



Fundacja na rzecz
Różnorodności
Społecznej



Seria filmowa

Narracje
Migrantów

Katarzyna Kubin

Materiały pomocnicze dla osób prowadzących
działania edukacyjne z wykorzystaniem filmu

Fatima

Reżyseria: Rafał Skalski

Zdjęcia: Filip Drożdż

FUNDACJA NA RZECZ RÓŻNORODNOŚCI SPOŁECZNEJ

08



Katarzyna Kubin

**Materiały pomocnicze dla osób
prowadzących działania edukacyjne
z wykorzystaniem filmu**

Fatima

Film i materiały pomocnicze powstały
w ramach serii „Narracje Migrantów”



Warszawa 2012

Autorka: Katarzyna Kubin

Konsultacja metodyczna: Agnieszka Kozakoszczak

Recenzja: Anna Grudzińska

Koncepcja merytoryczna materiałów pomocniczych do filmów z serii

„Narracje Migrantów”: Natalia Klorek, Agnieszka Kozakoszczak, Katarzyna Kubin

Projekt i oprawa graficzna: Rafał Bartlet (<http://bartlet.pl/>)

Redakcja językowa: Anna Walas

Specjalne podziękowania dla Elżbiety Kielak, Agnieszki Kozakoszczak, Anny Kubin, Magdaleny Rud, Agaty Teutsch oraz Hanny Zielińskiej za cenne uwagi i wsparcie na etapie tworzenia koncepcji materiałów.

© Copyright by Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012.

ISBN: 978-83-7910-021-7

Wydawca:

Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS)

Skrytka pocztowa nr 381

00-950 Warszawa 1

Materiały można pobrać bezpłatnie na stronie FRS: www.ffrs.org.pl.

Zamówienia drukowanej wersji materiałów wraz z filmem należy kierować na adres: biuro@ffrs.org.pl (do wyczerpania nakładu).

Materiały zostały opracowane dzięki dofinansowaniu ze środków z Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców i budżetu państwa (nr projektu: 6/8/EFU) oraz m. st. Warszawy (nr projektu: CK-WOP-OSM/B/X/3/3/295/65/2012/NGO) w ramach projektu pt. „Opracowanie i wdrożenie narzędzi pomocnych dla pracowników administracji publicznej pracujących z uchodźcami i rodzinami uchodźczymi w systemie edukacji w Polsce”, a także z Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach projektu pt. „Szkoła wielokulturowa – szkolenia dla kadr pedagogicznych podnoszące umiejętności pracy z uczniami cudzoziemskimi o specjalnych potrzebach edukacyjnych” (nr projektu: MEN/2012/DZSE/1794).



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI FUNDUSZ
NA RZECZ UCHODZCÓW

Projekt współfinansuje m. st. Warszawa



MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



Wyłączna odpowiedzialność za treść publikacji spoczywa na autorce. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za informacje zawarte w materiałach oraz za sposób ich wykorzystania.

Spis treści:

I. Wprowadzenie: Jak korzystać z filmów i materiałów pomocniczych z serii „Narracje Migrantów”?.....	4
II. O filmie „Fatima”	8
III. Tematy do dyskusji wokół filmu.	11
Temat I: Uchodźstwo i migracja przymusowa	12
Temat II: Równy dostęp do edukacji i edukacja dzieci cudzoziemskich w Polsce	24
Temat III: Różnice kulturowe i komunikacja międzykulturowa	42
Temat IV: Proces akulturacji i integracji społecznej	54
IV. Materiały i publikacje przydatne w prowadzeniu działań edukacyjnych metodami aktywnymi	69
V. O autorce	71
VI. O Serii filmowej „Narracje Migrantów”	72
VII. O Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej	73

I Wprowadzenie

Jak korzystać z filmów i materiałów pomocniczych z serii „Narracje Migrantów”?

Filmy z serii „Narracje Migrantów” powstały dzięki bliskiej współpracy trzech stron: bohatera lub bohaterki filmu, reżysera oraz przedstawicieli i przedstawicielek Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej (dalej: FRS). Każda strona wniosła perspektywę i wiedzę, bez których nie byłoby możliwe wyprodukowanie spójnego i kompleksowego filmu, etycznego zarówno pod względem tematyki, jak i specyfiki doświadczenia bohatera czy bohaterki. To bohater zgodził się lub bohaterka zgodziła się podzielić się swoją osobistą historią, reżyser pomógł tę historię przełożyć na konwencję filmową zgodną ze standardami właściwymi dla sztuki filmowej, zaś edukatorzy i edukatorki FRS ugruntowali i ugruntowały określoną historię w stosownej teorii (np. psychologii międzykulturowej, polityki migracyjnej).

Każdy film jest więc efektem inspirującej współpracy i wymiany, począwszy od pierwszego etapu tworzenia scenariusza, aż po ostatni etap tworzenia napisów w różnych wersjach językowych. Wrażliwość, wzajemny szacunek oraz dbałość o szczegóły były ważnymi elementami procesu tworzenia. Dzięki temu wszystkie filmy, choć krótkie, zawierają w sobie wiele tematów do przemyślenia i do omówienia. Dużą zaletą tych filmów jest umiejętne połączenie estetyki z solidnością merytoryczną. Są ładne i poruszające, a zarazem odzwierciedlają realia świata, który bohaterka czy bohater poddają krytycznej refleksji.

Więcej na temat Serii filmowej „Narracje Migrantów” można przeczytać w części VI tego materiału oraz na stronie internetowej: www.ffrs.org.pl.

Materiały pomocnicze

Do filmów z serii „Narracje Migrantów” FRS opracowało materiały pomocnicze dla osób korzystających z filmów do celów edukacyjnych. Uważamy, że wymiana i dialog mają wartość dydaktyczną. Dlatego staraliśmy się, aby materiały te odzwierciedlały w pewnym stopniu dyskusje, które odbyły się w czasie tworzenia filmów.

Materiały pomocnicze mają na celu:

1

stworzenie ramy dla dyskusji organizowanych wokół filmów,

2

wskazanie konkretnych zagadnień czy punktów dyskusyjnych, które są w sposób szczególnie naświetlone w danym filmie,

3

wskazanie źródeł informacji i wiedzy, związanych z tematami poruszonymi w danym filmie

Do kogo są skierowane materiały pomocnicze do filmów?

Materiały przygotowano z myślą o osobach – w materiałach mówią o edukatorach i edukatorkach – które prowadzą szeroko rozumiane działania edukacyjne, zarówno w systemie formalnej edukacji, jak i w ramach szkoleń, warsztatów czy innych form działań edukacyjnych poza formalnym systemem edukacji. Materiały te zostały opracowane przede wszystkim pod kątem zajęć i wydarzeń, w których stosuje się interaktywne metody pracy z grupą (np. dyskusja, ćwiczenia warsztatowe).

Z założenia materiały mogą być pomocne w prowadzeniu działań edukacyjnych przez różne osoby o różnych kompetencjach (np. nauczyciel szkolny lub nauczycielka szkolna, trener lub trenerka w organizacji pozarządowej, osoba wykładająca na uczelni), a także pracujące z różnymi grupami odbiorców i odbiorczyń (np. młodzież, studenci i studentki, osoby dorosłe).

Przykładowe działania edukacyjne, które można prowadzić z wykorzystaniem filmów z serii „Narracje Migrantów” i towarzyszących im materiałów pomocniczych:

1	dla dzieci i młodzieży w szkołach jako zajęcia dodatkowe lub w trakcie zajęć szkolnych (np. wiedza o społeczeństwie),
2	dla studentów i studentek w ramach zajęć z podstawowych przedmiotów, kół naukowych lub innych wydarzeń organizowanych przez wydział lub uczelnię,
3	dla kadry pedagogicznej szkoły,
4	dla pracowników i pracownic jednostki samorządowej lub rządowej,
5	dla pracowników i pracownic akademickich na seminariach, konferencjach czy sympozjach naukowych,
6	pokazy otwarte dla zainteresowanej grupy osób.

Struktura materiałów

Dla ułatwienia pracy edukacyjnej struktura każdego materiału pomocniczego jest podobna. Zaczynają się one od streszczenia danego filmu (część II). Streszczenie zawiera nie tylko krótki opis historii pokazanej w filmie, ale także uzupełnia ją o dodatkowe informacje, które dają szerszy kontekst i umożliwiają głębsze zrozumienie sytuacji bohatera czy bohaterki. Już w streszczeniu sygnalizujemy, jakie zagadnienia są szczególnie ważne w filmie oraz na co trzeba zwrócić uwagę, aby w pełni wykorzystać potencjał dydaktyczny filmu.

W kolejnej, III części materiałów przedstawione są wybrane tematy poruszone w filmie, które jako zespół edukatorów i edukatorek FRS uznaliśmy za najważniejsze do przedyskutowania z grupą docelową działań edukacyjnych prowadzonych z wykorzystaniem danego filmu. Do każdego filmu wybraliśmy od 4 do 6 tematów przewodnich, które odnoszą się do konkretnych wypowiedzi bohatera lub bohaterki. Dzięki temu proponowane tematy ugruntowane są w autentycznej historii bohatera lub bohaterki, nie odbiegają znacząco od realiów doświadczenia prawdziwej osoby, która za pośrednictwem filmu pomaga nam rozpoznać i bliżej poznać określone zjawiska czy problemy społeczne. W efekcie pozwala to uniknąć nadmiernego teoretyzowania. Do każdego tematu wyodrębnionego w części III materiałów znajdują się wskazówki co do prowadzenia dyskusji czy zajęć warsztatowych. Podane

są także przydatne informacje stanowiące podstawę wiedzy na dany temat, w tym:

- definicje kluczowych pojęć,
- dane statystyczne,
- definicje prawne,
- opisy przypadków,
- propozycje ćwiczeń czy innych metod dydaktycznych, które można zastosować w czasie prowadzenia działań edukacyjnych.

Podsumowując, część III materiałów pomocniczych zawiera najwięcej informacji. Celem jest wsparcie osoby prowadzącej poprzez zebranie wiedzy przedmiotowej oraz wskazówek metodycznych. W części IV materiałów zebrane zostały polecane przez zespół edukacyjny FRS dodatkowe materiały i publikacje przydatne w prowadzeniu działań edukacyjnych metodami aktywnymi.

W części V materiałów znajduje się informacja biograficzna o autorze lub autorze materiałów. Wskazuje ona m.in. na to, jakie kompetencje i jakie obszary wiedzy zostały przez zespół edukatorów i edukatorek FRS uznane za kluczowe dla krytycznego i kompleksowego omówienia tematów poruszonych w danym filmie.

Część VI materiałów przedstawia dodatkowe informacje o Serii filmowej „Narracje Migrantów” oraz zawiera szczegółowy opis wybranych z niej filmów. W momencie opublikowania niniejszych materiałów seria „Narracje Migrantów” obejmowała 9 filmów, jednocześnie planujemy rozwijać serię o nowe pozycje. Część VII prezentuje informacje o Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej.

Zapraszamy do odwiedzenia portalu youtube (www.youtube.com/NarracjeMigrantow) oraz strony internetowej: www.ffrs.org.pl. Na tych stronach można obejrzeć większość filmów, pobrać elektroniczną wersję materiałów pomocniczych, jak i zapoznać się z licznymi materiałami uzupełniającymi, powiązаныmi tematycznie z serią. Wszystkie filmy udostępniamy bezpłatnie w biurze FRS osobom zainteresowanym wykorzystaniem ich do celów edukacyjnych. Zachęcamy także do kontaktu, jeśli potrzebują Państwo dodatkowego wsparcia czy konsultacji w prowadzeniu działań edukacyjnych z wykorzystaniem filmów.

Życzymy udanych i owocnych dyskusji prowadzonych w oparciu na materiałach pomocniczych!

II O filmie „Fatima”

Film przedstawia perspektywę Fatimy, 16-latki pochodzącej z Czeczenii i uczącej się w jednym z warszawskich gimnazjów. Fatima opowiada o tym, jak postrzega siebie w środowisku szkolnym w Polsce, jakich doświadcza trudności w nauce, jakie miała obawy i niepewności przed pójściem do szkoły w Polsce, o przyjaźniach, które nawiązała, o działaniach, które podejmuje, aby zbliżyć do siebie nawzajem swoich kolegów i swoje koleżanki polskiego i czeczeńskiego pochodzenia.

Film może stanowić punkt wyjścia do dyskusji o równym dostępie do edukacji w szkołach w Polsce dla dzieci cudzoziemskich czy też dla dzieci z doświadczeniem migracji¹. Pojęcie „równy dostęp do edukacji” odnosi się zarówno do dostępu do systemu edukacji, jak i do korzystania z nauki w szkole. W odniesieniu do tego pierwszego równy dostęp do edukacji jest zagwarantowany dzięki zapisom Konstytucji RP: „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa”² oraz dzięki ustawie o systemie oświaty: „osoby niebędące obywatelami polskimi korzystają z nauki i opieki w publicznych przedszkolach, a podlegające obowiązkowi szkolnemu korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w placówkach, w tym placówkach artystycznych, na warunkach dotyczących obywateli polskich”³. Ponadto zapewnianie równego dostępu do edukacji dzieciom i młodzieży uczęszczającym do szkół wymaga działań i wsparcia, mających na celu wyrównanie szans tych dzieci i tej młodzieży, którym sytuacja utrudnia korzystanie z nauki w szkole (np. bariera językowa czy stan psychologiczny, wynikający z procesu adaptacji do nowego kraju lub traumy). Zapisana prawna gwarancja równego dostępu do edukacji zobowiązuje zatem instytucje systemu edukacji formalnej (a w szczególności szkoły) nie tylko do przyjmowania dzieci cudzoziemskich, ale także do prowadzenia zarówno działań profilaktycznych, jak i interwencyjnych, przeciwdziałających różnym utrudnieniom w nauce.

Film pozwala również poruszyć tematykę uchodźstwa i migracji przymusowej, przybliżając sytuację uchodźców i uchodźczyń w Polsce, oraz może być pomocny w przekazaniu wiedzy o procedurze ubiegania się

o nadanie statusu uchodźcy. Ponieważ w filmie Fatima mocno podkreśla swoją tożsamość narodową oraz komentuje swoje relacje z rówieśnikami i rówieśniczkami w szkole, film umożliwia też podjęcie tematyki komunikacji międzykulturowej.

Widzowie są często ciekawi historii Fatimy. Robi ona wrażenie osoby silnej, wrażliwej i dojrzałej. Jednocześnie Fatima w filmie mało mówi o sobie i o swojej rodzinie, a bardziej dzieli się swoją krytyczną refleksją na temat szkoły, w której się uczy. Przy okazji pokazów organizowanych do tej pory przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) osoby, oglądające film, często pytały o samą bohaterkę filmu. Fatima urodziła się w Inguszetii. W 2006 roku, mając 6 lat, przyjechała do Polski z mamą i czworgiem rodzeństwa. Cała rodzina złożyła wniosek o nadanie statusu uchodźcy. W trakcie postępowania Fatima wraz z całą rodziną mieszkała w nieistniejącym już ośrodku dla uchodźców na warszawskich Bielanach (w przepisach prawnych, takie ośrodki nazywane są „ośrodkami „dla cudzoziemców oczekujących na decyzję w sprawie wniosku o nadanie statusu uchodźcy”). W trakcie realizacji filmu, rodzina miała już przyznaną pozytywną decyzję w procedurze o nadanie statusu uchodźcy, a tym samym uzyskała względnie stabilną perspektywę możliwości dłuższego pobytu w Polsce. Rodzina Fatimy wynajmowała mieszkanie w Warszawie niedaleko szkoły, do której uczęszczała Fatima i o której opowiada w filmie. Ze względu na znajomość języka polskiego oraz łatwość nawiązywania kontaktów z dziećmi mama Fatimy pracowała w tym czasie jako asystentka międzykulturowa⁴ w różnych szkołach w Warszawie, wspierając komunikację międzykulturową i współpracę szkół z dziećmi i rodzinami czeczeńskimi.

Jak można wnioskować na podstawie wypowiedzi Fatimy w filmie, doświadczenie opuszczenia kraju oraz czas spędzony w ośrodku dla uchodźców miały wpływ na młodą bohaterkę. Te doświadczenia mogły istotnie wpłynąć na jej silne poczucie przynależności kulturowej i czeczeńskiej tożsamości narodowej czy też na jej religijność. Na przykład poczucie więzi z narodem czeczeńskim u Fatimy może być reakcją na poczucie braku wspólnego języka i perspektywy z rówieśnikami i rówieśniczkami w Polsce, o czym wspomina sama bohaterka (np. „Nie mam o czym gadać z Polakami”). Doświadczenia Fatimy z regionu świata pochłoniętego konfliktem, jak i wyjazd do Polski, nie przystają do doświadczeń młodych Polek i młodych Polaków, a to może utrudnić

budowanie więzi z rówieśnikami i rówieśniczkami. Trzeba jednak w równym stopniu docenić, że czuje się też Polką. W filmie stwierdza, że nie może być ani tylko Czeczenką, ani tylko Polką, a raczej czuje podwójną tożsamość kulturową.

Oglądając film, trzeba mieć na uwadze, że Fatima wypowiada się jako młoda osoba, której poglądy wynikają z konkretnego doświadczenia życiowego, z tego, co przeżyła w Czeczenii i potem. Od tamtego czasu mogły one ulec zmianie.

