

[ ARTYKUŁ RECENZOWANY ]

Ku całościowemu podejściu do dzieci z doświadczeniem migracji – rola organizacji pozarządowych w popularyzacji nowego paradygmatu<sup>1</sup>

Towards a whole child approach to children with migration experience - the role of non-governmental organizations in promoting the new paradigm

DOI: 10.26368/17332265-55-3-2021-1

**JAKUB KOŚCIÓLEK**

Uniwersytet Jagielloński, Instytut Studiów  
Międzykulturowych  
jakub.kosciolek@uj.edu.pl

**SŁOWA KLUCZOWE**

dzieci  
z doświadczeniem  
migracji, organizacje  
pozarządowe,  
całościowe  
podejście do dzieci,  
dzieckocentryczność,  
asystenci  
międzykulturowi

**KEYWORDS**

children from  
a migration  
background,  
non-governmental  
organizations, whole  
child approach, child  
-centered approach,  
intercultural assistants.

**ABSTRAKT**

W artykule podjęto problematykę wsparcia dzieci z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji. Omówiono działania oferowane systemowo, aby podkreślić rolę organizacji pozarządowych we wsparciu tej grupy uczennic i uczniów. Autor przedstawia pokrótce działania podejmowane przez organizacje pozarządowe w zakresie przede wszystkim wsparcia językowego, aby zaprezentować najnowsze inicjatywy, w dużej mierze skupiające się na wsparciu asystentek i asystentów międzykulturowych. Podkreśla znaczenie nowych paradygmatów w podejściu do dzieci z doświadczeniem migracji - paradygmatu dzieckocentrycznego (*child-centered approach*) i całościowego podejścia do dziecka (*whole child approach*), wskazując przykłady projektów realizowanych w tym duchu przez organizację pozarządową.

**ABSTRACT**

In the article the author addresses the issue of supporting children with migration experience in the Polish education system. He discusses the systemic measures offered to highlight the role of non-governmental organizations in supporting this group of pupils/students. Moreover, the author briefly outlines the activities undertaken by non-governmental organizations, primarily in the field of linguistic support, in order to present the most recent initiatives, largely focused on the support provided by intercultural assistants. He also emphasizes the significance of new paradigms in approaching children with migration experience, namely the child-centered approach and the whole child approach, by referring to specific projects carried out by the non-governmental organizations under these two paradigms.

Jeszcze kilkanaście lat temu temat dzieci z doświadczeniem migracji w polskiej szkole bardzo rzadko był podejmowany przez badaczki i badaczy, a systemowo (w ramach systemu edukacji) był właściwie niewidoczny.

<sup>1</sup> Artykuł powstał w ramach realizacji projektu badawczego „MiCreate - Migrant Children and Communities in a Transforming Europe” (2019-2022), finansowanego ze środków programu Komisji Europejskiej Horizon 2020 (nr umowy grantowej: 822664).

Wiązało się to przede wszystkim z tym, że ruch migracyjny do Polski był znacznie mniejszy niż dziś i dzieci te nie stanowiły dużej grupy, najczęściej trafiały do szkół wielkomięjskich, a największa ich liczba znajdowała się w szkołach, które rejonowo odpowiadały umiejscowieniu ośrodków dla cudzoziemców. Wyjątkiem od tej reguły były szkoły znajdujące się w gminie Lesznowola, w której od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku osiedlały się liczne społeczności pochodzące z Azji, głównie Wietnamczycy. Jak się podkreśla, to właśnie dzieci z tej grupy na początku XXI wieku stały się obiektem zainteresowania badaczek i badaczy, czego konsekwencją było pojawienie się pierwszych opracowań na temat dzieci z doświadczeniem migracji w polskiej literaturze (por. Nowicka 2015, s. 125). Definiując kategorię dzieci z doświadczeniem migracji, należy zdawać sobie sprawę, że jest to grupa zróżnicowana: „Mieszczą się w niej dzieci/uczniowie obcokrajowców: uchodźców i imigrantów oraz emigrantów, w tym czasowo przebywające za granicą i tam realizujące obowiązek szkolny, a następnie powracające do Polski oraz pozostające w Polsce, których rodzice/rodzic wyemigrowali najczęściej zarobkowo z Polski. Każda z tych grup uczniów ujawnia specjalne potrzeby edukacyjne, które zabezpieczyć powinny zostać w ramach systemu kształcenia w Polsce” (Chrzanowska, Jachimczak 2018, s. 88). Śmiało można powiedzieć, że pierwszymi instytucjami, które zainteresowały się potrzebami dzieci z doświadczeniem migracji, były organizacje pozarządowe, pracujące w środowisku migracyjnym lub we wspomnianych już ośrodkach. Oprócz świadczenia usług prawnych zaczęły one podejmować działania integracyjne oraz wspomagające dzieci z doświadczeniem migracji trafiające do polskich szkół, przede wszystkim w zakresie wsparcia językowego, w mniejszym stopniu psychologicznego. Warto tutaj dodać, że władze samorządowe, przede wszystkim dużych miast polskich, we współpracy z organizacjami pozarządowymi zaczęły tworzyć systemowe programy integracji imigrantów. Przykładem takich działań może być program „Otwarty Kraków” (<https://otwarty.krakow.pl>) czy gdański „Model Integracji Imigrantów” (<https://download.cloudgdansk.pl>). Trzeba jednak zauważyć, że dokumenty te w znikomym stopniu określały rolę samorządów w zarządzaniu wielokulturowym środowiskiem edukacyjnym, a migranci bardzo często byli utożsamiani z osobami dorosłymi, pozostawiając dzieci z doświadczeniem migracji prawie „niewidocznymi”.

