

Część I
UCHODźCY I CUDZOZIEMCY W POLSCE

Diagnoza sytuacji uczniów cudzoziemskich w warszawskich szkołach

Proces globalizacji (społecznej, politycznej i ekonomicznej) związany jest z mobilnością ludności. Ludzie wyjeżdżają z kraju z powodów ekonomicznych, politycznych, demograficznych, kulturowych oraz społecznych, takich jak: wojny, dyskryminacje polityczne i religijne, bezrobocie (mobilność zarobkowa), poszukiwanie lepszych warunków życia, pragnienie zapewnienia swoim dzieciom lepszej edukacji, itd. Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. otworzyło nowy rozdział również w funkcjonowaniu Warszawy. Nasz kraj stał się częścią wielkiej wspólnej europejskiej przestrzeni ekonomicznej, społecznej, edukacyjnej. Uruchomione zostały nowe procesy, w tym migracyjne, z i do naszego miasta. Warszawiacy mogą coraz swobodniej podróżować, pracować i uczyć się na obszarze pozostałych państw członkowskich UE. Jednocześnie obywatele Unii Europejskiej stają się stopniowo równouprawnionymi członkami warszawskiej społeczności, w tym w zakresie zatrudnienia i uczenia się¹. W roku 2008 w warszawskich szkołach i placówkach oświatowych oraz uczelniach uczyło się kilka tysięcy obcokrajowców. Istnieje problem z ustaleniem dokładnej liczebności tej grupy, co wynika z kilku powodów, m.in.: braku precyzji w określeniu definicji i statusu niektórych grup osób, nieprecyzyjności metod i narzędzi statystycznych rejestrujących zjawisko, trudności w dotarciu do rzetelnych informacji.

Liczbę dzieci cudzoziemskich w warszawskich szkołach możemy szacować na ok. 1 tys. osób, liczbę studentów zagranicznych na warszawskich uczelniach na ok. 2,5 tys. osób. (Tabela nr 1)

Wyróżniamy kilka grup obcokrajowców oraz mniejszości narodowych uczestniczących w procesie edukacji w Warszawie²:

1. Dzieci uchodźców i osoby starających się o status uchodźcy.
2. Dzieci imigrantów o różnym statusie (pracownicy sezonowi, osoby korzystające z pobytu tolerowanego, osoby korzystające z ochrony czasowej, imigranci nielegalni, inni).
3. Dzieci pracowników migrujących z krajów Unii Europejskiej.

¹ Mirosław Sielatycki, Program edukacyjny Warszawa różnorodna”. Komponent „Edukacja obcokrajowców w Warszawie”, Warszawa 2007.

² Ibidem.

4. Studenci zagraniczni.
5. Dzieci mniejszości narodowych, zwłaszcza Romowie.
6. Dzieci repatriantów.
7. Dzieci z małżeństw mieszanych.

Uchodźcy są grupą stanowiącą duże wyzwanie edukacyjne, ale jednocześnie jasne zapisy prawne pozwalają na dość sprawne monitorowanie sytuacji tej grupy. W Polsce rocznie o status uchodźcy stara się 3-4 tys. osób³. Wiele z nich traktuje Polskę jako kraj tranzytowy w drodze na zachód Europy, wielu posiada nieuregulowaną sytuację prawną, prawie wszyscy nie znają języka polskiego. To wszystko jest ogromną przeszkodą w edukacji dzieci uchodźców. Według danych UNHCR 53% dzieci uchodźców w Polsce nie chodzi do szkoły, 49% dzieci nie przystępuje do egzaminów z języka polskiego. W warszawskich szkołach uczy się 134 dzieci uchodźców (w 4 szkołach podstawowych i 2 gimnazjach). Wśród uchodźców dominują obecnie dzieci czeczeńskie. Duże różnice kulturowe i językowe (zwłaszcza w przypadku braku znajomości przez dzieci języka rosyjskiego) sprawiają trudności w skutecznej edukacji tej grupy dzieci.

Imigranci stanowią grupę obejmującą w Warszawie dziesiątki tysięcy osób, podlegającą ciągłej fluktuacji. Dominują imigranci zarobkowi z krajów naszych wschodnich sąsiadów oraz z Azji, wielu z nich przebywa w Polsce nielegalnie. Dzieci imigrantów, zwłaszcza tych przebywających w Warszawie od wielu lat, na ogół uczęszczają do szkoły. Według statystyk najbardziej licznymi grupami uczniów są Wietnamczycy (341), Ukraińcy (263), Rosjanie i Ormianie. Uczniowie z tych grup na ogół szybko adaptują się do polskich warunków i nie sprawiają zbyt dużych problemów edukacyjnych (w porównaniu z uchodźcami). Często nieuregulowany status prawny rodziców jest jednak utrudnieniem w kontynuowaniu obowiązującej w Polsce ścieżki edukacyjnej. Nie jest znana pełna liczba dzieci w wieku szkolnym w tej grupie, ani też pełna liczba dzieci imigrantów w szkołach niepublicznych. Istotną potrzebą dla tej jak i innych grup jest dodatkowa nauka języka polskiego. W Warszawie takie dodatkowe zajęcia prowadzone są 23 szkołach.

³ Ibidem.

Uczniowie migrujący. Razem z rodzicami coraz swobodniej zmieniającymi pracę na terenie Unii Europejskiej i państw EFTA migrują również ich dzieci, coraz częściej stają się one na krótszy lub dłuższy okres pełnoprawnymi uczestnikami warszawskiego systemu oświatowego. Według danych Systemu Informacji Oświatowej na początku obecnego roku szkolnego takich uczniów w warszawskich szkołach było 330. Liczba ta sukcesywnie rośnie wraz z otwieraniem polskiego rynku pracy również na kraje spoza UE i EFTA. Dzieci pracowników migrujących uczą się głównie w szkołach niepublicznych. Wraz z rozwojem unijnych programów współpracy europejskiej szkół pojawi się wkrótce nowa kategoria uczniów – tych, którzy część czasu na naukę odbędą w szkole w innym kraju. Tego typu programy pojawiły się już w zakresie kształcenia zawodowego, które unifikuje się coraz bardziej na terenie UE.

Mniejszości narodowe to specyficzna kategoria uczniów. Uczniowie ci są obywatelami polskimi, posiadając jednocześnie prawo do nauki języka własnej narodowości, czy grupy etnicznej. W porównaniu z innymi obszarami naszego kraju w Warszawie takich uczniów nie jest dużo – 146 osób w 39 szkołach podstawowych i 11 gimnazjach. Liczba osób uczących się języka własnej narodowości rośnie, czego ostatnim przykładem jest rozpoczęcie nauki języka ojczystego przez dzieci pochodzenia ukraińskiego. Szkoły, w których odbywa się edukacja mniejszości narodowych są ciekawym poligonem oświatowym w zakresie dwujęzyczności i wielokulturowości, pełnią też rolę łączników w kontaktach z innymi krajami.

Romowie przynależą do poprzednio opisanej grupy, ale specyfika tej narodowości skłania do wydzielenia Romów jako grupy samodzielnej w kategoriach potrzeb edukacyjnych. Rządowy Program na rzecz społeczności romskiej, realizują również szkoły warszawskie (dot. części edukacyjnej Programu). Adresowany jest do 259 uczniów (196 w szkołach podstawowych i 63 w gimnazjach). Zastosowane w programie rozwiązania, zwłaszcza zatrudnienie asystentów romskich i nauczycieli wspomagających, okazały się skuteczne w procesie edukacji tej grupy. Działania te mogą być pomocne również w rozwiązywaniu problemów edukacji cudzoziemców. Trudności sprawia jednak duża mobilność Romów, często utrudniająca dzieciom z tej grupy narodowościowej realizację obowiązku szkolnego. Mamy też w stolicy grupy romskie z innych państw (zwłaszcza bałkańskich), w których dzieci nie podejmują nauki w szkole.

Studenci zagraniczni tworzą coraz liczniejszą i coraz bardziej widoczną grupę cudzoziemców w stolicy. Ich liczba szacowana jest na 2,5 tys. osób, co w liczbach bezwzględnych jest już istotną wartością, jednak stanowią oni mniej niż 1% wszystkich studentów w Warszawie. Wskaźnik ten jest wielokrotnie niższy niż w Berlinie, Pradze czy Budapeszcie. Nasza stolica nadal nie jest zbyt atrakcyjnym miejscem do studiowania dla młodych ludzi z innych państw. Po wejściu Polski do Unii Europejskiej możemy w pełni korzystać z postanowień „procesu bolońskiego” umożliwiającego studentom z państw członkowskich UE odbywanie części studiów w innym kraju. Uatrakcyjnienie Warszawy jako miejsca do studiowania dla młodych ludzi z innych państw UE jest istotnym wyzwaniem edukacyjnym dla władz warszawskich uczelni i władz miasta. Stolica Polski może stać się również ważnym ośrodkiem akademickim dla studentów ze wschodniej Europy oraz Azji. Napływ zagranicznych studentów to realne korzyści społeczne, ekonomiczne, polityczne i „wizerunkowe”. Niezbędne do tego są, z jednej strony, takie działania, jak otwieranie kolejnych kierunków studiów, na których można studiować w języku angielskim, z drugiej strony, przedsięwzięcia na polu zwiększenia bezpieczeństwa, infrastruktury turystyczno-wypoczynkowej i kulturalnej.

Najważniejsze dokumenty i opracowania edukacyjne ostatnich lat wskazują na rolę edukacji dla wszystkich i przez całe życie, w tym zwłaszcza osób mających utrudniony dostęp do edukacji. UNESCO definiuje podstawowe funkcje współczesnej szkoły w haśle „*Uczyć się, aby wiedzieć, działać, być i żyć wspólnie*”⁴. To uczenie i uczenie się do „wspólnego życia” oznacza również troskę o edukację dzieci cudzoziemców, dzieci pochodzących z innych narodowości. Szkoła może być ważnym środowiskiem promującym wielokulturowość i otwartość. Aktywne włączanie dzieci cudzoziemców w środowisko szkolne najlepiej osiąga się poprzez systemowe przygotowanie nauczycieli oraz wspieranie ich w bezpośredniej pracy. Tylko odpowiednio wyedukowani w tym zakresie nauczyciele mogą pomóc dzieciom z innych kręgów kulturowych w procesie integracji jednostki z grupą (z klasą). Świadomi zagadnienia nauczyciele są w stanie wykształcić u uczniów (zarówno polskich, jak i cudzoziemskich) oczekiwane umiejętności psychospołeczne, tak niezbędne w edukacji międzykulturowej – w uczeniu się, aby żyć wspólnie we wzajemnym szacunku i akceptacji, poszanowaniu innych kultur i religii, w przełamywaniu stereotypów uprzedzeń, z myślą o przeciwdziałaniu społecznemu wykluczeniu⁵.

W dokumencie Unii Europejskiej „Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenie – wspólne cele do roku 2010” (2002 r.) cele europejskich systemów edukacji określa się m.in. poprzez „*otwartość środowiska edukacyjnego, zapewnienie równości szans, rozwijanie mobilności, wzmacnianie współpracy europejskiej*”. Tak konstruowane systemy edukacyjne oraz szkoły będą lepiej przygotowane do edukacji obcokrajowców.

Pierwsza bariera dla dzieci pochodzących z innych kręgów kulturowych, z którą się w procesie integracji i włączania w edukację spotykają, to nieznajomość lub słaba znajomość języka kraju, do którego ich rodzice imigrowali, jak i nieznajomość systemu szkolnego. Jeśli znajomość języka kraju przyjmującego ma ogromne znaczenie dla procesu adaptacji dziecka, to nieznajomość języka ogranicza jego porozumienie się z rówieśnikami i ma znaczący wpływ na osiągnięcia w szkole. Najczęściej cudzoziemcy w swoim domu mówią językiem ojczystym. Ponadto, jeśli rodzice cudzoziemcy nie znają języka kraju, do którego imigrowali, nie są w stanie pomóc swoim dzieciom w odrabianiu lekcji. Autorzy mówią o wielu czynnikach, które mogą mieć wpływ na szkolne osiągnięcia dzieci imigrantów, jak: wsparcie

⁴ Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa „Edukacja: jest w niej ukryty skarb”, <http://www.unesco.org/delors/>.

⁵ V. Todorovska-Sokolovska, *Dzieci imigrantów*. Nowe edukacyjne wyzwanie dla polskich szkół.

rodziców, szkoły, rówieśników, społeczny i edukacyjny status rodziny, wiek dziecka, itd. (*na podstawie OECD 2006 Where immigrant students succeed*).

Imigranci, którzy przyjeżdżają do danego kraju, przechodzą zazwyczaj tzw. szok kulturowy. Jest to stan emocjonalnego zaburzenia, „stresu akulturacyjnego” związanego z przybyciem do odmiennego, często nieznanego środowiska kulturalnego i społecznego. Szok kulturowy manifestuje się trudnością w „odnalezieniu się” w nowym środowisku⁶. Pojawia się konflikt kultur, norm, i tych przyniesionych z kraju pochodzenia, i tych, z którymi cudzoziemiec spotyka się na co dzień w kraju przyjmującym. To konflikt na poziomie jednostki, który dotyczy różnych sytuacji w życiu codziennym i komunikacji interpersonalnej. Jeśli kultura, z której cudzoziemiec pochodzi, bardzo różni się od kultury kraju, do którego przyjechał, to trudności związane z adaptacją i włączaniem w nową społeczność będą większe. Wg Kalervo Oberg, autora koncepcji szoku kulturowego, w zmniejszeniu lub neutralizowaniu działań szoku kulturowego, kluczową rolę odgrywa nauczenie się języka kraju przyjmującego oraz otwarte, przyjazne kontakty z ludźmi.

Poza barierą językową, która stanowi wysoką poprzeczkę, jeśli chodzi o integrację dzieci w nowym środowisku, z raportów międzynarodowych organizacji zajmujących się imigrantami i uchodźcami wynika, że w edukacji i integracji tych uczniów pojawiają się również inne trudności. Najczęściej jest to izolacja w grupie rówieśniczej, trudności w akceptacji odmienności (obustronne), niedostateczne przygotowanie nauczycieli i szkół do edukacji dzieci cudzoziemskich, brak informacji, niedostateczna wiedza co do potrzeb dzieci imigrantów, nieznanomość języka, którym dzieci posługują się, niewystarczająca znajomość innych tradycji, obyczajów. Pojawiają się też trudności z nawiązaniem kontaktu emocjonalnego z tymi dziećmi, zbieżność lub brak zbieżności oczekiwań edukacyjnych w kulturze systemu edukacyjnego oraz w kulturze dziecka, jednakowe podejście do każdego dziecka cudzoziemca niezależnie od pochodzenia, trudne relacje z rodzicami dzieci z powodu stereotypów i bariery językowej, brak motywacji ze strony uczniów-imigrantów, niskie aspiracje edukacyjne oraz trudności w nauce, trudności w przygotowaniu materiałów edukacyjnych dla nich, w organizowaniu egzaminów, itd.

Przygotowanie nauczycieli jest niezbędnym warunkiem umożliwienia integracji ucznia cudzoziemskiego z nowym środowiskiem szkolnym. Stąd też w dokumencie UE „Wspólne europejskie zasady dotyczące kompetencji i kwalifikacji nauczycieli” (2005 r.) stwierdzono,

⁶ Ibidem.