III Tematy do dyskusji wokół filmu

Poniżej znajdują się propozycje czterech tematów do dyskusji wokół filmu „Fatima”. Zostały one tak zaprezentowane, aby wesprzeć działania edukacyjne z wykorzystaniem filmu. Zachęcamy do tego, by posługiwać się poniższymi materiałami w sposób elastyczny i kreatywny, zgodny jednocześnie z wytyczonymi celami edukacyjnymi i dostosowany do grupy docelowej. Tematy można omówić w dowolnej kolejności. Można wybrać też tylko część z nich.



Pytania otwierające dyskusję

W filmie poruszane są wątki dotyczące m.in. narodowości, norm kulturowych i religijnych, związanych z pochodzeniem Fatimy oraz jej funkcjonowaniem w szkole w Polsce. Film może budzić w odbiorcach i odbiorczyniach różne emocje i pobudzać do różnych refleksji.

Podczas pierwszej części omówienia filmu można umożliwić uczestnikom i uczestniczkom zajęć podzielenie się wrażeniami i przemyśleniami oraz wybranie wątków dla nich ważnych. Pomoże to określić dalszy kierunek dyskusji.



Przykładowe pytania rozpoczynające dyskusję:

1. Jakie są wasze wrażenia po obejrzeniu filmu? Co wam się w nim podobało, a co nie podobało? Co was najbardziej zainteresowało lub poruszyło?
2. O czym waszym zdaniem był ten film?
3. Fatima szczerze mówi o swoich poglądach i opiniach – czy któraś z wypowiedzi Fatimy była dla was szczególnie kontrowersyjna lub zastanawiająca? Która? Dlaczego?

Jako podsumowanie dyskusji można spisać wszystkie tematy i wątki poruszone przez uczestników i uczestniczki oraz wskazać te, które zostaną rozwinięte w dalszej części zajęć.

Temat I. Uchodźstwo i migracja przymusowa

Cel dyskusji: Przybliżenie sytuacji prawnej i społecznej uchodźców i uchodźczyń w Polsce, w tym możliwych psychologicznych konsekwencji uchodźstwa. W tej części materiałów przedstawione są podstawowe informacje o procedurze ubiegania się o nadanie statusu uchodźcy, z jakimi wiąże się ograniczeniami i możliwościami oraz informacje o tym, jak przeżycia związane z uchodźstwem mogą wpływać na funkcjonowanie dzieci i osób dorosłych.



Proponowane pytania rozpoczynające dyskusję nad tematem:

1. Co do tej pory słyszeliście lub co wiecie o uchodźcach i uchodźczyniach w Polsce i na świecie?
2. Dlaczego waszym zdaniem uchodźstwo jest czasem określane jako „migracja przymusowa”?
3. Czy wiecie, jak wygląda procedura ubiegania się o przyznanie statusu uchodźcy w Polsce?

*„Jestem z Inguszetii,
z Czeczenii”.*

Co mówi Fatima

Tak jak Fatima przeważająca liczba osób, składających wniosek o nadanie statusu uchodźcy w Polsce⁵, przyjeżdża z terenów północnego Kaukazu, z Czeczenii i Inguszetii, należących administracyjnie do Federacji Rosyjskiej, a jednocześnie od lat pozostających w napięciu politycznym z Federacją Rosyjską. Osoby, które przyjeżdżają do Polski jako **migranci**

przymusowi i migrantki przymusowe, nie opuszczają swego kraju z wyboru, z ciekawości czy nawet z potrzeby znalezienia lepiej płatnej pracy, lecz dlatego że ich życie jest zagrożone.

Pojęcie uchodźstwo zostało wprowadzone przez Konwencję Genewską z dnia 28 lipca 1951 roku⁶. W polskim prawie kwestie uchodźstwa, zasad, warunków i trybu udzielania cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz organy właściwe w tych sprawach określa ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej⁷.



Czy wiesz...

Definicja: Migracja dobrowolna i migracja przymusowa⁸

Migracja dobrowolna to sytuacja, w której dana osoba opuszcza swój kraj pochodzenia dobrowolnie np. po to, aby dołączyć do rodziny, podjąć studia lub pracę albo po prostu z ciekawości – aby poznać nowe miejsce na świecie. Migracja dobrowolna może być **migracją ekonomiczną**, której celem jest polepszenie sytuacji ekonomicznej i bytowej (ang. *quality of life*), przede wszystkim poprzez znalezienie lepiej płatnej pracy (choć nie zawsze lepszej pod względem warunków lub niekoniecznie zgodnej z wykształceniem) w nowym kraju.

Migracja przymusowa to sytuacja, w której dana osoba opuszcza swój kraj pochodzenia, aby uciec przed **prześladowaniem, przemocą** skierowaną do niej osobiście (np. ze względu na jej przynależność do określonej grupy etnicznej, narodowej lub kulturowej lub ze względu na religię lub światopogląd) i/lub przed **krzywdą, w tym zagrożeniem utraty życia** (np. z powodu wojny, konfliktu zbrojnego).

Procedura ubiegania się o nadanie statusu uchodźcy w Polsce

Jeżeli osoby, przyjeżdżające do Polski w trybie migracji przymusowej, chcą uzyskać ochronę na terytorium Polski, składają wniosek o nadanie statusu uchodźcy⁹. Wnioski rozpatrywane są przez władze państwowe, a konkretnie przez Urząd ds. Cudzoziemców (dalej jako UdsC).

W przypadku, gdy osoba w pierwszej instancji otrzymuje negatywną decyzję w sprawie złożonego wniosku o nadanie statusu uchodźcy, tzn. UdsC podejmuje decyzję, że Polska nie udzieli ochrony danej osobie, ma ona prawo odwołania się. Odwołania od decyzji negatywnej mogą być rozpatrywane przez Radę do Spraw Uchodźców.



Czy wiesz...

Co to jest Rada do Spraw Uchodźców¹⁰?

Rada do Spraw Uchodźców jest organem administracji publicznej, rozpatrującym odwołania od decyzji i zażalenia wobec postanowień wydanych przez Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców w sprawach o nadanie lub pozbawienie statusu uchodźcy lub udzielenie ochrony uzupełniającej. Rada jest także organem właściwym w sprawach wznowienia postępowania, uchylenia, zmiany lub stwierdzenia nieważności wydanych przez siebie decyzji lub postanowień.

W skład Rady wchodzi 12 członków powoływanych przez Prezesa Rady Ministrów na pięcioletnią kadencję spośród osób wyróżniających się wiedzą lub doświadczeniem praktycznym w zakresie problematyki uchodźców. Co najmniej połowa członków Rady powinna posiadać wyższe wykształcenie prawnicze¹¹.

Istnieją dwa najczęściej przyznawane migrantom przymusowym w Polsce typy ochrony¹². Są one przyznawane na koniec pozytywnie ukończonego postępowania (potocznie zwanego procedurą uchodźczą) w sprawie wniosku o nadanie statusu uchodźcy:

- status uchodźcy,
- ochrona uzupełniająca.

Poniżej przedstawiamy dodatkowe informacje o specyfice każdego statusu.

1. Status uchodźcy¹³: przyznawany jest w przypadku, gdy dana osoba nie może lub nie chce pozostać w kraju pochodzenia na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej:

- rasy¹⁴,
- religii,
- narodowości,
- przekonań politycznych,
- przynależności do określonej grupy społecznej.

Prześladowanie musi ze względu na swoją istotę lub powtarzalność stanowić poważne naruszenie praw człowieka¹⁵ lub być kumulacją różnych działań lub zaniechań (w tym stanowiących naruszenie praw człowieka), których oddziaływanie jest równie dotkliwe jak prześladowania. Prześladowanie może polegać w szczególności na¹⁶:

- użyciu przemocy fizycznej lub psychicznej, w tym przemocy seksualnej,
- zastosowaniu środków prawnych, administracyjnych, policyjnych lub sądowych w sposób dyskryminujący lub o charakterze dyskryminującym,
- wszczęciu lub prowadzeniu postępowania karnego albo ukaraniu w sposób, który ma charakter nieproporcjonalny lub dyskryminujący,
- braku prawa odwołania się do sądu od kary o charakterze nieproporcjonalnym lub dyskryminującym,
- czynach skierowanych przeciwko osobom ze względu na ich płeć lub małoletniość.

Jeśli Szef UdsC stwierdzi, że osoba wnioskująca o nadanie statusu uchodźcy doświadczyła prześladowania w kraju pochodzenia, to może przyznać tej osobie ochronę w Polsce.

2. Status ochrony uzupełniającej¹⁷: przyznawany jest osobie w przypadku, gdy jej sytuacja nie spełnia warunków, na podstawie których nadaje się status uchodźcy, ale jednocześnie osoba ta nie może lub nie chce wrócić do kraju pochodzenia, ponieważ jej powrót może narazić ją na ryzyko doznania poważnej krzywdy przez:

- orzeczenie kary śmierci lub wykonanie egzekucji,
- tortury, nieludzkie lub poniżające traktowanie albo karanie,
- poważne i zindywidualizowane zagrożenie dla życia lub zdrowia, wynikające z powszechnego stosowania przemocy wobec ludności cywilnej w sytuacji międzynarodowego lub wewnętrznego konfliktu zbrojnego.

Możliwe podstawy do przyznania Czczenom i Czczenkom ochrony w Polsce

Ze względu na konflikty w regionie świata, w którym mieści się Czeczenia, osoby tam mieszkające mogą być narażone na poważną krzywdę, w tym utratę życia. Mogą doświadczać prześladowań ze względu na swoją narodowość. Pojęcie „narodowość” w rozumieniu prawnym¹⁸ nie

jest wyznaczana posiadaniem obywatelstwa danego państwa, lecz wynika z przynależności do grupy określonej przez:

- tożsamość kulturową, etniczną lub językową,
- wspólne pochodzenie geograficzne lub polityczne,
- powiązanie z ludnością w innym państwie.

Ponadto, osoby, które działają na rzecz powstania niezależnego państwa Czeczenii (i/lub ich rodziny) mogą doświadczać prześladowania ze względu na swoje przekonania polityczne. Ich rodziny również mogą doświadczyć prześladowania. Według prawa „przekonania polityczne” to opinie, myśli lub przekonania, dotyczące ugrupowań i organizacji lub władz publicznych, kontrolujących kraj pochodzenia, które dopuszczają się prześladowań, oraz ich polityki lub metod działania, bez względu na to, czy osoba, która ubiega się o nadanie statusu uchodźcy, działała zgodnie z tą opinią, myślą lub przekonaniem¹⁹.

Osoby pochodzących z innych części świata, które dotknięte są konfliktem mogą mieć podobne podstawy do uzyskania ochrony w Polsce. Dane gromadzone przez UdsC na temat złożonych wniosków o status uchodźcy pokazują, że kraje pochodzenia osób przyjeżdżających do Polski jako uchodźcy zmieniają się wraz ze zmianą sytuacji w tych krajach.



Propozycja dyskusji z grupą: Polacy i Polki jako uchodźcy i uchodźczynie

Cel dyskusji: Lepsze zrozumienie zjawiska uchodźstwa.

Pytania do dyskusji:

Jeśli prowadzisz zajęcia dla osób pochodzących z Polski, możesz zadać następujące pytania:

1. Co wiecie lub pamiętacie na temat czasów, kiedy Polacy i Polki byli uchodźcami lub uchodźczyniami? Kiedy to było? Jaka była wtedy sytuacja w Polsce?
2. Jakie konkretnie okoliczności, zdarzenia lub sytuacje mogły waszym zdaniem uzasadniać przyznanie statusu uchodźcy Polakom i Polkom przez inne kraje?
3. Czy znacie kogoś, kto był uchodźcą lub uchodźczynią z Polski? Jaka była wtedy sytuacja tej osoby?

Okres oczekiwania na decyzję

Osoba ubiegająca się o nadanie statusu uchodźcy przekazuje do depozytu UdsC swój dokument podróży²⁰ oraz otrzymuje tymczasowe zaświadczenie tożsamości²¹. Według ustawy wydanie decyzji w sprawie wniosku o nadanie statusu uchodźcy powinno nastąpić w ciągu 6 miesięcy od momentu jego złożenia²². W rzeczywistości jednak postępowanie trwa średnio rok, a nawet dłużej, w zależności od poziomu skomplikowania sprawy, szybkości weryfikacji podanych przez osobę informacji i ustalenia dodatkowych faktów w oparciu na niezależnych źródłach (np. sytuacja w kraju pochodzenia).



Czy wiesz...

W trakcie trwania postępowania o nadanie statusu uchodźcy, osoba składająca wniosek ma określone obowiązki i uprawnienia. Do tych ważniejszych należą:

Obowiązki²³:

- Poddać się badaniom lekarskim, uznanym przez UdsC za niezbędne do stwierdzenia prawdziwości informacji, podanych we wniosku o nadanie statusu uchodźcy (w tym także badaniom lekarskim i zabiegom sanitarnym, zaleconym przez lekarza sprawującego opiekę medyczną w ośrodku).
- Stawiać się na wezwanie organu prowadzącego postępowanie w celu przesłuchania lub złożenia wyjaśnień.
- Zawiadomić o każdej zmianie swojego miejsca pobytu i miejsca pobytu osoby, w imieniu której wnioskodawca występuje (np. dziecka).
- Przebywać na terytorium Polski do dnia doręczenia decyzji ostatecznej w postępowaniu.

Uprawnienia:

Zabezpieczenie miejsca do mieszkania²⁴:

- W przypadku mieszkania w ośrodku dla uchodźców, wsparcie obejmuje: całodzienne wyżywienie zbiorowe lub ekwiwalent pieniężny, kieszonkowe na drobne wydatki osobiste, stałą pomoc pieniężną na zakup środków czystości i higieny osobistej, naukę języka polskiego, w tym podstawowe materiały do nauki, finansowanie przejazdów środkami transportu publicznego w określonych przypadkach (np. w celu stawienia się na przesłuchanie, leczenia).

- Gdy osoba mieszka poza ośrodkiem ma prawo do świadczenia pieniężnego na pokrycie kosztów pobytu w Polsce.
- Dostęp do opieki medycznej świadczonej bezpłatnie.

UWAGA: W trakcie trwania postępowania o nadanie statusu uchodźcy osoby oczekujące na decyzję nie mają prawa do pracy w Polsce. Jeżeli jednak po upływie 6 miesięcy od dnia złożenia wniosku o nadanie statusu uchodźcy nie została wydana decyzja w pierwszej instancji i przyczyna niewydania decyzji w tym terminie nie leży po stronie osoby składającej wniosek, osoba ta może otrzymać zaświadczenie, które uprawnia do podejmowania pracy w Polsce²⁵. Trzeba jednak pamiętać, że bez znajomości języka polskiego oraz po trudnych doświadczeniach i przeżyciach związanych z uchodźctwem, które osłabiają psychikę człowieka, realne perspektywy znalezienia pracy w Polsce mogą być ograniczone.



Propozycja ćwiczenia z grupą: Analiza przypadku – pani Zaira szuka pracy

Cel ćwiczenia: Przybliżenie sytuacji uchodźców i uchodźczyń, którzy i które chcą podjąć w Polsce pracę. Zwiększenie wiedzy o barierach w znalezieniu pracy w Polsce.

Przebieg ćwiczenia:

1. Opisz sytuację pani Zairy albo wydrukuj i rozdaj uczestnikom i uczestniczkom:

Pani Zaira przybyła do Polski rok temu razem ze swoimi dwoma córkami (7 i 9 lat) i trzyletnim synkiem. Jej mąż zginął w trakcie najazdu wojska rosyjskiego na wioskę, w której mieszkali. Tuż po przyjeździe do Polski pani Zaira złożyła wniosek o nadanie statusu uchodźcy, ale wciąż nie ma informacji, czy wniosek został rozpatrzony pozytywnie czy negatywnie. Od czasu do czasu pani Zaira jest wzywana na przesłuchania do Urzędu ds. Cudzoziemców, ale poza tym nie ma żadnych sygnałów, czy procedura zbliża się ku końcowi.



Propozycja ćwiczenia z grupą: Analiza przypadku – pani Zaira szuka pracy

Na czas procedury pani Zaira zdecydowała się zamieszkać w ośrodku dla uchodźców, bo tak robi większość osób. Poza tym szukanie mieszkania przy braku znajomości języka polskiego i ogólnym zmęczeniu psychicznym było dla niej zbyt dużym wyzwaniem. Jednocześnie w trakcie procedury pani Zaira nie miała prawa do pracy i czułaby się niepewnie, mieszkając poza ośrodkiem, gdzie może spotkać ją szereg niespodziewanych sytuacji. Pani Zaira została skierowana z rodziną do ośrodka pod Lublinem. W ośrodku rodzina pani Zairy dzieli pokój z drugą rodziną: kobietą i jej dwoma córkami. Jest im ciasno.

Niedawno pani Zaira dowiedziała się, że może otrzymać oświadczenie uprawniające ją do podjęcia pracy w Polsce, ponieważ w jej przypadku procedura trawa już ponad sześć miesięcy. Jej córki chodzą do szkoły w Polsce, a młodszy synek mógłby zostać w ciągu dnia pod opieką rodziny, z którą pani Zaira dzieli pokój.