W ostatnich latach organizacje pozarządowe mocno angażują się na rzecz wsparcia dzieci z doświadczeniem migracji oraz personelu szkół, a także na rzecz zmian systemowych mających na celu stworzenie systemowych rozwiązań pomocy dzieciom migrantom i dzieciom powracającym z migracji. Jak zauważa Małgorzata H. Herudzińska (2018, s. 197): „Szkoły od wielu lat kształcały uczniów odmiennych kulturowo wypracowując własne

(bądź z pomocą np. organizacji pozarządowych) metody ich integrowania z nowym środowiskiem”. Świadczyć to może o niewystarczającym wsparciu systemowym tego typu działań. Warto się więc przyjrzeć, w jaki sposób dzieci z doświadczeniem migracji funkcjonują w polskim systemie edukacji i jakie wsparcie mogą otrzymać. Teoretycznie polski system edukacji jest oparty na koncepcji włączania. Oznacza to, że dzieci z różnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymują taką samą edukację i dzielą klasę z rówieśnikami, którzy takich specjalnych potrzeb mogą nie mieć. Odnosi się to zarówno do dzieci z doświadczeniem migracji, pochodzących z mniejszości etnicznych i narodowych, jak i do dzieci z niepełnosprawnościami oraz innymi specjalnymi potrzebami (Bąbka, Nowicka 2017, s. 122). Niestety, w praktyce ta inkluzywność nie zawsze jest w szkole realizowana. Najważniejszą przeszkodą w wypadku uczniów z doświadczeniem migracji jest język edukacji, który może być nieznany dzieciom migranckim czy nawet dzieciom powracającym z migracji, które posługują się językiem polskim w zakresie komunikacji dotyczącej spraw codziennych, ale już niekoniecznie znają tak zwany język szkolny (akademicki). Specyfika języka szkolnego polega na tym, że posługuje się on słownictwem specjalistycznym, charakterystycznym dla danego przedmiotu, i jest niejako oderwany od języka codziennego użytku (Hajduk-Gawron 2018, s. 193).

### **Wsparcie systemowe dla dzieci z doświadczeniem migracji**

Polski system edukacji oferuje kilka możliwości wsparcia dzieci z doświadczeniem migracji, które mają służyć ich udanej integracji w środowisku szkolnym i - szerzej - w polskim społeczeństwie. Wprowadzanie części z nich jest zależne od lokalnego samorządu i środków finansowych dostępnych na tego typu działania w budżecie gminy. Podstawowym działaniem integracyjnym w polskim systemie edukacji jest nadal nauka języka polskiego. Dzieci z doświadczeniem migracji mają prawo do dodatkowych lekcji języka polskiego (język polski jako obcy) w wymiarze nie mniejszym niż dwie godziny tygodniowo. Zanim jednak do tego dojdzie, dzieci są kwalifikowane do odpowiedniej klasy na podstawie umiejętności językowych, co często powoduje, że przy braku kompetencji językowych są kwalifikowane do klas niższych, nieodpowiadających ich rozwojowi psychospołecznemu czy zasobom wiedzy. Decyzje te w zasadzie mają charakter uznaniowy, zależą w dużej mierze od władz szkoły czy pedagoga, co może powodować, że kryteria kwalifikacji do danej klasy mogą się różnić w różnych szkołach. Problemem z dodatkowymi lekcjami języka polskiego jest to, że nie są one dostosowane do indywidualnych potrzeb dzieci, często są organizowane w formie zajęć grupowych dla uczniów w różnym wieku, którzy ponadto posługują się polskim na różnym poziomie zaawansowania i mają odmienne

doświadczenia kulturowe. Może to powodować, że lekcje stają się mniej efektywne i mogą wpływać na zaniżanie potencjału dzieci, które językowo są bardziej zaawansowane, szczególnie jeśli grupy są bardzo liczne.

Dzieciom powracającym z migracji (dzieci polskich rodziców, którzy pozostawali na emigracji i powracają do Polski - zazwyczaj takie dzieci pozostawały w niepolskim systemie edukacji i mogą mieć problemy ze znajomością polskiego języka edukacji) przysługują dodatkowe lekcje języka polskiego przez dwanaście miesięcy, zakładając, że dzieci polskich rodziców będą na odpowiednim poziomie językowym, aby realizować z sukcesem obowiązek szkolny, co często jest myśleniem życzeniowym. Co więcej, Magdalena Ślusarczyk (2014, s. 82) zauważa, że: „Uczniowie - reemigranci nie są grupą jednorodną i ze względu na zróżnicowanie doświadczeń i różny poziom kompetencji językowych wymagają wsparcia różnego rodzaju. Postawienie właściwej diagnozy poziomu umiejętności i sprawności językowych w odniesieniu do procesu uczenia się staje się więc ważną sprawą. Nie mniej istotne jest określenie poziomu wiedzy i umiejętności z poszczególnych przedmiotów szkolnych oraz wskazanie ewentualnych różnic programowych”.