że jedną z niezbędnych kompetencji nauczycielskich jest: „*pracowanie w społeczeństwie i dla społeczeństwa: nauczyciele przyczyniają się do przygotowania uczniów do roli obywateli Unii Europejskiej i pomagają uczniom zrozumieć znaczenie uczenia się przez całe życie. Nauczyciele powinni umieć promować mobilność i współpracę w Europie i wspierać wzajemny szacunek i zrozumienie kultur. Powinni także wiedzieć, w jakim stopniu edukacja wpływa na kształtowanie się spójnych społeczeństw. Powinni rozumieć równowagę między poszanowaniem i uświadomieniem sobie różnorodności kultur, a znajdowaniem wspólnych wartości. Muszą rozumieć, co powoduje spójność społeczeństwa, a co wykluczenie i zdawać sobie sprawę z etycznych wymiarów społeczeństwa wiedzy*”⁷. W cytowanym dokumencie wśród kompetencji nauczyciela w Unii Europejskiej związanych z procesem uczenia się i nauczania wymieniono m.in. „*umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie*”

Rada Europy w Deklaracji „Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim” (2003 r., tzw. *Deklaracja ateńska*) wskazała na pożądane międzykulturowe kompetencje nauczyciela. Nauczyciel powinien umieć wchodzić w różne role niezbędne z punktu widzenia realizacji edukacji międzykulturowej – mediatora, doradcy, partnera i menadżera zasobów ludzkich. Powinien potrafić zarządzać różnorodnością, a więc m.in. umieć pracować z grupami młodzieży różnych ras, narodowości, religii i przekonań⁸. W dokumencie wskazano na niezbędne podejścia do procesu nauczania, rekomendowano również konkretne metody nauczania. Nauczanie powinno się koncentrować na zagadnieniach „uczenia się w grupie” (*social learning*) i „uczenia się opartego na współpracy” (*cooperative learning*) w celu uwzględnienia we wszystkich działaniach dydaktycznych elementów „uczenia się, aby żyć wspólnie” (*learning to live together*). Powyższe założenia powinny się materializować w programach nauczania, zwłaszcza historii, wiedzy obywatelskiej i języków obcych.

Polskie prawo zawiera fundament prawny pozwalający na edukację dzieci cudzoziemskich, z mniejszości narodowych, dzieci pracowników migrujących. Prawo do nauki obejmuje również wyżej wymienione grupy dzieci i młodzieży. W polskim prawie

⁷ Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, European Commission, Directorate-General for Education and Culture, , www.see-educoop.net.

⁸ Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji, Edukacja międzykulturowa: zarządzanie różnorodnością, wzmacnianie demokracji, Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim Ateny, Grecja, 10 -12 Listopada 2003 roku, www.men.gov.pl.

gwarantuje cudzoziemcom m.in. wolność zachowania kultury, języka, obyczajów, prawo do nauki języka mniejszości, tworzenia własnych instytucji edukacyjnych oraz zakaz dyskryminacji. Z dniem 19 marca 2009 r. zmianie uległy również zapisy dotyczące edukacji osób niebędących obywatelami polskimi, a w szczególności zapis art. 94a Ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425), w którym dodaje się ust. 4, 4a, 4c w brzmieniu⁹:

Art. 94a ust. 4

„Osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego. Dodatkową naukę języka polskiego dla tych osób organizuje organ prowadzący szkołę”.

Art. 94a ust. 4a „Osoby, o których mowa w ust. 4, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy”.

Art. 94a ust. 4c „Osoby, o których mowa w ust. 4 i 4b, mogą korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania organizowanych przez organ prowadzący szkołę, nie dłużej jednak niż przez okres 12 miesięcy”¹⁰.

W grudniu 2007 r. Rada Europejska podkreśliła potrzebę opracowania kompleksowej europejskiej polityki migracyjnej. Według danych międzynarodowych i krajowych, wiele dzieci imigrantów w Unii Europejskiej cierpi z powodu nierównego, w porównaniu z ich kolegami pochodzącymi z kraju goszczącego, dostępu do edukacji. Dzieci ze środowisk migracyjnych częściej przerywają naukę i rzadziej rozpoczynają studia wyższe. Dlatego MEN zaproponowało rozwiązania ułatwiające integrację dzieci imigrantów w środowisku szkolnym i w społeczeństwie. Cel taki ma spełnić zatrudnianie asystentów nauczycieli, władających językiem uczących się cudzoziemców. Będą oni wspomagać dzieci obcojęzyczne w integracji ze środowiskiem szkolnym, ale również nauczycieli mających takie dziecko w oddziale liczącym kilkunastu lub ponad dwudziestu uczniów. Uczniom oddziału międzynarodowego niebędącymi obywatelami polskimi szkoła zapewnia naukę języka polskiego jako języka obcego. Proponowana zmiana w zakresie zwolnienia z opłat za naukę na poziomie ponadgimnazjalnym osób niebędących obywatelami polskimi, pochodzących głównie

⁹ Ustawa o systemie oświaty z dnia 19 marca 2009 r. (Dz. U. 2009 Nr 56, poz. 458), www.sejm.gov.pl.

¹⁰ Ust. 4, 4a-4c wchodzi w życie z dniem 01 stycznia 2010 r.

z krajów spoza Unii Europejskiej, rozszerzy krąg osób uprawnionych do korzystania z bezpłatnej nauki i opieki w szkołach ponadgimnazjalnych.

**Dzieci niebędące obywatelami polskimi i dzieci romskie uczęszczające do publicznych przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych
w m.st. Warszawie - dane z dn. 25 czerwca 2010 roku**

Placówka	liczba dzieci niebędących obywatelami polskimi (z wyłączeniem dzieci romskich) 22.06.2007	liczba dzieci niebędących obywatelami polskimi 20.06.2008	(z wyłączeniem dzieci romskich) 20.06.2009	liczba dzieci niebędących obywatelami polskimi (z wyłączeniem dzieci romskich) 25.06.2010	w tym:			liczba dzieci romskich (mniejszość etniczna)
					liczba dzieci pochodzących z krajów Unii Europejskiej	liczba dzieci spoza krajów Unii Europejskiej	w tym:	
							liczba dzieci uchodźców	
Przedszkola	226	154	173	148	16	132	5	1
Szkoły Podstawowe	566	466	505	546	30	516	97	30
Gimnazja	189	204	229	242	10	232	12	7
Szkoły ponadgimnazjalne	90	83	127	130	9	121	3	2
ŁĄCZNIE:	1071	907	1034	1066	65	1001	117	40

Opracowano: Anna Andrzejewska, Wydział Przedszkoli, Szkół i Opieki Psychologiczno - Pedagogicznej, 16 lipca 2010 r.

Psychologiczne skutki uchodźstwa

1. Wpływ kultury na zachowania człowieka

W codziennej pracy z uczniami cudzoziemskimi wiele może zaskakiwać. Zachowania dzieci mogą być niezrozumiałe dla nauczyciela. Z drugiej strony polecenia i zachowania nauczyciela mogą być mylnie interpretowane przez dzieci innej narodowości. Dzieje się tak, ponieważ kultura, w jakiej żyjemy, determinuje nasze postrzeganie świata. Wpływa na to, jakie mamy oczekiwania wobec siebie i innych oraz jakie zachowania - w konkretnej sytuacji - uważamy za stosowne, a jakie nie.

Dla nauczyciela pracującego w szkole międzykulturowej bardzo ważna jest zatem wiedza o wpływie kultury na zachowanie własne oraz cudzoziemskich uczniów i ich rodziców.

Zrozumienie natury różnic kulturowych jest pierwszym krokiem do tego, by skutecznie radzić sobie i przeciwdziałać potencjalnym nieporozumieniom w międzykulturowej szkole. Po to jednak, by zrozumieć, jak kultura wpływa na nasze zachowanie oraz jaki jest charakter różnic kulturowych, warto najpierw bliżej przyjrzeć się temu, czym jest kultura i co się na nią składa.

1.1. Kultura i jej wpływ na ludzi

Większość z nas na pytanie: „po czym poznasz, że ktoś jest cudzoziemcem?” odpowiedziałaby: „po stroju, języku, spożywanych potrawach”. Niewątpliwie, strój, język czy kuchnia są wytworami kultury, jednocześnie są tylko niewielką, widoczną częścią tego, co nazywamy kulturą.

W psychologii międzykulturowej termin „kultura” oznacza system norm, wartości i zachowań charakterystycznych dla określonej grupy¹¹.

¹¹ Luciano Mariani, *Learning styles across cultures*, TESOL, Rome 2004.

To od kultury, w jakiej wychował się nauczyciel zależy, jakie zachowania będzie u ucznia nagradzał, a jakie karał – jakie zachowania będzie uważał za pożądane i wartościowe.

Dla przykładu, wietnamski nauczyciel będzie od swoich uczniów wymagał przede wszystkim posłuszeństwa oraz uczenia się na pamięć tego, co przekazuje w trakcie lekcji. Z kolei w Wielkiej Brytanii od ucznia oczekuje się, by twórczo angażował się w zajęcia – zadawał pytania, komentował i wyrażał swoją opinię - nawet, gdy nie pokrywa się ona z opinią nauczyciela. Może więc zdarzyć się, że brytyjski nauczyciel mając w swojej klasie wietnamskiego ucznia, będzie jego zachowanie interpretował jako brak zaangażowania w zajęcia. W rzeczywistości jednak bierna postawa wietnamskiego ucznia będzie zgodna z jego normami kulturowymi (i w jego kulturze pożądana).

Jak widać na powyższym przykładzie, bardzo łatwo jest mylnie zinterpretować zachowanie osoby, która wychowywała się w innej kulturze. Dlaczego tak się dzieje?

Zachowania, które widzimy, są odzwierciedleniem wartości i norm kulturowych. Podobnie zresztą jak wymienione tu elementy (symbole) kultury: język, strój, kuchnia. Na co dzień nie zadajemy sobie jednak sprawy z różnic kulturowych występujących między ludźmi na poziomie norm i wartości. Trudno nam dostrzec, że ktoś zachowuje się w ten, czy inny sposób, ponieważ został tak wychowany. Przyjmujemy raczej, że zachowanie innych ludzi (niezgodne z naszymi oczekiwaniami) wynika ze złych intencji, czy braku „dobrego” wychowania.

Dlaczego przyjmujemy, że „dobre wychowanie” jest uniwersalne?

Geert Hofstede, badacz kultur, nazywa kulturę kolektywnym zaprogramowaniem umysłu¹². Wskazuje, że kultura jest zwyczajowym, tradycyjnym sposobem myślenia i działania, który muszą poznać nowi członkowie kultury. Proces nabywania kultury jest z reguły automatyczny i bezrefleksyjny.

Kulturę, czyli typowe dla swojej społeczności zachowania, nabywamy w procesie enkulturacji. Urodziwszy się w danym miejscu, już od najmłodszych lat poprzez kontakt z

¹² Geert Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne. Warszawa 2000, s. 40

rodziną i innymi przedstawicielami naszej kultury uczymy się, jakie zachowania są pożądane, a jakie nie.

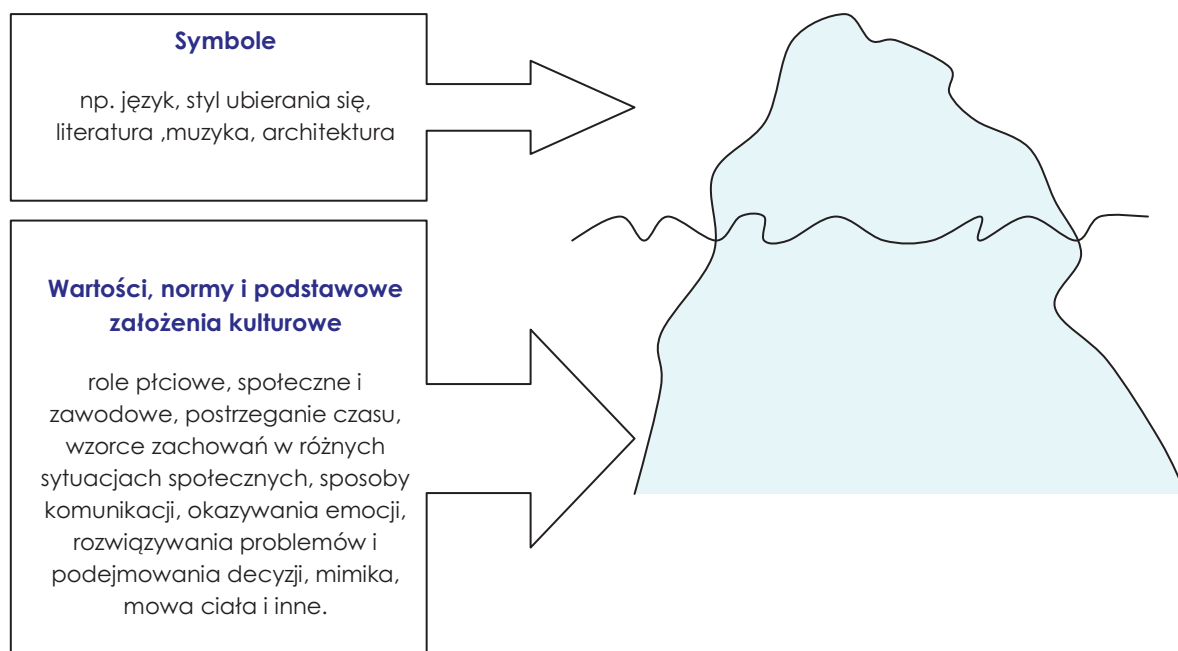
Jeśli obracamy się wśród ludzi, którzy wychowali się w tej samej kulturze co my, nie zdajemy sobie sprawy, jak duży wpływ na nas ma rodzima kultura. Zasady kultury, w której wzrastaliśmy, uznajemy za uniwersalne, bo wszyscy zostaliśmy „zaprogramowani” tak samo przez jedną kulturę. Jednocześnie nie jesteśmy świadomi tego zaprogramowania, czyli wartości, norm i zachowań typowych dla naszej kultury.

To właśnie te niewidoczne elementy (wgrany przez kulturę do naszych umysłów program – „software” kulturowy) leżą u podstaw ludzkich zachowań i określają sposób, w jaki ludzie organizują swoje relacje z innymi, jakie zachowania postrzegają za cenne i pożądane, a jakie nie.

Mimo, iż na co dzień nie zdajemy sobie z tego sprawy, to kultura ma m.in. wpływ na to, jakie spóźnienie uznajemy za niedopuszczalne, jak okazujemy szacunek, rozwiązujemy konflikty, jak ważna jest dla nas rodzina (np. czy stawiam jej potrzeby ponad własne). Warunkuje także oczekiwania nauczyciela wobec ucznia i ucznia wobec nauczyciela, kolegów i koleżanek.

Złożoność kultury bardzo dobrze obrazuje metaforyczna koncepcja kultury jako góry lodowej:

Koncepcja kultury jako góry lodowej (Martinelli i inni, 2000).