Po otrzymaniu oświadczenia uprawniającego do pracy w Polsce, pani Zaira zaczęła zastanawiać się, jaką pracę mogłaby wykonywać i gdzie jej szukać. Spisała swoje kwalifikacje i doświadczenie na kartce po prawej stronie oraz swoje preferencje i uwarunkowania po lewej stronie:

kwalifikacje i doświadczenie:

- Wykształcenie pielęgniarki medycznej.
- Wykonywanie zawodu pielęgniarki przez 10 lat w Czechenii.
- Znajomość języka rosyjskiego i czecheńskiego oraz podstaw języka polskiego.
- Umiejętność gotowania – wszyscy zawsze chwalili przygotowywane przeze mnie posiłki.

Preferencje i uwarunkowania:

- Lubię spędzać czas z dziećmi, w Czechenii zajmowałam się nie tylko moim dziećmi, ale też dziećmi mojej siostry i brata.
- Nie znam biegle języka polskiego.
- Nie mogę pracować w zawodzie, bo od czasu wojny na widok krwi (i w ogóle bliski kontakt z ciałem) robi mi się bardzo niedobrze.



Propozycja ćwiczenia z grupą: Analiza przypadku – pani Zaira szuka pracy

- Chętnie bym pracowała w szkole z dziećmi. Choć nie mam do tego oficjalnych kwalifikacji, to myślę, że mogłabym być dobra w takiej pracy. Jestem otwarta na każdą możliwość, która pozwoli mi zarobić własne pieniądze i da mi zajęcie, poczucie odpowiedzialności i samodzielności.
 - Lubię kontakt z ludźmi i jestem osobą godną zaufania. Chciałabym pracować z ludźmi, którzy będą szanować mnie i moją religię muzułmańską.
2. Poproś uczestników i uczestniczki, aby samodzielnie zastanowili się nad przypadkiem pani Zairy i zapisali swoje odpowiedzi na następujące pytania:
- Z jakimi wyzwaniem i trudnościami może spotkać się pani Zaira poszukując pracy? (określić minimum 3).
 - Jakie mogą być sposoby pokonania każdego z wymienionych wyzwań lub trudności? Jakie instytucje albo jakie osoby mogą pomóc pani Zairze i w jaki sposób?
3. Gdy wszystkie osoby uczestniczące wypełnią zadanie, poproś, aby w parach omówiły zapisane przez siebie pomysły.
4. Poproś pary, żeby przedstawiły swoje najlepsze pomysły całej grupie. Można je spisać, tak żeby były widoczne dla całej grupy.

Omówienie ćwiczenia:

Zachęć osoby uczestniczące w ćwiczeniu do refleksji i odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak oceniacie szanse pani Zairy na znalezienie pracy w Polsce?
2. Jaką pracę, waszym zdaniem, mogłaby wykonywać pani Zaira? Gdzie i w jaki sposób mogłaby jej szukać?
3. Jaka, waszym zdaniem, mogłaby być reakcja potencjalnych pracodawców, do których zgłosiłaby się pani Zaira? Z jakimi stereotypami lub uprzedzeniami mogłaby się spotkać?
4. Jak myślicie, czy wynagrodzenie za wykonywaną pracę pozwoliłoby pani Zairze utrzymać rodzinę, jeśli chciałaby ze swoimi dziećmi mieszkać poza ośrodkiem?
5. Co lokalne instytucje i społeczność lokalna mogłyby zrobić, aby pomóc pani Zairze osiągnąć samodzielność jako uchodźczynie w Polsce?

Aspekty psychologiczne migracji przymusowej

Ważnym aspektem sytuacji migrantów i migrantek przymusowych w Polsce²⁶ jest to, że znaczna liczba tych osób i rodzin decyduje się na zamieszkanie w ośrodku dla uchodźców w czasie trwania postępowania²⁷. W obliczu długiego okresu rozpatrywania wniosku o nadanie statusu uchodźcy oraz niepewnej przyszłości w związku z tym, że trudno przewidzieć, jaka będzie decyzja w sprawie wniosku, jednym z głównych trudności, jakich doświadczają uchodźcy i uchodźczynie oczekując na decyzje w ich sprawie, jest poczucie tymczasowości i niepewności, a jednocześnie brak możliwości planowania swojego życia. W trakcie trwania procedury życie uchodźców i uchodźczyń jest w ogromnym stopniu jej podporządkowane. Taki stan może mieć poważne konsekwencje psychologiczne, w tym:

- obniżenie motywacji do działania,
- wyuczona bezradność,
- obniżenie chęci do integracji ze społeczeństwem i /lub społecznością lokalną,
- depresja.

Oslabiona kondycja psychiczna spowodowana długim oczekiwaniem na decyzję w postępowaniu może pogłębić traumę nabytą w kraju pochodzenia oraz w trakcie ucieczki z niego. Powodem traumy mogło być np. doświadczenie zagrożenia życia swojego lub bliskich osób, przemocy lub bycie świadkiem przemocy wobec innych.



Czy wiesz...

Definicja: Zespół stresu pourazowego

(ang. *post-traumatic stress disorder-PTSD*)

Zespół stresu pourazowego (PTSD) jest zaburzeniem lękowym wywołanym przez silnie stresujące, przerażające, zagrażającą sytuację, której osoba sama doświadczyła lub była jej świadkiem. Takie dramatyczne doświadczenia to na przykład: bycie ofiarą napaści, wykorzystania seksualnego, porwanie, zobaczenie śmierci bliskich osób, ucieczka przed bombardowaniem.

Osoby z PTSD przeżywają traumę na nowo w charakterze przedłużonej i opóźnionej reakcji, która może przybierać różne formy, m.in.: przeżywanie na nowo urazowej sytuacji w natrętnych wspomnieniach i koszmarach sennych, poczucie odrętwienia i przytępienia uczuciowego, odizolowanie od innych ludzi, niezdolność do przeżywania przyjemności, unikanie działań i sytuacji, które mogłyby przypomnieć przeżyty uraz, stan nadmiernego pobudzenia wegetatywnego z nadmierną czujnością i wzmożoną reaktywnością na bodźce oraz bezsennością, lęk i depresja (więcej na temat PTSD zob.: A. S. Reber, R. Allen, E. S. Reber, (2009), *The Penguin Dictionary of Psychology*, London: Penguin Books Ltd.)

Uchodźcy i uchodźczynie rzadko mają dostęp i korzystają z profesjonalnego wsparcia psychologicznego, a obecność PTSD wśród dzieci uchodźczych rzadko spotyka się z adekwatną diagnozą i pomocą. Mimo to osoby pracujące z dziećmi uchodźczymi często wskazują, że spotykają się zachowaniami mogącymi świadczyć o PTSD (np. nieadekwatne i wybuchowe reakcje dzieci, unikanie kontaktu i zamknięcie się w sobie, „złe” lub niezrozumiałe zachowania).

Po zakończeniu postępowania

Osoba, której nadany jest status uchodźcy, otrzymuje dokument podróży przewidziany w Konwencji Genewskiej i kartę pobytu ważną przez 3 lata od dnia wydania. Zaś osobie, której udzielona jest ochrona uzupełniająca, wydana zostaje karta pobytu ważna przez 2 lata²⁸.

Osoby, które uzyskały pozytywną decyzję w procedurze o nadanie statusu uchodźcy (tzn. otrzymały status uchodźcy lub ochronę uzupełniająca) mogą skorzystać z pomocy mającej na celu wspieranie procesu integracji²⁹ w Polsce. Wsparcie to udzielane jest w ramach Indywidualnego Programu Integracji (dalej jako IPI), prowadzonego przez Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie (dalej jako PCRPR) i trwającego nie dłużej niż 12 miesięcy.

IPI może obejmować:

- świadczenia pieniężne (przeznaczone np. na zakup jedzenia, odzieży, obuwia, środków higieny osobistej, opłat mieszkaniowych, pokrycie kosztów nauki języka polskiego),
- opłacanie składek na ubezpieczenie zdrowotne³⁰,
- pracę socjalną,

- poradnictwo specjalistyczne, w tym poradnictwo psychologiczne,
- udzielanie informacji oraz wsparcia w kontaktach z innymi instytucjami, w tym z instytucjami rynku pracy, ze środowiskiem lokalnym oraz organizacjami pozarządowymi,
- inne działania wspierające proces integracji cudzoziemca.

Zakres, formy i wysokość pomocy udzielanej przez PCPR w ramach IPI określane są wspólnie przez pracownika socjalnego lub pracownicę socjalną i uchodźcę czy uchodźczynię oraz ich rodziny w odniesieniu do indywidualnej sytuacji życiowej.

IPI są krytykowane zarówno przez samych cudzoziemców i cudzoziemki, jak i przez organizacje pozarządowe, zajmujące się tematyką migracji i integracji. Najważniejsze zarzuty wobec IPI są następujące³¹:

- Pracownicy socjalni i pracownice socjalne nie są przygotowani i przygotowane do pracy z uchodźcami i uchodźczyniami nie tylko ze względu na różnice kulturowe i barierę językową, ale także w związku z niedostateczną znajomością aspektów prawno-formalnych, na które trzeba zwracać uwagę i które warunkują możliwości oraz obowiązki uchodźców i uchodźczyń.
- Okres udzielania wsparcia w ramach IPI (12 miesięcy) jest za krótki, aby znacząco poprawić sytuację uchodźców i uchodźczyń oraz pomóc im w integracji ze społeczeństwem w Polsce. Sama nauka języka polskiego przez osoby dorosłe to proces wymagający znacznie więcej czasu, zwłaszcza w sytuacji, w której chodzi o osiągnięcie poziomu, umożliwiającego znalezienie pracy w Polsce.
- IPI nie zapewnia dostatecznego wsparcia w szukaniu i znalezieniu pracy w Polsce. Pracownicy socjalni i pracownice socjalne nie mają przygotowania i umiejętności ani narzędzi do wspierania uchodźców i uchodźczyń w szukaniu pracy.

W praktyce IPI często sprowadzają się zatem do przekazania świadczeń pieniężnych, a nie wspierają praktycznie uchodźców czy uchodźczyń ani w poprawie ich sytuacji ani w procesie integracji społecznej i ekonomicznej w Polsce.

IPI to jedyna formą wsparcia w procesie integracji, która istnieje w Polsce. Migranci dobrowolni i ekonomiczni nie mają prawa do korzystania z tego programu.

Temat II. Równy dostęp do edukacji i edukacja dzieci cudzoziemskich w Polsce

Cel dyskusji: Dyskusja na ten temat ma przyczynić się do kształtowania postaw otwartych oraz większego zrozumienia dla sytuacji dzieci cudzoziemskich w Polsce, a także umożliwić poznanie rozwiązań, które ułatwiają im funkcjonowanie w szkołach w Polsce. Przedstawione są informacje i propozycje ćwiczeń, dotyczące sytuacji dzieci uchodźczych czy szerzej – dzieci mających doświadczenie migracji – w kontekście systemu edukacji w Polsce. Szczególną uwagę poświęcono funkcji asystenta międzykulturowego/asystentki międzykulturowej.



Proponowane pytania rozpoczynające dyskusję nad tematem:

1. Czy doświadczenia Fatimy w szkole w Polsce oceniacie raczej jako pozytywne czy negatywne? Dlaczego?
2. Jakie trudności w szkole napotkała Fatima?
3. Czy pamiętacie, co dla was było trudne lub przykre w szkole? Czy mieliście doświadczenia podobne do tych, o których opowiada Fatima?

„Kiedy trafiłam do tej szkoły, myślałam, że będę musiała tutaj przeżywać jakieś piekło...”

Co mówi Fatima

Dzieci cudzoziemskie w systemie edukacji w Polsce

Na początek dyskusji warto ustalić kilka podstawowych faktów:

- W szkołach w Polsce w 2012 roku uczyło się ok. 7 000 dzieci niebędących obywatelami Polski³². Porównanie danych na prze-

strzeni kilku ostatnich lat wskazuje, że ta liczba systematycznie rośnie.

- Obecność dzieci migranckich w szkołach w całej Polsce jest punktowa, to znaczy, że są pewne miejscowości czy obszary geograficzne, gdzie jest większa liczba dzieci cudzoziemskich, a zatem więcej takich dzieci uczęszcza do szkół. Więcej dzieci migranckich mieszka w dużych miastach oraz w miejscowościach w pobliżu ośrodków dla uchodźców. Oznacza to, że nawet jeśli ogólna liczba dzieci cudzoziemskich w systemie oświaty w Polsce wydaje się być mała, to w niektórych szkołach obecność tych dzieci ma duże znaczenie. Zdarzają się w Polsce szkoły, w których dzieci mieszkające w ośrodku dla uchodźców stanowią 30% wszystkich uczniów i uczennic oraz zdarzają się klasy, w których dzieci migranckie stanowią blisko połowę uczniów i uczennic.
- W dyskusji o obecności dzieci migranckich w szkołach w Polsce podkreśla się obecność dzieci uchodźców i dzieci pochodzenia czeczeńskiego³³. Wynika to z braku rzetelnych informacji o dzieciach mających różne inne statusy prawne czy inne pochodzenie (np. dzieci migrantów ekonomicznych np. z Wietnamu oraz dzieci ukraińskie, których jest w szkołach w Polsce stosunkowo dużo³⁴).

Prawo do równego dostępu do edukacji

Jeśli chodzi o prawo dzieci migranckie do edukacji w Polsce, to polskie przepisy stanowią, że wszystkie dzieci przebywające w Polsce, niezależnie od obywatelstwa, statusu prawnego itd., są objęte obowiązkiem szkolnym. Dzieci migranckie mają takie samo prawo do korzystania z nauki, jak dzieci polskie. W ustawie o systemie oświaty czytamy: „osoby niebędące obywatelami polskimi korzystają z nauki i opieki w publicznych przedszkolach, a podlegające obowiązkowi szkolnemu korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w placówkach, w tym placówkach artystycznych, na warunkach dotyczących obywateli polskich”³⁵.

Ponadto Konstytucja RP, czyli nadrzędny dokument wobec ustawy, mówi: „Každy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa”³⁶ oraz „Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo

do równego traktowania przez władze publiczne³⁷ i „Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny”³⁸.

Aby zapewnić dzieciom migranckim realną możliwość edukacji w Polsce na takich samych prawach, co dzieciom polskim, potrzeba jednak czegoś więcej niż przepisów prawnych. Należy w praktyce uwzględnić specyficzną sytuację dzieci, wynikającą z doświadczenia migracji i która może skutkować trudnościami w nauce. Trudności te mogą być rozpatrywane w kategorii „specjalnych potrzeb edukacyjnych”. Jeśli szkoła w praktyce nie odpowiada na specjalne potrzeby dzieci, wynikające z doświadczenia migracji, to dziecko nie ma w rzeczywistości równego dostępu do edukacji w szkole w Polsce.



Propozycja ćwiczenia z grupą:

Jakie potrzeby Fatimy wynikają z tego, że jest migrantką w Polsce?

Cel ćwiczenia: Zwiększenie wiedzy na temat trudności, z jakimi może spotykać się dziecko migranckie w szkole. Uporządkowanie wątków do dyskusji podczas dalszej części zajęć.

Przebieg ćwiczenia:

1. W filmie Fatima opowiada o swoich obawach przed przyjściem do szkoły oraz o trudnościach, których doświadczyła w szkole.
2. Podziel uczestniczki i uczestników na grupy i poproś, aby zastanowili i zastanowiły się oraz odpowiedzieli i odpowiedziały w nich na następujące pytania:
 - Czego Fatima obawiała się przed przyjściem do szkoły? Dlaczego?
 - Jakich trudności Fatima doświadczyła po przyjściu do szkoły?
 - Jak układały się relacje Fatimy z rówieśnikami i rówieśnicami w szkole?Każda grupa może odpowiadać na jedno z pytań lub na kilka. Każda grupa może spisać swoje odpowiedzi na kartce.
3. Poproś grupy o zaprezentowanie efektów ich pracy.

4. Spisz odpowiedzi w widocznym miejscu. Zapytaj, czy jest coś, o czym Fatima nie powiedziała wprost, ale można przypuszczać, że ma znaczenie dla jej sytuacji w szkole i jej możliwości nauki. Zapisz odpowiedzi. Poinformuj, którymi z wymienionych wątków będziecie zajmować się bardziej szczegółowo podczas zajęć.
5. Na koniec zajęć zapytaj, na które z wymienionych wcześniej trudności i obaw istnieją rozwiązania, np. w praktyce działania szkoły albo w obowiązujących przepisach prawnych.

Poniżej pisany jest alternatywny sposób prowadzenia ćwiczenia dla grup z większą wiedzą na temat równego dostępu do edukacji. Ta forma ćwiczenia może być przydatna jako sposób na zdiagnozowanie potrzeb z kadrą nauczycielską w danej szkole.

Przebieg ćwiczenia:

1. Narysuj w widocznym dla całej grupy miejscu kwadrat podzielony na cztery części i opisz poszczególne części jako: obszar relacji interpersonalnych, obszar instytucjonalny (szkoła), obszar systemowy (system oświaty), obszar różnic kulturowych/religijnych.
2. Powiedz grupie: W filmie Fatima opowiada o swoich doświadczeniach w szkole. Te doświadczenia, o których Fatima opowiada można przyporządkować do różnych obszarów funkcjonowania istotnych dla procesu edukacji.
3. Podziel uczestniczki i uczestników na grupy i poproś, aby w grupach zastanowili się nad tym, gdzie przypisałiby problemy i trudności, których doświadczała Fatima w szkole według tych czterech obszarów. Każda grupa może stworzyć analogiczny rysunek z podziałem i tam zbierać wątki z dyskusji w grupie.
4. Poproś grupy o zaprezentowanie efektów ich pracy.
5. Spisz odpowiedzi w widocznym miejscu. Poinformuj, którymi z wymienionych wątków będziecie zajmować się bardziej szczegółowo podczas zajęć.
6. Na koniec zajęć zapytaj, na które z wymienionych wcześniej trudności i obaw istnieją rozwiązania np. w praktyce działania szkoły albo w obowiązujących przepisach prawnych.

