

ANNA MŁYNARCZUK-SOKOŁOWSKA*

Białystok, Polska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3355-0098>

NA UCHODŹCZEJ ŚCIEŻCE. DOŚWIADCZENIE PRZYMUSOWEJ MIGRACJI W PROCESIE EDUKACJI FORMALNEJ

Streszczenie: Tekst poświęcony jest wybranym zagadnieniom szkolnego funkcjonowania dzieci z doświadczeniem uchodźstwa. Analizy podjęte w artykule ukazują dylematy i trudności towarzyszące procesom edukacji i integracji w nowym kraju pobytu w świetle literatury przedmiotu oraz narracji autobiograficznych uczniów z wybranych polskich szkół. Tekst składa się z dwu komplementarnych części. Pierwsza poświęcona jest analizie głównych problemów dotyczących formalnej edukacji dzieci ze środowisk uchodźczych. Druga prezentuje następujące po sobie fazy stawania się uchodźcą na tle doświadczeń autobiograficznych dzieci (zobrazowanych za pomocą fragmentów wywiadów narracyjnych). Artykuł może być przydatny wszystkim zainteresowanym problematyką edukacji przymusowych migrantów zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej.

Słowa kluczowe: uczniowie ze środowisk uchodźczych; doświadczenia autobiograficzne; edukacja formalna.

Wprowadzenie

Dzieciństwo na krętej i zawilej uchodźczej ścieżce stanowi codzienność milionów dzieci we współczesnym świecie dynamicznych przemian i konfliktów¹.

* Dr Anna Młynarczuk-Sokołowska, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji; e-mail: a.mlynarczuk-sokolowska@uwb.edu.pl

¹ Według wydanego w 2019 roku wspólnego raportu OECD, MOP, IOM i UNHCR na temat międzynarodowych trendów i polityk w zakresie migracji i wysiedleń do połowy 2018 roku

Doświadczenie uchodźstwa bezpowrotnie wpisuje się w dziecięcą biografię, determinując zarówno kształt ich powszedniego dnia, jak i dorosłego życia. Część dzieci doświadczających uchodźstwa ma utrudniony dostęp do edukacji bądź w niej nie uczestniczy. Inne z bagażem trudnych doświadczeń partycypują w procesie kształcenia w kraju azylu. Polska należy do grupy krajów, które zobowiązały się do udzielania ochrony cudzoziemcom poszukującym bezpiecznych warunków egzystencji. Dzieci, których rodzice ubiegają się w Polsce o objęcie ochroną międzynarodową lub ją otrzymali, od lat funkcjonują w przestrzeni edukacji formalnej.

Celem artykułu jest ukazanie wybranych aspektów szkolnego funkcjonowania dzieci z doświadczeniem przymusowej migracji na tle doświadczeń autobiograficznych związanych z „przemierzaniem uchodźczej ścieżki”.

Tekst składa się z dwóch części. Pierwsza poświęcona jest analizie głównych problemów dotyczących szkolnej edukacji dzieci ze środowisk uchodźczych. Druga prezentuje poszczególne etapy stawania się uchodźcą z uwzględnieniem doświadczeń uczniów z wybranych polskich szkół (przedstawionych za pomocą fragmentów wywiadów narracyjnych) oraz ich znaczenia dla przebiegu procesu edukacji i integracji².

Uczniowie z doświadczeniem przymusowej migracji w polskim systemie edukacji

Polskie prawo umożliwia dostęp do powszechnego systemu oświaty każdemu dziecku przebywającemu na terenie kraju – bez względu na narodowość czy status prawny. Obecnie w Polsce dzieci od siódmego roku życia objęte są obowiązkiem szkolnym, który obliuguje je do nauki w ośmioklasowej szkole podstawowej, nie dłużej jednak niż do ukończenia przez ucznia 18 roku życia³. Zgodnie z polskim

(pomimo zmniejszenia się liczby uchodźców przybywających do krajów UE i Turcji) globalna populacja uchodźców osiągnęła 25,7 mln. Prawie jedna trzecia (31 proc.) całkowitej liczby osób ubiegających się o ochronę międzynarodową po raz pierwszy to nieletni w wieku szkolnym (tj. poniżej 18 r.ż.).

2 Są to badania „Przestrzeń szkoły w percepcji uczniów z doświadczeniem migracji uchodźczej”, zrealizowane wśród 15 uczniów dwóch białostockich szkół podstawowych przez Annę Młynarczuk-Sokołowską w 2019 roku. Badanie zostało przeprowadzane za pomocą metody fotografii uczestniczącej (etnografia wizualna) oraz wywiadu narracyjnego. Z założenia uczestnikami badania miały być (i w większości przypadków były) dzieci w wieku szkolnym (10–14 lat), uczęszczające do klas IV–VIII szkoły podstawowej. Jednak w trakcie badania się okazało, że kilku uczniów ma opóźnienia edukacyjne, dlatego przedział wiekowy badania został poszerzony do 16 lat.

3 Gwarancję uczestnictwa w edukacji bez względu na narodowość i status prawny stanowi art. 70 *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku* (Dz.U. z 1997 roku Nr 78, poz. 483). Podstawy nieodpłatnego kształcenia cudzoziemców oraz podejmowania działań służących integracji w procesie edukacji regulują zapisy zawarte w *Ustawie z dnia 16 grudnia 2016 roku Prawo Oświatowe* (Dz.U. z 2019 roku, poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197 i 2248) oraz

prawem możliwe jest wspieranie uczniów z doświadczeniem migracji poprzez naukę w oddziałach przygotowawczych (klasy powitalne), współpracę z pomocą nauczyciela (asystentem międzykulturowym), udział w zajęciach z języka polskiego jako obcego, wyrównujących zaległości szkolne, rozwijających ich tożsamość kulturową oraz z religii⁴.