Innym rodzajem wsparcia dzieci z doświadczeniem migracji jest organizacja zajęć wyrównawczych z tych przedmiotów, z których istnieje taka potrzeba, o czym decyduje nauczyciel przedmiotowy. Jest to rozwiązanie o tyle problematyczne, że, po pierwsze, kolejny raz nie bierze się pod uwagę (nie)kompetencji z zakresu języka edukacji, po drugie, niekoniecznie bierze pod uwagę posiadanie umiejętności i wiedzy uczennicy czy ucznia z zakresu danego przedmiotu (Bulandra i in. 2019a, s. 28). Ideą organizacji zajęć wyrównawczych ma być wyrównywanie różnic programowych w zakresie danych przedmiotów, a ich limit to maksymalnie trzy godziny tygodniowo przez dwanaście miesięcy efektywnej nauki.

Szkoła ma również możliwość organizowania oddziałów przygotowawczych dla dzieci z doświadczeniem migracji, które ze względu na słabe kompetencje językowe nie mogą uczestniczyć w regularnych zajęciach. Jest to stosunkowo nowe rozwiązanie, wprowadzone rozporządzeniem z 2017 roku, i wydaje się nadal mało popularne jako forma wsparcia dzieci z doświadczeniem migracji. Nie ma danych liczbowych na temat tego, ile takich oddziałów udało się w Polsce zorganizować. Oddział taki nie może być przeznaczony dla więcej niż piętnaściora dzieci, które zakwalifikowane zostały do klasy na tym samym etapie edukacyjnym (oddziały przygotowawcze można tworzyć dla etapu edukacyjnego). Największym problemem wydaje się jednak, że w oddziałach nie uczy się jedynie języka polskiego, ale realizuje się także obowiązujący dla danego poziomu program nauczania. W sytuacji, gdy w oddziale znajdują się uczennice i uczniowie z różnych klas, wydaje się to bardzo trudne i praktycznie wyklucza indywidualizację

podejścia do wychowanków. Konieczność indywidualnego podejścia do dzieci z doświadczeniem migracji podkreśla Katarzyna Smoter, zwracając uwagę na przeżycia dziecka, jego indywidualną historię, która może wiązać się z traumatycznym przeżywaniem zmiany miejsca zamieszkania (Smoter 2020, s. 37). Nauczanie w oddziałach przygotowawczych jest również ograniczone czasowo, właściwie do jednego roku, co może być czasem zbyt krótkim na integrację i integrację językową uczennic i uczniów.

Przepisy oświatowe dają możliwość zatrudniania w szkołach pomocy nauczyciela z zadaniami asystentów międzykulturowych. Rolą asystentek i asystentów jest pomoc dzieciom z doświadczeniem migracji w adaptacji w klasie i w środowisku szkolnym. Niestety, jedynym wymogiem w stosunku do kandydatek i kandydatów na to stanowisko jest posługiwanie się językiem pochodzenia dziecka i językiem polskim. Nie ma także wypracowanych standardów zawodowych dla tego stanowiska, wspomina się tylko, że osoba pełniąca taką funkcję w klasie ma być pomocą dla nauczyciela i jest zatrudniana w szkole na stanowisku administracyjnym, mimo że odgrywa rolę dydaktyczną. Większość z zatrudnionych asystentek i asystentów jest zatrudniana na krótki okres, na czas trwania roku szkolnego, co powoduje że nie mają oni ustabilizowanej sytuacji zawodowej. Biorąc pod uwagę zadania asystentek i asystentów, polegające na wsparciu lingwistycznym i kulturowym uczniów, jak i innych członków społeczności szkolnej oraz kadry pedagogicznej, a także bardzo często pełnieniu funkcji mediatorów między szkołą i rodzicami, trzeba uznać, że przepisy w niewystarczającym stopniu określają ich pozycję zawodową (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2019, s. 286). Asystenci są przypisani do danego dziecka na okres nie dłuższy niż dwanaście miesięcy, i tylko do takich dzieci, których kompetencje językowe są na tyle niskie, że nie radzą sobie one w klasie (Bulandra i in. 2019b, s. 62-63).