Doświadczenie migracji a specjalne potrzeby edukacyjne

Specjalne potrzeby edukacyjne dziecka mogą odnosić się m.in. do³⁹:

- **Znajomość języka:** Brak znajomości języka polskiego lub niski poziom znajomości języka polskiego utrudnia komunikację z innymi dziećmi i z kadrą szkoły oraz rozumienie treści nauczania. Utrudnia też w oczywisty sposób nadążanie za nauką w klasie.
- **Uwarunkowania psychologiczne:** Na stan psychologiczny dziecka z doświadczeniem migracji może wpłynąć proces adaptacji kulturowej, szok kulturowy lub, w szczególności w przypadku dzieci uchodźczych, PTSD (więcej informacji o aspektach psychologicznych powyżej w obszarze tematycznym I i poniżej w obszarze tematycznym III). Może to powodować, że dziecko ma trudności z uczeniem się oraz w kontaktach z rówieśnikami i rówieśnicami. Zamiast skupiać się na nauce dziecko może zmagać się np. z depresją lub stresem, wynikającym ze zmian, których doświadcza w nowym dla siebie otoczeniu kulturowym, językowym i fizycznym w Polsce. Trudności te mogą dotyczyć także funkcjonowania w domu.
- **Pochodzenie kulturowe i religijne:** Brak wiedzy o normach i zwyczajach obowiązujących w Polsce może przyczynić się do niskiego samopoczucia dziecka oraz powodować dezorientację. Może to negatywnie wpływać na możliwość nauki. Brak wiedzy ze strony nauczycielek i nauczycieli oraz kadry szkół o normach kulturowych i zwyczajach obowiązujących w kraju pochodzenia dziecka może prowadzić do niezrozumienia jego sytuacji oraz podejmowania nieadekwatnych lub wręcz szkodliwych dla dziecka i szkoły decyzji czy działań. Nieporozumienia wynikające z różnic kulturowych mogą dotyczyć np. oczekiwań nauczycieli i nauczycielek wobec dziecka (tzn. tego, co według dziecka stanowi o jego dobrym zachowaniu w szkole, a co według jego nauczycieli i nauczycielek), różnic w rozumieniu poprawności w relacjach między dzieckiem a osobami dorosłymi. W zależności od kraju pochodzenia i norm kulturowych, w jakich zostało wychowane dziecko, normy obowiązujące w szkole w Polsce mogą być dla niego zbyt luźne lub zbyt rygorystyczne.
- **Sposób funkcjonowania szkoły jako instytucji:** Część dzieci uchodźczych nigdy nie chodziło do szkoły w kraju pochodzenia (np. ze względu na to, że pochodzą z kraju, gdzie nauka odbywała się w domu rodzinnym albo w instytucji religijnej lub ze względu na to, że w wyniku

konfliktów zbrojnych szkoły nie działały)⁴⁰. Pewne zasady, oczywiście dla osób wychowanych w Polsce, mogą być dla dziecka cudzoziemskiego i jego rodziców czymś nowym (np. nakaz noszenia kapci w szkole, system dzwonek informujących o rozpoczęciu i zakończeniu lekcji, system sprawdzianów i egzaminów).

W celu zapewnienia równego dostępu do edukacji dzieciom cudzoziemskim, które mają specjalne potrzeby edukacyjne, konieczne jest wprowadzenie specjalnych rozwiązań zarówno w prawie, jak i w praktyce działania szkół.



Czy wiesz...

Kim są dzieci z doświadczeniem migracji?

W odniesieniu do dzieci cudzoziemskich, uchodźczych czy migranckich coraz częściej można spotkać się z określeniem „dzieci z doświadczeniem migracji” (ang. *children with a migrant background*). Choć określenie to nie znajduje się w przepisach prawnych (gdzie używa się najczęściej sformułowania „dzieci cudzoziemskie” lub „dzieci niebędące obywatelami polskimi”), to wydaje się, że najlepiej opisuje tę grupę, ponieważ uwzględnia szereg czynników istotnych dla sytuacji zarówno dzieci uchodźców, dzieci migrantów (w tym ekonomicznych), a nawet dzieci, które powracają do Polski po dłuższym pobycie za granicą. Terminy stosowane w przepisach prawnych zawężają i upraszczają zakres spraw, przeżyć i doświadczeń, które mają znaczenie dla sytuacji dzieci z doświadczeniem migracji.

Określenie „doświadczenie migracji” odnosi się do szeregu czynników i uwarunkowań istotnych dla sytuacji tych dzieci takich jak zmiana kraju zamieszkania, oddzielenie od rodziny i bliskich (w tym rówieśników), kształtowanie się poczucia identyfikacji kulturowej, narodowej czy etnicznej dziecka, poziom znajomości języka polskiego i norm kulturowych obowiązujących w Polsce.

Ponadto określenie „dzieci z doświadczeniem migracji” podkreśla, że doświadczenie przemieszczania się wpływa na perspektywę i światopogląd osób migrujących. Określenie to odzwierciedla zatem więcej ważnych aspektów związanych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dzieci niż określenie „dzieci cudzoziemskie” lub „dzieci niebędące obywatelami polskimi”.

Wsparcie wobec specjalnych potrzeb edukacyjnych

Polskie przepisy określają cztery główne formy wsparcia dzieci z doświadczeniem migracji:

- **Dodatkowe bezpłatne zajęcia z języka polskiego**⁴¹: dzieci, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowych, bezpłatnych zajęć z języka polskiego. Zajęcia te organizuje organ prowadzący szkołę w porozumieniu z dyrektorem lub dyrektorką szkoły, który lub która ustala dokładny harmonogram zajęć. Zajęcia z języka polskiego mogą być 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.
- **Zajęcia wyrównawcze z przedmiotów**⁴²: organ prowadzący szkołę, w porozumieniu z dyrektorem lub dyrektorką szkoły, może organizować w szkole dodatkowe zajęcia wyrównawcze z wybranych przedmiotów dla dzieci, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, jeśli nauczyciel prowadzący lub nauczycielka prowadząca zajęcia z danego przedmiotu stwierdzą konieczność uzupełnienia różnic programowych. Zajęcia te mogą być oferowane nie dłużej niż przez 12 miesięcy dla danego dziecka. Co ważne, łączny wymiar godzin zajęć z języka polskiego oraz zajęć wyrównawczych z przedmiotu nie może być wyższy niż 5 godzin tygodniowo dla jednego dziecka⁴³.
- **Pomoc nauczyciela**⁴⁴: dzieci 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 pomocy udzielanej przez

osobę władającą językiem kraju pochodzenia dziecka, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora lub dyrektorkę szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż na 12 miesięcy⁴⁵. Więcej o stanowisku i roli pomocy nauczyciela czy też asystenta międzykulturowego/asystentki międzykulturowej można dowiedzieć się z filmu „Aslan i jego uczniowie” i uzupełniających go materiałów pomocniczych z Serii „*Narracje Migrantów*”. Zobacz na stronie: www.ffrs.org.pl.

- **Nauka języka i kultury kraju pochodzenia**⁴⁶: dzieci niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu, mają prawo korzystać z nauki języka i kultury kraju pochodzenia w szkole. Zajęcia takie może organizować np. zagraniczna placówka dyplomatyczna lub konsularna kraju pochodzenia dziecka albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości w porozumieniu z dyrektorem lub dyrektorką szkoły i za zgodą organu prowadzącego. Szkoła udostępnia nieodpłatnie pomieszczenia i pomoce dydaktyczne. Łączny wymiar godzin takich zajęć nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo. Aby takie zajęcia były możliwe, do udziału w nich musi się zgłosić co najmniej 7 dzieci cudzoziemskich w przypadku szkoły podstawowej lub gimnazjum oraz 14 dzieci cudzoziemskich w przypadku szkoły artystycznej.

Prawo polskie dostrzega istnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z doświadczeniem migracji. Każde z proponowanych przez nie rozwiązań jest jednak obarczone pewnymi ograniczeniami i nie zawsze przekłada się na faktyczne zwiększenie szans edukacyjnych dzieci cudzoziemskich. Poniżej opisujemy najważniejsze aspekty problematyczne określonych w prawie form wsparcia dla dzieci z doświadczeniem migracji⁴⁷:

Dodatkowe zajęcia z języka polskiego:

- Brak obowiązku diagnozowania poziomu znajomości języka polskiego dziecka przed rozpoczęciem zajęć oraz brak standardów i narzędzi do wykonania takiej diagnozy.
- Brak obowiązku monitorowania postępów dziecka w nauce języka polskiego.

- Brak obowiązku wystawiania przez szkoły certyfikatu lub oświadczenia o osiągniętym poziomie znajomości języka polskiego (np. na końcu roku szkolnego).
- Często osoba prowadząca zajęcia nie ma kwalifikacji do nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego⁴⁸.
- Tryb zajęć jako dodatkowych powoduje, że dzieci mają obowiązek uczestniczyć we wszystkich zajęciach z podstawy programowej, nawet jeśli nic na tych zajęciach nie rozumieją.

Dodatkowe zajęcia wyrównawcze z przedmiotów:

- Brak specjalnych narzędzi i materiałów dydaktycznych do nauczania dzieci z ograniczoną znajomością języka polskiego.
- Często zajęcia te prowadzone są łącznie dla dzieci mówiących płynnie po polsku oraz dla dzieci nieznających polskiego na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki.

Osoba zatrudniona w charakterze pomocy nauczyciela:

- Brak świadomości możliwości stworzenia takiego stanowiska wśród szkół i organów prowadzących szkoły.
- Brak środków finansowych po stronie organów prowadzących szkoły na zatrudnienie takich osób w takiej skali, w jakiej są one potrzebne.
- Przepisy ograniczają możliwość zatrudnienia takiej osoby w szkole do okresu nie dłuższego niż 12 miesięcy.
- Brak standardów lub wytycznych dotyczących praktyki działania na takim stanowisku w szkole (np. przykładowego zakresu obowiązków, potrzebnych kwalifikacji), powoduje, że wiele szkół nie jest pewna, jak korzystać z tego rozwiązania.

Nauka języka i kultury kraju pochodzenia:

- Podtrzymywanie poczucia przynależności do kultury i kraju pochodzenia nie jest postrzegane jako element wsparcia w integracji dzieci cudzoziemskich w Polsce.
- Przepisy stawiają trudne do spełnienia warunki organizacji takich zajęć (np. musi zgłosić się aż 7 chętnych osób tego samego pochodzenia).

Ocenianie postępów dziecka w nauce

*„W tej szkole jest tak teraz,
że oceniają mnie jak Polkę”.*

Co mówi Fatima

Problematiczne w realizacji przez szkoły zasady równego dostępu do edukacji dla dzieci cudzoziemskich nieznających języka polskiego, jest ocenianie postępów dziecka w nauce z przedmiotów z podstawy programowej. Przepisy nie dają obecnie rozwiązania tej sytuacji. Nie przewidują możliwości zwolnienia z egzaminów ani alternatywnych sposobów oceniania postępów w nauce dzieci, które nie znają języka polskiego albo nie znają go na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki. Szkoły często zwalniają takie dzieci z egzaminów i sprawdzianów oraz najczęściej uznaniowo decydują, czy promować dziecko do następnej klasy czy nie.

W związku z brakiem przepisów regulujących tę kwestię dzieci cudzoziemskie, zwłaszcza te starsze, są narażone na ryzyko przerwania edukacji na poziomie nieadekwatnym do ich zdolności i możliwości intelektualnych. Wpływa to na ich dalsze losy, utrudniając start na rynku pracy w Polsce.

Cytowana wypowiedź Fatimy wskazuje na to, że sama Fatima (być może z pomocą rodziny) przekonała szkołę, żeby oceniała ją według tych samych kryteriów, co pozostałe dzieci.



Propozycja ćwiczenia z grupą: Czym jest równe traktowanie w szkole?

Cel ćwiczenia: Przełożenie teorii dotyczącej równego dostępu i równego traktowania w szkole na praktykę codziennego funkcjonowania szkoły.

Przebieg ćwiczenia:

1. Przedstaw uczestnikom i uczestniczkom zajęć następujące informacje: W systemie edukacji w Walii (Wielka Brytania) szkoły są zobowiązane przestrzegać zasady równego dostępu do edukacji i równego traktowania w szkole. Są też zobowiązane monitorować, w jakim stopniu spełniają te zobowiązania. Według definicji przyjętej przez władze publiczne, nierówne traktowanie w szkole to:

„niepowodzenie instytucji w zapewnieniu adekwatnych i profesjonalnych usług odbiorcom i odbiorczyniom ze względu na ich kolor skóry, kulturę, przynależność etniczną, pochodzenie narodowe lub obywatelstwo. Można to zauważyć w **procesach, postawach, zachowaniach**, mających znamiona dyskryminacji, a wynikających z uprzedzeń, braku wiedzy i refleksji oraz z negatywnych stereotypów wobec pewnych mniejszości, m. in. rasowych, etnicznych, narodowych lub kulturowych”⁴⁹.

2. Po przedstawieniu definicji podziel uczestników i uczestniczki na grupy (idealnie 2-3 osoby w grupie) i zadaj pytania:

- Jakie **procesy** mające miejsce w szkole mogą przyczynić się do wykluczenia dzieci migranckich?
- Jakie **postawy** lub **zachowania** wśród kadry szkoły, uczniów i uczennic, ich rodziców oraz innych osób tworzących społeczność szkolną mogą przyczynić się do wykluczenia dzieci migranckich? (Przykłady: stereotypy i uprzedzenia na temat określonej religii, kultury lub kraju pochodzenia dzieci, niewłączanie dzieci nieznaną polskiego do dyskusji w klasie, niezapraszanie dzieci na wydarzenia integracyjne czy wspólne celebracje lub wycieczki, karanie dzieci migranckich częściej niż dzieci polskich).

3. Poproś osoby uczestniczące, żeby spisały najważniejsze wnioski z dyskusji w grupie w odpowiedzi na te pytania. Zachęć uczestników i uczestniczki, żeby spisali i spisały przykłady zaczerpnięte z filmu „Fatima”, a także przykłady z własnego doświadczenia lub własnej wiedzy.

Poproś każdą grupę, żeby przedstawiła efekty swojej pracy. Zapisz odpowiedzi każdej z grup w miejscu widocznym dla wszystkich. Po wypowiedzi każdej grupy zaproś pozostałe osoby, żeby dodały swoje propozycje.

Omówienie ćwiczenia:

1. Czy trudno było wymyślić przykłady procesów, postaw i zachowań?
2. Czy jesteście zaskoczeni dużą lub małą liczbą przykładów, które udało się wam wymyślić? Co byłoby dla was pomocne w myśleniu o tych zjawiskach w szkole?
3. Czy w waszych szkołach mają miejsce takie zjawiska? Podzielcie się przykładami.
4. Co wasze szkoły robią, żeby przeciwdziałać takim zjawiskom?

Religia w szkole

„Zazwyczaj się modlę albo w korytarzach, tam gdzie nie ma ludzi albo w gabinecie u naszego pedagoga – Czeczena”.

Co mówi Fatima

Według aktualnych przepisów prawnych: „publiczne przedszkola, szkoły podstawowe i gimnazja organizują naukę religii na życzenie rodziców, publiczne szkoły ponadgimnazjalne na życzenie bądź rodziców, bądź samych uczniów; po osiągnięciu pełnoletności o pobieraniu nauki religii decydują uczniowie. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania w porozumieniu z władzami Kościoła Katolickiego i Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego oraz innych kościołów i związków wyznaniowych określa, w drodze rozporządzenia, warunki i sposób wykonywania przez szkoły zadań” związanych z nauką religii⁵⁰.

Obowiązujące przepisy stwarzają możliwość zorganizowania w szkole lekcji religii⁵¹. W praktyce ta możliwość realizowana jest jednak w sposób niezgodny z przepisami. Lekcje katechezy (katolicyzm) prowadzone są jako zajęcia oferowane przez szkołę standardowo, nie zaś na wniosek

opiekunów czy rodziców dzieci. Doświadczenia dzieci i rodzin o innym wyznaniu niż katolickie (oraz dzieci i rodziców dzieci niewyznających żadnej religii) pokazują, że szkoły wymagają dokumentów, uzasadniających zwolnienie dziecka z lekcji religii przez opiekunów czy rodziców. Takie podejście jest sprzeczne z obowiązującymi przepisami, które mówią o zgłaszaniu dziecka przez rodziców czy opiekunów do uczestnictwa w lekcji religii. Dzieciom, które nie uczestniczą w tych zajęciach, szkoła powinna zapewnić alternatywne zajęcia. Powszechnie takie lekcje nie są jednak w szkołach oferowane. Umieszczanie katechezy w planie pomiędzy innymi lekcjami powoduje, że uczniowie i uczennice nieuczęszczający na te zajęcia często spędzają czas np. w bibliotece lub świetlicy szkolnej bez żadnego programu.