W przestrzeni polskich szkół, wśród uczniów objętych ochroną międzynarodową, funkcjonują głównie osoby pochodzące z Czeczenii i terenów Ukrainy (w tym identyfikujące się z grupą Tatarów krymskich)⁵. Zazwyczaj uczniowie ze środowisk uchodźczych rozpoczynają naukę w polskiej szkole z dnia na dzień – bez wcześniejszego przygotowania. Gwałtownie „zderzają się” więc z nowym językiem, nauczycielami, grupą rówieśniczą, odmienną przestrzenią szkoły itd. (Młynarczuk-Sokołowska, Kożyczkowska 2018). Kultura nowej szkoły (pojmowanej w kategoriach instytucji i wspólnoty), na którą składa się ogół przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisane i niepisane zasady kształtujące każdy aspekt jej funkcjonowania (Ward, Burke 2004), stawia nieraz przed cudzoziemcami zupełnie inne niż dotychczas wymagania. Rozpoczęcie edukacji w nowym kraju zamieszkania powoduje konieczność zaadaptowania się uczniów do realiów społeczno-kulturowych, które często różnią się w wielu zakresach od tych z ich krajów pochodzenia (np. regulamin szkoły, charakter relacji nauczyciel–uczeń).

Różnice związane z funkcjonowaniem w odmiennym środowisku społeczno-kulturowym i językowym, różna od większości uczniów przynależność kulturowa, inne programy szkolne oraz zastane już w danej wspólnocie klasowej więzi sprawiają, że uczniom ze środowisk uchodźczych nie jest łatwo „wejść” w nową rzeczywistość szkolną (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2019).

w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2017 roku, poz. 1655).

4 Szerzej na ten temat zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2017 roku, poz. 1655).

5 W Polsce stosunkowo niewielu cudzoziemców ubiegających się o status uchodźcy uzyskuje ochronę prawną. Zgodnie z treścią corocznych raportów Urzędu ds. Cudzoziemców (Informacja Szefa Urzędu ds. Cudzoziemców o stosowaniu *Ustawy z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej* (Dz.U. z 2003 roku Nr 128, z późn. zm.), w zakresie realizacji zobowiązań Rzeczypospolitej Polskiej wynikających z *Konwencji genewskiej*, dotyczącej statusu uchodźców oraz *Protokołu nowojorskiego dotyczącego statusu uchodźcy*), od lat najliczniejszą grupą cudzoziemców, którzy starają się o objęcie ochroną międzynarodową, są obywatele Federacji Rosyjskiej. W 2018 roku najliczniejszą grupą osób objętych ochroną międzynarodową byli obywatele Ukrainy. Na drugim miejscu sytuowali się Czeczeni. Wśród osób objętych ochroną międzynarodową największy odsetek stanowiły dzieci i młodzież.

Zdarza się, że przymusowi migranci w początkowym okresie pobytu w Polsce przeżywają tzw. szok kulturowy (Barzykowski i in. 2013). Jest on tym większy, im bardziej znaczące są różnice pomiędzy kulturą i językiem ojczystym uchodźców, a dominującą kulturą i językiem urzędowym nowego kraju. Doświadczenia autorki tekstu⁶, związane z pracą w środowisku zróżnicowanym kulturowo, wskazują na to, że uczniom pochodzącym z Czeczenii zazwyczaj trudniej jest odnaleźć się w polskich realiach społeczno-kulturowych niż Ukraińcom czy Tatarom krymskim. Nawiązując do koncepcji opisującej wymiary kultur narodowych Geerta Hofstede (Hofstede i in. 2010), na których osadzone są różnice kulturowe, można wnioskować, że dzieje się tak z powodu znaczących różnic między kulturą Czeczenów (ludność kaukaska, wyznająca islam sunnicki) a polską (męskość–kobiecość, dystans władzy, orientacja czasowa).

Zarówno uczniom, jak i nauczycielom łatwiej jest trafniej interpretować zachowania Ukraińców i Tatarów krymskich niż Czeczenów, co przekłada się na wzajemne relacje. Niski poziom wiedzy nauczycieli i uczniów na temat różnic kulturowych, np. między kulturą polską a czeczeńską, prowadzi nieraz do posługiwania się negatywnymi stereotypami, przypisywania Czeczenom i/bądź ich zachowaniom błędnych intencji oraz nieporozumień i konfliktów⁷. Słaba znajomość języka polskiego wśród uczniów ze środowisk uchodźczych stanowi nie tylko barierę w nauce, lecz także w zakresie wyrażania siebie, rozwiązywania konfliktów rówieśniczych itd.

Proces wchodzenia w krąg odmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej (akulturacja) dotyczy wszystkich cudzoziemców bez względu na wiek (Borkowska

6 Wskazują na to doświadczenia związane z wieloletnią współpracą z nauczycielami (w tym prowadzenie szkoleń z zakresu edukacji międzykulturowej), pracą z uczniami z doświadczeniem migracji (w tym uchodźczej) w charakterze doradcy międzykulturowego na terenie białostockich szkół, w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców w Białymstoku oraz Fundacji „Dialog”.

7 Polscy nauczyciele wciąż nie są odpowiednio przygotowani do pracy w kulturowo zróżnicowanym środowisku, co wiąże się z niewystarczającym zakresem treści rozwijających kompetencje międzykulturowe obecnych w programach kształcenia na uczelniach wyższych. Coraz więcej jednostek naukowych wprowadza jednak programy przygotowujące do pracy w przestrzeni międzykulturowej. Przedmioty wpisujące się w obszar edukacji międzykulturowej realizowane są m.in. na Uniwersytecie w Białymstoku, Uniwersytecie Śląskim w Cieszynie, Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Osoby zainteresowane problematyką międzykulturową mogą rozwijać swoje kompetencje zawodowe w toku studiów podyplomowych (np. edukacja regionalna i międzykulturowa, nauczanie języka polskiego jako obcego, edukacja włączająca). Studia podyplomowe przygotowujące do pracy w kulturowo zróżnicowanej przestrzeni edukacyjnej prowadzą m.in.: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Najszerszą i dostosowaną do aktualnych wyzwań edukacyjnych ofertę programową, służącą rozwijaniu kompetencji uczniów i nauczycieli, proponują organizacje pozarządowe. Programy szkoleniowe są realizowane m.in. przez następujące polskie organizacje pozarządowe: Forum na rzecz Różnorodności Społecznej (Warszawa), Polskie Forum Migracji (Warszawa), Fundacja „Dialog” (Białystok).