### **Początki działań organizacji pozarządowych na rzecz dzieci z doświadczeniem migracji**

Organizacje pozarządowe od początku pojawienia się dzieci z doświadczeniem migracji w szkole aktywnie angażują się w ich wspieranie. Przede wszystkim jest to wsparcie językowe, ale w ostatnich latach widoczne są także działania w zakresie wsparcia psychologicznego oraz podnoszenia kompetencji asystentek i asystentów międzykulturowych. Nie sposób wymienić w tym miejscu wszystkich działań, projektów i samych organizacji zajmujących się tą problematyką, wspomnę zatem tylko o tych, które miały znaczenie kluczowe lub przełomowe dla poprawienia sytuacji dzieci z doświadczeniem migracji. Na uznanie zasługuje wiele działań podejmowanych przez Polskie Forum Migracyjne ([www.forummigracyjne.org](http://www.forummigracyjne.org)),

które już w 2011 roku wydało publikację *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli i pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, a cyklicznie od 2011 roku realizuje projekt „Cały świat w naszej klasie”, który przygotowuje dzieci do funkcjonowania w szkole międzykulturowej. Działania na rzecz dzieci z doświadczeniem migracji podejmuje również Fundacja na rzecz Różnorodności ([www.frs.org.pl](http://www.frs.org.pl)), oferując szkołom wsparcie w zakresie opracowywania i wdrażania szkolnych kodeksów równego traktowania, wsparcie nauczycielek i nauczycieli w zakresie uwarunkowań prawnych obecności dzieci migranckich w szkole, nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego, pomocy w zatrudnianiu asystentów międzykulturowych, prowadzi ponadto działania z zakresu edukacji międzykulturowej w szkołach. Najnowszym projektem Fundacji jest „Wzmacnianie roli asystentek i asystentów międzykulturowych w systemie edukacji w Polsce”, w ramach którego powstała szeroka koalicja organizacji pozarządowych wspierających to rozwiązanie w zakresie integracji dzieci z doświadczeniem migracji w polskiej szkole. Do koalicji należy między innymi Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja z Krakowa ([www.fundacjareja.eu](http://www.fundacjareja.eu)), która w projekcie „W polskiej szkole” wypracowała między innymi materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji dla klas I-III, materiały do nauczania matematyki w klasach IV-VIII oraz program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej. Fundacja cyklicznie organizuje w Krakowie szkolenia podnoszące kompetencje zawodowe asystentek i asystentów międzykulturowych oraz – we współpracy z Urzędem Miasta Krakowa – konferencje i szkolenia dla nauczycieli i asystentów międzykulturowych (na przykład Akademia Asystentów Międzykulturowych) dotyczące tej tematyki (Majcher-Legawiec 2017, s. 95). Innymi organizacjami pozarządowymi realizującymi liczne projekty mające na celu wsparcie dzieci z doświadczeniem migracji są: Stowarzyszenie Vox Humana ([www.voxhumana.org.pl](http://www.voxhumana.org.pl)), Centrum Edukacji Obywatelskiej ([www.ceo.org.pl](http://www.ceo.org.pl)) czy Fundacja Edukacji Międzykulturowej ([www.miedzykulturowa.org.pl](http://www.miedzykulturowa.org.pl)).

To, co wydaje się dużym atutem organizacji pozarządowych działających na rzecz dzieci z doświadczeniem migracji, jest ich bliski związek ze szkołami. Są one obecne w polskim systemie od wielu lat i mają bardzo duże doświadczenie oraz rozległą wiedzę praktyczną na temat tego, jak w polskich szkołach prowadzić działania na rzecz tej grupy dzieci oraz wprowadzać elementy edukacji międzykulturowej. Z reguły nie podejmują one działań pozornych w ramach wprowadzania elementów edukacji międzykulturowej, które często podejmują nauczycielki i nauczyciele. Podkreślają to badaczki z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu: „[...] marginalna obecność uczniów imigrantów w polskich szkołach sprawia, że nauczyciele traktują

problem włączania społecznego uczniów imigrantów jako hipotetyczny, nierealny. W efekcie tego, myślenie na temat metod, narzędzi integracji sprowadza się nie tyle do istoty wsparcia nastawionego na potrzeby ucznia, co do prostych, typowych, często pozornych działań typu: pikniki sportowe, przedsięwzięcia muzyczne” (Chrzanowska, Jachimczak 2018, s. 92). Istotne jest również to, że organizacje wprowadzają do polskich szkół metody pracy o charakterze innowacyjnym, pracując chociażby w duchu paradygmatu dzieckocentrycznego (*child-centered approach*) czy całościowego podejścia do dzieci (*whole child approach*).

### **Całościowe podejście do dzieci z doświadczeniem migracji**

Polska ma długą tradycję w nadawaniu dzieciom praw do bycia pełnoprawnymi partnerami w tworzonych w ramach systemu edukacji relacjach, a ich korzeni można się już doszukiwać w działalności Janusza Korczaka (Odrowąż-Coates 2018, s. 19). Jak podkreśla Ewa Nowicka (2015, s. 131): „Dla zrozumienia sytuacji dziecka emigranta należy wziąć pod uwagę obraz tej sytuacji z jego własnej perspektywy. Jest to elementarny wymóg zastosowania współczynnika humanistycznego oraz zasady, że rzeczywistość społeczną buduje się z obrazów, symboli, przekonań i przeżyć”. Coraz większe zainteresowanie paradygmatami badawczymi w sferze edukacji, które stawiają dziecko w centrum zainteresowania i nadają mu podmiotowość, widoczne jest w projektach badawczych, które w swoich założeniach mają charakter dzieckocentryczny. Warto tu wspomnieć choćby o realizowanych w ramach programu Horizon 2020 projektach Child Up ([www.child-up.eu](http://www.child-up.eu)) i MiCreate ([www.micreate.eu](http://www.micreate.eu)). W centrum realizowanego w tych projektach podejścia leży założenie, że celem nauki szkolnej jest rozwój przyszłych obywateli i zapewnienie każdemu dziecku odpowiednich możliwości rozwoju swojego potencjału.