Ponadto problematyczne jest także:

- wliczanie ocen z religii do średniej umieszczonej na świadectwie, która jest brana pod uwagę m.in. przy egzaminach do szkoły na wyższym etapie edukacyjnym,
- organizowanie lekcji religii w szkole (nie zaś na przykład w siedzibie związku wyznaniowego),
- organizowanie rekolekcji w budynku szkoły a także odwoływanie lub skracanie lekcji na czas rekolekcji katolickich,
- umieszczanie w porządku uroczystości szkolnych mszy, modlitw lub spotkań z przedstawicielami hierarchii kościelnej,
- przekazy religijne obecne np. w słowach hymnów szkolnych czy treściach przyrzeczenia pierwszoklasisty.

„Mogłam się poskarżyć, że on mnie wygonił z klasy, gdyby mnie spytali: «Co tu robisz na korytarzu?»”.

Co mówi Fatima

Fatimie, którą „zwolniono” z udziału w lekcjach religii, jak można wnioskować z jej wypowiedzi dotyczącej modlitwy w korytarzu w czasie przerw, szkoła nie umożliwiła praktykowania jej religii w równym stopniu, co dzieciom z rodzin katolickich.



Propozycja dyskusji z grupą: Fatima na zajęciach z religii

Cel dyskusji: Zastanowienie się nad miejscem religii w szkole oraz sposobem zapewnienia komfortowych warunków funkcjonowania w szkole dzieciom różnych wyznań, a w szczególności dzieciom, które nie są wyznania rzymskokatolickiego.

Pytania do dyskusji:

1. Fatima opisuje sytuację, gdy przyszła na zajęcia z religii w szkole. Kiedy katecheta zorientował się, że Fatima jest muzułmanką, zabronił jej brać udział w zajęciach. Zapytaj uczestniczki i uczestników: czy katecheta postąpił słusznie. Poproś o uzasadnienie zdania?
2. W opisaney przez Fatimę reakcji katechety można wyczuć obawę, że dzieci wychowane w rodzinach wyznających islam nie powinny mieć kontaktu z inną religią. Czy prawdą jest, że z punktu widzenia islamu Fatima jako muzułmanka nie może uczestniczyć w zajęciach z innej religii?

Podpowiedź: islam nie zabrania swoim wyznawcom udziału we wspólnych wydarzeniach religijnych z osobami innego wyznania. Nie zabrania również nauki o innych religiach. W islamie funkcjonują jednak różne interpretacje religijne (np. sufiickie, sunnickie). Warto więc poznać opinie, oczekiwania lub preferencje rodziny dziecka. Nawet jeśli rodzina nie będzie miała nic przeciwko temu, żeby dziecko uczestniczyło w celebracjach, które mieszczą się w obrębie religii rzymsko-katolickiej, to taka rozmowa może stworzyć przestrzeń do tego, aby rodzina wyraziła swoje obawy lub oczekiwania wobec dziecka i szkoły w innych aspektach (np. jak dziecko powinno się ubierać – dziewczynki wychowane zgodnie z pewnymi interpretacjami islamu powinny nosić skromne ubrania, okrywające całe ciało, czasem też noszą chusty przykrywające włosy. Warto, żeby szkoła wiedziała o takich oczekiwaniach rodziny czy też obowiązkach dziecka).

3. W jaki sposób organizowanie lekcji religii w szkole może wpływać na samopoczucie dzieci, które pochodzą z rodzin o innym wyznaniu niż rzymskokatolickie? Jakie mechanizmy związane z wykluczeniem z życia szkoły lub z grona rówieśników mogą być efektem prowadzenia w szkole lekcji tylko jednej religii, którą wyznaje znakomita większość społeczeństwa w Polsce?
4. Jak szkoła mogła zadbać o lepsze samopoczucie oraz funkcjonowanie Fatimy w związku z jej religią? (Przykładowe odpowiedzi: przekazać katechecie wcześniej informacje o Fatimie i jej religii; wcześniej uzgodnić z Fatimą i jej rodzicami, czy chce lub może brać udział w katechezie; uzgodnić z Fatimą i jej rodziną, czy i jak można zadbać o jej potrzeby religijne w szkole).



Propozycja ćwiczenia z grupą:

Jakie działania (pozaprawne) może realizować szkoła, żeby wspierać dzieci cudzoziemskie?

Cel ćwiczenia: Zastanowienie się nad możliwymi działaniami, które szkoła może prowadzić samodzielnie lub poszczególni nauczyciele i poszczególnie nauczycielki mogą realizować samodzielnie, aby wspierać dzieci migranckie w związku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz aby wspierać ich integrację w społeczności szkolnej.

Przebieg ćwiczenia:

1. Kiedy uczestniczki i uczestnicy znają już rozwiązania prawne, pozwalające szkołom realizować zasadę równego dostępu do edukacji dla dzieci migranckich, a także wiedzą, dlaczego aktualne rozwiązania są problematyczne, powinno zostać jasno pokazane, że znacząca część pracy związanej z zapewnieniem równego dostępu do edukacji zależy od inicjatywy danej szkoły oraz dobrej woli i zaangażowania pojedynczych nauczycieli i nauczycielek czy dyrekcji.

2. Podziel uczestników i uczestniczki na grupy (najlepiej 2-3 osoby na grupę). Każdej grupie wręcz kartkę z zapisanymi przykładami działań, jakie szkoły mogą realizować, aby wspierać dzieci w nauce i w integracji w społeczności szkolnej:

- Organizacja wydarzeń integracyjnych, dzięki którym możliwe będzie docenienie różnorodności społecznej w szkole oraz wypromowanie wynikających z niej korzyści.
- Opracowanie materiałów informacyjnych w językach zrozumiałych dla rodzin cudzoziemskich na temat sposobu funkcjonowania szkoły i zapraszających je do udziału w wydarzeniach szkolnych.
- Nawiązanie kontaktu z lokalną organizacją pozarządową w celu zorganizowania dodatkowych godzin nauki języka polskiego jako drugiego/obcego ponad te, które umożliwia organ prowadzący w ramach przepisów.
- Oznaczenie nazw miejsc czy pomieszczeń w szkole etykietami w różnych językach znanych dzieciom w szkole.
- Zapewnianie kadry pedagogicznej możliwości udziału w specjalnych szkoleniach i warsztatach podnoszących ich wiedzę i kwalifikacje na tematy takie jak praca z dzieckiem nieznanym polskiego, komunikacja międzykulturowa czy przeciwdziałanie konfliktom w szkole na tle różnic kulturowych i religijnych.
- Określenie podstawowych zasad i reguł obowiązujących w klasie, które będą przeciwdziałać konfliktom na tle różnic kulturowych czy religijnych oraz zdefiniowanie sposobu reagowania na takie konflikty.
- Napisanie pisma do jednostek administracji publicznej lokalnej i/lub rządowej z informacją o tym, jakie są problemy i potrzebne zmiany, aby szkoła mogła w pełni realizować obowiązek zapewniania równego dostępu do edukacji dzieciom cudzoziemskim.

3. Poproś, aby osoby przedyskutowały w grupach, które z tych działań możliwe są do zrealizowania w ich szkole oraz czyje zaangażowanie jest potrzebne do ich realizacji (np. dyrekcji, rodziców polskich dzieci, rodziców dzieci migranckich, pedagoga czy pedagogi, lokalnej biblioteki lub innego partnera lokalnego). Dodatkowo poproś, aby osoby w każdej grupie dodały swoje pomysły do listy.
4. Każda grupa przedstawia wyniki swojej dyskusji.

Dodatkowe omówienie:

Po zakończeniu powyższej dyskusji, można zapytać uczestników i uczestniczki:

1. Do jakich grup w szkole skierowane są poszczególne działania wymienione na liście i jakie są korzyści dla tych grup w związku z określonymi działaniami? Uczestnicy i uczestniczki mogą przydzielić działania do różnych grup odbiorców i odbiorczyń (np. rodzice, dzieci migranckie, wszystkie dzieci w szkole, kadra pedagogiczna, władze oświatowe lokalne albo rządowe). Dyskusja o grupach docelowych działań może być pomocna, zwłaszcza jeśli w grupie są osoby nastawione entuzjastycznie do realizowania działań w swojej szkole.
2. Kto jest odpowiedzialny za poszczególne działania wymienione na liście? Uczestnicy i uczestniczki mogą podzielić działania według tego, kto w szkole byłby odpowiedzialny za ich realizację. Dyskusja na ten temat może wzmocnić przekonanie o własnej roli i odpowiedzialności, ale także pomóc w refleksji o tym, jak doprowadzić do tego, aby w szkole realizowane były podobne działania (np. kogo muszę przekonać i jak to zrobić, żeby takie działania miały miejsce w mojej szkole?).



Czy wiesz...

Wybrane źródła pomocne do prowadzenia działań i zajęć z dziećmi w szkole:

- A. Bernacka-Langier i in., (2011), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów i nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.
- A. Bernacka-Langier i in., (2010), *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.
- D. Cieślukowska (red.), (2011), *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- I. Czerniejewska, A. Marek, (2010), *Uchodźca w mojej klasie – scenariusze zajęć*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- E. Pawlic-Rafałowska (red.), (2010), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.

Temat III. Różnice kulturowe i komunikacja międzykulturowa

Cel dyskusji: Wprowadzenie do zagadnień dotyczących różnic kulturowych i komunikacji międzykulturowej. Dyskusja i ćwiczenia pomogą w kształtowaniu postawy etnorelatywistycznej, czyli umiejętności spojrzenia na siebie i swoją kulturę oczami osób z innej kultury oraz spojrzenia na osoby z innej kultury przez pryzmat wartości i norm kulturowych obowiązujących w tej kulturze. Umiejętność ta jest kluczowa do partnerskiego i pokojowego współistnienia osób i grup o różnych normach kulturowych czy religijnych zarówno w szkole, jak i w szerszym kontekście społecznym.

„Urodziłam się w Czeczenii, mam swoją religię, swoje obyczaje, obowiązki i nigdy w życiu nie mogłabym zmienić tego”.

Co mówi Fatima



Proponowane pytania rozpoczynające dyskusję nad tematem:

1. Czego dowiedzieliście się o kulturze czeczeńskiej lub islamie z filmu?
2. Czy chcielibyście dowiedzieć się czegoś więcej o kulturze czeczeńskiej lub islamie, niż podano w filmie? Czego?
3. Czy doświadczyliście kiedyś różnic kulturowych w kontaktach z innymi ludźmi lub w kontakcie z inną osobą? Jaka to była sytuacja? Na czym polegały te różnice?

Gdy myślimy o różnicach kulturowych czy religijnych, najczęściej przychodzą nam do głowy:

- sposób ubierania się,
- język, którym się mówi, albo akcent,
- sposób odżywiania się albo preferowane jedzenie,
- zachowania, które mogą wydawać się dziwne lub niezrozumiałe.

Trzeba jednak pamiętać, że za każdą z tych zauważalnych i widocznych różnic kryje się drugie dno, odsłaniające niewidzialny wymiar danej różnicy. Ten niewidzialny wymiar różnicy jest najbardziej istotny, dotyczy bowiem kwestii związanych z poczuciem tożsamości i wartości, którymi każdy człowiek kieruje się w swoim codziennym życiu i które wpływają na jego sposób budowania relacji z innymi oraz oceniania sytuacji życiowych, w których się znajduje i na podstawie których podejmuje decyzje.

Z każdą z wyżej wymienionych różnic wiąże się głębsze znaczenie:

- **Ubranie:** sposób ubierania się nie jest po prostu doбором kolorów czy typu ubrania w odniesieniu do np. warunków pogodowych. Ubranie przekazuje też informacje o tym, jak dana osoba odnosi się do swojego otoczenia, w jakim jest wieku, czy traktuje dany moment jako poważny i formalny czy raczej nieformalny.
- **Język:** w każdym języku i w każdej kulturze funkcjonują specyficzne sposoby okazywania szacunku wobec innych osób oraz potwierdzenia swojej pozycji wobec nich. Na przykład w języku polskim przyjęło się mówić do osób, których się nie zna lub do osób starszych od siebie, pan/pani. W języku angielskim nie istnieje natomiast formalny zwrot językowy dla takich sytuacji. Dla Anglika używanie formalnych sformułowań typu Pan i Pani może być trudne do przyswojenia. Dla Polaka lub Polki niestosowanie takich zwrotów może być natomiast bardzo obraźliwe. Inne różnice związane z językiem to na przykład ton głosu (to, co brzmi jak krzyczenie dla osoby z jednej kultury, może być rozumiane jako wyraz zgody w innej kulturze) czy wyraz twarzy (uśmiech w trakcie rozmowy może być przyjęty jako zgoda w jednej kulturze, w drugiej zaś może być wyrazem szacunku, ale niekoniecznie zgody lub poparcia).
- **Jedzenie:** w każdej kulturze przyrządza się specyficzne potrawy, a do ich przygotowania używa różnych i specyficznie połączonych składników (np. w Polsce raczej nie pije się mleka z herbatą, w judaizmie nie miesza się nabrała z mięsem), które podawane są w określonym kontekście (np. to co jest uznawane za potrawę uroczystą w jednej kulturze może nie być tak odbierane w innej).

- Zachowania:** Zachowanie jest sposobem na przekazanie informacji bez słów, zwłaszcza że często mową ciała posługujemy się nawet bardziej niż słowem. Przykładowym obszarem, w którym jest to szczególnie istotne są relacje między kobietami i mężczyznami. W niektórych kulturach dotykanie kobiety przez mężczyznę jest dozwolone (np. żeby wyrazić zainteresowanie), w innych kulturach dotyk może być jednak odbierany jako obraźliwy, może być przejawem braku szacunku.

Aby zobrazować relacje pomiędzy widocznymi i niewidocznymi różnicami kulturowymi i religijnymi, można odwołać się do metafory góry lodowej. Wszystko, co jest nad wodą, jest widoczną różnicą, a to, co znajduje się pod wodą, jest niewidoczną różnicą. Jednocześnie to, co jest niewidoczne, jest najbardziej istotne dla zrozumienia kultury lub religii innej od własnej, ponieważ nadaje znaczenie i sens temu, co jest widoczne.



Problem w relacjach międzykulturowych pojawia się wtedy, gdy traktujemy widoczne różnice jako te znaczące, a zapominamy, że prawdziwą różnicą nie jest ubranie albo zachowanie jako takie, ale to, jakie znaczenie lub jaki przekaz wiążę się z danym ubraniem, z danym zachowaniem itp.



Propozycja ćwiczenia z grupą: Fragmenty mojej tożsamości⁵²

Cel ćwiczenia: Refleksja związana z własną identyfikacją z różnymi grupami oraz postrzeganiem samej siebie czy samego siebie, wyjaśnienie, czym jest tożsamość i co się na nią składa.

Przebieg ćwiczenia:

Część I: Rozdaj każdemu uczestnikowi i każdej uczestniczce 5 kartek. Poproś o zapisanie na każdej kartce jednego aspektu swojej tożsamości rozumianego jako grupa społeczna, z którą się identyfikują (można podać przykłady grup, np. kobiety, zawód, hobby – należy jednak unikać sugerowania odpowiedzi). Wyjaśnij, że ćwiczenie ma nakłonić do zastanowienia się nad własną tożsamością i nad tym, co się na nią składa. Po 3-5 minutach zaproś uczestników i uczestniczki zajęć do rozmowy w parach o tym, co napisali i napisały na kartkach. W parach niech przedstawią sobie nawzajem to, co napisali i napisały na kartkach i niech porozmawiają o swoich odpowiedziach. Czy wybranie pięciu grup było łatwe czy trudne? Czy odpowiedzi się powtarzają u obu osób w parze czy są różne? Dlaczego?

Część II: Po 5-8 minutach powiedz, że czas na dzielenie się informacjami z kartek się skończył. Poproś, żeby każda osoba przykleiła swoje kartki na tablicy lub na ścianie w taki sposób, by powstały grupy tematyczne (np. jeśli dana osoba ma na swojej kartce napisane „matka”, przekleja ją w pobliżu innych kartek o podobnej treści). Następnie poproś uczestników i uczestniczki, żeby nadali każdej grupie tematycznej nazwę, określającą kategorię.

Proponowane kategorie: religia, pochodzenie, płeć, orientacja seksualna, zawód, wiek, status społeczny, hobby, sposób spędzania czasu wolnego, relacje rodzinne, grupa towarzyska/przyjacielska, szkoła, poglądy polityczne, język, zwyczaje żywieniowe.

Następnie wytłumacz grupie, że tożsamość to autoidentyfikacja ze zbiorem wyobrażeń i przekonań o sobie, które mogą dotyczyć najważniejszych aspektów każdej osoby, np. przynależność do narodu, grupy etnicznej, płci, zawodu, statusu materialnego. Pewne aspekty tożsamości można względnie łatwo zmienić (np. zawód), ale innych nie da się zmienić lub bardzo trudno jest to zrobić (np. kolor skóry, pochodzenie etniczne). Poproś uczestników i uczestniczki, aby przyporządkowali i przyporządkowały zaznaczone kategorie do rodzajów tożsamości jako zmienne lub niezienne (zmiennność i niezmiennność rozumiane są tu w sensie możliwości wyboru i idącej za tym wyborem możliwości zmiany). Część kategorii może wzbudzić dyskusje (np. religia, obywatelstwo). Można zaznaczyć je jako niejednoznacznie zmienne lub niezienne.