1.2. Wymiary kulturowe- klucz do zrozumienia podstawowych różnic międzykulturowych w szkole

Podstawę i fundament każdej kultury stanowią wartości i normy. Po to zatem, by skutecznie komunikować się w środowisku międzykulturowym, niezbędne jest uświadomienie sobie fundamentu własnej kultury (ukrytego pod powierzchnią wody) oraz poznanie wartości i norm cenionych przez przedstawicieli kultur, z którymi się stykamy.

Te niewidoczne na pierwszy rzut oka różnice kulturowe w zakresie wartości, norm i podstawowych założeń o świecie zostały przez naukowców zaklasyfikowane za pomocą tzw. wymiarów kulturowych.

Wymiary kulturowe pomagają uporządkować i zrozumieć różnice kulturowe. Posługując się nimi, jesteśmy w stanie po pierwsze, dokonać autorefleksji dotyczącej własnej kultury

narodowej, po drugie możemy przewidywać, jak w przybliżeniu ludzie pochodzący z określonego kręgu kulturowego będą się zachowywać w różnych sytuacjach.

Poniżej przedstawione są wybrane wymiary kulturowe – te, które mogą być szczególnie użyteczne w pracy nauczyciela. Opisane poniżej wymiary stanowią kompilację wymiarów zaproponowanych przez Edwarda T. Halla, Geerta Hofstede.

Opracowane przez badaczy wymiary kultur wskazują, gdzie dokładnie na każdym z wymiarów znajdują się poszczególne kultury. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że kultury nieustannie zmieniają się i wpływają na siebie nawzajem (wystarczy przyjrzeć się temu, jak na przestrzeni lat zmieniła się kultura polska) nie prezentujemy w całości żadnej z dokonanych klasyfikacji. Orientacyjnie wskazujemy jedynie, bliżej którego krańca wymiaru plasują się poszczególne kultury świata.

Jednocześnie zachęcamy czytelnika do tego, by wykorzystywał opisane poniżej wymiary jako narzędzie do samodzielnej i bieżącej oceny tego, gdzie konkretnie na poszczególnych wymiarach mieści się kultura polska i inne kultury.

Wymiary kulturowe wyodrębnione przez E.T. Hall'a

Kultury monochroniczne - kultury polichroniczne

Spółeczeństwa o kulturze monochronicznej kładą wysoki nacisk na punktualność i przestrzeganie harmonogramów. Nawet kilkuminutowe spóźnienie jest źle widziane. Odbywające się spotkania są rzadko przerywane (tylko w bardzo nagłych przypadkach).

W kulturach polichronicznych ważniejsze od harmonogramów i punktualności są dobre stosunki z innymi ludźmi. Wyznaczone terminy traktuje się na ogół dość elastycznie, spotkania zwykle nie odbywają się w wyznaczonym czasie i bywają często przerywane.

<i>MONOCHRONICZNOŚĆ</i>		<i>POLICHRONICZNOŚĆ</i>
poszanowanie czasu, harmonia	Co jest wartością?	dobre relacje
liniowy	Jaki jest czas?	synchroniczny
jedno po drugim	Jak się działa?	wszystko na raz
konkretne działania	Jak się planuje?	ogólne ustalenia
świętość	Rola harmonogramów	zawsze można zmienić

Tabela 1: Najważniejsze różnice między kulturami monochronicznymi i polichronicznymi

Kultury monochroniczne:

- Kraje nordyckie i inne germańskie kraje europejskie,
- kraje północnoamerykańskie.

Kultury umiarkowanie monochroniczne:

- Polska (staje się coraz bardziej monochroniczna),
- Rosja, Ukraina, Białoruś,
- kraje południowo-europejskie.

Kultury polichroniczne:

- świat arabski,
- większość krajów afrykańskich,
- kraje latynoamerykańskie,
- większość krajów Azji Południowej i Południowo-Wschodniej.

Kultury wysokiego kontekstu - kultury niskiego kontekstu

W społeczeństwach wysokiego kontekstu celem w relacjach z innymi jest utrzymanie harmonii, stąd dużą rolę w procesie komunikacji odgrywają aluzje, podteksty i niedopowiedzenia. Otwartość i bezpośredniość są oznakami naiwności.

Z kolei w kulturach niskiego kontekstu ceni się bezpośredni sposób komunikacji, ludzie mówią dokładnie to, co mają na myśli. Bezpośredniość jest utożsamiana ze szczerością i prawdomównością.

<i>NISKI KONTEKST</i>		<i>WYSOKI KONTEKST</i>
Bezpośrednia	Jak wygląda komunikacja?	Nie wprost
Skupienie się na zadaniu	Jak się planuje?	szeroka perspektywa, ważny kontekst
Mówi zawsze prawdę.	Jak zachowuje się przyjaciel?	Gotowy nieść pomoc, zamiast „nie” powie „zobaczę, co się da zrobić”.
Uczciwość, szczerość.	Co oznacza otwartość i bezpośredniość?	Niedojrzałość, brak szacunku.

Tabela 2: Najważniejsze różnice między kulturami niskiego i wysokiego kontekstu

Kultury niskiego kontekstu:

- skandynawskie i inne germańskie kraje europejskie
- kraje Ameryki Północnej

Kultury umiarkowanie kontekstowe:

- romańskie kraje europejskie,
- Polska (przesuwa się w kierunku kultur niskiego kontekstu)
- kraje wschodnioeuropejskie.

Kultury wysoko kontekstowe:

- świat arabski,
- większość krajów afrykańskich, latynoamerykańskich i azjatyckich.

Wymiary kulturowe wyodrębnione przez Geerta Hofstede

Kultury o małym dystansie władzy – kultury o dużym dystansie władzy

Termin „dystans władzy” określa emocjonalną przestrzeń dzielącą różne grupy społeczne: podwładnych od przełożonych, mniej wpływowych członków społeczeństwa od tych bardziej wpływowych.

W kulturach o dużym dystansie władzy społeczeństwa są zhierarchizowane – istnieją duże różnice w zakresie władzy między poszczególnymi grupami społecznymi, a ludzie poprzez swój ubiór i zachowanie podkreślają swój status społeczny.

W społeczeństwach o małym dystansie władzy różnice między poszczególnymi grupami społecznymi są małe i trudno zauważalne - podkreślanie różnic w statusie jest wysoce nieodpowiednie.

<i>MAŁY DYSTANS WŁADZY</i>		<i>DUŻY DYSTANS WŁADZY</i>
Małe (hierarchia jest koniecznością).	Jakie są różnice w statusie społecznym ludzi?	Duże (hierarchia jest odzwierciedleniem naturalnego stanu rzeczy).
Kompetencje, osiągnięcia.	Co decyduje o tym, kto jest wyżej w hierarchii (jest ważniejszy)?	Pochodzenie, wiek, płeć.
Dziecko ma prawo do swojego zdania, jest do tego zachęcane – cel: wsparcie dziecka w usamodzielnianiu się. Gdy dorosłe dzieci dorastają, ich relacja z rodzicami zmienia się na partnerską .	Jak wyglądają relacje rodzic – dziecko?	Podporządkowanie i posłuszeństwo wobec rodziców – cel: nauczenie dziecka posłuszeństwa wobec rodziców. Gdy dzieci dorastają, relacja z rodzicami nie zmienia się (podporządkowani autorytetowi rodziców).
Nauczyciel traktowany jest jak partner, można nie zgadzać się z jego opiniami. Od uczniów oczekuje się własnej inicjatywy.	Jak wyglądają relacje nauczyciel – uczeń?	Nauczyciel traktowany z respektem, nie kwestionuje się jego opinii. Inicjatywa należy tylko do nauczyciela.
Bezpośrednia - łatwy dostęp do osoby wyżej w hierarchii, również z inicjatywy osoby niżej w hierarchii.	Jak wygląda komunikacja między osobami o różnym statusie?	Sformalizowana – często przez pośredników (np. listy, sekretarki), z reguły z inicjatywy osoby wyżej w hierarchii.

Tabela 3: Najważniejsze różnice między kulturami małego i dużego dystansu władzy

Kultury o dużym dystansie władzy:

- kraje basenu Morza Śródziemnego i świat arabski,
- kraje latynoamerykańskie i azjatyckie,
- kraje afrykańskie.

Polska charakteryzuje się raczej umiarkowanym dystansem władzy. Większym dystansem władzy, niż w przypadku Polski, cechuje się kultura rosyjska.

Kultury o małym dystansie władzy:

- USA, Kanada
- Australia i Nowa Zelandia
- Dania, Norwegia, Islandia

Kultury kolektywistyczne - kultury indywidualistyczne

W kulturach kolektywistycznych od momentu narodzin ludzie należą do silnych grup, które gwarantują im opiekę i ochronę w zamian za co, wymagają lojalności. Stąd jednostki podejmując decyzje dotyczące ich osobiście, uwzględniają interes swojej grupy.

W społeczeństwach indywidualistycznych więzi międzyludzkie są luźne, każdy ma na uwadze przede wszystkim siebie oraz swoje osobiste cele. Członkowie tych kultur z reguły oddzielają swoje życie rodzinne od życia zawodowego.

<i>Indywidualizm</i>		<i>Kolektywizm</i>
Niezależną jednostką, ma prawo do życia prywatnego.	Kim jest człowiek?	Częścią grupy, która decyduje również o życiu prywatnym człowieka.
Bezpośredniość, otwartość na współpracę.	Jaki jest stosunek do nieznanym?	Dystans i nieufność, niechęć do podejmowania współpracy.
Luźne, mają przynieść obu stronom jasno określone korzyści.	Jak wyglądają relacje w pracy?	Bliskie i rodzinne, wskazane są wzajemne rodzinne powiązania między pracownikami.
Umowy pisemne	Co jest najlepszym gwarantem wykonalności zobowiązań?	Bardzo dobre relacje – ustne zobowiązanie.
Nauka „jak zdobywać wiedzę”	Co jest celem edukacji?	Zdobycie konkretnej wiedzy „jak wykonywać konkretne czynności”
Niski kontekst	Preferowany sposób komunikacji?	Wysoki kontekst

Tabela 4: Najważniejsze różnice między indywidualistycznymi i kolektywistycznymi

Bardziej indywidualistyczne są generalnie kraje zamożne (rozwinęte), kraje słabiej rozwinięte cechują się większym stopniem kolektywizmu (Hofstede, 2000).

Kultury męskie - kultury kobiece

„Męskość to cecha społeczeństw, w których role społeczne związane z płcią są klarownie określone, to znaczy od mężczyzn oczekuje się asertywności, twardości i nakierowania na

sukces materialny, natomiast od kobiet skromności, czułości i troskliwości o jakość życia.”¹³. Zakłada się, że w życiu i w pracy powinny istnieć silne podziały na role męskie i kobiece.

„*Kobiecość charakteryzuje te społeczności, w których role płciowe obu płci wzajemnie się przenikają, to znaczy zarówno od mężczyzn, jak i od kobiet oczekuje się skromności, czułości i troski o jakość życia.*”¹⁴. Zakłada się, że w życiu i w pracy mężczyźni i kobiety mogą wspólnie wykonywać różne czynności i wspólnie spędzać czas.

MĘSKOŚĆ		KOBIECOŚĆ
inne dla kobiet i mężczyzn	Jakie są role społeczne?	pokrywają się
dobra materialne, rywalizacja, siła, bycie najlepszym	Jakie są cenione wartości?	dobre relacje ludźmi, równość, sromność, współpraca, opieka nad słabszymi
poprzez konfrontację, często przy użyciu siły	Jak rozwiązuje się konflikty?	poprzez negocjację, dąży się do kompromisu
za wiedzę i umiejętność jej przekazywania	Za co ceni się nauczyciela?	za przyjazne nastawienie do uczniów, umiejętności interpersonalne
ma wybitne wyniki	Jaki jest „dobry” student/uczeń?	przeciętny (nie wyróżnia się), szybko adaptuje się do panujących zasad
osoby silne	Kogo się lubi?	Osoby wrażliwe (słabe)

Tabela 5: Najważniejsze różnice między kulturami męskimi i kobiecymi

¹³ Geert Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000.

¹⁴ Ibidem

Kultury męskie:

- Japonia,
- kraje Europy – Niemcy, Austria, Włochy, Szwajcaria,
- kraje latynoamerykańskie,
- Czeczenia

Kultury o średnim wskaźniku męskości:

- kraje o dziedzictwie brytyjskim.

Kultury kobiece:

- Polska, Szwecja, Norwegia, Holandia, Dania.

Każdy z przedstawionych powyżej wymiarów opisuje zbiór cech, pod względem których poszczególne kultury mogą być porównywane. Co ważne, autorzy wymiarów podkreślają, że żadna z cech kulturowych nie jest ani dobra, ani zła. Co więcej, należy pamiętać, że w ramach wymiarów opisane zostały pewne ***modelowe, ekstremalne*** typy kultur. Wiele kultur świata można umieścić bliżej jednego, bądź drugiego krańca wymiaru, rzadko jednak w danej kulturze obserwuje się zachowania, które plasują ją zdecydowanie na krańcach konkretnych wymiarów.

Zakres wpływu kultury na zachowania ludzi

Wymiary kulturowe pozwalają wychwycić i zrozumieć obszary potencjalnych różnic i nieporozumień oraz podobieństw w zakresie norm wartości i zachowań. Należy jednak pamiętać, że nie są one jedynymi wyznacznikami tego, jak przedstawiciel danej kultury będzie się zachowywać. Nasze zachowanie nie jest konsekwencją jedynie tego, z jakiej kultury pochodzimy. Wszyscy, bowiem różnimy się między sobą temperamentem, cechami charakteru, a pewne wartości cenimy bardziej lub mniej. Członek danej kultury może więc wiedzieć, jak (zgodnie z zasadami panującymi w swojej kulturze) powinien się zachowywać. Niekoniecznie jednak jest skłonny do tego, by w każdej sytuacji postępować zgodnie z wartościami cenionymi w swojej kulturze.

Na przykład, jeśli jakiś polski mężczyzna uważa, że nie ma znaczenia, czy przez drzwi przejdzie pierwsza kobieta czy mężczyzna, to taka postawa może wynikać z faktu, że ceni

sobie równouprawnienie i nie chce traktować kobiet inaczej, niż mężczyzn. Jednocześnie ten mężczyzna bardzo dobrze zdaje sobie sprawę z tego, że zgodnie z polską kulturą od mężczyzn oczekuje się przepuszczania kobiet w drzwiach.

Na zachowanie człowieka wpływają także jego życiowe doświadczenia. W przypadku uchodźców duży wpływ na sposób ich funkcjonowania w nowym kraju mają traumatyczne doświadczenia w ojczyźnie oraz często trudny proces migracji i adaptacji.

2. Psychospołeczne skutki uchodźstwa i wpływ migracji na rozwój dziecka

2.1. Charakterystyka najczęściej spotykanych skutków uchodźstwa

Decyzja o wyjeździe do innego kraju bardzo często podejmowana jest nagle, kiedy człowiek „zostaje postawiony pod ścianą”, kiedy nie ma już wyboru i po prostu musi ratować życie swoje i swoich bliskich. Bardzo często:

- jeszcze przed wyjazdem człowiek jest narażony na liczne obciążenia psychiczne i fizyczne,
- sama decyzja o opuszczeniu kraju jest ogromnym obciążeniem,
- podczas podróży zdarzają się choroby, kradzieże, szereg trudnych sytuacji, z którymi trzeba sobie umieć szybko i skutecznie poradzić,
- po przybyciu do nowego kraju trudności nie kończą się, a wręcz przeciwnie: migrant, a zwłaszcza uchodźca, najpierw przebywa w przygnębiających warunkach w ośrodku i oczekuje na decyzję, potem - jeśli otrzyma status (a dotyczy to niewielkiej części osób ubiegających się o niego) - musi sam sobie radzić: szukać pracy, mieszkania, szkoły i lekarza dla dzieci. A wszystko to w obcym kraju, wśród obcych ludzi.