2016). Jest długotrwały i wiąże się z ustawicznym gromadzeniem nowych, nieraz bardzo trudnych doświadczeń, na wszystkich płaszczyznach aktywności człowieka. W przypadku uchodźców proces akulturacji utrudniają nieraz traumatyczne przeżycia z kraju pochodzenia. Mogą być one zarówno przyczyną wycofania, apatii, zamknięcia się w sobie, jak i nadpobudliwości i zachowań agresywnych (Grzymała-Moszczyńska, Trojanek 2011). W przypadku dzieci z doświadczeniem uchodźstwa w nowym kraju pobytu jest nieraz diagnozowany tzw. syndrom stresu pourazowego (PTSD), który stanowi reakcję jednostki na sytuację urazową. Objawia się on w formie zaburzeń w społecznym i jednostkowym zachowaniu (Chung i in. 2018). W związku z tym szczególnie ważne jest, aby zapewnić psychologiczną pomoc dzieciom z doświadczeniem uchodźstwa oraz bezpieczeństwo psychologiczne na każdej płaszczyźnie funkcjonowania (Wysocka 2007)⁸.

Akulturacja może przybierać wiele form i przynieść różne efekty. Wiąże się ze zmianami w systemie wartości, wachlarzu zachowań, jak i tożsamości. Omawiany proces może skończyć się integracją, asymilacją, separacją bądź marginalizacją (Berry 1998; 2003). Optymalną strategią akulturacji jest integracja, będąca wynikiem dialogu pomiędzy kulturą kraju przybyszów i kulturą kraju przyjmującego.

Przymusowi migranci to często uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Etrekalova, Hoot 2008). W przypadku osób ze SPE⁹ niezbędna jest nieraz indywidualizacja procesu kształcenia (treści nauczania, wymagań szkolnych i systemu oceniania). Efektywność procesów edukacji i integracji uczniów ze środowisk uchodźczych wiąże się z podejmowaniem wielopłaszczyznowych działań (nauka nowego języka, zajęcia wyrównawcze, integracyjne itd.), których podstawą jest ustawiczne diagnozowanie indywidualnych potrzeb w tej grupie uczniów. Każde pozytywne doświadczenie dotyczące partycypacji w edukacji szkolnej oraz życiu szkoły może mieć istotny wpływ na funkcjonowanie uczniów ze środowisk uchodźczych.

8 Ewa Wysocka (2007) uważa, że wsparcie psychologiczne i pedagogiczne dzieci z doświadczeniem uchodźstwa powinno być projektowane na podstawie holistycznej analizy (diagnozy) ich sytuacji wiążącej się z poszczególnymi etapami procesu stawania się uchodźcą. Dlatego też niezbędna jest analiza traumatycznych wydarzeń w kraju pochodzenia, analiza kontekstu podjęcia decyzji o wyjeździe z ojczyzny, okoliczności ucieczki, specyfiki okresu pobytu w ośrodku dla cudzoziemców oraz przebiegu okresu adaptacji.

9 Więcej zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. z 2013 roku, poz. 532).

Doświadczenia z uchodźczej ścieżki w świetle narracji dzieci. Konteksty edukacyjne¹⁰

Dzieci na każdym etapie uchodźczego szlaku żyją w poczuciu niepewności i/lub zagrożenia, niosąc za sobą mniejszy lub większy bagaż trudnych, a nawet traumatycznych przeżyć. Trudne doświadczenia gromadzone są już w okresie poprzedzającym podjęcie decyzji o wyjeździe z kraju ojczystego. W państwach objętych konfliktami zbrojnymi i wojną dzieci na co dzień odczuwają napięcie związane z trwającymi walkami, są świadkami dramatycznych scen, zdarza się, że mają kontakt ze śmiercią, wielokrotnie są niedożywione. Często dostęp do edukacji jest niemożliwy bądź utrudniony. Cała gama negatywnych doświadczeń i brak możliwości rozwoju sprawiają, że trudno jest dzieciom, już w kraju pobytu, odzyskać równowagę psychospołeczną, a następnie odnaleźć się w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej. W uchodźczą ścieżkę immanentnie wpisana jest zmiana, która zanim przyniesie nową jakość egzystowania, powoduje odczucie destabilizacji życiowej.

Od początku lat 90. ubiegłego wieku Polska udziela ochrony cudzoziemcom, którzy poszukują bezpiecznych warunków egzystencji. Wiąże się to z podpisaną w 1991 roku *Konwencją genewską* z 1951 roku i *Protokołem nowojorskim* z 1967 roku, i tym samym przyjęciem międzynarodowych zobowiązań dotyczących ochrony osób poszukujących azylu. *Konwencja genewska* precyzuje, kogo można uznać za uchodźcę, w związku z czym wszystkie państwa-sygnatariusze zobowiązane są do takiego samego rozumienia terminu „uchodźca”. Zgodnie z treścią art. 1 *Konwencji o statusie uchodźcy*, cudzoziemcowi nadaje się ten status, jeżeli na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem w kraju pochodzenia z powodu rasy, religii, narodowości, przekonań politycznych lub przynależności do określonej grupy społecznej nie może lub nie chce korzystać on z ochrony tego kraju¹¹. Państwa, które podpisały wyżej wymienione dokumenty, mogą tworzyć wewnętrzne prawodawstwo, które określa rodzaj i zakres pomocy świadczonej cudzoziemcom. W Polsce prawne formy ochrony przymusowych migrantów reguluje *Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej*¹². Chroni ona osoby, którym nadaje: status uchodźcy, którym zapewnia ochronę uzupełniającą, nadaje status pobytu ze względów humanitarnych, pobytu tolerowanego lub udziela im azylu¹³.

10 Treści wypowiedzi dzieci zawarte w tej części tekstu zostały poddane korekcie stylistycznej. Numery szkół oraz nazwy ośrodków dla cudzoziemców, które pojawiały się w wywiadach zostały zakodowane.

11 *Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 roku* (Dz.U. z 1991 roku Nr 119, poz. 515 art. 1).

12 *Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej* (Dz.U. z 2003 roku Nr 128, poz. 1176 art. 3).