Całościowe podejście do dziecka (*whole child approach*) nie tylko stawia dziecko w centrum uwagi badaczy czy instytucji wychowawczej i zwraca uwagę na to, co jest dla niego najlepsze, ale także idzie dużo dalej, analizując, w jaki sposób interesariusze, tacy jak członkowie rodziny, edukatorzy, asystenci międzykulturowi, decydenci, organizacje pozarządowe czy inni członkowie społeczności, mogą wpływać na integrację dzieci z doświadczeniem migracji i ich sukces edukacyjny. To właśnie ten paradygmat może być szczególnie przydatny w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji, ponieważ zwrócenie uwagi na całe otoczenie, w jakim znajduje się takie dziecko, jego rodzina, sąsiedztwo, mogą korzystnie wpływać na skuteczną integrację w społeczeństwie przyjmującym. Dzisiaj, przy braku skoordynowanych działań integracyjnych w Polsce prowadzonych przez państwo czy realizowanych na poziomie lokalnym, z wyjątkiem pracy organizacji



pozarządowych działających najczęściej w dużych miastach, istotne wydaje się wprowadzanie nowych paradygmatów, które w większej mierze będą całościowo analizować dziecko (Kościółek 2020).

Ostatnie badania pokazują, jak uczniowie z doświadczeniem migracji mogą skorzystać z całościowego podejścia do dziecka, który to paradygmat ma bardziej holistyczne ujęcie kwestii edukacji. Nie skupia się on jedynie na ich szkolnych postępach i umiejętnościach poznawczych, ale także na pozaszkolnym, społecznym funkcjonowaniu dzieci oraz ich emocjonalnym rozwoju. Wydaje się wręcz, że uczniowie mogą być bardziej zaangażowani w proces uczenia się, osiągać cele stawiane przez szkołę, postępować zgodnie z jej wartościami, rozwijać umiejętności społeczne, angażować się w życie szkoły i lokalnej społeczności, osiągać szkolny sukces, a nastąpi to wtedy, gdy nie tylko będą rozwijać szkolne umiejętności, ale także gdy umożliwi się im rozwój emocjonalny, psychologiczny czy fizyczny (Hamilton 2013). Wszyscy uczniowie powinni mieć dostęp do wysokiej jakości i inkluzywnej edukacji, która przygotuje ich do przyszłego życia w społeczeństwie przyjmującym. Jak się podkreśla: „System edukacyjny przypomina system imigracyjny, gdyż oba systemy są pod silnym wpływem merytokratycznej zasady osiągnięć i selekcji w kategoriach dopasowania i niedopasowania społecznego, tworząc podobne ramy interpretacyjne dla reguł społecznych dotyczących przynależności i członkostwa” (Albański 2020, s. 148). Sposób oceniania w polskim systemie edukacji oraz wiedza, którą nabywają dzieci z doświadczeniem migracji, nie są adekwatne do funkcjonowania szkoły wielokulturowej, gdyż nadal nie uwzględniają różnorodności uczniów.

W Polsce dzieci z doświadczeniem migracji pozostają wciąż na marginesie, a dzieci powracające z migracji są całkowicie niezauważalne przez system (Bulandra i in. 2019b), dlatego tak ważne jest wdrażanie podejścia holistycznego, zgodnie z którym pod uwagę będą brane zarówno przeszłe doświadczenia dziecka, jak i możliwe relacje tworzone w nowym środowisku oraz wpływ różnych interesariuszy na jego rozwój. Zwrócenie uwagi na najbliższe środowisko dziecka, choćby rodzinne, może pomóc w integracji dziecka w nowej społeczności. Migracje w Polsce mają przede wszystkim charakter zarobkowy i rodzice dzieci często poświęcają większość swojego czasu pracy, dlatego tak ważne jest zwrócenie uwagi na innych członków rodziny, na tworzenie się relacji sąsiedzkich czy przyjacielskich. Dziadkowie, o ile przybyli wraz z wnukami do kraju przeznaczenia, często są niedoceniani w zapewnianiu dzieciom poczucia bezpieczeństwa czy choćby podtrzymywaniu własnego języka i kultury (Hennel-Brzozowska 2019).