Wszystko to sprawia, że doświadczenie uchodźstwa wpływa bardzo mocno na psychologiczne i społeczne funkcjonowanie człowieka.

Oto najczęściej spotykane skutki wymuszonych migracji dla dzieci i ich rodziców:

Brak dostępu dzieci do szkół lub pozorny dostęp do szkoły i edukacji - zakłóca poznawczy i intelektualny rozwój dzieci, a także zaburza ich proces socjalizacji. Edukacja w szkole pełni bardzo ważną rolę w przywracaniu poczucia stabilizacji w życiu małego uchodźcy, przynależności do grupy rówieśniczej, oraz rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społecznego. W zależności od tego, w którym momencie swojego życia młody uchodźca doświadcza migracji, pojawiają się u niego różne deficyty i różne potrzeby. Bardzo często te dzieci i młodzież nie znajdując akceptacji i wsparcia w szkole, poszukują innych, nieraz niebezpiecznych sposobów na to, aby rozładować swój stres i frustrację towarzyszące kontaktom z nową kulturą.

Bariera językowa – towarzysząca zmianie kraju zamieszkania sprawia, że dzieci, młodzież i dorośli czują się niepewnie w kontaktach z gospodarzami. Niepewność ta często przeradza się w lęk, a ten prowadzi do wycofywania się z kontaktów lub do agresji. Dodatkowo w przypadku młodzieży i osób dorosłych wyraźny brak kompetencji językowych jest powodem silnej frustracji, ponieważ w związku z niemożliwością skutecznego porozumiewania się tracą oni wpływ na swoją sytuację i kontrolę nad rzeczywistością. Osoby nie posługujące się dobrze danym językiem są ponadto odbierane przez otoczenie jako mniej inteligentne i mniej sprawne społecznie. Dla dzieci uczęszczających do szkół brak znajomości języka polskiego lub jego niewystarczająca znajomość staje się barierą w nawiązywaniu kontaktów, rozwiązywaniu nieporozumień, dalszym uczeniu się i pogłębianiu wiedzy z innych przedmiotów.

Luka edukacyjna - w kraju ogarniętym wojną (działaniami zbrojnymi) wiele dzieci nie ma szans korzystać z edukacji na dobrym poziomie, a niektóre w ogóle nie chodzą do szkoły. Skutkuje to pogłębianiem się luki edukacyjnej, zarówno na poziomie konkretnej wiedzy i umiejętności akademickich, które dzieci mogłyby doskonalić w szkole, jak i samej gotowości i motywacji do uczenia się. Częstym problemem jest brak umiejętności myślenia abstrakcyjnego, posługiwania się symbolami, rozumienia poleceń. Dzieci uchodźcy niejednokrotnie nie widzą wartości i sensu w edukacji, przygotowywaniu się do zajęć, odrabianiu prac domowych, otrzymywaniu dobrych ocen czy promocji do następnej klasy.

Poczucie tymczasowości - spowodowane jest brakiem wiedzy i perspektyw co do swojej najbliższej i dalszej przyszłości. Potęguje ono niechęć uchodźców do nauki i szkoły, jako nie dającej w ich ocenie żadnych zauważalnych korzyści. Dla wielu rodzin Polska jest nadal krajem tranzytowym. Mimo uniemożliwiających legalny tranzyt uregulowań prawnych część z nich decyduje się na dalszą drogę do krajów Europy Zachodniej. Inni traktują pobyt w Polsce jako sposób na przeczekaanie trudnej sytuacji w swoim kraju i są w stałej gotowości do powrotu.

Wyuczona bezradność - przyjęcie postawy bierności wobec wszelkich codziennych zadań, jakie stają przed uchodźcami. Wynika z przeświadczenia uchodźców, że ich los całkowicie znajduje się w rękach innych, że sami nie mają na nic wpływu i bez względu na to, co będą robić, nie potrafią zmienić swojego położenia. Im dłuższy pobyt w ośrodku dla uchodźców, tym większa wyuczona bezradność. Syndrom ten dotyka przede wszystkim rodziców, ale najstarsze dzieci, które czują już odpowiedzialność za rodzinę, także doświadczają spadku poczucia sprawczości, a co za tym idzie motywacji do działania.

Trudności w znalezieniu zatrudnienia - Ci, którym udało się znaleźć zatrudnienie, pracują na stanowiskach niższych i gorzej opłacanych, niż w krajach rodzinnych. Tego typu degradacja pod względem statusu społecznego powoduje znaczące obniżenie samooceny i wpływa niekorzystnie na zdrowie psychiczne oraz relacje w rodzinie.

Konflikty wewnątrzmażeńskie i międzygeneracyjne - rodzina stanowi z reguły silny system wsparcia, który pomaga przetrwać najtrudniejszy okres adaptacji do nowej kultury. Jednocześnie często w nowych warunkach pojawia się konflikt międzypokoleniowy, który ma raczej tendencję do nasilania się w nowym środowisku kulturowym. Dzieci zwykle wrastają w nową kulturę szybciej niż dorośli - najczęściej bowiem uczęszczają do szkoły i mają kontakty z rówieśnikami. Kobiety i osoby starsze przechodzą proces akulturacji znacznie wolniej, z uwagi na znacznie większe prawdopodobieństwo izolacji w środowisku domowym. Role rodzinne ulegają degradacji - mężczyźni odpowiedzialni za rodzinę nie są w stanie jej utrzymać i obwiniają się za to. Często to właśnie oni radzą sobie najgorzej z całą rodziną ze skutkami migracji. Ich rola i pozycja znacznie się zmienia: z osoby odpowiedzialnej, decyzyjnej, utrzymującej rodzinę na odpowiednim poziomie finansowym - na biernego odbiorcę rzeczywistości. Kobieta zajmująca się domem i dziećmi pozostaje w

swej roli i nie odczuwa tak silnej zmiany. Sytuacja ta jest trudna do zniesienia dla mężczyzn i często powoduje pogłębianie się konfliktów.

Syndrom Stresu Pourazowego (PTSD)- jest to kategoria diagnostyczna obejmująca reakcję człowieka na sytuacje traumatyczne (bolesne i urazowe). Objawy to między innymi: przeżywanie na nowo urazowej sytuacji w natrętnych wspomnieniach i koszmarach sennych, poczucie odrętwienia i przytępienia uczuciowego, chęć odizolowania od innych ludzi. Ponadto występuje również brak reakcji na otoczenie, niezdolność do przeżywania przyjemności, unikanie działań i sytuacji, które mogłyby przypomnieć przeżyty uraz. Może pojawiać się stan nadmiernego pobudzenia z przesadną czujnością, bezsenność lub nadmierna senność, silne stany lękowe, a nawet depresja czy myśli samobójcze.

Uchodźcy nierzadko przed wyjazdem doświadczają traumatycznych sytuacji, są świadkami gwałtów czy zabójstw członków rodziny i przyjaciół. Często okazuje się, że kontakt i zaangażowanie rodziców w proces edukacji dziecka jest utrudniony lub niemożliwy ze względu na psychiczną lub fizyczną kondycję rodzica.

Żałoba kulturowa – to cierpienie wywołane wyjazdem z kraju i utratą osób lub rzeczy, które dla uchodźcy były bardzo ważne. Utrata środowiska społeczno-kulturowego kraju rodzinnego jest dla wielu migrantów źródłem silnych i bardzo trudnych emocji. Wielu z nich, mimo fizycznego funkcjonowania w nowym miejscu, nadal żyje sprawami swojej ojczyzny i bardziej utożsamia się z przeszłością niż przyszłością. Żałoba kulturowa wzmaga niechęć do podejmowania w goszczącym kraju jakichkolwiek wiążących decyzji, np. o podjęciu stałej pracy, czy inwestowaniu w edukację dzieci.

Syndrom ocalonych – osoby, które doświadczyły utraty najbliższych osób, przeżywają silną agresję i złość na ten stan rzeczy, poczucie winy za śmierć najbliższych w sytuacji, gdy oni przeżyli. Formą kompensowania tej straty jest częste powracanie we wspomnieniach i rozmowach do wydarzeń i osób pozostawionych w ojczyźnie, oglądanie w nieskończoność starych, ciągle tych samych widokówek, fotografii czy taśm video.

Pozostawienie niedokończonych spraw - gwałtowny charakter opuszczenia ojczyzny (ucieczka) sprawia, że wiele ważnych spraw w kraju pochodzenia uchodźcy zostaje niedokończonych – jedną z najważniejszych jest niedopełnienie obowiązku pogrzebania zmarłych i urządzenia stosownych ceremonii. Wywołuje to z jednej strony chęć powrotu do

kraju, a z drugiej pogłębia poczucie winy. Dlatego tak ważne dla uchodźców staje się dopełnienie tych ceremonii religijnych w nowym kraju (odprawienie modłów za zmarłych, zamówienie mszy). Jest to forma zamknięcia bolesnego przeżycia z przeszłości i wyzwolenie się od niego. Odblokowuje to również psychologiczną przestrzeń potrzebną do podjęcia zadań w nowym życiu.

2.2 Charakterystyka najczęściej spotykanych konsekwencji migracji (stres akulturacyjny, strategie akulturacyjne)

Kiedy ludzie przeprowadzają się do kraju z innego kręgu kulturowego, wkraczają w nowy system kulturowy, system odmiennych norm, wartości i zachowań. Może to zaowocować szeregiem nieporozumień, poczuciem dezorientacji, stresem i złością. Moment zetknięcia tych dwóch rozbieżnych systemów w świadomości człowieka i towarzyszące mu uczucia oraz reakcje nazywany jest **szokiem kulturowym**.

W nowym środowisku kulturowym człowiek jest wystawiony na działanie ogromnej ilości **nowych bodźców**: inny klimat, więcej lub mniej światła, inną wilgotność powietrza, więcej bodźców akustycznych, zmianę temperatury, inny smak wody i potraw. Ciało jest bez przerwy bombardowane nowymi, nieznanymi bodźcami, co może zaowocować zmęczeniem, bólami głowy i dolegliwościami żołądkowymi.

Ponadto mózg przeładowany nowymi bodźcami i informacjami oraz koniecznością ciągłego ich przetwarzania - też jest przemęczony. Funkcjonowanie w nowej kulturze wymaga nieustannego **wysiłku poznawczego**, ciągłego analizowania sytuacji i wyciągania wniosków, interpretowania języka, komunikatów pozawerbalnych i kontekstu społecznego komunikacji. Ta nagła zmiana skutkuje fizycznym, psychicznym i emocjonalnym niżem, a co za tym idzie, chęcią izolacji od kontaktu społecznego.

Zmianie ulega także **funkcjonowanie człowieka w społecznej sieci powiązań**, zmienia się jego rola. W swoim kraju był ekspertem kulturowym, zaś w nowej kulturze staje się nie rozumiejącym kontekstu dzieckiem. Dorosły człowiek w nowym systemie kulturowym staje się jednostką zależną od innych. Zmuszony jest do pytania o najprostsze sprawy, proszenia o pomoc w codziennych zadaniach. Musi uczyć się zasad życia na nowo, co jest tym trudniejsze, że doskonale opanował już zasady i normy obowiązujące w swojej kulturze,

niejednokrotnie odmienne od nowych zasad. W nowym kontekście kulturowym, przyswojone wcześniej zasady często okazują się bezużyteczne.

Funkcjonowanie psychologiczne człowieka, jego samoocena, tożsamość i zadowolenie z życia są ściśle powiązane z funkcjonowaniem w danym systemie kulturowym. Utrata kontaktu z tym systemem prowadzi do dezorientacji, zagubienia i częstego odczuwania nieadekwatności. Wynikają one z poczucia niezgodności tych dwóch systemów oraz wrażenia, że nowa kultura jest niezgodna z osobistym i kulturowym pojmowaniem dobra, piękna, moralności, logiki czy normalności.

Tabela poniżej ilustruje różnorodność czynników, które mają wpływ na to, jak jednostka będzie doświadczać szoku kulturowego.

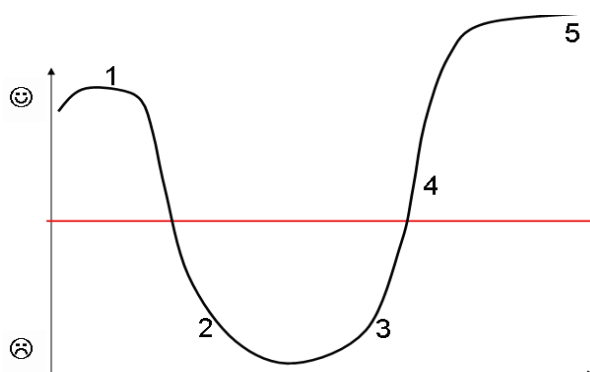
<p>Kompetencje</p> <p>Wiek, wcześniejsze doświadczenia w pobytach za granicą, znajomość języków obcych, niezależność, tolerancja dla niejednoznaczności.</p>	<p>Czynniki biologiczne</p> <p>Kondycja fizyczna, potrzeby medyczne lub dietetyczne. Tolerancja dla zmiennych warunków fizycznych.</p>	<p>Czynniki psychologiczne</p> <p>Sieć wsparcia społecznego, relacje wewnątrz grupowe/ wewnątrzrodzinne i relacje z członkami kraju przyjmującego</p>
<p>Czynniki logistyczne</p> <p>Długość pobytu w odmiennym kręgu kulturowym, perspektywa powrotu do kultury ojczystej, położenie geograficzne i klimat.</p>	<p>Nasilenie przeżywanego szoku kulturowego</p>	<p>Podjęcie kultury przyjmującej</p> <p>Stosunek gospodarzy do gości, polityka migracyjna, rasizm, stereotypy, dyskryminacja; lub otwartość i tolerancja</p>

Jakość informacji	Czynniki kontroli	Podobieństwo kulturowe
Ilość i jakość informacji, jakimi jednostka dysponuje na temat kraju goszczącego: polityki, kultury, religii.	Stopień kontroli, jaki ma jednostka w podejmowaniu decyzji o przeprowadzeniu się do nowego kraju.	Stopień podobieństwa kultury ojczystej i kultury kraju goszczącego.

Dzieci migrantów i uchodźców bardzo ciężko przeżywają wejście w nowe środowisko szkolne. Obawiają się kontaktów z kolegami i nauczycielami. Ta sytuacja może niekorzystnie wpływać na ich funkcjonowanie w szkole. Dlatego niezmiernie istotna jest rola nauczyciela, który powinien przygotować uczniów i rodziców na przyjęcie cudzoziemca, a jemu samemu i jego rodzinie zapewnić wsparcie w zrozumieniu niejasnych dla cudzoziemców norm naszej kultury.

Oto pięcioetapowy schemat przebiegu szoku kulturowego.

Co dzieje się z uczniem na poszczególnych etapach szoku kulturowego i jak można mu wtedy pomóc?