13 Więcej zob. *Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej*, dz. cyt.; *Ustawa o cudzoziemcach z dnia 12 grudnia 2013 roku* (Dz.U. z 2013 roku, poz. 1650).

Dzieci podążające uchodźczym szlakiem, niezależnie od sytuacji w kraju, z którego przybywają do Polski lub do innego państwa, ubiegają się o nadanie im ochrony międzynarodowej samodzielnie lub wraz z rodziną. Na mocy międzynarodowego i polskiego prawa ochroną obejmowane są całe rodziny.

Ludzie, bez względu na wiek, stają się uchodźcami w toku procesu, który rozpoczyna się zazwyczaj już w ich kraju (faza przedemigracyjna) i determinują go trudne bądź traumatyczne wydarzenia, tj. prześladowania, konflikty zbrojne, wojna itd. (Grzymała-Moszczyńska 2000). Immanentną cechą stawania się uchodźcą jest odczuwanie zagrożenia, braku bezpieczeństwa, zagrożeń zdrowia i/lub życia własnego oraz rodziny na skutek wydarzeń w kraju pochodzenia. Psychologicznie jest to czas, który wiąże się z poczuciem lęku o utratę swojego życia oraz życia bliskich osób. Na tym etapie w pewnym momencie przyszli uchodźcy zdają sobie sprawę z tego, że życie na terenie własnego kraju może mieć dramatyczne konsekwencje i decydują się na ucieczkę (Grzymała-Moszczyńska 2000).

W narracjach dzieci uczęszczających do polskich szkół, związanych z tym etapem uchodźczego szlaku, pojawia się m.in. doświadczenie wojny, dyskryminacji oraz uciążliwej podróży do kraju azylu.

Tam codziennie bomby leciały i codziennie padała bomba. I codziennie jakiś rejon czy osiedle zburzały bomby. I raz na rynek upadła bomba i tam wszystkich zabiło. I jeszcze na moje urodziny – bardzo dużo strzelali i bardzo dużo czołgów było (dziesięć czołgów) i bardzo dużo strzelali. I po kolei dziesięć razy strzelali... To tak na moje urodziny. (...) Bo my mieszkaliśmy w takim mieście obok takiej granicy, że z jednej strony Rosjanie, a z drugiej Ukraińcy i tam toczyła się ta wojna... (Ukrainka, W6).

Przyjechałem z Krymu. Tata ma korzenie gruzińskie, mama krymska Tatarka (...). Uczyłem się w pierwszej klasie i przyszła Rosja do Ukrainy. I tam zaczęli łapać muzułmanów do więzienia. I my musieliśmy jechać... Mojego taty mało co nie złapali. Najpierw pojechaliśmy na Krym, później do Lwowa – i tam i tak długo staliśmy na granicy. Taka kolejka... Oni wszystko tam sprawdzali... (Gruzin, W10).

(...) Bo wojna jest na Krymie. I zabraniają w hidżabach chodzić do szkoły. Wcześniej normalnie było. Ale jak zaczęła się wojna, zaczęli mówić, że nie można chodzić w chustkach. Albo my idziemy do innej szkoły, albo wcale nie chodzimy do szkoły. Pierwszą przyczyną, dlaczego my wyjechaliśmy, było to, że tam była wojna, a drugą to, że zabraniali nam chodzić w chustkach (Tatarka krymska, W7).

Wyjazd za granicę (w szczególności z kraju objętego wojną) nie jest łatwy, a w wielu przypadkach również tani. Dzieje się tak m.in. ze względu na fakt,

iż człowiek prześladowany lub zagrożony prześladowaniami zazwyczaj nie ma możliwości uzyskania paszportu zgodnie z obowiązującym prawem, a za nielegalny dokument musi zapłacić ogromną cenę. Często najlepszym rozwiązaniem okazuje się odbycie podróży z pomocą przemytników zajmujących się nielegalnym przetrzaniem osób. Zwykle potrzebne są wówczas znaczne sumy pieniędzy. W tym celu ludzie nieraz sprzedają dorobek całego życia. Zdarza się, że na wyjazd jednej zagrożonej osoby środki finansowane gromadzą całe rodziny i/lub klany (Grzymała-Moszczyńska 2000).

Po pomyślnie przebytej podróży cudzoziemcy docierają do kraju pierwszego azylu. Na tym etapie rodzina/rodzic wraz z dzieckiem/dziećmi występują na granicy z wnioskiem o nadanie im ochrony międzynarodowej. W ten sposób rozpoczyna się procedura o nadanie osobie statusu uchodźcy. Na granicy się zdarza, że cudzoziemcy ogarnięci strachem zatajają pewne informacje dotyczące powodu ich przybycia do nowego kraju. Pod wpływem emocji niszczą także dowody świadczące o prześladowaniach bądź na pytanie funkcjonariusza straży granicznej, czy byli prześladowani w swojej ojczyźnie, odpowiadają, że nie, co ma negatywny wpływ na przebieg procedury związanej z objęciem ich ochroną międzynarodową (Gracz 2007). W Polsce cudzoziemcy po złożeniu wniosku na granicy kierowani są przez funkcjonariuszy straży granicznej na krótki okres czasu do ośrodka recepcyjnego. Stamtąd trafiają do ośrodków pobytowych rozlokowanych na terenie różnych polskich miast¹⁴, w których oczekują na rozpatrzenie wniosku o udzielenie ochrony międzynarodowej (Grzymała-Moszczyńska 2000). Z perspektywy dziecka, na co wskazują wypowiedzi wielu osób, proces dotarcia do ośrodka recepcyjnego, a następnie pobytowego należy do doświadczeń, które pozostają w pamięci na długie lata.

Przyjechaliśmy najpierw na granicę, posiedzieliśmy tam dwie, trzy godziny, później autobus nas zabrał do ośrodka dla obcokrajowców. Przyjechaliśmy do ośrodka dla obcokrajowców, tam byliśmy ze dwa miesiące. Potem pojechaliśmy na wieś – do przyjaciół mamy i taty. Oni dużo mają przyjaciół – Polaków, Ukraińców... Na wsi byliśmy tydzień. (...) Minął jeszcze tydzień – dwa, i pojechaliśmy do ośrodka Ż. A tam było dużo osób, które znam – przyjaciół. I to był piątek, kiedy my tam przyjechaliśmy, a już w poniedziałek musieliśmy iść do nowej szkoły (Gruzin, W10).