Rozpatrując kwestię związku paradygmatu całościowego podejścia do dziecka i pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji, można się pokusić o tezę, że dzieci takie są podwójnie wykluczone, po pierwsze dlatego, że są

dziećmi, a po drugie - ze względu na to, że są migrantami. Będąc dziećmi, są traktowane jako przedmiot troski dorosłych, odmawia im się podmiotowości, a ich różność kulturowa, językowa, etniczna czy religijna może być barierą we właściwym procesie edukacyjno-wychowawczym, tak w szkole, jak i - szerzej - w środowisku lokalnym. Jak podkreśla Ewa Nowicka (2015, s. 124): „Bez względu na to, kiedy i gdzie odbywa się migracja, sytuacja dziecka - migranta jest podobna. Poza drastycznymi sytuacjami spontanicznych ucieczek i oderwania od rodziny dziecko znajduje się w pozycji zależności od decyzji dorosłych, zwykle członków swojej rodziny, w tym najczęściej rodziców. To nie ono podejmuje decyzje o opuszczeniu swojego kraju, miasta, wsi czy okolicy. Decyzji się tej biernie poddaje”. Perspektywa dziecka bardzo często pomijana jest w dyskusjach nad migracją i integracją - dzieci są niewidzialne, ponieważ nie uznaje się ich jako bytów sprawczych. Jak się podkreśla: „Wynika to z przekonania, które jest zakorzenione w typowym spojrzeniu na dziecko i dziecięcość, że - bez względu na okoliczności migracji - sytuacja dziecka jest podobna, tzn. znajduje się ono w pozycji zależności od dorosłego opiekuna” (Albański 2020, s. 12).

### **Projekty realizowane w paradygmacie całościowego podejścia do dziecka**

Projektem realizowanym w paradygmacie dzieckocentrycznym jest prowadzony w Polsce przez Stowarzyszenie INTERKULTURALNI.PL ([www.interkulturalni.pl](http://www.interkulturalni.pl)) w ramach programu Horizon 2020 „MiCreate - Migrant Children and Communities in a Transforming Europe”. Jest to projekt naukowy, który ma na celu zdiagnozowanie potrzeb dzieci z doświadczeniem migracji i ich funkcjonowania w środowisku szkolnym, ale także wypracowanie innowacyjnych metod pracy w wielokulturowej szkole. Projekt wychodzi z założenia, że kraje europejskie i ich systemy edukacyjne napotykać różnorodne wyzwania związane z rosnącą różnorodnością etniczną, kulturową i językową, a zatem ma na celu: (1) określenie istniejących praktyk integracji dzieci migrantów na poziomie regionalnym i lokalnym przez zbieranie danych i ich wtórną analizę; (2) analizę społecznych skutków tych programów integracyjnych przez prowadzenie studiów przypadku w dziesięciu krajach, w których zastosowane zostaną jakościowe i ilościowe badania oparte na metodologii ukierunkowanej na dzieci; (3) rozwój narzędzi integracyjnych oraz identyfikację inwestycji społecznych, szczególnie w polityce edukacyjnej i systemach szkolnictwa, które mają na celu wzmocnienie pozycji dzieci. Projekt, eksploracyjny w swojej naturze, służy rozwiązywaniu konkretnych problemów. Jego eksploracyjna część dotyczy głównie podejścia skoncentrowanego na dziecku, pozwalając lepiej zrozumieć wyzwania integracji oraz potrzeby migrantów.

Wyniki badań eksploracyjnych realizowanych w terenie zostaną jednak wykorzystane do tworzenia narzędzi i polityki wyraźnie ukierunkowanych na rozwiązywanie problemów - w celu stymulowania integracji migrantów, wzmocnienia pozycji dzieci migrantów i odkrycia ich umiejętności jeszcze w ramach (angażujących także ich) badań.

Cieszy, że w Polsce realizowany jest od 2021 roku kolejny projekt w ramach programu Horizon 2020, którego jednym z podstawowych założeń metodologicznych jest całościowe podejście do dziecka. „New ABC - Networking the Educational World: Across Boundaries for Community-building” (<https://newabc.eu>) to konsorcjum trzynastu instytucji badawczych (zarówno ośrodków akademickich, jak i organizacji pozarządowych), które kierowane jest przez Uniwersytet w Bolonii, a polskim uczestnikiem konsorcjum jest Stowarzyszenie INTERKULTURALNI PL z Krakowa. Projekt nakierowany jest na wszechstronny rozwój i integrację dzieci w środowisku lokalnym, ze szczególnym naciskiem na różnorodne formy edukacji. W projekcie oprócz badań terenowych przeprowadzone zostaną pilotażowe miniprojekty integracyjne w każdym z krajów uczestniczących, będą również przetestowane projekty z innych krajów w celu rozpoznania możliwości dostosowania ich do warunków lokalnych. Polski projekt skupi się na poszukiwaniu i budowaniu wspólnej tożsamości opartej na historii regionalnej, narodowej i ponadnarodowej. Umożliwi dzieciom lokalnym i migrującym współpracę z asystentami międzykulturowymi i nauczycielami przy projektach artystycznych, które pomogą im się zakorzenić w nowym miejscu i odnaleźć siebie w nowym, nieustannie przekształcającym się świecie.