MIESIĄC MIODOWY

Co się dzieje z uczniem? Na tym etapie, nazywanym miesiącem miodowym lub fazą turystyczną, przybysz do nowego kraju jest zaintrygowany i pozytywnie nastawiony do odmienności kulturowej. Nowość zachwyca, intryguje, wywołuje entuzjazm. Z uczniami rozpoczynającymi naukę w nowej szkole jest jednak inaczej, zmianie szkoły częściej towarzyszą obawy niż ciekawość. Ponadto, najczęściej etap ten w ogóle nie występuje u migrantów przymusowych. Mogą go doświadczać dzieci (czy młodzież), które z własnej

woli, wspólnie z rodziną, postanowiły przenieść się do innego kraju i tam szukać inspiracji i uczyć się innej kultury.

Jak mu pomóc?

- Warto cieszyć się razem z uczniem, ale też urealniać otaczający świat, tj. przekazywać rzetelne informacje o zasadach panujących w szkole i w kulturze kraju.
- Zachęcać do kontaktów z innymi uczniami i nawiązywania pozytywnych relacji z lokalną społecznością.

PIERWSZA FAZA SZOKU

Co się dzieje z uczniem? Rzeczywistość okazuje się bardziej zaskakująca, a odmiennosc zdecydowanie bardziej przeszkadza i irytuje, niż cieszy.

Codziennie pomyłki i nieporozumienia kulturowe powodują silną frustrację i złość na siebie samego. Skutkuje to wycofaniem z życia szkolnego, niechęcią do nawiązywania kontaktów.

Jak mu pomóc?

- Okazać swoją gotowość do pomocy.
- Wspierać częstymi rozmowami.
- Dać się „wygadać”, wylać żale i frustrację.
- Wyjaśnić, że tego typu odczucia są naturalne i doświadcza ich większość uchodźców w nowym kraju.
- Zapewnić, iż ten etap minie i pozwoli mu lepiej funkcjonować w nowej kulturze.
- Zaakceptować sceptycyzm i nieufność wobec nowych norm i wartości, ale też wyjaśniać je i przybliżać.
- Wspólnie poszukiwać kulturowych obszarów porozumienia (elementów podobnych, łączących obie kultury).
- Poprosić o pomoc rówieśnika - uchodźcę, który już sobie poradził z szokiem kulturowym. Taki ekspert z własnej kultury będzie dla nowego ucznia ogromnym wsparciem.

DRUGA FAZA SZOKU

Co się dzieje z uczniem? Funkcjonowanie w odmiennym kręgu kulturowym jest bolesne i wyczerpujące. Silne wyczerpanie fizyczne i psychiczne może skutkować osłabieniem i skłonnością do chorób. Zmienia się ukierunkowanie złości i agresji z siebie samego na „nich”.

Dominuje przekonanie, że to „oni”, czyli członkowie społeczeństwa przyjmującego, są źli, nieodpowiednio się zachowują i są wobec mnie niechętni. Mogą się zdarzać wybuchy złości i agresji przeciwko uczniom z grupy większościowej.

Jak mu pomóc?

- Nie potępiać niechęci i złości wobec innych uczniów.
- Zachęcać do innego sposobu wyładowania agresji, np. poprzez uprawianie sportu.
- Okazywać zrozumienie dla odczuć i wątpliwości pojawiających się na tym etapie.
- Wyjaśniać powszechność i naturalność takiego stanu, tłumacząc, że wszyscy silniej lub słabiej doświadczają szoku kulturowego.
- Uspokajać, wyjaśniając, że ten etap wkrótce minie, ale jest ważnym doświadczeniem kształującym tożsamość kulturową.
- Zachęcić do kontaktu z „pozytywnymi” osobami - psychologiem, przyjacielem.
- Wskazywać dotychczasowe osiągnięcia ucznia w funkcjonowaniu w nowym kraju.
- Odsunąć w czasie działania wymagające skupienia i stabilności emocjonalnej: testy, egzaminy, zaliczenia.

ZROZUMIENIE

Co się dzieje z uczniem? Rozpoczyna się okres stabilizacji emocjonalnej i społecznej. Uczeń zna już plusy i minusy funkcjonowania w nowej kulturze i odzyskuje siły, poczucie kontroli i adekwatności kulturowej. Młody uchodźca zyskuje także zdrowy dystans do swojej i nowej kultury. Powraca chęć do nawiązywania i podtrzymywania kontaktów społecznych. Poprawia się też kondycja psychofizyczna, zdolność koncentracji i wydolność poznawcza dziecka.

Jak mu pomóc?

- Współuczestniczyć w powrocie do dobrego samopoczucia.
- Podkreślać kompetencje społeczne i międzykulturowe ucznia.
- Zachęcać do wyciągania wniosków z przeżytych doświadczeń.

- Motywować do wyteźnionej pracy, żeby nie narastały zaległości w nauce związane ze znacznym spadkiem formy doświadczanym na poprzednim etapie.
- Wspierać w pogłębianiu kontaktów i więzi z innymi uczniami.

KOMPETENCJA MIĘDZYKULTUROWA

Co się dzieje z uczniem? W wyniku poprzednich doświadczeń wykształca się umiejętność zdrowego i efektywnego funkcjonowania w obu kontekstach kulturowych. Wraca poczucie stabilności i bezpieczeństwa. Uczeń swobodnie czuje się zarówno w swojej, jak i w nowej kulturze - jest świadomy różnic i podobieństw kulturowych.

Jak mu pomóc?

- Uzmysłować uczniowi, czego dokonał.
- Docenić jego wysiłek i rozwój.
- Zachęcić go do wspierania innych uczniów borykających się z trudnościami adaptacyjnymi.
- Skoncentrować się na jego postępach w nauce, rozwijaniu zainteresowań pozaszkolnych: sportowych, artystycznych, społecznych.

Stres akulturacyjny jest naturalnym zjawiskiem związanym z migracjami. Dla wielu migrantów bywa on ciężkim i trudnym doświadczeniem, zniechęcającym do podejmowania wysiłku integracji. Zaprezentowany powyżej model wyraźnie pokazuje jednak jego pozytywny i edukacyjny charakter. Niezwykle ważne jest przy tym wsparcie ze strony nauczyciela opiekującego się uczniem cudzoziemskim w szkole i wskazanie mu, jak radzić sobie na poszczególnych etapach, by szczęśliwie dotrzeć do etapu kompetencji międzykulturowej.

Umiejętność przejścia przez etapy stresu akulturacyjnego i wyciągnięcia z tego procesu pozytywnych wniosków, przybliżają uchodźcę do integracji - czyli najzdrowszej i najbardziej konstruktywnej strategii funkcjonowania w nowym środowisku kulturowym.

Wchodzenie w odmienny krąg kulturowy to proces nazywany **akulturacją**. W zetknięciu z odmiennością kulturową, a zwłaszcza przy dłuższym pobycie w kręgu odmiennym kulturowo- migranci wybierają różne **strategie akulturacyjne**. W toku codziennych

wydarzeń i swoich reakcji na otoczenie uchodźcy podejmują decyzję, w jakim stopniu chcą podtrzymywać swoją rodzimą kulturę, a na ile przyswajają elementy nowego systemu kulturowego. Nie mniej ważny w tym procesie jest właśnie sposób przyjęcia ich przez społeczeństwo goszczące. Może ono zachęcać cudzoziemców do włączania się i współtworzenia społeczności lub wyraźnie zniechęcać ich do integracji.

Podtrzymywanie swojej kultury i tożsamości w nowym kraju rozumiane jest jako:

- uczenie się / chęć uczenia dzieci ojczystego języka,
- utrzymywanie kontaktu z rodakami,
- słuchanie swojej narodowej muzyki, oglądanie programów TV,
- obchodzenie swoich narodowych i religijnych świąt,
- przyrządzanie/ jedzenie swoich potraw narodowych,
- przekonanie o wartościowości swojej kultury narodowej/ etnicznej.

Natomiast przyswajanie kultury kraju goszczącego to:

- nawiązywanie i utrzymywanie kontaktu z Polakami,
- uczenie się / chęć uczenia dzieci języka polskiego,
- słuchanie polskiej muzyki, oglądanie polskich programów TV,
- obchodzenie polskich narodowych i religijnych świąt,
- przyrządzanie/ jedzenie polskich potraw,
- przekonanie o wartości kultury polskiej.

Tabela poniżej ilustruje cztery możliwe strategie wynikające z nastawienia do swojej kultury rodzimej i kultury kraju goszczącego.

		Czy warto zachować i podtrzymywać swoją kulturę i tożsamość?	
		TAK	NIE
Czy warto przyswajać polską kulturę i tożsamość?		<u>INTEGRACJA</u>	<u>ASYMILACJA</u>
	TAK	<ul style="list-style-type: none"> • połączenie cech i wartości dwóch kultur; • bazuje na poczuciu wzajemnej akceptacji kultur; • każdorazowo podejmowana jest decyzja, z którego kręgu kulturowego zaczerpnąć sposoby radzenia sobie z daną sytuacją; • jest to optymalna strategia z punktu widzenia zdrowego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie. 	<ul style="list-style-type: none"> • odrzucenie wartości kultury ojczystej i przyswojenie nowych norm i wartości; • bazuje zazwyczaj na chęci osiągnięcia dobrej pozycji w społeczeństwie niechętnym odmienności; • polega na jak najpełniejszym dopasowaniu się do otoczenia; • prowadzi do zniszczenia korzeni, a tym samym do utraty poczucia stabilności; • utrudnia wchodzenie jednostki do społeczeństwa.

		<u>SEPARACJA</u>	<u>MARGINALIZACJA</u>
	NIE	<ul style="list-style-type: none"> • oddzielenie od kultury polskiej i kultywowanie swoich tradycji ojczystych • wynika z chęci zachowania tradycyjnego stylu życia i obrony tradycyjnych wartości • wiąże się z odbiorem kultury kraju przyjmującego jako mniej wartościowej • często jest skutkiem traktowania przybyszów w nieprzyjazny sposób, a ich kultury jako mało wartościowej 	<ul style="list-style-type: none"> • odrzucenie norm i wartości obu kultur • spowodowana utratą kontaktu ze swoją grupą i niechęcią wobec nowych kontaktów • prowadzi do poczucia alienacji i utraty tożsamości • często jej skutkiem są zaburzenia psychiczne • może też prowadzić do zachowań kryminogennych

Wyraźnie widać, że najbardziej konstruktywną strategią, zarówno dla samego migranta jak i dla społeczeństwa przyjmującego, jest integracja. Warto więc zachęcać do integracji i wspierać działania, które jej sprzyjają. W środowisku szkolnym można o to zadbać, dając uchodźcom szansę podtrzymywania swojej kultury i pokazywania jej uczniom polskim, np. organizując pokazy tańca, prezentacje zdjęć, warsztaty kulinarne. Jednocześnie należy nakłaniać ich do poznawania naszej kultury, zapraszając do uczestniczenia w życiu szkoły, przygotowywaniu obchodów świąt i innych ważnych wydarzeń.

3. Procesy grupowe – zjawiska występujące na styku grup i kultur

Utożsamianie się z większą zbiorowością, np. narodem - daje ludziom poczucie bezpieczeństwa, a często siły oraz satysfakcji. Jednocześnie fakt, że jesteśmy istotami społecznymi utożsamiającymi się z grupą w istotny sposób, kształtuje nasze postrzeganie – ma wpływ na to, co myślimy o sobie i członkach własnej grupy oraz na to, jak oceniamy i postrzegamy członków innych grup. Przyjrzyjmy się, zatem temu, co dzieje się, gdy spotykają się grupy pochodzące z różnych kultur.

Wyobraźmy sobie, jak to jest być młodą uchodźcą w nowej szkole...

Mieszkamy w kraju, w którym od lat toczy się wojna. Wielu członków naszej rodziny i wielu naszych przyjaciół straciło życie lub zaginęło bez wieści. Odgłosy wojny, codziennie boimy się o siebie, swoich rodziców, rodzeństwo. Często wybuchają epidemie różnych chorób. Od urodzenia słyszymy odgłosy wojny, codziennie boimy się o siebie, swoich rodziców, rodzeństwo.

Nie chodzimy do szkoły, bo nie jest jeszcze odbudowana, brakuje nauczycieli.

Pewnego dnia pakujemy kilka drobiazgów i ruszamy z rodzicami szukać schronienia w innym kraju. Przyjeżdżamy do Polski, trafiamy do ośrodka dla uchodźców. Procedura oczekiwania na status powinna trwać pół roku, ale mogą to być nawet dwa-trzy lata. To czas zawieszenia, bezczynności i bierności. Mieszkamy w sześć osób w jednym pokoju. Koszmar. Nie wiadomo, czy będziemy mogli zostać, czy odeślą nas do Czeczenii, a może uda się pojechać dalej, do Francji czy Belgii, tam, gdzie jest już część rodziny.

Mamy obowiązek chodzić do szkoły, więc idziemy. Nikt nas nie wita, nikt nas nie wprowadza po szkole, nikt nie mówi w naszym języku. Siedzimy na lekcjach i nic nie rozumiemy. Ale musimy siedzieć cicho, żeby nie złościć nauczyciela. Na przerwach szukamy towarzystwa innych Czeczenów, żeby jakoś się wesprzeć w tej trudnej sytuacji. Dzieci polskie nie chcą z nami siadać, ani rozmawiać, tylko śmieją się z nas i wyzywają. My też nie mamy ochoty się z nimi zadawać. W sumie nie ma po co chodzić do szkoły, chyba, że dla zabicia czasu, bo w ośrodku jest jeszcze gorzej.

A teraz spójrzmy na tę sytuację z punktu widzenia uczniów polskich:

Od jakiegoś czasu do naszej szkoły chodzą Czeczeni. Przyjechali do nas, bo chcą lepiej żyć, ale przez nich nam jest gorzej. Nasza pani ciągle zajmuje się tylko nimi, musi im wszystko po pięć razy tłumaczyć, bo nic nie rozumieją. Przez nich nie nadążamy z programem i musimy więcej odrabiać w domu. Ja mam przez to gorsze oceny, bo jak Pani nie zdąży nam wszystkiego wyjaśnić, to potem już nie umiem tego nadrobić.

Kilkoro naszych kolegów i koleżanek już się przeniosło do innych szkół, gdzie nie ma uchodźców i można się normalnie uczyć. Czeczeni ciągle nas zaczepiają, krzywo na nas patrzą, brzydko się do nas odzywają. Chodzą po szkole w czapkach, spóźniają się na lekcje,

nie przynoszą usprawiedliwień i wszystko to uchodzi im płazem, bo nauczyciele nie mają na nich sposobu.

A jak to widzi nauczyciel?

Od kilku lat do naszej szkoły chodzą dzieci czeczeńskie. To już nie jest ta sama szkoła. Rodzice naszych uczniów zabierają swoje dzieci, bo boją się Czeczenów. Mamy coraz gorszą średnią, bo Czeczeni zaniżają nasze wyniki w nauce i frekwencję. Często dochodzi do kłótni i bójek. Wzywamy wtedy rodziców, a rodzice wzywają policję. Na lekcjach musimy dwoić się i troić, żeby zająć się dziećmi polskimi i zrealizować z nimi program i uczniami czeczeńskimi - żeby zrobić z nimi cokolwiek. Brakuje nam już pomysłów, bo oni nie znają polskiego i nie mogą normalnie uczestniczyć w lekcjach. Najgorsze jest, że ich rodzice niczym się nie interesują, nie przychodzą na zebrania, nie kontaktują się w sprawie postępów w nauce. Praca stała się teraz bardzo męcząca i wypalająca.