Omówienie ćwiczenia:

W podsumowaniu ćwiczenia można nawiązać do metafory góry lodowej i podkreślić, że na tożsamość każdej osoby składa się to, co widzialne, i to, co niewidzialne. To, co jest niewidzialne, wiąże się przede wszystkim z poczuciem tożsamości, przynależności czy identyfikacji z tym, co jest niezienne. Zatem nawet jeśli dana osoba zmieni sposób ubioru lub to, co je, nie oznacza, że zmienia to, jak się czuje, co uważa za ważne, w jaki sposób przekazuje i manifestuje swoje uczucia wobec innych w swoim otoczeniu. W relacjach międzykulturowych ważne jest, aby być otwartym na to, co jest niewidzialne, oraz szanować fakt, że tych niewidzialnych różnic nie da się zmienić albo bardzo trudno jest to zrobić.

Różnice kulturowe można postrzegać w kontekście następujących trzech kluczowych obszarów funkcjonowania społecznego. W każdym

obszarze opisane zostały dwie skrajne strony continuum. Trzeba pamiętać, że żadna kultura nie pasuje idealnie do niżej opisanych modeli. Modele te opisują, jak różne kultury mogą być postrzegane wzajemnie przez przedstawicieli i przedstawicielki różnych kultur.

Różnica w postrzeganiu roli jednostki

Wyróżnia się kultury kolektywistyczne i kultury indywidualistyczne. W tych pierwszych jednostka jest podporządkowana grupie. Funkcjonuje silna hierarchia, która często opiera się na różnicy wieku (tzn. starsze osoby są wyżej, a młodsze niżej). Nadrzędnym celem jednostki w takich kulturach jest utrzymanie harmonii w grupie i w relacjach interpersonalnych, co oznacza, że jednostka unika konfliktów, poszukuje sposobu na utrzymanie jednolitej, połączonej grupy i postrzega podział jako porażkę. W tym kontekście decyzje podejmowane są zbiorowo, a nie indywidualnie przez jednostkę. Porażka, niepowodzenie lub nieszczęście jednostki są przyjmowane jako doświadczenie całej grupy. Funkcjonuje w tym kontekście potrzeba tzw. zachowania twarzy, czyli poczucie zbiorowej odpowiedzialności, a co za tym idzie potrzeba poczucia, że swoim zachowaniem, decyzją lub wypowiedzią reprezentuje się nie tylko siebie, ale całą wspólnotę. Chroni i broni się innych ze swojej grupy, gdy są obrażani lub źle traktowani, tak samo jakby to dana osoba została obrażona lub źle potraktowana.

W przypadku kultur indywidualistycznych jednostka nie tylko ma przyzwolenie, ale i ma potrzebę wyróżnienia się spośród grupy, co może się przejawiać wyrażaniem swoich poglądów i opinii w sposób otwarty i względnie nieograniczony. Jednostka postrzegana jest jako oddzielna i niezależna od grupy i tak sama postrzega siebie. Zbyt duża zależność od grupy może być postrzegana jako słabość. Jednostka czuje obowiązek i potrzebę samorealizacji, czyli określenia własnej drogi życiowej oraz samodzielnego podążania za autonomicznie podjętymi decyzjami. Relacje z innymi w otoczeniu są płynne i mogą być krótkotrwałe, odbywają się bowiem na zasadzie spotkania dwóch niezależnych jednostek, a nie dwóch przedstawicieli większych grup. Autorytet jest względny i zmienny, nie uznaje się mistrzów, których autorytet oparty jest na wieku lub innych wrodzonych cechach. Mistrzem może być każdy i w określonym czasie.

Propozycja dyskusji z grupą:



Fatima mówi: „Bliżej mi jest do Czeczenów, bo oni są z mojego kraju, lepiej mnie rozumieją. Oni sądzą, że są dla mnie braćmi i że muszą mnie pilnować”.

Cel dyskusji: Przełożenie teorii o różnicach kulturowych w postrzeganiu jednostki na przykład praktyczny.

Pytania do dyskusji:

1. W jaki sposób Fatima wyraża swoją przynależność do grupy? O jakiej grupie mówi? Czy ta przynależność jest jej wyborem czy nie? Dlaczego tak uważasz?
2. Jakie mogą być dla Fatimy pozytywne aspekty przynależności do tej grupy lub do tych grup?
3. Czy Fatima wyraża swoją indywidualność w jakiś sposób? Jak?

Różnice w stylu komunikacji

Wyróżnia się kultury, w których komunikacja werbalna jest z zasady nie wprost i często zawiera metafory lub nie uwzględnia pełnych informacji. Kontekst danej wypowiedzi lub wymiany jest istotny, aby zrozumieć znaczenie komunikatu. W takich kulturach wypowiadanie wprost tego, co ma się na myśli, może być postrzegane jako wulgarnie lub niegrzeczne. Skuteczna wymiana informacji wymaga więcej wiedzy, niż zawarta bezpośrednio w komunikacie. Ceni się powściągliwość i skromność w wypowiedzi. Na przykład stwierdzenie „postaram się to dla ciebie zrobić” w odpowiedzi na jakąś prośbę może być subtelną formą odmowy i komunikatem „nie zrobię tego” dla osoby, która funkcjonuje w kulturze, w której niegrzecznie jest wprost i bezpośrednio odmawiać.

Z drugiej strony są kultury, w których większość informacji jest przekazywana w komunikacji werbalnej. Komunikaty mogą być bezpośrednie i wprost, a mówienie wprost jest postrzegane wręcz pozytywnie. Nieprzekazywanie informacji wprost lub przekazanie niepełnej informacji może być z kolei postrzegane jako niesprawiedliwe lub jako próba przechytrzenia lub manipulacji. W takich kulturach do zrozumienia przekazu niemal niepotrzebna jest informacja na temat kontekstu.



Propozycja dyskusji z grupą:

Fatima mówi: „Nie mam o czym gadać z Polakami”.

Cel dyskusji: Przełożenie teorii o różnicach kulturowych w stylu komunikacji na przykład praktyczny.

Pytania do dyskusji:

1. O czym Fatima mogłaby rozmawiać ze swoimi koleżankami (i kolegami) z klasy?
2. O czym Fatima nie może rozmawiać z innymi dziećmi w szkole? Dlaczego?
3. Czy są tematy, o których krępujecie się mówić? Z kim krępujecie się o tych tematach rozmawiać? (Z rodzicami? Z partnerem lub partnerką? Z kolegami i koleżankami? Ze swoimi dziećmi?) Czy to poczucie skrępowania może być związane z obowiązującymi normami kulturowymi?

Relacje między kobietami i mężczyznami

Wyróżnia się kultury, w których kobiecość i męskość zdefiniowane są poprzez zestaw określonych cech i zachowań, trudnych lub wręcz niemożliwych do zmiany. Role społeczne są ściśle określone i różne dla kobiet i dla mężczyzn. Kontakty między kobietami a mężczyznami są ściśle regulowane i warunkowane przyjętymi normami i zasadami, mówiącymi, co jest dobrym lub godnym zachowaniem. Osoby zachowujące się „nie-kobieco” lub „nie-męsko” tracą twarz, narażają się na sankcje, utratę honoru, agresję czy kpiny. Separacja płci zaczyna się we wczesnym dzieciństwie.

Są też kultury, w których pewne cechy i zachowania traktowane są jako bardziej męskie lub bardziej kobiece. Dana osoba może jednak funkcjonować inaczej i w nietypowy sposób łączyć pewne cechy męskie z zachowaniami kobiecymi, nie tracąc przy tym przynależności do płci biologicznej. O wyborze roli społecznej decyduje osobowość i umiejętności, a nie płeć biologiczna (tzn. sekretarką/sekretarzem może być osoba, która spełnia kwalifikacje do tego zawodu, a nie tylko kobieta lub mężczyzna). Chłopcy i dziewczynki wychowywani są dość podobnie i większość dzieci wychowuje się razem, a nie w grupach oddzielnych ze względu na płeć.

Propozycja dyskusji z grupą:



Fatima mówi: „Trochę nieładnie to wygląda, jak gadam z chłopakami, nawet z Czeczenami”.

Cel dyskusji: Przełożenie teorii o różnicach kulturowych w postrzeganiu relacji między osobami różnych płci na przykład praktyczny.

Pytania do dyskusji:

1. Jak byście opisali relacje Fatimy z chłopcami? Z czego mogą takie relacje wynikać?
2. Czy Fatima wskazuje na różnice w swoich relacjach z chłopcami czeczeńskimi i polskimi? Jakież?
3. Czy są jakieś aspekty relacji Fatimy z chłopcami, których nie rozumiecie? Które?
4. Czy relacje Fatimy z chłopcami i z dziewczynkami są takie same czy różne? W jakim sensie są takie same, a w jakim sensie się różnią?



Czy wiesz...

Definicje: etnocentryzm i etnorelatywizm

Etnocentryzm:

Skłonność do postrzegania świata przez pryzmat własnej kultury, czyli własnych norm i wartości. Ocenianie zwyczajów, norm i tradycji obowiązujących w kulturach i religiach innych niż własna jako gorsze, równe lub lepsze niż własna.

Etnorelatywizm:

Założenie, że zwyczaje, normy i tradycje obowiązujące w kulturach i religiach innych niż własna można zrozumieć jedynie w kontekście danej kultury czy religii oraz że nie można oceniać różnych kultur i religii jako lepszych lub gorszych.

„Polacy myślą, że jak jeden Czeczen jest jakiś, to reszta jest taka sama”.

Co mówi Fatima



Propozycja ćwiczenia z grupą:

Co i skąd wiemy o ludziach i ich kulturach?

Cel ćwiczenia: Wprowadzenie do tematyki stereotypów i uprzedzeń.

Przebieg ćwiczenia:

1. Poproś grupę o wymienienie aspektów kultury czeczeńskiej, którą znają. Wypowiedzi podane w burzy mózgów spisz w miejscu widocznym dla wszystkich (mogą one obejmować: taniec czeczeński, relacje między chłopcami i dziewczynkami, modlitwa w trakcie dnia szkolnego, język czeczeński, obowiązki i obyczaje czeczeńskie).
2. Następnie poproś grupę o wymienienie aspektów kultury polskiej, które znają i spisz odpowiedzi.
3. Po zebraniu odpowiedzi w odniesieniu do obu kultur, zapytaj grupę, skąd mają wiedzę o tych dwóch kulturach. Skup uwagę na źródłach informacji dotyczące kultury czeczeńskiej i wypisz je w miejscu widocznym dla wszystkich. Zapytaj grupę: Czy te źródła są zawsze nieomyłne? Jakie mogą być konsekwencje bazowania na niepełnej lub nieprawdziwej informacji?
4. Zapytaj na koniec, czym mogą być wiarygodne źródła informacji. Grupa powinna wymienić m.in.: osoba pochodząca z tej kultury, znawca tej kultury (np. socjolog, historyk, antropolog), informacje podane w encyklopediach i innych tego typu źródłach, książki i artykuły wydane przez znane wydawnictwa.

Omówienie ćwiczenia:

Przekaż, że opieranie się na niesprawdzonych lub niewiarygodnych źródłach wiedzy może spowodować, że uczestnicy i uczestniczki zamiast wiedzy odwołują się do stereotypów i wprowadź definicję stereotypu i uprzedzenia (patrz niżej). Zastanówcie się wspólnie co należy robić, aby nie ulegać stereotypom o innych od swojej kulturach.



Czy wiesz...

Definicje podstawowych pojęć⁵³

Stereotypy: uproszczone przekonania dotyczące grupy społecznej lub jej członka albo członkini, wyróżnione na podstawie jednej cechy, np. płci, wieku, narodowości, wyznania, orientacji psychoseksualnej. Stereotyp przypisuje pewne cechy, zachowania czy role społeczne wszystkim członkom lub członkiniom grupy społecznej, której dotyczy, zacierając przy tym różnice indywidualne pomiędzy poszczególnymi osobami. Stereotypy są zatem rozpowszechnionymi w danej grupie opiniami i przekonaniami, których obiektami są inne grupy społeczne czy kulturowe.

Stereotypy są:

- proste – nadmiernie upraszczają świat,
- trudne do zmiany, trwałe, sztywne,
- formułowane na podstawie nieprawdziwych, obiegowych informacji,
- przekazywane za pomocą różnych kanałów, często nieformalnych,
- nabywane w procesie socjalizacji – przechodzą z pokolenia na pokolenie,
- odporne na niezgodne z nimi informacje – działają jak filtr i przyjmują głównie treści zgodne ze swoim przekazem (gdy czyjeś zachowanie lub cecha w stereotypie się nie mieści, często używamy sformułowań typu „to tylko wyjątek potwierdzający regułę” lub wyostriamo uwagę na takie informacje, które mieszczą się w stereotypie).

Często posługujemy się stereotypami w sytuacji, gdy brakuje nam informacji czy bezpośredniej znajomości pewnej grupy, co wiąże się z tzw. skąpstwem poznawczym – nie mamy czasu, energii bądź chęci, żeby poznawać ludzi i skupiać się na ich indywidualnych cechach czy właściwościach. Stereotypów używamy także, żeby podkreślić różnice między dwiema grupami – wzmocnić podział na „swoich” i „obcych”, co pozwala wzmocnić tożsamość wewnątrz grupy, ale jednocześnie utrudnia rzeczywiste poznanie członków lub członkiń grupy uważanej za obcą.

Upředzenia: wroga, negatywna ocena lub osąd jakiejś grupy społecznej, wyróżnionej na podstawie jednej cechy, oparta wyłącznie na przynależności osób do tej grupy. Ocena ta jest tendencyjna, oparta na rzeczywistych lub wyobrażonych właściwościach członków lub członkiń grupy.

Upředzenie jest postawą, a zatem pewnym stałym stosunkiem do grupy osób, kształtowanym w dłuższym okresie i trudnym do zmiany. Kształtuje się w procesie socjalizacji, jest przekazywane – podobnie jak stereotyp – w formie komentarzy w rodzinnym domu, przedszkolu, szkole, pracy, w mediach. Wiąże się z emocjami odczuwanymi w stosunku do danej grupy lub jej przedstawicieli bądź przedstawicielek; najczęściej są to emocje o znaku ujemnym takie jak lęk lub złość. Upředzenia powodują, że w pewien sposób (zwykle negatywnie) nastawiamy się do przedstawicieli i przedstawicielek określonej grupy, co utrudnia nam rzeczywiste poznanie drugiej osoby.



Czy wiesz...

Gdzie znaleźć więcej informacji o religii islamu i kulturze czeczeńskiej?

- A. Kosowicz, A. Marek, (2008), *Muzułmanie i uchodźcy w polskim społeczeństwie*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- A. Kosowicz, A. Marek, (2008), *Podstawowe informacje o islamie*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- M. Kulesza, K. Szyniszewska, (2008), *Czeczeni w Polsce – Próba zrozumienia procesów integracyjnych*, Warszawa: Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej.

Temat IV. Proces akulturacji i integracji społecznej

Cel dyskusji: Pojęcia „integracja” używa się często intuicyjnie. W kontekście różnic kulturowych jest ono opisywane jako jedna z czterech strategii akulturacyjnych i ma precyzyjne znaczenie. Proponowane tematy dyskusji i informacje zawarte w tej części materiałów mają za zadanie zapoznać uczestników i uczestniczki z możliwymi strategiami akulturacyjnymi oraz przybliżyć kwestię kształtowania społeczeństwa wielokulturowego czy różnorodnego.



Proponowane pytania rozpoczynające dyskusję nad tematem:

1. Czy czujecie się dobrze zintegrowani i zintegrowane ze swoim otoczeniem? Z czego to wynika?
2. Czy czuliście się kiedyś wykluczeni lub wykluczone z jakiejś grupy? Jakie to były okoliczności? Czym się przejawiało to wykluczenie?
3. Czy Waszym zdaniem Fatima dobrze się czuje i dobrze się odnajduje w Polsce?

„Mogłabym na przykład na pięć minut być Polką, a potem znowu być Czecczenką, ale nie mogłabym być całe życie Polką”.

Co mówi Fatima

Proces akulturacji jednostki

Każda osoba, która doświadcza migracji, czyli przemieszczenia się z jednego kraju i kultury do nowego kraju i nowej kultury przechodzi proces akulturacji. Według znanego psychologa Johna Berry’ego akulturacja jest „procesem kulturowej i psychologicznej zmiany, która zachodzi w wyniku kontaktu pomiędzy dwoma lub większą liczbą grup kulturowych i ich

członkami czy członkiniami⁵⁴. Zmiany te obejmują szeroki wachlarz doświadczeń w nowym miejscu zamieszkania, w tym:

- Zmiany w otoczeniu fizycznym, na które składa się klimat, temperatura, rośliny (np. wywołujące alergię) oraz inne czynniki, które mogą wpływać na funkcjonowanie ciała (np. nowa żywność i nowe potrawy).
- Zmiany ekonomiczne związane z zatrudnieniem i ogólną sytuacją bytową w nowym miejscu zamieszkania.
- Zmiany w otoczeniu społecznym, na które składa się utrata sieci kontaktów i osób bliskich oraz konieczność poznawania nowych ludzi. Dotyczy to także ewentualnej potrzeby nauki nowego języka oraz oczywiście nowych kodów kulturowych, które regulują relacje interpersonalne między ludźmi w nowym miejscu zamieszkania.