Status uchodźcy przyznawany jest cudzoziemcom, którzy spełniają kryteria zawarte w *Konwencji genewskiej*. Ochrona uzupełniająca natomiast przydzielana jest cudzoziemcom, którzy nie otrzymali statusu uchodźcy, ale ich sytuacja świadczy o tym, że istnieją przesłanki do udzielania im ochrony międzynarodowej.

14 Aktualny wykaz ośrodków pobytowych dla cudzoziemców zob. <https://udsc.gov.pl/uchodzcy-2/pomoc-socjalna/osrodki-dla-cudzoziemcow/mapka-osrodkow/> (otwarty: 10.03.2020).

Cudzoziemcy mogą zostać objęci taką ochroną, jeśli powrót do kraju ich pochodzenia wiązałby się dla nich z zagrożeniem (tj. nieludzkiego bądź poniżającego traktowania, tortur albo znalezienia się na obszarze, na którym toczy się konflikt zbrojny). Zgodę na pobyt ze względów humanitarnych otrzymują natomiast osoby, które nie mogą wrócić do kraju pochodzenia, gdyż byłoby to zagrożeniem dla respektowania ich prawa do życia, wolności, bezpieczeństwa osobistego, mogłyby zostać zmuszane do pracy, ukarane bez podstawy prawnej, poddane torturom itd. Pobyt humanitarny udzielany jest także cudzoziemcom, którzy są związani z Polską (prowadzą tu życie rodzinne lub prywatne), a także tym osobom, których dzieci zintegrowały się już z polskim społeczeństwem i powrót do ojczyzny oznaczałby „wykorzenie” dzieci ze środowiska szkolnego i grupy rówieśniczej, co mogłoby negatywnie wpływać na ich rozwój¹⁵.

Zgoda na pobyt tolerowany jest formą ochrony przyznawaną w tych samych przypadkach, o których jest mowa przy pobycie humanitarnym, jednak wtedy, gdy nie można udzielić zgody na pobyt ze względów humanitarnych. Dodatkowo zgoda ta udzielana jest wtedy, gdy wydalenie cudzoziemca jest niewykonalne z przyczyn niezależnych od odpowiednich polskich instytucji lub gdy odmówiono jego ekstradycji. Azyl jest natomiast formą ochrony udzielaną cudzoziemcom w sytuacji, gdy jest to niezbędne do zapewnienia im bezpieczeństwa oraz gdy przemawia za tym ważny interes Rzeczypospolitej Polskiej. Ochrona taka ma charakter polityczny, w praktyce nie jest stosowana w Polsce¹⁶.

W trakcie toczącej się procedury dotyczącej nadania ochrony międzynarodowej cudzoziemcy mogą korzystać z zagwarantowanej przez państwo pomocy w postaci możliwości zamieszkiwania w ośrodkach pobytowych. Poza zakwaterowaniem i wyżywieniem mieszkańcy ośrodków mają tam zapewnioną pomoc psychologa, opiekę medyczną, a także otrzymują niewielkie świadczenia finansowe.

W Polsce ośrodki pobytowe dla cudzoziemców mieszczą się zazwyczaj w dawnych hotelach robotniczych. Mieszkania przydzielane poszczególnym rodzinom składają się z jednego lub dwu pokoiów (w zależności od wielkości rodziny), aneksu kuchennego oraz łazienki. Wspólna dla mieszkańców całego piętra kuchnia znajduje się na korytarzu. Standard polskich ośrodków nie należy do najwyższych. Trudno na ich terenie zadbać o prywatność oraz znaleźć przestrzeń sprzyjającą wyciszeniu.

Kiedy była noc, to chłopaki krzyczeli na podwórku. Latem to bardzo słychać, jak po korytarzach biegają... Nie lubiłam, jak chłopaki biegali i bili dziewczyny [...]. A kiedy ja biegłam, żeby oddać – bo oni nas bili – to kobiety

15 Więcej zob. *Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej* (Dz.U. z 2003 roku Nr 128, poz. 1176).

16 Więcej zob. *Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony...*, dz. cyt.; *Ustawa o cudzoziemcach...*, dz. cyt.

widziały. A kiedyś ja powiedziałam mamie i ona poszła do mamy jednego chłopca [...] (Czeczenka, W12).

Treści narracji dzieci z doświadczeniem uchodźstwa zazwyczaj świadczą o tym, że dobrze wspominają one pobyt w ośrodkach. Jest to dla nich czas budowania relacji rówieśniczych oraz gromadzenia ważnych życiowych doświadczeń w gronie swoich – osób w podobnej sytuacji życiowej, przynależących do tej samej grupy etnicznej lub narodowej¹⁷. Swoi interpretują świat w bardzo podobny sposób jak oni lub wręcz w identyczny. Daje to dzieciom poczucie przynależności do danej wspólnoty. Wśród swoich ludzie czują się swobodnie oraz mogą znaleźć w razie potrzeby schronienie (Nikitorowicz 2018).

– No przyjechałam do Z. Tam byliśmy tydzień – gdzieś tak – później pojechaliśmy do... – nie pamiętam, jak się nazywa ta miejscowość. Ale tam był las i też ośrodek. Pojechałam później do ośrodka i jakiś czas tam mieszkałam, a później do mieszkania.

– **Jak wspominasz ten czas? (A. M.S).**

– Fajnie. Bo bardzo dużo dzieci tam było. I zawsze i jakieś imprezy... I bardzo dużo ludzi (Tatarka krymska, W7).

(...) W ośrodku było fajnie. Miałam dużo koleżanek z Czeczenii. Razem bawiłyśmy się. Chodziłyśmy do szkoły, na zakupy. Dobrze zapamiętałam ten czas, kiedy mieszkałam w ośrodku (Czeczenka, W12).