Dwa wyżej wymienione projekty badawcze to niejedynie realizowane w Polsce w ramach programu Horizon 2020 i skoncentrowane na innowacjach w edukacji, które mają charakter dzieckocentryczny. Warto przywołać chociażby wspomniany już wcześniej projekt Child-up, realizowany w Polsce przez badaczki z Instytutu Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pamiętać jednak należy, że działania o charakterze dzieckocentrycznym czy w duchu paradygmatu całościowego podejścia do dziecka nie są realizowane jedynie w ramach projektów badawczych. Od lat organizacje pozarządowe, współpracując z nielicznymi szkołami, opierają się właśnie na takich podejściach, próbując budować szkoły o charakterze wielokulturowym, z poszanowaniem dla różnic istniejących między dziećmi i z dużą otwartością na włączanie rodzin migranckich w działania szkoły. Skuteczność takich działań zależy oczywiście od otwartości dyrekcji i kadry pedagogicznej oraz determinacji pracowników organizacji pozarządowych w przekonaniu ich oraz rodziców i społeczności lokalnej do zmiany perspektywy na bardziej dzieckocentryczną. Członkinie zespołu Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej już w 2010 roku podkreślały istotę szerszego zaangażowania wspólnoty lokalnej i rodzin migranckich

w tworzenie nowej, różnorodnej przestrzeni szkolnej (Król, Kubin 2010). Mimo że organizacje działające już od kilkunastu lat w polskich szkołach niekoniecznie określały swoje działania jako dzieckocentryczne czy związane z całościowym podejściem do dziecka, to śmiało można powiedzieć, że wprowadzały zmiany, które tworzą podwaliny tych podejść.

\*\*\*

To właśnie organizacje pozarządowe w dużej mierze włączają już nie tylko paradygmat dzieckocentryczny, ale także całościowe podejście do dziecka w projekty, których celem jest wsparcie dzieci z doświadczeniem migracji. Organizacje pozarządowe dysponują odpowiednią wiedzą, doświadczeniem i kompetencjami do podejmowania tego typu działań. Osoby zaangażowane w ich realizację od lat współpracują z polskimi szkołami, cieszą się ich zaufaniem i są w stanie przekonywać, aby działać pozasystemowo, koncentrując się na dziecku i jego otoczeniu, oddając głos dzieciom i upodmiotawiając uczennice i uczniów z doświadczeniem migracji. W ramach działań systemowych takie aktywności są właściwie niemożliwe, dlatego dużą szansą jest współpraca szkół z organizacjami pozarządowymi, które dzięki uzyskiwaniu wsparcia finansowego na swoje projekty mogą stanowić ogromne wsparcie we wdrażaniu rozwiązań o charakterze nowatorskim i innowacyjnym. Warto także zwrócić uwagę, że oba projekty realizowane przez Stowarzyszenie INTERKULTURALNI PL są przedsięwzięciami o charakterze międzynarodowym. Daje to szansę na wymianę doświadczeń między partnerami z różnych krajów europejskich, a także na korzystanie z doświadczeń instytucji zagranicznych, które z wyzwaniem wsparcia dzieci z doświadczeniem migracji mierzą się już od kilkudziesięciu lat.

To, co może, niestety, niepokoić, to plany Ministerstwa Edukacji i Nauki na szerszą kontrolę działalności organizacji pozarządowych w polskich szkołach, a można wręcz powiedzieć - na uniemożliwienie im działalności w szkołach. Ostatnie doniesienia medialne o interwencji resortu, Małopolskiego Kuratorium Oświaty i Rzecznika Praw Dziecka w sprawie dyrektorki szkoły w Dobczycach, która zezwoliła na udział uczennic i uczniów w zajęciach na temat konstytucji (Tour de Konstytucja PL), nie napawają optymizmem (Szpunar 2021). Ograniczenie działalności organizacji pozarządowych działających na rzecz dzieci z doświadczeniem migracji w polskich szkołach będzie z pewnością niepowetowaną stratą i może istotnie wpłynąć na integrację tych dzieci w polskim społeczeństwie, a także zmniejszyć możliwość osiągnięcia przez nie sukcesu edukacyjnego.