Propozycja dyskusji z grupą:

Polska jako kraj obcy i kultura polska jako obca

Cel dyskusji: Wzbudzenie empatii i zrozumienia dla sytuacji Fatimy, a także wzbudzenie dystansu wśród uczestników i uczestniczek wobec kultury polskiej, aby zrozumieli i zrozumiały, że jest ona jedną z wielu możliwych kultur, choć dominującą w Polsce.

Pytanie do dyskusji:

1. Jakich zmian mogła, waszym zdaniem, doświadczyć Fatima po przyjeździe do Polski?

Możliwe odpowiedzi:

- nowy język, którego musiała się nauczyć,
- nowe obyczaje i normy dotyczące wchodzenia w relacje z rówieśnikami w szkole oraz z nauczycielami i nauczycielkami,
- nowe jedzenie w szkole na stołówce oraz nowe składniki potraw gotowanych w domu,
- nowe odpowiedzialności związane np. z pomaganiem rodzinie (zwłaszcza młodszemu rodzeństwu) w odnajdywaniu się w społeczeństwie polskim,
- nowy klimat,
- nowe miejsce zamieszkania i nowe warunki mieszkania w ośrodku dla uchodźców.

2. Jakie mogły być reakcje Fatimy na te zmiany i różnice, których mogła doświadczyć?

Możliwe odpowiedzi:

- Ciekawość nowego miejsca (często zwłaszcza na początku pobytu w nowym kraju, można doświadczyć bardzo pozytywnych emocji związanych z odkrywaniem nowego, ciekawego),
- Zagubienie (m.in. ze względu na brak znajomości języka polskiego),
- Utrata motywacji i zainteresowania ze względu na to, że nie ma możliwości wpłynięcia na swoją sytuację,
- Smutek ze względu na pozostawienie osób bliskich w kraju pochodzenia,
- Gniew ze względu na to, że rodzice wydają się być bezradni (nie znając języka polskiego, nie mając prawa do pracy),
- Bunt, jako sposób odreagowania na poczucie braku kontroli nad swoją sytuacją.

3. Czy kiedyś proszono ich o wytłumaczenie jakiegoś aspektu kultury polskiej? Jakiego? Czy łatwo było go wytłumaczyć? Dlaczego albo dlaczego nie?

Strategie akulturacji

Berry wyróżnił cztery możliwe strategie akulturacji, które dana osoba może przyjąć, by lepiej sobie radzić ze zmianami oraz próbą odnalezienia się w nowym otoczeniu. Wszystkie strategie opierają się na założeniu, że w procesie akulturacji należy uwzględniać zarówno relacje danej osoby z kulturą pochodzenia, jak i relacje z kulturą obowiązującą w nowym miejscu pobytu⁵⁵.

- Integracja – osoba może i decyduje się zachować i pielęgnować własną kulturę, przy jednoczesnym uczestniczeniu w kulturze nowego miejsca pobytu i nowego społeczeństwa.
- Asymilacja – osoba decyduje się nie zachować swojej tożsamości kulturowej i stara się podporządkować kulturze dominującej w nowym społeczeństwie, stara się wtopić w to społeczeństwo.
- Separacja – osoba przywiązuje wagę do zachowania tożsamości kulturowej, w tym norm, tradycji, wartości i zachowań związanych

z krajem i kulturą pochodzenia, unikając jednocześnie kontaktu z innymi kulturami w nowym miejscu zamieszkania.

- Marginalizacja – osoba odrzuca zarówno kulturę pochodzenia, jak i kulturę w nowym miejscu zamieszkania. Co ważne, taka sytuacja może być wymuszona np. dyskryminacją wobec tej osoby w nowym miejscu zamieszkania.

Cztery strategie akulturacji jednostki⁵⁶:

Integracja		
Asymilacja	Wchodzi w relacje z członkami grupy większościowej/społeczeństwa przyjmującego.	Podtrzymuje odrębność kulturową jednostki/grupy.
	Odrzuca tożsamość kulturową wynikającą z kraju pochodzenia.	Odrzuca kontakty z grupą większościową/społeczeństwem przyjmującym.
Wykluczenie/marginalizacja		Separacja/segregacja



Propozycja dyskusji z grupą:

Integracja społeczna w przypadku Fatimy

Cel ćwiczenia: Przełożenie teorii akulturacji na przykład praktyczny.

Pytanie do dyskusji:

W filmie Fatima dzieli się swoją opinią na temat tego, jak się czuje w szkole i w relacjach zarówno z rówieśnikami i rówieśnicami polskimi, jak i czeczeńskimi. Biorąc pod uwagę tę wypowiedź, zastanówcie się:

1. Pod jakimi względami Fatima czuje się włączona w społeczność szkolną?
2. Jak sądzi Fatima, pod jakimi względami powinna być bardziej włączona w społeczność szkolną?
3. Pod jakimi względami Fatima czuje się wyobcowana lub wykluczona ze szkolnej społeczności?
4. Która z czterech opisanych strategii integracji najlepiej opisuje sytuację Fatimy?

Stres akulturacyjny

Niezależnie od tego, którą strategię przyjmie dana osoba, proces akulturacji może wiązać się i często wiąże się ze stresem. Niewielu ludzi potrafi radzić sobie z nowymi sytuacjami, w których wymagane jest spektrum nowych zachowań kulturowych. Brak tych umiejętności powoduje napięcie, a zatem stres, który zwany jest stresem akulturacyjnym⁵⁷. Stres akulturacyjny może objawiać się na przykład:

- depresją (w wyniku utraty bliskich oraz kontaktu z otoczeniem, w którym ludzie i zjawiska są przewidywalni),
- lękiem (wynikającym np. z poczucia niepewności, związanego z nowymi normami i obyczajami, których się nie zna i nie rozumie, a także z nierozumienia nowego języka),
- reakcjami psychosomatycznymi (stres powoduje choroby ciała, np. bóle głowy, bóle brzucha, wystąpienie egzemy).

Integracja społeczna

Proces akulturacji ma też wymiar ogólnospołeczny czy międzygrupowy. Oznacza to, że istnieją określone narzędzia z zakresu polityki społecznej lub prawa, które mogą wspierać osoby w procesie akulturacji. Narzędzia te docelowo skupiają się jednak nie na tym, czy dana osoba wybiera taką czy inną strategię akulturacji, a raczej na tym, aby niwelować zjawiska wykluczenia i dyskryminacji w społeczeństwie oraz promować zasady równego traktowania. Pewne elementy takiej polityki i takich przepisów prawnych zostały omówione w obszarze tematycznym II. Co najważniejsze, państwo i instytucje publiczne pełnią ważną rolę w procesie wspierania integracji społecznej.

„Gdyby moi koledzy Czecczeni chodzili na takie zajęcia [tańca], to myślę, że nauczyliby się poznawać ludzi, poznawać ich obyczaje, nie tylko myśleć o sobie i mówić, że są Czecczeniami i trzeba ich słuchać”.

Co mówi Fatima

Istnieją dwa ogólne modele polityki integracyjnej społeczeństwa różnorodnego:

1. **Polityka ukierunkowana na asymilację:** W takim modelu wiodące wartości to spójność społeczna, wspólnota i tradycja. Najwyżej oceniane w takim społeczeństwie są tradycje grupy dominującej czy też większościowej. Nie oferuje się wsparcia w tworzeniu instytucji czy prowadzeniu działalności, będących wyrazem kultury, narodowości lub tradycji innych niż dominujące. Różnice kulturowe i religijne są minimalizowane w przestrzeni publicznej po to, aby podkreślić spójność i jednolitość społeczeństwa. Prawa i programy społeczne ukierunkowane są na to, aby wszyscy członkowie i wszystkie członkinie społeczeństwa podlegali i podlegały tym samym tradycjom oraz przestrzegali i przestrzegały tych samych norm.



Propozycja dyskusji z grupą:

Grupa większościowa, dominująca i mniejszościowa

Cel dyskusji: Zrozumienie, że różne grupy społeczne zajmują w odniesieniu do siebie różne pozycje – pewne są bardziej, pewne mniej uprzywilejowane – oraz zrozumienie, że nierówności w tym zakresie prowadzą do zjawiska wykluczenia społecznego i nierównego traktowania.

Pytania do dyskusji:

1. Jak rozumiecie pojęcie „większość społeczna”? Czy widzieliście się kiedyś poza nią? Jaka to była sytuacja? Jakie są grupy większościowe w Polsce?
2. Jak rozumiecie pojęcie „mniejszość społeczna”? Jakie są grupy mniejszościowe w Polsce? W jaki sposób ukształtowało się wasze rozumienie tego pojęcia (w domu, w szkole, w mediach)? Czy z biegiem czasu wasze rozumienie tego pojęcia się zmieniło? Dlaczego? W jakim aspekcie się zmieniło?
3. Jak rozumiecie pojęcie „grupa dominująca” w społeczeństwie? Czy pojęcie „grupy dominującej” jest tożsame z pojęciem „grupy większościowej”?

4. „Grupa dominująca” w społeczeństwie wyróżnia się przede wszystkim tym, że więcej władzy. Co konkretnie składa się na większą władzę grupy dominującej i mniejszą władzę grupy mniejszościowej? (można wymienić m.in.: znajomość obowiązującego języka, dostęp do zasobów finansowych i/ lub rzeczowych, możliwość udziału w wyborach i procesach przekładających się na władzę polityczną)

2. **Polityka ukierunkowana na wielokulturowość:** W tym modelu, najwyższymi wartościami dla integracji społecznej są pluralizm, współistnienie oraz wolność jednostki. Dozwolone jest praktykowanie tradycji, norm i religii w sferze publicznej oraz noszenie widocznych symboli związanych z tradycją czy religią. Różnorodność kultur i religii, która dzięki temu staje się widoczna, jest też wyraźnym przejawem pluralizmu, oznaczającego też, że osoby i grupy społeczne z różnych kręgów kulturowych czy z różnych religii wchodzą ze sobą w dialog. Istnieje możliwość tworzenia przez członków i członkinie społeczeństwa instytucji, które dotyczą ich narodowości, kultury czy religii. Istnieją programy wsparcia związane z rozwojem kultury i tradycji różnych grup społecznych (np. stypendium dla osób pochodzenia polskiego albo dla osób pochodzących z Kaszub).



Propozycja ćwiczenia z grupą: Polityka wielokulturowości czy asymilacyjna w Polsce?

Cel ćwiczenia: Zastanowienie się nad konsekwencjami dla migrantów i migrantek oraz dla społeczeństwa przyjmującego migrantów i migrantki płynącymi z przyjętej polityki migracyjnej i integracyjnej.

Przebieg ćwiczenia:

1. Powiedz grupie: Coraz więcej migrantów i migrantek przyjeżdża do Polski i społeczeństwo w Polsce staje się coraz bardziej zróżnicowane pod względem pochodzenia kulturowego, narodowego, etnicznego, religijnego itd. Jednocześnie w Polsce nie funkcjonuje jeszcze jednolita polityka migracyjna i integracyjna. Funkcjonują jedynie zbiór poszczególnych ustaw oraz standardy lub zwyczaje wypracowane bardziej w praktyce niż nałożone odgórnie przepisami, które wpływają na to, jak przebiega integracja między migrantami i migrantkami a społeczeństwem przyjmującym w Polsce.
2. Podziel uczestników i uczestniczki na dwie grupy. Poproś pierwszą grupę, aby zebrała argumenty za tym, że w Polsce jest prowadzona polityka ukierunkowana na społeczeństwo wielokulturowe. Drugą grupę poproś o to, żeby zebrała argument za tym, że w Polsce prowadzona jest polityka ukierunkowana na społeczeństwo asymilacyjne.
3. Poproś, żeby każda grupa po kolei zaprezentowała swoje argumenty. Spisz je w miejscu widocznym dla wszystkich.

Omówienie:

1. Jakie są aspekty problematyczne polityki ukierunkowanej na społeczeństwo asymilacyjne?
2. Jakie są aspekty problematyczne polityki ukierunkowanej na społeczeństwo wielokulturowe?
3. Do którego rozwiązania waszym zdaniem powinna dążyć polityka w Polsce?

W Polsce polityka państwa, dotycząca migracji i integracji społecznej, została określona w dokumencie „Polityka Migracyjna Polski” (PMP) sformułowanym przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i przyjętym przez Rząd w lipcu 2012 roku⁵⁸. Dokument ten ma na celu sformułowanie kierunków działania oraz systemowych rozwiązań dla administracji publicznej w zakresie migracji i integracji migrantów i migrantek w Polsce. Zawiera on szereg rekomendacji i postulatów, dotyczących m.in. kształtowania przyszłego systemu integracji cudzoziemców i cudzoziemek oraz monitorowania zjawisk związanych z szeroko rozumianą problematyką migracji w Polsce. W dokumencie zostało podkreślone, że w Polsce polityka migracyjna i integracyjna dopiero przekształcają się z zestawu doraźnych reakcji na zjawisko migracji w bardziej przekrojową i kompleksową strategię migracyjną i integracyjną, która obejmuje także rozwiązania systemowe. W najbliższych latach wiele w Polsce będzie się zmieniało jeśli chodzi o strategiczne, długoterminowe działania w zakresie zarządzania migracjami, integracją społeczną i monitorowaniem tych zjawisk.



Czy wiesz...

W Unii Europejskiej istnieją „Wspólne Podstawowe Zasady Integracji Imigrantów”

Choć każde państwo członkowskie Unii Europejskiej prowadzi swoją własną politykę integracyjną, to Unia Europejska wydała zalecenia dla państw członkowskich w jej zakresie. Zalecenia te znajdują się w dokumencie przyjętym przez Radę Unii Europejskiej w dniu 19 listopada 2004 roku „Wspólne Podstawowe Zasady Integracji Imigrantów”. Integrację w tym dokumencie określono „dynamicznym i działającym w obie strony procesem wzajemnego dostosowywania się do siebie imigrantów i obywatele państw członkowskich UE”.

Ponadto dokument ten wskazuje, jak taka definicja integracji może przełożyć się na szerszą politykę integracyjną w państwach członkowskich UE:

„Próba poznania przez obywateli państw członkowskich kultur i religii, które imigranci przywożą ze sobą, może pozwolić na lepsze zrozumienie imigrantów i złagodzić ich trudności wynikające z adaptacji w nowej społeczności, a także wzbogacić samą społeczność przyjmującą.

Ponadto możliwość praktykowania własnej religii i pielęgnowanie kultury jest zagwarantowana w Karcie Praw Podstawowych. (...) Państwa członkowskie są odpowiedzialne za zapewnienie możliwości uprawiania praktyk religijnych i pielęgnowania kultur. (...) Konstruktyny dialog społeczny, międzykulturowy i międzyreligijny, edukacja, możliwość swobodnego wyrażania przynależności kulturowej i religijnej w sposób respektujący narodowe i europejskie wartości i prawa są niezwykle istotnym elementem skutecznej integracji⁵⁹.