Powyższe trzy przykłady opisują część zjawisk i procesów naturalnych w sytuacji kontaktu międzykulturowego. Mogą one negatywnie wpływać na funkcjonowanie osób, które są w tym międzygrupowym kontakcie. Dlatego dla nauczyciela pracującego w środowisku międzykulturowym niezmiernie istotna jest wiedza na temat procesów zachodzących w grupach i pomiędzy nimi. Jest podstawą tego, by w świadomy i przemyślany sposób minimalizować potencjalnie negatywne skutki zjawisk międzygrupowych oraz podejmować działania ułatwiające integrację i współpracę między osobami należącymi do innych grup.

Portret ucznia-uchodźcy¹⁵

Nie ma dwóch uczniów-uchodźców w takiej samej sytuacji. Każde dziecko jest inne i ma za sobą inny bagaż doświadczeń.

Pracując z uchodźcami-nastolatkami, należy mieć na uwadze, że uczeń mógł/może:
<ul style="list-style-type: none">• w kraju pochodzenia regularnie chodzić do szkoły, nie chodzić do szkoły wcale albo chodzić do szkoły od czasu do czasu, w różnych krajach

¹⁵ portret ucznia-uchodźcy opracowano w oparciu o materiał z *New Arrivals Excellence. Programme Guidance*, Wyd.Department for Children, Schools and Families w Wielkiej Brytanii. Publikacja dostępna na stronie internetowej www.standards.dcsf.gov.uk

- znać jeden lub kilka języków obcych
- mieć bardzo silną motywację do nauki – albo żadnej
- być zdolny
- w przeszłości mieć do czynienia z innym systemem edukacyjnym
- kilkakrotnie zmieniać szkoły lub korzystać z edukacji w różnych krajach
- mieć trudności edukacyjne (np. dysleksję, niższe możliwości intelektualne)
- pochodzić z innego kręgu kulturowego
- wyznawać inną religię, mieć inny system wartości
- mieszkać z rodzicami, którzy nie radzą sobie emocjonalnie z obecną sytuacją życiową
- przebywać w Polsce bez rodziców ani opiekunów
- odczuwać żalobę po stracie bliskich lub żalobę kulturową związaną z opuszczeniem własnego kraju
- czuć się osamotniony w nowym kraju, cierpieć z powodu braku przyjaciół
- czuć się nieswojo w nowej kulturze, której nie zna
- czuć się zagrożony, niepewny co do swojej przyszłości
- cierpieć na dolegliwości zdrowotne (związane z migracją, albo niezwiązane – np. mieć zaburzenia słuchu lub wzroku, które wpływają na możliwości percepcji w klasie)

Pracując z nastolatkiem uchodźcą, należy uwzględnić złożoność jego sytuacji, aby:

- zapewnić mu adekwatną pomoc w szkole
- stawiać mu realne wymagania
- pokonać bariery, które są przeszkodą w efektywnym korzystaniu z edukacji.

3.1. Identyfikacja z grupą i jej wpływ na percepcję innych ludzi

Odpowiedzmy sobie na podstawowe pytanie: Co dzieje się w umysłach ludzi, gdy utożsamiają się z jakąś grupą?

Okazuje się, że - jak wskazują badania - ludzie mają dużą łatwość do wytworzenia w sobie poczucia przynależności grupowej¹⁶.

Psycholog Henri Tajfel zaobserwował, iż jeśli ludzi losowo przydzielili się do grupy „A” lub „B”, to osoby będące w danej grupie zaczynają się mocno ze sobą utożsamiać. Jednocześnie zaczynają się dystansować do osób nienależących do ich grupy. Członków innych grup traktują często podejrzliwie i odnoszą się do nich z niechęcią, co może wynikać z faktu, że ci inni odbierani są jako zagrożenie dla własnego dobrobytu.

Skłonność do postrzegania członków własnej grupy (choćbyśmy nawet nie znali ich osobiście) jako generalnie lepszych (bardziej inteligentnych, bardziej pracowitych itp. itd.), Tajfel nazwał **stronniczością wobec grupy własnej**¹⁷.

Kolejnym mechanizmem jaki zaobserwowali badacze zjawisk społecznych, jest **tendencja do postrzegania obcych grup jako bardziej jednorodnych**. Oznacza to, że członków innych grup postrzegamy jako bardzo podobnych do siebie, niemalże identycznych. Jednocześnie w ramach własnej grupy widzimy dużą różnorodność¹⁸.

Powyższe mechanizmy, będące konsekwencją utożsamiania się z daną grupą, mają negatywny wpływ na postrzeganie osób, które do naszej grupy nie należą. Są także podstawą stereotypów, a nierzadko mogą prowadzić do negatywnych zjawisk zachodzących pomiędzy przedstawicielami różnych grup.

¹⁶ Aronson E, Wilson T.D., Akert R. M. 1997,

Tood D. Nelson ., 2003.

¹⁷ Tajfel H., 1982.

¹⁸ Aronson E, Wilson T.D., Akert R. M. 1997.

3.2. Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja

Ludzie, by ułatwić sobie poznawanie i sprawne poruszanie się w świecie, grupują informacje w pewne schematy – pozwala to na oszczędność czasu. Konsekwencją grupowania informacji w schematy jest skłonność do postrzegania otaczającej nas rzeczywistości w uproszczony sposób. Jeśli do tego dodamy tendencję do postrzegania członków innych grup jako bardzo jednorodnych, w prosty sposób prowadzi to do powstawania stereotypów. Jednocześnie stereotypizując inne grupy z reguły wytwarzamy więcej stereotypów negatywnych, co wynika ze stronniczości wobec grupy własnej.

***Stereotyp** to uproszczony, zgeneralizowany obraz grupy ludzi, której przypisujemy pewne cechy psychologiczne (pozytywne, bądź negatywne).*

Stereotypy uruchamiają się w naszym umyśle automatycznie. Nie jesteśmy w stanie kompletnie się ich pozbyć. Warto jednak pamiętać, że stereotypy dają niepełny i w dużej mierze przekłamany obraz rzeczywistości. Dlatego ilekroć uświadomimy sobie, że zaczynamy myśleć stereotypami, powinniśmy próbować poddawać w wątpliwość swoje przekonania.

Jeśli nie będziemy starali się uświadomić sobie i weryfikować własnych stereotypowych przekonań na temat danej grupy, to na bazie posiadanych stereotypów łatwo może dojść do wytworzenia się uprzedzeń.

***Uprzedzenie** to tendencyjna, nacechowana negatywnymi emocjami ocena jakiejś grupy, oparta na rzeczywistych lub wyobrażonych właściwościach jej członków.*

Jeśli zatem jesteśmy do jakiejś grupy ludzi uprzedzeni, to możemy w kontakcie z nimi odczuwać negatywne emocje, np. strach, czego konsekwencją będzie niechęć do kontaktowania się z nimi.

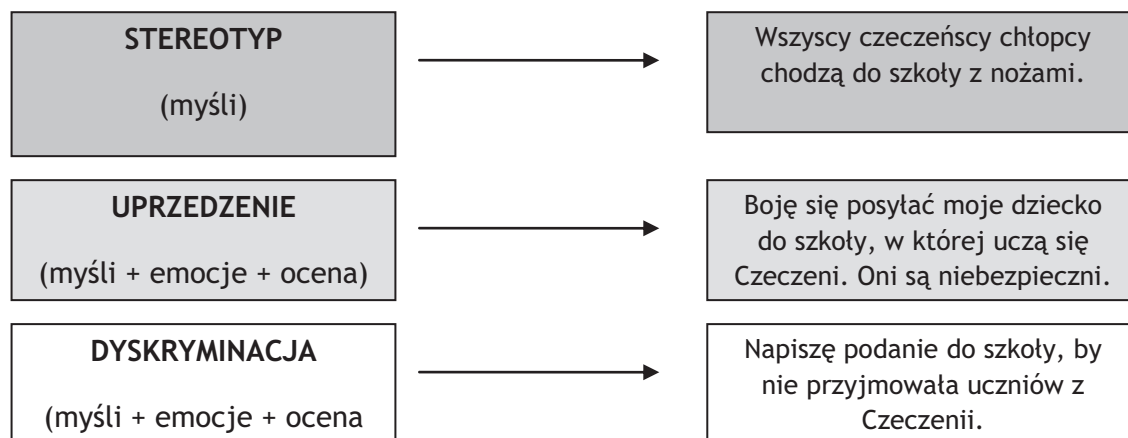
W konsekwencji negatywnych emocji odczuwanych w kontakcie z przedstawicielami danej grupy ludzie mogą podejmować w stosunku do przedstawicieli tej grupy różne negatywne działania, aby np. zniechęcić ich do kontaktu. W tej sytuacji mówimy o dyskryminacji¹⁹.

¹⁹ Mirosława Kofta, Aleksandra Jasińska-Kania, (red) *Stereotypy i uprzedzenia*, Wydawnictwo Naukowe

Scholar, Warszawa 2001.

***Dyskryminacja** to negatywne zachowanie wobec innej osoby (grupy osób) będące wynikiem posiadanych stereotypów i uprzedzeń względem danej grupy*

Różnica między stereotypem, uprzedzeniem i dyskryminacją



Komentarz do schematu:

Można sobie wyobrazić, że rodzic polski wysłał podanie o usunięciu ze szkoły ucznia czeczeńskiego, którzy rzeczywiście przyszedł do szkoły z nożem i groził nim innym uczniom – wtedy będzie to adekwatna reakcja na zachowanie konkretnego ucznia.

Powyższy przykład pokazuje, jak na bazie stereotypu może powstać uprzedzenie. Może się także zdarzyć, że osoba podejmie pewne działania w stosunku do całej grupy osób, co do której jest uprzedzona. Działanie może być pojęte nawet w dobrej wierze. Tak jak w powyższym przykładzie z chęci ochrony siebie i swoich dzieci. Jednak, gdy to działanie będzie wynikało z posiadanych uprzedzeń i stereotypów, a nie konkretnej sytuacji, to będzie ono zachowaniem dyskryminującym (w tym przypadku uczniów czeczeńskich).

3.3. Konsekwencje doświadczania dyskryminacji

Osoba należąca do grupy będącej mniejszością, narażona jest na nieprzyjemne sytuacje – dyskryminację - wynik stereotypów i uprzedzeń.

Częste doświadczanie zachowań dyskryminujących i bycie obiektem uprzedzeń ma wpływ m.in. na motywację, samoocenę oraz stosunek do przedstawicieli grupy będącej większością. Poniżej opisujemy psychologiczne konsekwencje bycia członkiem grupy stereotypizowanej i dyskryminowanej.

Skutki doświadczanej dyskryminacji (z powodu odmienności kulturowej):

→ - *obniżenie poczucia własnej wartości*

W przypadku, gdy grupa narodowościowa, do której należy uczeń, jest negatywnie oceniana, a uczeń doświadcza dyskryminacji, może to wpłynąć na obniżenie jego samooceny. Dyskryminowany uczeń dostaje bowiem komunikat: „Jesteś mniej wartościowy”. Obniżenie poczucia własnej wartości prowadzi do spadku wiary we własne siły i obniżenia poczucia sprawstwa – spada zaangażowanie, pojawia się tendencja do wycofywania się z różnych aktywności.

Co może zrobić nauczyciel:

- stwarzaj uczniom okazję do wykazania się
- chwal ucznia za jego osiągnięcia na forum klasy i szkoły

→ - *obniżenie motywacji do nauki*

Jeśli uczniowie poczują się w szkole dyskryminowani i uznają, że nie docenia się ich starań, to może uruchomić w nich tzw. *dezidentyfikację*. Oznacza to, że uczeń po to, by nie czuć się mniej wartościowym (nie obniżyć swojej samooceny) uzna, iż dobre wyniki w nauce nie są dla niego istotne, a wiedza zdobyta w szkole do niczego w życiu mu/jej się nie przyda.

Przyjęcie takiego założenia może z kolei skutkować absencją w szkole, nieprzykładaniem się do nauki.²⁰

Co może zrobić nauczyciel:

- stawiać przed uczniem wyzwania (zamiast stosowania metod „wyrównawczych”)
- dawać uczniowi pozytywne przykłady (osób, które odniosły sukces)

→ -

niepokój (poczucie ciągłego bycia dyskryminowanym)

²⁰ Tood D.Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk 2003.

Skutkiem doświadczania dyskryminacji jest pewnego rodzaju przewrażliwienie i tendencja do interpretowania zachowań innych ludzi jako wrogich i nieprzychylnych. Jednocześnie rodzi się poczucie, że inni ludzie zachowują się w ten sposób, ponieważ są uprzedzeni w stosunku do cudzoziemców/przedstawicieli mojej nacji, rasy.

Nieustająca czujność i podejrzliwość może prowadzić do tego, że nawet przypadkowe zachowania przedstawicieli większości mogą być mylnie interpretowane jako objaw uprzedzeń. Uczuciu temu często towarzyszy poczucie krzywdy i niesprawiedliwości.

W efekcie cudzoziemski uczeń/jego rodzic może reagować nieadekwatnie do sytuacji np. poprzez nagłą irytację, złość czy agresję fizyczną.

Co może zrobić nauczyciel:

- dbać o dobre pierwsze wrażenie - pokazać, że jest się pozytywnie nastawionym do cudzoziemców
- objaśniać rzeczywiste przyczyny zachowań

→ - *przyjmowanie separacyjnej strategii akulturacyjnej*

Poczucie braku akceptacji ze strony przedstawicieli grupy dominującej rodzi chęć mocnego zacieśniania więzi wewnątrzgrupowych oraz odcinania się od dyskryminującej większości. Negatywne doświadczenia łatwiej znosić, gdy można się nimi podzielić z ludźmi, którzy czują się podobnie. Co więcej, wśród swoich można poczuć się w pełni akceptowanym.

Taka tendencja do obracania się wyłącznie wśród przedstawicieli własnej grupy wzmacnia kształtowanie się u cudzoziemcy separacyjnej strategii akulturacyjnej (opisywanej wcześniej w tym rozdziale). Co za tym idzie pojawia się niechęć do uczenia się języka i zwyczajów panujących w kraju osiedlenia.

Co może zrobić nauczyciel:

- aranżować sytuacje, w których uczeń może lepiej poznać swoich polskich kolegów
- stwarzać okazję do pokazywania walorów własnej kultury i do poznawania tego co łączy

4. O tożsamości

4.1 Tożsamość jednostkowa

Definicji tożsamości jednostkowej jest tyle, ilu badaczy z obrębu nauk społecznych (socjologów, psychologów, antropologów). Najprościej rzecz ujmując, tożsamość jednostkowa jest tym, co odróżnia każdego z nas od innych ludzi. Arabski pisarz i intelektualista Amin Maalouf²¹ wymienia następujące elementy, które składają się na tożsamość jednostkową: religia, narodowość, grupa etniczna, klan rodzinny czy język.