#### BIBLIOGRAFIA

- Albański, Łukasz. 2020. *Społeczno-pedagogiczne i kulturowe konteksty migracji dzieci. Między globalnym wykluczeniem a walką o godność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Bąbka, Jarosław, Nowicka, Marta. 2017. Educational policy towards children of immigrants in Poland. *Zeszyty Naukowe Uczelni Jana Wyżykowskiego. Studia z Nauk Społecznych*, 10: 119-139.
- Bulandra, Adam, Kościółek, Jakub, Majcher-Legawiec, Urszula. 2019a. *Educational Community and Schools Systems: Poland*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Koper, <http://www.micreate.eu/index.php/reports/?lang=pl> [dostęp: 5 sierpnia 2021 roku].
- Bulandra, Adam, Kościółek, Jakub, Majcher-Legawiec, Urszula, Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska, Małgorzata. 2019b, *Charakterystyka wielokulturowego środowiska edukacyjnego w Krakowie w świetle procesów integracji*. Kraków: Obserwatorium Wielokulturowości i Migracji, <https://owim.uek.krakow.pl/index.php/publikacje/> [dostęp: 8 sierpnia 2021 roku].
- Chrzanowska, Iwona, Jachimczak, Beata. 2018. Uczeń z doświadczeniem migracji w edukacji. Diagnoza potrzeb i obszary wsparcia w ramach edukacji włączającej - uczeń cudzoziemski. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 21: 87-102.
- Hajduk-Gawron, Wioletta. 2018. Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym - doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego. *Postscriptum polonistyczne*, 2(22): 187-203. DOI: 10.31261/PS\_P.2018.22.12.
- Hamilton, Paula Louise. 2013. It's not all about academic achievement. Supporting the social and emotional needs of migrant worker children. *Pastoral Care in Education*, 31(2): 173-190.
- Hennel-Brzozowska, Agnieszka. 2019. *Migrant Children's Relationship with Grandparents and the Consequences of Mother Tongue Loss*, [w:] M. Pamuła-Behrens, A. Hennel-Brzozowska *Migration and Education. To Understand Relations between Migration and Education - Challenges for Research and Practice*, (115-126). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Herudzińska, Małgorzata H. 2018. Dzieci cudzoziemskie w polskiej szkole. Portret(y), wyzwania i problemy. *Wychowanie w Rodzinie*, XV11/1: 187-209. DOI: 10.34616/www20181.187.209.
- Janiszewska, Justyna, Olędzki Piotr. 2008. *Partnerstwa organizacji pozarządowych w projektach międzynarodowych*. Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji.
- Kościółek, Jakub. 2020. Children with Migration Backgrounds in Polish Schools - Problems and Challenges. *Annales. Annals for Istrian and Mediterranean Studies, Series Historia et Sociologia*. 30(4): 601-612. DOI 10.19233/ASHS.2020.40.
- Król, Justyna, Kubin, Katarzyna. 2010. *Wyzwania na drodze do tworzenia szkoły wielokulturowej w Polsce. Wstępna diagnoza sytuacji*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, [http://ffrs.org.pl/wp-content/uploads/frs\\_seria-t\\_201006\\_jkrolkkubin.pdf](http://ffrs.org.pl/wp-content/uploads/frs_seria-t_201006_jkrolkkubin.pdf) [dostęp: 10 października 2021 roku].
- Majcher-Legawiec, Urszula. 2017. Kompetencje zawodowe nauczyciela w perspektywie różnorodności językowej i kulturowej w polskiej szkole. *Języki Obce w Szkole*, 1: 93-97.
- Młynarczuk-Sokołowska, Anna, Szostak-Król, Katarzyna. 2019. *Różnorodność i inkluzja w edukacji - wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, (278-287). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Nowicka, Ewa. 2015. Dzieci w migracjach. Doświadczenia z badań w Polsce. *Studia Migracyjne - Przegląd Polonijny*, 2(156): 123-143.
- Odrowąż-Coates, Anna. 2018. Migrant children - 'added value' in globalised societies and advanced economies of the 21st century, [w:] U. Markowska-Manista *Children and Youth in Varied Socio-Cultural Contexts. Theory, Research, Praxis*, (17-32). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Smoter, Katarzyna. 2020. *Przygotowanie studentek i studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej do pracy z dziećmi z doświadczeniem uchodźstwa i migracji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szpunar, Olga. 2021. *Dyrektorka szkoły w Dobczycach zawieszona za udział uczniów w lekcji o konstytucji. Wnioskował o to m.in. rzecznik praw dziecka*, Wyborcza.pl, 6 października

2021 roku, <https://krakow.wyborcza.pl/krakow/7,44425,27655433>, dyrektorka-szkoly-w-dobczytach-zawieszona-za-udzial-uczniow.html [dostęp: 10 października 2021 roku].  
Ślusarczyk, Magdalena. 2014. Migracje rodziców, migracje dzieci - wyzwania dla instytucji opiekuńczych, pomocowych oraz edukacyjnych. *Zeszyty Pracy Socjalnej*, 19: 75-89.  
DOI: 10.4467/2449613PS.14.007.3723.

**ŹRÓDŁA INTERNETOWE**

<http://www.micreate.eu/?lang=pl> [dostęp: 4 sierpnia 2021 roku]  
<http://www.child-up.eu> [dostęp: 4 sierpnia 2021 roku]  
<https://forummigracyjne.org/publikacje> [dostęp: 7 sierpnia 2021 roku]  
<https://frs.org.pl/produkt/kalendarz-fundacji-na-rzecz-roznorodnosci-spoecznej-2021>  
[dostęp: 7 sierpnia 2021 roku]  
<http://voxhumana.org.pl> [dostęp: 7 sierpnia 2021 roku]  
<https://ceo.org.pl> [dostęp: 7 sierpnia 2021 roku]  
<http://miedzykulturowa.org.pl> [dostęp: 7 sierpnia 2021 roku]  
<https://interkulturalni.pl> [dostęp: 7 sierpnia 2021 roku]  
<https://otwarty.krakow.pl> [dostęp: 10 października 2021 roku]  
<https://download.cloudgdansk.pl/gdansk-pl/d/20170691578/model-integracji-imigrantow.pdf>  
[dostęp: 10 października 2021 roku]  
<https://newabc.eu> [dostęp: 10 października 2021 roku]

Niniejszy tekst jest dostępny na licencji Creative Commons - Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowa. Pełna treść licencji jest dostępna na stronie internetowej: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.pl>.