W ośrodkach zlokalizowanych na terenie całej Polski odbywają się lekcje z języka polskiego, w których uczestniczą dzieci, młodzież oraz osoby dorosłe¹⁸. Udział w zajęciach jest dobrowolny. Nie ma obowiązku uczestnictwa w nich. Zajęcia językowe prowadzone są zarówno przez lektorów/nauczycieli z wysokimi kompetencjami i bogatym doświadczeniem, jaki i przez te, które dopiero „stawiają pierwsze kroki” na polu glottodydaktyki.

I w ośrodku była taka pani. Na samej górze mieliśmy salę – taką klasę. I ona tam nam pomagała. Najczęściej ja i moich dwóch kolegów, których już nie ma w Polsce, przychodziliśmy z ćwiczeniami. I ona czytała ćwiczenia i robiła

¹⁷ Zdarza się, że w ośrodkach dochodzi do konfliktów pomiędzy osobami różnych narodowości, np. Ukraińcami i Czeczenami. Dlatego też część osób woli spędzić okres oczekiwania na nadanie ochrony międzynarodowej w wynajmowanym mieszkaniu (co umożliwia polskie prawodawstwo).

¹⁸ Zasady funkcjonowania ośrodków dla cudzoziemców określa m.in. *Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych z dnia 6 grudnia 2011 roku w sprawie regulaminu pobytu w ośrodku dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy* (Dz.U. z 2011 roku Nr 282, poz. 1654).

ołówkiem. A my później to długopisem poprawialiśmy i ścieraliśmy ołówek. (...) Nawet pani w szkole się nie domyśliła. I tak robiłem może przez dwa tygodnie.

– **Co sądzisz na temat takiego sposobu pracy? (A. M.S).**

– (...) Ja nic nie wiedziałem, co pani tam pisała... OK – przepisywałem (Gruzin, W10).

Osoby, których sytuacja prawna zostanie uregulowana, są zobowiązane do opuszczenia ośrodków. Unormowanie sytuacji prawnej wiąże się z uzyskaniem praw do legalnej pracy, ubezpieczenia zdrowotnego itd. Z perspektywy dziecka opuszczenie ośrodka wiąże się z doświadczeniem kolejnej zmiany, jaką jest przeprowadzka do nowego mieszkania. Nieraz ze względu na lokalizację nowego lokum zachodzi także konieczność zmiany szkoły.

I dostaliśmy status uchodźcy i wyjechaliśmy z ośrodka. Można pracować...! (...) Tata może pracować i mama. I mieszkamy na prywatnie¹⁹. Lepiej było w ośrodku – bo było więcej znajomych. Ja jeszcze rok chodziłem do „Y” szkoły. A potem było za daleko i musiałem wstawać o szóstej rano, żeby dojechać do szkoły... Tutaj jestem w pięć minut. Na początku chodziłem rok do szkoły „X”. Tam było fajne – bo wszyscy tam chodzili – było blisko ośrodka... (Ukrainiec, W1).

Z rozmów z osobami dorosłymi, które ubiegają się o nadanie ochrony międzynarodowej, wynika, że zupełnie inaczej postrzegają oni codzienne życie w ośrodkach pobytowych dla cudzoziemców niż dzieci. Z perspektywy dorosłego czas spędzony w ośrodku jest dość monotony. Każdy kolejny dzień niewiele różni się od poprzedniego. Do codziennych zadań kobiet należy zazwyczaj zajmowanie się domem i opieka nad dziećmi. Zdarza się, że mężczyźni do godzin wieczornych (legalnie lub nielegalnie) wykonują prace dorywcze i nie są obecni na terenie ośrodka. Czasami również kobiety podejmują prace o podobnym charakterze (np. na bazarach). Sposób spędzania czasu wolnego cudzoziemców ogranicza się w większości przypadków do przebywanie w gronie swoich, mieszkających w sąsiedztwie. Przyczyną takiego stanu rzeczy są m.in. niewielka sieć kontaktów z Polakami, nieznajomość lub słaba znajomość języka polskiego, problemy adaptacyjne, niepewność reakcji na odmienność kulturową, a także znikome środki finansowe, co nie sprzyja korzystaniu choćby z oferty kulturalnej danej miejscowości. Przybywający w ośrodkach przymusowi migranci nie mają poczucia stabilizacji psychicznej i ekonomicznej. Nieokreślona sytuacja życiowa nie motywuje ich do podejmowania działań mających na celu samorozwój i samorealizację. Są to bez wątpienia bariery dla integracji międzykulturowej. W przypadku dzieci główną

19 Czyli w wynajmowanym mieszkaniu.

płaszczyznę integracji stanowią instytucje edukacyjne. W przedszkolu i szkole nabywają one kompetencje językowych w zakresie posługiwania się językiem polskim, poznają polską kulturę (m.in. codzienność) i dziedzictwo kulturowe (m.in. tradycje) oraz mają możliwość nawiązywania relacji rówieśniczych²⁰.

W sytuacji uzyskania statusu uchodźcy lub ochrony uzupełniającej cudzoziemcy mogą uczestniczyć w indywidualnych programach integracyjnych. Zapewniają one prawo do pobierania – przez rok – zasiłków finansowych na pokrycie m.in. kosztów wynajmu mieszkania i nauki języka polskiego²¹. W trakcie uczestnictwa w programach integracyjnych osoby z doświadczeniem uchodźstwa powinny podjąć pracę, która umożliwiłaby im niezależne życie. Pracownicy rządowych instytucji pomocowych, jak i działacze organizacji pozarządowych wspierają ich w tym procesie.

Osoby, którym nie udaje się odnaleźć w Polsce ze względu na niskie kompetencje językowe, trudności związane ze znalezieniem pracy i tym samym problemy finansowe, często próbują dotrzeć do kolejnego kraju europejskiego i tam na nowo ułożyć sobie życie. Nieraz czynnikiem motywującym do wyjazdu z Polski są więzi z rodziną przebywającą poza jej granicami. Zgodnie z międzynarodowym prawem, efekt tego typu migracji jest często krótkoterminowy i kończy się powrotem do Polski, gdyż tu cudzoziemcy weszli w procedurę o nadanie ochrony międzynarodowej. Z perspektywy dziecka kilkukrotna zmiana kraju zamieszkania oraz systemu edukacji może powodować szereg problemów psychologicznych, w zakresie edukacji oraz tożsamościowych.