Oprócz nich można wymienić szereg innych elementów, nazywanych przez Maaloufa przynależnościami – lub też „genami duszy”, są to: zawód, instytucja, środowisko społeczne, prowincja, wieś/miasto, dzielnica, ekipa sportowa, grupa przyjaciół, związek zawodowy, przedsiębiorstwo, partia, organizacja, parafia, wspólnota osób o tych samych zainteresowaniach, preferencjach seksualnych, kalectwie fizycznym, bądź też zmuszonych stawić czoła tym samym zagrożeniom.

Można więc mieć wiele przynależności: być jednocześnie Polakiem, katolikiem, mieszkańcem Warszawy, kibicem Legii, nauczycielem, członkiem ZNP itd. – lecz tylko jedną tożsamość. Mnogość owych „genów duszy” sprawia, że mamy kontakt z wieloma grupami ludzi, lecz jednocześnie jesteśmy kimś wyjątkowym. Tożsamość jednostki jest więc niepodzielna i niepowtarzalna.

Szczególnym przypadkiem są osoby posiadające kilka przynależności etnicznych. Przykładem na to jest sam Maalouf, Libańczyk od ponad 30 lat mieszkający we Francji. Mogą nim również być, np. dzieci czeczeńskie urodzone w Polsce, potomkowie polskich zesłańców na Syberii, Arabowie, którzy przyjechali do Polski w ramach wymiany studenckiej w latach 60. i 70. i zostali tutaj do dzisiaj, czy też członkowie mniejszości niemieckiej, którzy zostali na tzw. „terenach odzyskanych” po II wojnie światowej. Według libańskiego pisarza, to właśnie te osoby stoją przed bardzo ważnym zadaniem – kilka przynależności etnicznych

²¹Amin Maalouf, *Zabójcze tożsamości*, 2002, s. 17

czy narodowych sprawia, że mogą stać się łącznikami czy wręcz mediatorami pomiędzy poszczególnymi grupami²².

Wiele przynależności kryje w sobie też poważne niebezpieczeństwo. Okoliczności często zmuszają bowiem człowieka do wyboru tylko jednej – tej „prawdziwej”.

Może chodzić o konieczność jednoznacznego wyboru przynależności etnicznej (jak np. w przypadku Hutu w Rwandzie), religijnej (muzułmanie w Bośni i Hercegowinie – którzy pod względem etycznym nie różnią się niczym od Serbów czy Chorwatów), narodowej (choćby wspomniani Serbowie czy Albańczycy z Kosowa), klasowej (np. podczas rewolucji bolszewickiej w Rosji w 1917 r.) czy rasowej (biali w RPA).

W przypadku konfliktu między różnymi grupami, człowiek musi dokonać wyboru pomiędzy wieloma różnymi przynależnościami i oprzeć swoją tożsamość o tylko jedną, wybraną. Jego inne przynależności tracą wówczas na wadze. Dzieje się tak bardzo często podczas wojen czy konfliktów społecznych (każdy z wyżej wymienionych przykładów wiąże się z tragicznymi wydarzeniami, które pochłonęły wiele tysięcy ofiar – wojna w Rwandzie w 1994 roku, wojna w byłej Jugosławii na początku lat 90. XX wieku, Rewolucja Październikowa i czasy ZSRR czy apartheid).

Angielski badacz Tim Edensor zauważył ponadto, że tożsamości nie można traktować jako czegoś stałego. Jest to raczej nieustający proces, który opiera się na myśleniu za pomocą kategorii społecznych, oraz na działaniu społecznym²³. Tożsamość jest zatem uwarunkowana społecznym otoczeniem jednostki. Kształtowana jest zarówno podczas zgromadzeń zbiorowych (ciekawym przykładem są, np. mecze podczas mistrzostw świata w piłkę nożną, czy też parady wojskowe, np. z okazji Dnia Niepodległości), ale także w życiu codziennym. Edensor stwierdza, że kluczowym elementem kształtowania osobowości jest określanie granic między sobą a innymi.

I to właśnie z owym społecznym uwarunkowaniem tożsamości jednostki wiąże się twierdzenie Maaloufa, który uznaje, iż na tożsamość każdego z nas składają się m.in. dwa rodzaje dziedzictw: dziedzictwo „pionowe” i dziedzictwo „poziome”.

²² Ibidem, s. 11

²³ Tim Edensor, *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, 2004, s. 47.

Dziedzictwo „pionowe” pochodzi od naszych przodków, tradycji naszego narodu czy wspólnoty religijnej. Dziedzictwo „poziome” zaś związane jest z naszym otoczeniem, z epoką w której żyjemy²⁴. Ich znaczenie dla rozwoju naszej tożsamości jest podobne.

Tożsamość zbiorowa

Tożsamość jednostkowa i zbiorowa są bardzo silnie ze sobą powiązane. Polski socjolog Zbigniew Bokszański²⁵ określa tożsamość zbiorową jako „więzi grupy z wartościami „istotnymi” czy „nieprzemijającymi”. Mogą być nimi m.in. wartości symboliczne (godło państwowe, ale również symbole religijne czy znaki charakterystyczne dla konkretnych grup społecznych, jak np. szalik drużyny piłkarskiej, czy tzw. „Pacyfa”), które są uznawane za podstawę poczucia jedności danej wspólnoty.

Inny polski badacz, Wojciech Łukowski²⁶, zwraca uwagę na szczególną rolę przestrzeni w określaniu tożsamości zbiorowej. Według niego, ludzie utożsamiają się z przestrzenią, w której żyją. Za przykład może posłużyć silne poczucie przynależności mieszkańców Podhala do gór, ale także przywiązanie mieszkańców miast do dzielnic czy osiedli, w których mieszkają.

Wszystkie wymienione mechanizmy działają także w przypadku uchodźców. Dotyczy ich również fakt wpływu przestrzeni życiowej na budowanie tożsamości. Dlatego w budowanie tożsamości dzieci i młodzieży uchodźczej ma znaczenie szkoła – gdzie spędzają stosunkowo dużo czasu.

Atmosfera oraz relacje w szkole mogą mieć bardzo duży wpływ na to, w jaki sposób dzieci cudzoziemskie będą odbierane przez innych. Szkoła jest bowiem miejscem neutralnym – nie należy ani do Polaków ani, np. do Czeczenów czy Nigeryjczyków. Sam dostęp do tej neutralnej przestrzeni daje młodym ludziom podwaliny pod wykształcenie zupełnie innej, niezwiązanej z pochodzeniem czy religią – tożsamości zbiorowej – wspólnoty szkolnej. Szkoła może stać się miejscem stopniowego budowania relacji, tak między uczniami jak i również między ich rodzicami, które potem zostaną przeniesione poza szkolne mury do innych przestrzeni.

²⁴ Amin Maalouf, *Zabójcze tożsamości*, 2002, s. 119

²⁵ Zbigniew Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, 2005, s. 63

²⁶ Wojciech Łukowski, *Spoleczne tworzenie ojczyzn. Studium tożsamości mieszkańców Mazur*, 2002, s. 83

Tożsamość kulturowa

Tożsamość kulturowa jest formą przynależności uwarunkowaną wartościami kulturowymi. Szwedzki antropolog Ulf Hannerz²⁷ stwierdza, że termin „kultura” nie jest pojęciem określającym coś stałego, lecz raczej pewien proces, znajdujący się w nieustannym ruchu (Hann, tworzony stale przez ludzi).

Inny antropolog, Arjun Appardurai²⁸, zwrócił uwagę na istnienie procesu, który polega na tworzeniu tożsamości kulturowej obywateli przez państwo. Nazwał go **kulturalizmem**. Na przykład, programy nauczania czy materiały dydaktyczne opracowywane przez Ministerstwo Edukacji w Polsce (a więc państwo) są tak skonstruowane, żeby podkreślić polskość wśród uczniów. W ten sposób wpaja się uczniom polską tożsamość kulturową.

Uczniowie od najmłodszych lat poznają symbole odnoszące się do polskiej kultury: flagę, hymn czy godło. Tego rodzaju edukacja może napotkać duży opór wśród uczniów cudzoziemskich, prezentujących inne wartości kulturowe.

W krajach o dłuższym doświadczeniu w przyjmowaniu imigrantów ten aspekt edukacji na przestrzeni lat uległ modyfikacji: w wielu krajach nauczanie o dominującej religii zastępowane jest lub uzupełniane edukacją o innych religiach, oprócz rysowania flagi kraju pobytu uczniowie rysują też flagi krajów swojego pochodzenia itp. Zamiast promować kulturę jednego kraju, szkoła w większym stopniu uczy o wielości kultur, czy pokazuje kultury w kontekście innych kultur.

W przypadku, gdy uczniowie nie reprezentują jednej kultury, ten aspekt edukacji wymaga zmiany, aby uczniowie czuli, że ich pochodzenie jest szanowane.

Wpływ migracji na tożsamość

Ruchy migracyjne, bez względu na to czy są dobrowolne, czy też nie (jak np. w przypadku uchodźców) wiążą się ze zmianą środowiska naturalnego oraz społecznego, w jakim ludzie żyją. Zmiana środowiska zaś wpływa na tożsamość osób migrujących (a także tożsamość członków społeczności przyjmującej):

Spotkanie z inną kulturą – zmieniając swoje środowisko, człowiek może trafić do społeczności związanej z innymi wartościami kulturowymi niż te, do których był

²⁷ Ulf Hannerz, *Odkrywanie miasta. Antropologia obszarów miejskich*, 2006, s. 109

²⁸ Arjun Appardurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, 2005, s. 25

przyzwyczajony i których uczył się do tej pory. Ulf Hannerz wyróżnia cztery sposoby radzenia sobie z taką sytuacją:

- Bezrefleksyjne przyjęcie nowej kultury - np. Polak katolik wyjeżdża do Omanu, gdzie przechodzi na islam i decyduje się poddać obrzezaniu, które praktykują muzułmanie. Nie wie jednak, że zwyczaj ten istniał, np. u Arabów jeszcze przed islamem i wbrew powszechnemu mniemaniu Koran, a więc święta księga tej religii, wcale obrzezania nie nakazuje.
- Tymczasowe przyjęcie nowej kultury – np. muzułmanka z Pakistanu po przyjeździe do Polski przestaje chodzić w chuście na głowie, lecz po pewnym czasie decyduje założyć ją z powrotem.
- Przejęcie niektórych elementów nowej kultury, które zostają włączone do rodzimych tradycji – np. chińska para przyjeżdża do Polski, po czym bierze ślub i podczas wesela, poza tradycyjnymi zabawami chińskimi, urządza również oczepiny, charakterystyczne dla naszej kultury.

Identyfikacja z tożsamością zagrożoną – np. po przyjeździe do Polski lekarz z Iraku, będący głęboko wierzącym chrześcijaninem, jest dyskryminowany z powodu koloru swojej skóry, co powoduje, że utożsamia się nie z dominującą w naszym kraju wspólnotą chrześcijańską Polaków, lecz z mniejszością arabską, która w znacznej części złożona jest z muzułmanów.

Zawieszenie pomiędzy dwoma światami – przymusowa emigracja do innego państwa wcale nie powoduje zerwania kontaktu z własnym krajem, bo istnieją przecież telefony, telewizja czy chociażby Internet. I to właśnie ten kontakt powoduje, że uchodźca żyje w swego rodzaju „rozwojeniu”: z jednej strony, jego codzienność stanowi ta nowa rzeczywistość, w której się znalazł, a którą niekoniecznie zna i rozumie, z kolei z drugiej strony ciągle ma kontakt z tym wszystkim, co zostawił w swoim kraju. To ciągłe trwanie w zawieszeniu pomiędzy jednym a drugim światem wymaga od niego znacznie większego wysiłku w kreowaniu własnej tożsamości i stwarza wiele problemów:

- **Konflikt pokoleń** – może do nich dojść, np. kiedy tempo zmian tożsamości dzieci jest większe niż u rodziców. Dzieci, poprzez kontakt ze swoimi rówieśnikami w szkole, szybciej przyswajają nowe wartości i zachowania, podczas gdy ich rodzice, rzadko wychodzący poza mury ośrodka dla uchodźców, nie mają częstego kontaktu ze społecznością przyjmującą. Może też stać się zupełnie na odwrót. To przecież właśnie w okresie dojrzewania proces kształtowania się tożsamości jest najbardziej burzliwy. Kontakt z nową kulturą może więc spowodować gwałtowny powrót do znanych i lepiej rozumianych wzorców, sprzeciw wobec nowego świata, a co za tym idzie bunt wobec rodziców, którzy lepiej odnajdują się w innej rzeczywistości.
- **„Próbowanie” różnych tożsamości** – proces szukania odpowiedzi na pytanie „kim ja właściwie jestem?” przebiega prawie tak samo u nastoletniego Polaka, jak i u jego rówieśnika cudzoziemca. Różnica polega na tym, że uchodźca ma więcej możliwości wyboru, gdyż może czerpać z różnych wzorców – kultury swojej oraz społeczności przyjmującej, a co za tym idzie, może odczuwać większy niepokój.

Zaburzenie dziedzictwa „pionowego” – dzieci uchodźców widzą, że wartości przekazywane im przez rodziców czy starsze rodzeństwo różnią się zasadniczo od tych, które prezentują ich rówieśnicy w szkole. Dlatego też przestają słuchać członków swojej rodziny i zaczynają powielać wzorce czerpane, np. od swoich kolegów i koleżanek z klasy. Powoduje to, że stopniowo tracą kontakt z własnymi rodzicami.

Młodzi uchodźcy doświadczają lub mogą doświadczać wszystkich z opisanych mechanizmów. Zmiana kraju pobytu, warunków życia i statusu ich rodziny, relacji w rodzinie, języka, otaczającej ich kultury (nie mówiąc o tym, że wchodzi w wiek dorastania) – to wszystko zmusza młodych ludzi do intensywnej refleksji nad tożsamością, jej poszukiwań, dokonywania wyborów nowych ‘przynależności’, porzucania starych. Dla wielu ludzi to jest duże wyzwanie.

Kilka słów od psychologa klinicznego, czyli dzieci wygrały bitwę, ale wciąż są na wojnie

Często nastolatki, które przybywają do Europy jako uchodźcy, mają za sobą skrajne życiowe doświadczenia. Przybywają z traumą i trudnościami emocjonalnymi, które je przerastają. Są na tyle duzi, że wiedzą i pamiętają, co działo się w ich kraju pochodzenia. Są zbyt młodzi, by to zaakceptować czy po prostu „po dorosłemu” nauczyć się z tym żyć – mówi Sheila Melzak²⁹, psycholog, która od kilkunastu lat pracuje z młodzieżą uchodźczą w Londynie.

- Ci ludzie uciekli od horrorów przeszłości, ale ich przyszłość pozostaje niepewna – stwierdza S.Melzak. – Doświadczyli przemocy, wojny, straty, ich obecne problemy to niepewność jutra, niezrozumienie oczekiwań, przed jakimi są stawiani i duże obciążenie psychiczne (związane z nową kulturą, nową sytuacją rodziny, barierą językową).

W sytuacji, gdy młodzi ludzie żyją w poczuciu zagrożenia i braku stabilizacji, przyjmują często dwie skrajne postawy: jedni wprost rzucają się na naukę, aby zapomnieć o swoich doświadczeniach, drudzy nie są w stanie w ogóle się uczyć, pochłonięci wspomnieniami.