Ja jestem z Czeczenii. Przyjechałam z Niemiec. Najpierw mieszkałam w Czeczenii. Jak zbliżały się moje czwarte urodziny, przyjechałam do Polski. Tak żyłam sobie w ośrodku osiem miesięcy. Potem wróciliśmy do Czeczenii. I później znów przyjechaliśmy do Polski. Mieszkaliśmy w ośrodku i w mieszkaniu. Chodziłam do szkoły „X” i „Y”. Potem pojechaliśmy do Holandii. Z Holandii, nie wiem gdzie – bo mała byłam – myślę, że do Niemiec. Tam uczyłam się trzy miesiące. I ja dobrze nie rozmawiałam (po niemiecku) – tak sobie (...). Kiedy przyjechałam do Polski i spotkałam swoje koleżanki, to wtedy zaczęłam rozmawiać po polsku. Jak zaczęłam mówić po polsku, to wtedy zaczęłam mieć koleżanki. A w Niemczech to tylko jedną koleżankę miałam. Tatarką była. Ona nie umiała po rosyjsku rozmawiać – tylko po niemiecku, bo ona od dziecka tam żyje (Czeczenia, W5).

20 Niniejsze wnioski wynikają z wieloletnich doświadczeń autorki tekstu dotyczących pracy z cudzoziemcami narodowości czeczeńskiej i ukraińskiej.

21 Więcej zob. *Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku* (Dz.U. z 2004 roku Nr 64, poz. 593, z późn. zm., art. 92).

Zgodnie z treścią teorii przywiązania każde dziecko w toku wzrastania wiąże się uczuciowo z różnymi miejscami (swoim pokojem, placem zabaw, szkolnym podwórkiem itd.), miejscami, które są dla niego źródłem różnego rodzaju skojarzeń, wspomnień oraz autoidentyfikacji. Dzięki związkom z tymi miejscami młodzi ludzie kształtują swoją wielopłaszczyznową tożsamość. To one – miejsca – umożliwiają dzieciom samookreślenie (Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J. i in.). Każda zmiana miejsca zamieszkania jest z perspektywy dzieci dużym przeżyciem emocjonalnym. W sytuacji, gdy wiąże się to z doświadczeniem migracji uchodźczej, pojawiają się przed dziećmi wyzwania, z którymi nie jest łatwo sobie poradzić. Niektóre dzieci nieraz kilkukrotnie zaczynają funkcjonować w odmiennych realiach społeczno-kulturowych oraz cywilizacyjnych. W ich świecie kilka razy pojawia się nowa szkoła, rówieśnicy, nauczyciele, sąsiedzi itd. Trudno jest im wtedy zbudować poczucie przynależności.

Wieloletnie doświadczenia autorki tekstu²², związane z pracą w środowisku zróżnicowanym kulturowo, pokazują, że sytuacja dzieci z doświadczeniem migracji uchodźczej postrzegana i traktowana jest często powierzchownie, a nawet stereotypowo przez kadrę pedagogiczną. Często osoby pracujące z uczniami ze środowisk migracyjnych (nauczyciele, pedagodzy, dyrektorzy itd.) nie dysponują wiedzą na temat specyfiki ich dzieciństwa, przynależności kulturowej, sytuacji w kraju ich pochodzenia itd. Wielu z nich postrzega uczniów z doświadczeniem migracji przez cały okres edukacji jako obcych – osoby odmienne, niezrozumiałe, budzące całą gamę trudnych, a nawet negatywnych emocji, tj. niepokój, strach czy złość. Niejednokrotnie się zdarza, że kadra pedagogiczna nie dysponuje wiedzą na temat doświadczeń przymusowych migrantów z kraju ich pochodzenia. Nie ma świadomości motywów przyjazdu ich rodzin do Polski, tego, co konstruuje tożsamość indywidualną, kulturową i społeczną dzieci, z którymi pracują, oraz jak wygląda ich aktualna sytuacja i jakie ma to konsekwencje dla funkcjonowania dzieci w szkole i grupie rówieśniczej. Diagnozy prowadzone w szkołach, w związku z rozpoczęciem edukacji przez dziecko w nowej placówce (jeśli są sporządzane w ogóle), mają bardzo ogólny charakter. Z związku z tym kadra pedagogiczna często „po omacku”, bez dokładnego rozpoznania sytuacji uczniów, planuje ich pracę dydaktyczno-wychowawczą²³.

22 Więcej zob. przyp. 6.

23 Użyteczne narzędzia służące rozpoznawaniu sytuacji uczniów z doświadczeniem migracji oraz projektowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej (tj. *Kwestionariusz wywiadu dyrektora szkoły z rodzicami/opiekunami prawnymi ucznia cudzoziemskiego, Karta indywidualnych potrzeb ucznia cudzoziemskiego, Plan działań wspierających ucznia cudzoziemskiego w szkole podstawowej*, oprac. K. Szostak-Król) stanowią integralny element tekstu A. Młynarczuk-Sokołowskiej i K. Szostak-Król (2017).

Ku zrozumieniu biograficznych doświadczeń przymusowych migrantów. Próba podsumowania

Biografie uczniów ze środowisk uchodźczych są nośnikiem informacji dotyczących specyfiki ich doświadczeń życiowych, potencjału osobowego (uzdolnień i mocnych stron), trudności i ograniczeń (problemów i lęków, z którymi się borykają) oraz sposobów radzenia sobie w świecie i ze światem. Bez podejmowania próby rozpoznania i zrozumienia doświadczeń biograficznych tej grupy dzieci, determinujących kształt ich dzieciństwa, niezwykle trudne jest efektywne projektowanie procesu edukacyjnego oraz działań mających na celu wspieranie integracji w przestrzeni szkoły i poza nią. Refleksyjna analiza doświadczeń biograficznych przymusowych migrantów może być ważnym czynnikiem w procesie poszukiwania odpowiedzi m.in. na następujące pytania: dlaczego dziecko nie partycypuje w spontanicznych zabawach rówieśniczych; dlaczego zamyka się w gronie swoich; co sprawia, że biernie uczestniczy w zajęciach edukacyjnych; dlaczego przejawia zachowania agresywne czy też uczęszcza do szkoły nieregularnie; jaki nieujawniony potencjał tkwi w nim; jakiego typu wzmocnienia mogą go wydobyć i zmaksymalizować?²⁴.

Realizacja edukacji umożliwiającej efektywną pracę z dziećmi z doświadczeniem migracji oraz grupą zróżnicowaną kulturowo jest wciąż wielkim wyzwaniem stojącym przed edukacją w krajach Unii Europejskiej (w tym w Polsce). Temat ten był niejednokrotnie szeroko dyskutowany na szczeblu międzynarodowym. Zgodnie z treścią konkluzji Rady Europy w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych, edukacja ma w istotny sposób przyczyniać się do zapewniania udanej integracji migrantów w społeczeństwach europejskich (*Council conclusions...*, 2009). Wobec tego państwa członkowskie zobowiązane są do zastosowania odpowiednich środków (na szczeblu lokalnym, regionalnym lub krajowym) w celu zapewniania wszystkim dzieciom równych szans do wejścia w nowe środowisko oraz wsparcia niezbędnego do pełnego rozwoju własnego potencjału, niezależnie od tego, z jakich środowisk pochodzą. Dlatego też niezbędne jest projektowanie przemyślanych rozwiązań systemowych oraz międzykulturowej metodyki opartej o ustawiczne diagnozowanie potrzeb wszystkich uczestników procesu uczenia się bez względu na przynależność narodową, wyznawaną religię czy sytuację rodzinną. W wielu przypadkach pomyślność pracy z osobami z doświadczeniem migracji oraz zespołem heterogenicznym zależy od dodatkowego wsparcia poszczególnych uczniów (psychologicznego, np. w postaci zajęć z języka polskiego jako obcego, wyrównawczych itd.) (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2016). Obliguje to

24 W procesie wspierania uczniów z doświadczeniem migracji uchodźczej ważna jest współpraca kadry pedagogicznej oraz psychologa szkolnego z ich rodzicami, pomocami nauczyciela (tzw. asystentami międzykulturowymi), a także często, jak pokazuje doświadczenie autorki tekstu, z innymi osobami ze środowiska migracyjnego (np. autorytetami).

pedagogów, nauczycieli i edukatorów do ciągłego nabywania nowej wiedzy, umiejętności oraz pracy nad własnymi postawami.

Bibliografia

- Berry J.W. (1998). *Acculturation and Health*. W: *Cultural Clinical Psychology: Theory Research and Practice*. Kazarian S., Evans D.R. (red.). Nowy Jork: University Press.
- Berry J.W. (2003). *Conceptual Approaches to Acculturation*. W: *Acculturation: Advances in Theory, Measurement, and Applied Research*. Chun K.W., Organista P.B., Marín G. (red.). Waszyngton: American Psychological Association.
- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M. (2013). *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Borkowska A. (2016). *Psychologiczne aspekty migracji w rozwoju dziecka*. W: *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Śmiechowska-Petrovskij E. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Chung, M.C., AlQarni, N. i in. (2018). *Posttraumatic Stress Disorder and Psychiatric Co-morbidity among Syrian Refugees of Different Ages: the Role of Trauma Centrality*, „Psychiatric Quarterly”, nr 4(98).
- Grzymała-Moszczyńska H., Trojanek M. (2011). *Image of the World and Themselves Built by Young Chechens Living in Polish Refugee Centers. Intercultural Conflict*. W: *Muslims in Poland and Eastern Europe*. Górak-Sosnowska K. (red.). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P. (2015). *(Nie)łatwe powroty do domu. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Grzymała-Moszczyńska H. (2000). *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. (2010). *Cultures and Organizations. Software of the mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. Nowy Jork: McGrawHill.
- Koźyczkowska A., Młynarczuk-Sokołowska A. (2018). *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K. (2019). *Różnorodność i inkluzja w edukacji. Wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*.

- W: *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Chrzanowska I., Szumski G. (red.). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Młynarczuk-Sokołowska A. Szostak-Król K. (2016). *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egzemplifikacje działań metodycznych*. W: *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku szkolnym. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Śmiechowska-Petrovskij E. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Nikitorowicz J. (2018). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Strekalova E., Hoot J.L. (2008). *What is Special about Special Needs of Refugee Children. Guidelines for Teachers* „Multicultural Education” 2008 (jesień), nr 1(16).
- Ward R.E., Burke M.A. Eds. (2004). *Improving Achievement in Low-Performing Schools. Key Results for School Leaders*. Londyn: Sage.

Raporty

- Council conclusions of 26 November 2009 on the education of children with a migrant background*, „Official Journal of the European Union”, vol. 52, 11 December 2009, dostępny na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=OJ%3AC%3A2009%3A301%3ATOC> [ades skrócony: <http://bit.ly/fp2020-2-1>] (otwarty: 1.09.2018).

Materiał empiryczny

- Treści wywiadów narracyjnych zrealizowanych przez Annę Młynarczuk-Sokołowską (w 2019 roku w Białymstoku) podczas badań pt. „Przestrzeń szkoły w percepcji uczniów z doświadczeniem migracji uchodźczej”.

Akty prawne

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku* (Dz.U. 1997 Nr 78, poz. 483).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2019 roku, poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197 i 2248).
- Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 roku* (Dz.U. z 1991 roku Nr 119, poz. 515 i 517).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (Dz.U. z 2017 roku, poz. 1655).
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej* (Dz.U. z 2003 roku Nr 128, poz. 1176 z późn. zm.).

ON THE REFUGEE PATH. EXPERIENCE OF FORCED MIGRATION IN THE PROCESS OF FORMAL EDUCATION

Abstract: The paper is dedicated to selected issues of school functioning of children with a refugee background. The analyses undertaken in the article show dilemmas and difficulties accompanying education and integration processes in the new country of residence in the light of the literature and autobiographical narratives of students from selected Polish schools. The text is composed of two complementary parts. The first is related to analyzing the main problems regarding the formal education of refugee children. The second presents successive phases of becoming a refugee against of children's autobiographical experiences (depicted using fragments of narrative interviews). The text can be useful to anyone interested in the theory and practice of educating forced migrants.

Keywords: students with refugee background; autobiographical experience; formal education.