Osobom postronnym może wydawać się, że sytuacja tej młodzieży jest już stabilna, ale z ich perspektywy tak nie jest. W Wielkiej Brytanii oczekiwanie na status uchodźcy potrafi trwać siedem-osiem lat. To czas zawieszenia, niepewności o przyszłość. W Polsce młodzi ludzie oczekujący na status uchodźcy czują to samo. Oni cały czas czują, że są na wojnie, walczą.

Kondycja psychologiczna młodych uchodźców w oczywisty sposób wpływa na ich motywację do nauki, ale też możliwość nauki, zdolność organizmu do przyswajania informacji.

Zdaniem Sheili Melzak, młodych ludzi trzeba więc wspierać kompleksowo, jeśli rzeczywiście chce się im pomóc. Wyzwaniem psychologa/szkoły czy kogokolwiek innego, kto chce pomóc uchodźcy, będzie kształtowanie w nim poczucia wewnętrznej stabilności i

²⁹ Sheila Melzak jest psychologiem klinicznym, pracuje w Londynie z nastolatkami, które uciekły do Wielkiej Brytanii przed wojną i prześladowaniami w innych krajach. Założyła Fundację Baobab Centre for Young Survivors In Exile, która wspiera nastolatków uchodźców w pokonaniu skrajnie traumacalnych doświadczeń, prowadząc terapię indywidualną i grupową (www.baobabsurvivors.org).

siły. Służy temu pięć rodzajów działań, skierowanych na różne aspekty funkcjonowania człowieka:

1. poczucie przynależności – do rodziny, ale też do szkoły, klasy;
2. umożliwienie refleksji, wspomnienia przeszłych trudnych doświadczeń. Uczeń potrzebuje możliwości opowiedzenia o tym, przez co przeszedł, czego doświadczył (oczywiście nie na forum klasy, ale zaufanej osobie lub w grupie osób o podobnej sytuacji);
3. aktywne rozwiązywanie problemów – nastoletni uczeń-uchodźca może mieć z tym problemy, ale powinien otrzymywać w tej dziedzinie wsparcie i być zachęcany do samodzielnego rozwiązywania problemów;
4. Kreatywność – sztuka ma terapeutyczną rolę. Uczniowie potrzebują możliwości wykorzystania swoich twórczych talentów;
5. Poczucie bycia częścią społeczności.

Fundacja Baobab prowadzi cotygodniowe spotkania dla nastolatków (grupę terapeutyczną), które służą zaspokojeniu pierwszych dwóch z wymienionych potrzeb. Zapewniają młodzieży grupę wsparcia i wspólnoty doświadczeń, w której każdy może czuć się swobodnie i dzielić wspomnieniami z przeszłości.

- Terapeutyczne znaczenie może mieć właściwie dowolna forma spotkań młodzieży poza lekcjami – mówi S. Melzak. – Może to być klub odrabiania lekcji albo warsztaty artystyczne, chodzi o to, żeby młodzi uchodźcy mogli pobyć razem i porozmawiać (z takiej potrzeby wynika zresztą tendencja wielu uczniów cudzoziemców do gromadzenia się na przerwach we własnym gronie, chcą czuć się rozumiani).

Inna sprawa, która wpływa na funkcjonowanie młodych ludzi w szkole, to niepokój wywołany pytaniami natury egzystencjalnej, które sobie stawiają. Życie człowieka charakteryzuje zwykle jakaś ciągłość – kolejne wydarzenia łączą się ze sobą i wynikają z siebie nawzajem, życiem kieruje jakaś logika. – W przypadku uchodźców ta ciągłość została zerwana. Doświadczyli rzeczy, w których nie było sensu ani logiki, które prowokują fundamentalne pytania o sens istnienia – wyjaśnia S. Melzak. – Dla niektórych dzieci to jest zbyt silne doświadczenie, z którym sobie nie radzą.

Prawo cudzoziemców do edukacji

Każde dziecko w Polsce, niezależnie od narodowości, kraju pochodzenia, wyznania czy statusu prawnego, ma prawo do edukacji. Zgodnie z polskim prawem „dziecko” oznacza każdą osobę, która nie ukończyła 18 roku życia.

Edukacja dzieci poniżej 16 roku życia jest obowiązkowa – polska ustawa o edukacji mówi, że każde dziecko ma obowiązek chodzić do szkoły do momentu, gdy ukończy gimnazjum, lub 16 rok życia (cokolwiek nastąpi pierwsze). Zapisanie dziecka do szkoły, a także dbanie o to, aby regularnie chodziło do szkoły, jest obowiązkiem rodziców.

Wszystkie dzieci, bez względu na status prawny, mają prawo i obowiązek korzystać z początkowych poziomów edukacji:

- zerówki (klasy przygotowującej do szkoły podstawowej dla pięcio- i sześciolatków, która może być prowadzona w szkole (bezpłatnie) lub w przedszkolu (za odpłatnością)),
- szkoły podstawowej (dla dzieci w wieku 6/7 – 11/12 lat),
- gimnazjum (dla dzieci w wieku 11/12 – 14/15 lat).

Na wyższych poziomach edukacji, prawo do korzystania ze szkół zależy od statusu prawnego dziecka.

Prawo do edukacji w szkołach średnich, policealnych, artystycznych, placówkach kształcenia nauczycieli na takich samych zasadach, jak obywatele polscy, mają dzieci cudzoziemskie, które nie ukończyły 18 roku życia, o następujących statusach prawnych:

- ubiegające się o status uchodźcy,
- posiadające status uchodźcy, ochronę uzupełniającą albo pobyt tolerowany,
- obywatele UE, EFTA, posiadający prawo pobytu w Polsce,
- dzieci polskiego pochodzenia, w rozumieniu przepisów o repatriacji,
- posiadające Kartę Polaka,
- posiadające zezwolenie na osiedlenie się,
- korzystające z ochrony czasowej,

- posiadające status rezydenta długoterminowego WE,
- posiadające prawo do edukacji, które wynika z umów międzynarodowych,
- posiadające zezwolenie na zamieszkanie na czas oznaczony w związku z łączeniem rodzin, posiadaniem statusu rezydenta długoterminowego w innym kraju UE (lub gdy rodzic dziecka ma taki status).

Dzieci o innym statusie prawnym mogą korzystać z edukacji na wyższych poziomach nauczania za odpłatnością albo jako stypendiści (stypendia, czyli pokrycie kosztów edukacji mogą zaoferować cudzoziemcy Minister Edukacji, dyrektor szkoły lub organ administracji państwowej odpowiedzialny za daną szkołę (gmina albo powiat).

Na takich warunkach w szkołach ponadgimnazjalnych mogą uczyć się:

- dzieci o nieuregulowanym statusie prawnym w Polsce,
- dzieci przebywające w Polsce na podstawie zezwolenia na zamieszkanie na czas oznaczony (oprócz wyjątku wymienionego powyżej),
- dzieci przebywające w Polsce na podstawie wizy.

Dzieciom cudzoziemskim, korzystającym z edukacji w Polsce, przysługuje też zgodnie z prawem szereg przywilejów:

- **Lekcje języka polskiego** - szkoła ma obowiązek zorganizować uczniom nie posługującym się w wystarczającym stopniu językiem polskim dodatkowe lekcje języka polskiego (co najmniej 2 godziny, ale nie więcej niż 5 godzin tygodniowo).
- **Lekcje wyrównawcze** - dzieci cudzoziemskie mają prawo do przedmiotowych lekcji wyrównawczych (1 godzina tygodniowo z przedmiotu, z którego uczeń ma zaległości) przez pierwszy rok nauki.
- **Pomoc nauczyciela – osoba, która zna język ojczysty dziecka** - szkoła, w której uczy się znaczna liczba uczniów cudzoziemskich, ma możliwość zatrudnienia dodatkowej osoby, jako pomocy nauczyciela, która posługuje się językiem ojczystym uczniów. Rolą takiej osoby jest pomoc uczniom i nauczycielom w porozumieniu się pod względem językowym i kulturowym.
- **Lekcje religii** - jednym z przedmiotów nauczania w polskiej szkole jest religia – jej nauka jest jednak dobrowolna. Dzieci cudzoziemskie nie muszą uczestniczyć w lekcjach religii – rodzice muszą w tej sprawie napisać oświadczenie. Szkoła ma obowiązek zapewnić opiekę/alternatywne zajęcia dla dzieci, które nie uczestniczą w lekcjach religii.

- **Możliwość nauki własnego języka i zachowania kultury** - szkoła ma obowiązek wspierać uczniów w zachowywaniu ich tożsamości narodowej, etnicznej, religijnej, a także w zachowaniu ich języka. Nie ma obowiązku organizowania lekcji języka kraju pochodzenia dzieci cudzoziemskich, jest natomiast zobowiązania do udostępnienia pomieszczeń, jeśli z inicjatywą nauczania języka wystąpi stowarzyszenie kulturalne lub ambasada kraju pochodzenia dzieci.
- **Dojazd do szkoły** - dzieci korzystające ze szkoły podstawowej mają prawo do korzystania bezpłatnego transportu do szkoły: dla dzieci w pierwszej, drugiej, trzeciej i czwartej klasie, gdy mieszkają w odległości większej niż trzy kilometry od szkoły; dla dzieci z piątej i szóstej klasy – gdy odległość ta jest większa niż cztery kilometry. Lokalne władze mogą też pokryć koszty transportu dziecka i opiekuna do szkoły, jeśli przejazd publicznymi środkami transportu jest możliwy.
- **Wsparcie socjalne** - dzieci ubiegające się o status uchodźcy mają prawo do pomocy socjalnej niezbędnej do pełnego korzystania z edukacji na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum, m.in. zakupu podręczników i wyprawki szkolnej ze strony Urzędu do spraw Cudzoziemców.

Na podstawie ustawy o pomocy społecznej, prawo do pomocy socjalnej oferowanej dzieciom w trudnej sytuacji, w tym zasiłków na zakup podręczników, wyprawki szkolnej, stypendiów socjalnych i naukowych, mają dzieci:

- posiadające zezwolenie na osiedlenie się,
- zezwolenie na pobyt rezydenta długoterminowego WE,
- status uchodźcy albo ochronę uzupełniającą,
- status tolerowany
- posiadające zezwolenie na zamieszkanie na czas oznaczony wydane ze względu na uzyskany status rezydenta długoterminowego WE w innym kraju Unii Europejskiej
- dzieci obywateli Unii Europejskiej lub Europejskiego Obszaru Gospodarczego, którzy przebywają w Polsce i uzyskali zezwolenie na pobyt prawo do korzystania

Udzielaniem tej pomocy zajmują się Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie oraz Ośrodki Pomocy Społecznej.

Zmiany w Ustawie o systemie oświaty

Polskie regulacje prawne umożliwiają edukację dzieci cudzoziemskich, dzieci mniejszości narodowych oraz dzieci pracowników migrujących. Dokumenty prawne podkreślają wolność zachowania kultury, języka, obyczajów, prawa do nauki języka mniejszości, możliwość tworzenia własnych instytucji edukacyjnych oraz zakaz dyskryminacji. Z dniem 19 marca 2009r. zmianie uległy zapisy dotyczące edukacji osób niebędących obywatelami polskimi, a w szczególności zapis art. 94a Ustawy o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425), w którym dodano ust. 4, 4a, 4c w brzmieniu³⁰:

Art. 94a ust. 4

Osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego. Dodatkową naukę języka polskiego dla tych osób organizuje organ prowadzący szkołę.

Co to oznacza w praktyce?

Miasto Stołeczne Warszawa jako organ prowadzący zobowiązane jest do zorganizowania i finansowania dodatkowej nauki języka polskiego także dla osób będących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego lub znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki. Dodatkowe zajęcia lekcyjne z języka polskiego są prowadzone indywidualnie lub w grupach w wymiarze pozwalającym na opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, nie niższym niż 2 godziny lekcyjne tygodniowo. Tygodniowy rozkład oraz wymiar godzin dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego ustala, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, dyrektor szkoły, w której są organizowane te zajęcia³¹.

Dodatkowe zajęcia z języka polskiego są bezpłatne.

³⁰ Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw systemie oświaty (Dz. U. 2009 Nr 56, poz. 458), www.sejm.gov.pl.

³¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej 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 z dnia 1 kwietnia 2010 r. (Dz. U. 2010 Nr 57, poz. 361)

Art. 94a ust. 4a

Osoby, o których mowa w ust. 4, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy.

Co to oznacza w praktyce?

MEN zaproponowało rozwiązania ułatwiające integrację dzieci imigrantów w środowisku szkolnym i w dalszej kolejności w społeczeństwie. Cel taki ma spełnić zatrudnianie asystentów nauczycieli, władających językiem uczących się cudzoziemców. Będą oni wspomagać dzieci obcojęzyczne w integracji ze środowiskiem szkolnym, ale również nauczycieli mających takie dziecko w oddziale liczącym kilkunastu lub ponad dwudziestu uczniów. Pomoc taka jest udzielana nie dłużej niż przez 12 miesięcy.

Art. 94a ust. 4c

Osoby, o których mowa w ust. 4 (...), mogą korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania organizowanych przez organ prowadzący szkołę, nie dłużej jednak niż przez okres 12 miesięcy.

Co to oznacza w praktyce?

Dla cudzoziemców w odniesieniu, do których nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu nauczania stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych z tego przedmiotu, Miasto Stołeczne Warszawa jako organ prowadzący szkołę, na prośbę dyrektora szkoły, organizuje w szkole dodatkowe, bezpłatne zajęcia wyrównawcze z tego przedmiotu. Dodatkowe zajęcia wyrównawcze z danego przedmiotu nauczania są prowadzone indywidualnie lub w grupach, w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z tego przedmiotu, w wymiarze jednej godziny lekcyjnej tygodniowo³². Łączny wymiar godzin dodatkowych zajęć wyrównawczych nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo w odniesieniu do jednego ucznia. Tygodniowy rozkład dodatkowych zajęć wyrównawczych ustala, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, dyrektor szkoły, w której są organizowane te zajęcia.

Art. 94a ust. 5

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,

³² Ibidem.

w porozumieniu z dyrektorem szkoły i za zgodą organu prowadzącego, naukę języka i kultury kraju pochodzenia. Szkoła udostępnia nieodpłatnie pomieszczenia i pomoce dydaktyczne.

Co to oznacza w praktyce?

Zagraniczna placówka dyplomatyczna lub konsularna albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości mogą organizować naukę języka i kultury kraju pochodzenia dla cudzoziemców podlegających obowiązkowi szkolnemu, jeżeli do udziału w tym kształceniu zostanie zgłoszonych w:

- 1) szkole podstawowej i gimnazjum — co najmniej 7 cudzoziemców;
- 2) szkole artystycznej — co najmniej 14 cudzoziemców.

Obowiązkiem szkoły jest bezpłatne udostępnienie pomieszczeń, w których będą odbywały się takie zajęcia. Łączny wymiar godzin nauki języka i kultury kraju pochodzenia cudzoziemców nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo. Dyrektor szkoły ustala dni tygodnia i godziny, w których może odbywać się w szkole nauka języka i kultury kraju pochodzenia cudzoziemców.