Przypisy

- 1 Określenia „dzieci cudzoziemskie” lub „dzieci niebędące obywatelami polskimi” są spójne ze słownictwem w przepisach prawa, w szczególności w ustawie o cudzoziemcach i ustawie o systemie oświaty. W niniejszych materiałach stosowane są te określenia tylko wtedy, kiedy w danym kontekście konieczne jest wyjaśnienie w odniesieniu do przepisów prawnych. W pozostałych przypadkach preferowany jest termin „dzieci migranckie” lub „dzieci z doświadczeniem migracji”. Określenia te nie podkreślają kwestii obcości, którą sugeruje słowo „cudzoziemiec”, a zwracają uwagę na potencjalnie uniwersalne doświadczenie przemieszczania się, czyli migracji. Jednocześnie wskazują na znacznie szerszy wachlarz tego, co ma wpływ na sytuację osoby, w tym także na różnice kulturowe, religijne, na stan psychologiczny związany z procesem akulturacji i adaptacji do warunków w nowym kraju, a nie tylko na status prawny.
- 2 Art. 70, ust. 1 Konstytucji RP z dnia 02.02.1997 (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).
- 3 Art. 94a, ust. 1 ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz. U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.).
- 4 Więcej na temat roli asystenta międzykulturowego czy asystentki międzykulturowej w artykułach: Z. Barkinhoeva, (2012), Doświadczenie i refleksje pomocy nauczyciela w warszawskim gimnazjum i N. Kłorek, (2012), Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana szkołom przez organ prowadzący, przykład warszawskiego Targówka, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne Rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Cała publikacja dostępna jest na stronie: www.ffrs.org.pl.
- 5 Dane statystyczne dotyczące liczby złożonych wniosków i przyznanych decyzji są dostępne na stronie Urzędu do Spraw Cudzoziemców (UdSC): www.udsc.gov.pl.
- 6 Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28.07.1951 (Dz.U. 1991 nr 119, poz. 515 i 516).
- 7 Ustawa z dnia 13.06.2003 o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2003 nr 128 poz. 1176) – dalej jako: ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP.
- 8 Definicja opracowana na podstawie materiałów Międzynarodowej Organizacji na rzecz Migracji (*International Organization for Migration-IOM*): <http://www.iom.int/key-migration-terms> (dostęp: 20.01.2012).
- 9 Art. 3, ust. 2 ustawy z dnia 13.06.2003 o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP: „Każdy wniosek cudzoziemca o udzielenie ochrony rozpatruje się jako wniosek o nadanie statusu uchodźcy, chyba że cudzoziemiec wyraźnie ubiega się o udzielenie azylu lub żądanie ochrony wynika z wydanego przez sąd orzeczenia o niedopuszczalności wydania cudzoziemca albo z rozstrzygnięcia Ministra Sprawiedliwości o odmowie jego wydania”.
- 10 Więcej na temat Rady ds. Uchodźców na stronie: <http://rada-ds-uchodzcow.gov.pl/>.
- 11 Art. 89p i art. 89r ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP.
- 12 Co więcej w rozumieniu prawa wniosek o nadanie statusu uchodźcy rozpatruje się równocześnie jako wniosek o udzielenie ochrony uzupełniającej (art. 23, ust. 2 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP). Prawo w Polsce przewiduje jednak sześć możliwych typów ochrony: status uchodźcy, ochronę uzupełniającą, azyl (art. 90: „Cudzoziemcowi można, na jego wniosek, udzielić azylu w Rzeczypospolitej Polskiej, gdy jest to niezbędne do zapewnienia mu ochrony oraz gdy przemawia za tym ważny interes Rzeczypospolitej Polskiej”), ochronę czasową (art. 106: 1. „Cudzoziemcom masowo

przybywającym do Rzeczypospolitej Polskiej, którzy opuścili swój kraj pochodzenia lub określony obszar geograficzny, z powodu obcej inwazji, wojny, wojny domowej, konfliktów etnicznych lub rażących naruszeń praw człowieka, można udzielić ochrony czasowej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej bez względu na to, czy ich przybycie miało charakter spontaniczny, czy też było wynikiem pomocy udzielonej im przez Rzeczypospolitą Polską lub społeczność międzynarodową. Ochrony czasowej udziela się do chwili, gdy możliwy stanie się powrót cudzoziemców do poprzedniego miejsca ich zamieszkania, jednakże nie dłużej niż na okres roku”), zgody na pobyt tolerowany (art. 97, ust. 1: „Cudzoziemcowi udziela się zgody na pobyt tolerowany na terytorium RP, jeżeli jego wydalenie: 1) mogłoby nastąpić jedynie do kraju, w którym zagrożone byłoby jego prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa osobistego, w którym mógłby zostać poddany torturom albo nieludzkiemu lub poniżającemu traktowaniu albo karaniu lub być zmuszony do pracy lub pozbawiony prawa do rzetelnego procesu sądowego albo być ukarany bez podstawy prawnej w rozumieniu Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, sporządzonej w Rzymie dnia 4.11.1950; 2) naruszałoby prawo do życia rodzinnego w rozumieniu Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, sporządzonej w Rzymie dnia 4.11.1950, lub naruszałoby prawa dziecka określone w Konwencji o prawach dziecka, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20.11.1989, w stopniu istotnie zagrażającym jego rozwojowi psychofizycznemu; lub 3) jest niewykonalne z przyczyn niezależnych od organu wykonującego decyzję o wydaleniu i od cudzoziemca”) lub pobyt ze względów humanitarnych. Dalsza treść materiałów kupia się na statusie uchodźcy i ochronie uzupełniającej ze względu na to, że większości osób zostaje przyznany jeden z tych statusów.

- 13 Art. 13, ust. 1-3 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP.
- 14 Zgodnie z ustawą o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP „pojęcie rasy obejmuje w szczególności kolor skóry, pochodzenie lub przynależność do określonej grupy etnicznej” (art. 14, ust. 1, pkt. 1).
- 15 Rozumianych według art. 15 ust. 2 konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, sporządzonej w Rzymie dnia 04.11.1950 (Dz.U. 1993 nr 61 poz. 284 i 285 z późn. zm.).
- 16 Art. 13, ust. 4 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP.
- 17 *Ibidem*: art. 15.
- 18 *Ibidem*: art. 14, ust. 1, pkt 3.
- 19 *Ibidem*: art. 14, ust. 1.
- 20 *Ibidem*: art. 37, ust. 1.
- 21 *Ibidem*: art. 55, ust 1.
- 22 *Ibidem*: art. 35, ust 1.
- 23 *Ibidem*: art. 37, ust. 1.
- 24 *Ibidem*: art. 71.
- 25 *Ibidem*: art. 36. Dodatkowo dokładne zasady i tryb wykonywania pracy określone są w ustawie z dnia 20.04.2004 o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. 2008 nr 69 poz. 415 z późn.zm.).
- 26 Krytyczne uwagi na temat sytuacji uchodźców w Polsce zob.: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, (2012), Badania partycypacyjne – refleksje i rekomendacje na przykładzie badań AGDM prowadzonych przez UNHCR, *Seria „Z teorią w praktykę”*, nr 3, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Artykuł do pobrania ze strony: www.ffrs.org.pl.
- 27 Więcej o sposobie prowadzenia ośrodków dla uchodźców zob.: A. Chrzanowskiej, W. Klaus, A. Kosowicz (red.), (2011), *Polityka wyboru i lokalizacji ośrodków dla uchodźców*, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Fundacja Polskie Forum Migracyjne. Raport dostępny na stronie: <http://interwencjaprawna.pl>.
- 28 Art. 89a ustawy udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP.

- 29 Art. 91-93 ustawy z dnia 12.03.2004 o pomocy społecznej (Dz.U. 2004 nr 64 poz. 593).
- 30 Ustawa z dnia 27.08.2004 o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych (Dz.U. 2008 nr 164 poz. 1027 z późn.zm.15).
- 31 Szerzej w: J. Frelak, W. Klaus (red.), (2011), *Słabe Ogniwo: Wyzwania dla funkcjonowania systemu ochrony uchodźców w Polsce*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- 32 Według danych z Systemu Informacji Oświatowej (SIO), dotyczących roku szkolnego 2011-2012, otrzymanych przez FRS od Kuratorów Oświaty.
- 33 Zob. na przykład: I. Czerniejewska I., A. Marek, (2010), *Uchodźca w mojej klasie*, Warszawa: *Vox Humana*; I. Czerniejewska, A. Kosowicz, A. Marek, (2009), *Uchodźca – Mój dobry sąsiad*, Warszawa: ZNAK; A. Młynarczuk, K. Potoniec (red.), (2009), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”*, Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku; E. Januszewska, (2008), *Dzieci uchodźców z Czeczenii w polskiej szkole*, w: M. Kulesza, K. Szyniszewska (red.), *Czeczeni w Polsce. Próba zrozumienia procesów integracyjnych*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski; A. Kosowicz, (2008), *Islam i uchodźcy*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana; A. Kosowicz, (2008), *Access to Quality Education by Asylum-Seeking and Refugee Children – Poland Country Report*, Warszawa: Polskie Forum Migracyjne; Gutkowska, A. Chrzanowska, K. Gracj (red.), (2007), *Uchodźcy w Polsce. Kulturowo-prawne bariery w procesie adaptacji*, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej; A. Jasiakiewicz, W. Klaus, (2006), *Monitoring edukacyjny*, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
- 34 Zob. K. Błęszyńska, (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji; E. Nowicka, S. Łodziński (red.), (2008), *Kulturowe Wymiary Imigracji do Polski*, Warszawa: Wydawnictwo Prolog; M. Ząbek, (2007), *Biali i Czarni. Postawy Polaków wobec Afryki i Afrykanów*, Warszawa: Wydawnictwo DIG, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej; T. Halik, E. Nowicka, W. Poleć, (2006), *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Prolog; M. Głowacka-Grajper, (2006), *Dobry Gość: Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*, Warszawa: Wydawnictwo Prolog; T. Halik, E. Nowicka, (2002), *Wietnamczycy w Polsce. Integracja czy izolacja?*, Warszawa: Instytut Orientalistyczny Wydział Neofilologii Uniwersytet Warszawski.
- 35 Art. 94a, ust. 1 ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.).
- 36 Art. 70, ust. 1 Konstytucji RP z dnia 02.04.1997 (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).
- 37 *Ibidem*: art. 32, ust. 1.
- 38 *Ibidem*: art. 32, ust. 2.
- 39 Więcej na ten temat w: K. Kubin, (2011), *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce, Seria „Z teorii w praktykę”*, nr 1, , Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, www.ffrs.org.pl; K. Kubin, J. Świeraszcz, (2011), „Imigranci? Zapraszamy...”, w: D. Obidniak (red.), *Czytanki o Edukacji – Dyskryminacja*, Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego, s. 62–83 oraz K. Kubin, J. Świeraszcz, (2011), *Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin migranckich w strukturach szkoły w Polsce*, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza, s. 127–150.
- 40 Więcej na temat systemu edukacji w szkołach w Czeczenii w: U. Jurczykowska, A. Myszkowska, (2012), *Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czeczeńskich*, w: N. Klorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Publikacja dostępna na stronie: www.ffrs.org.pl.
- 41 Art. 94a., ust. 4. ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.) oraz art. 5, ust. 1-3 rozporządzenia MEN z dnia 01.04.2010 w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia

nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361) – dalej jako rozporządzenie.

- 42 Art. 94a, ust. 4c ustawy o systemie oświaty oraz art. 6, ust. 1-3 rozporządzenia.
- 43 Art.7 rozporządzenia.
- 44 Art. 94a, ust. 4a i ust. 1 ustawy o systemie oświaty.
- 45 Więcej na ten temat w artykułach: N. Kłerek, (2012), Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana szkołom przez organ prowadzący, przykład warszawskiego Targówka, w: N. Kłerek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne Rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej oraz: A. Chrzanowska, (2009), Asystent międzykulturowy – Innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców, *Analizy, Raporty, Ekspertyzy* nr 5, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
- 46 Art. 94a ust. 5 ustawy o systemie oświaty oraz art. 8, ust. 1-3 rozporządzenia.
- 47 Informacje te oparte są na dwóch badaniach Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS), które były w trakcie realizacji w czasie opracowania niniejszych materiałów: (1) badanie na temat systemu nauczania dzieci cudzoziemskich języka polskiego jako drugiego/obcego w szkołach w Polsce, (2) badanie na temat wykluczenia i integracji dzieci z doświadczeniem migracji w szkołach w Polsce. Oba badania przeprowadzono w ramach projektu FRS pt. „Opracowanie i wdrożenie narzędzi pomocnych dla pracowników administracji publicznej pracujących z uchodźcami i rodzinami uchodźczymi w systemie edukacji w Polsce” (nr 6/8/EFU) współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców. Inne źródła wskazują jednak na te same aspekty problematyczne, zob.: K. Kubin, (2011), Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce, *Serii „Z teorii w praktykę”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej; K. Błęszyńska, (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji; A. Chrzanowska, (2009), Asystent międzykulturowy – Innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców, *Analizy, Raporty, Ekspertyzy* nr 5, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej; A. Jasiakiewicz, W. Klaus, (2006), Realizacja obowiązku szkolnego przez małoletnich cudzoziemców przebywających w ośrodkach dla uchodźców. Raport z monitoringu, *Analizy, Raporty, Ekspertyzy* nr 2, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
- 48 Więcej na temat określenia „język polski jako drugi/obcy” w artykule B. Gwóźdź, (2012), Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”, w: N. Kłerek, K. Kubin (red), s. 135-156. Publikacja dostępna na stronie: www.ffrs.org.pl.
- 49 Definicja została zaczerpnięta z dokumentu opracowanego przez Cardiff County Council, (2007), „School service. Guidelines and Procedures for dealing with and responding to racist incidents in schools”. Tłumaczenie własne. Dokument dostępny na stronie: <http://www.lancsngfl.ac.uk/projects/ema/download/file/lancashire-guidelines-and-procedures-for-dealing-with-and-reporting-racist-incident-in-schools.pdf> (dostęp 20.01.2012).
- 50 Art. 12, ust. 1-2 ustawy o systemie oświaty.
- 51 Więcej o kwestii religii w szkole w: J. Balsamska, S. Beźnic, M. Dziwiisz, P. Dziwiisz, H. Zając, M. Zawiała, (2012), Pomędzy tolerancją a dyskryminacją. O występowaniu i przeciwdziałaniu dyskryminacji na tle religijnym w małopolskich szkołach oraz o treściach etycznych, religijnych i antydyskryminacyjnych w systemie oświaty. Raport z Badań, Kraków: Fundacja na rzecz Różnorodności Polistrefa (raport dostępny na stronie: www.polistrefa.pl) oraz E. Pogorzała, (2012), Sytuacja prawna uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskim systemie oświaty, *Seria „Z Teorii w Praktykę”*, nr 2, Warszawa: Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej (tekst dostępny na stronie: ffrs.org.pl).

- 52 Zob.:
http://www.hf.org.pl/upload/file/O%20nas/Piotr%20Skrzypczak/Antydiskryminacja_-_pakiet_educacyjny.pdf.
- 53 Definicje podajemy za www.rownosc.info.
- 54 J. W. Berry, (2005), Acculturation: Living successfully in two cultures, „International Journal of Intercultural Relations”, 29 (2005), s. 698-699.
- 55 J. W. Berry, J.S. Phinney, D. L. Sam, P. Vedder, (2006), Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation, „Applied Psychology: An International Review”, 55 (3), s. 305-306.
- 56 Zob.: J. W. Berry, (1996) i A. Grzymała-Kazłowska, (2008), „Integracja” – próba rekonstrukcji pojęcia, w: A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński (red.), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 29-50.
- 57 *Ibidem*.
- 58 „Polityka migracyjna Polski – stan obecny i postulowane działania”: <http://bip.msw.gov.pl/bip/polityka-migracyjna-po/19529,Polityka-migracyjna-Polski.html> (dostęp: 20.01.2012).
- 59 Punkt 8 Wspólnych Podstawowych Zasad Integracji Imigrantów w Unii Europejskiej, przyjęte w dniu 19.11.2004 na 2618 zebraniu Rady Europy. Dostępne na stronie: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005DC0389:EN:NOT> (dostęp: 20.01.2012).

Osobom poszukującym inspiracji w prowadzeniu zajęć metodami aktywnymi oraz przykładów ćwiczeń do pracy z grupą z wykorzystaniem filmów z serii „Narracje Migrantów” polecamy poniższe pozycje. Wszystkie materiały są dostępne bezpłatnie w Internecie.

Jednocześnie zachęcamy też do odwiedzenia strony www.ffrs.org.pl, na której znajduje się bardziej rozbudowany wykaz literatury uzupełniającej, związanej z tematyką poruszaną w poszczególnych filmach.

Ambrosewicz-Jacobs, Jolanta, (2003), *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.

Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny, (2005), Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Borek, Agnieszka, Lipska-Szostak, Katarzyna (red.), *STOProcent jakości. Szkolenia w sektorze pozarządowym*, (2009), Warszawa: Stowarzyszenie Trenerów Pozarządowych.

Brander, Patricia i in., (2005), *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą* (podręcznik Rady Europy), Warszawa: Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Branka, Maja, Cieślukowska, Dominika (red.), (2010), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.

Flowers, Nancy (red.), (2008), *KOMPASIK. Edukacja na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi* (podręcznik Rady Europy), Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA w Głogowie.

Każdy inny, wszyscy równi – Pakiet edukacyjny. Pomysły, źródła, metody i zajęcia w nieformalnej edukacji międzykulturowej młodzieży i dorosłych, (2003), Warszawa: Harcerskie Biuro Wydawnicze „Horyzonty”.

Lipińska, Marzena (red.), (2008), *Warsztaty kompetencji międzykulturowych - podręcznik dla trenerów*, Warszawa: Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Uniwersytet Warszawski, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowe

Majewska, Ewa, Rutkowska, Ewa, (2009), *Równa Szkoła – Edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek*, Gliwice: Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej.

Martinelli, Silvio, Taylor, Mark, (2000), *Uczenie się międzykulturowe, Pakiet szkoleniowy Rady Europy i Komisji Europejskiej „T-Kit”, nr 4*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Pawłęga, Michał (red.), (2005), *Przeciwdziałanie dyskryminacji – Pakiet edukacyjny dla trenerów i trenerek*, Warszawa: Stowarzyszenie Lambda Warszawa.

Pawlic-Rafałowska, Ewa (red.), (2010), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.

Wielokulturowość na co dzień. Materiały dla nauczycieli, (2006), Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.

Katarzyna Kubin

Jako edukatorka prowadziła szkolenia dla kadry pedagogicznej szkół, przyjmujących dzieci cudzoziemskie w Polsce, przedstawicieli i przedstawicielek administracji publicznej na co dzień pracujący z migrantami, a także studentów i studentek. Wykładała w ramach studiów podyplomowych prowadzonych przez Ośrodek Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego dla funkcjonariuszy Straży Granicznej (2011, 2012). Pracowała jako konsultantka, koordynatorka lub menedżerka w organizacjach pozarządowych zajmujących się kwestiami rozwoju w krajach globalnego południa, przeciwdziałania ubóstwu i bezrobociu, aktywizacji społecznej, integracji społecznej oraz równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji. Jej teksty publicystyczno-naukowe na wyżej wymienione tematy ukazały się w publikacjach m.in. Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej, Instytutu Spraw Publicznych, Stowarzyszenia Villi Decjusza, Związku Nauczycielstwa Polskiego. Dyplom magisterski otrzymała z London School of Economics w Wielkiej Brytanii, gdzie ukończyła studia w Instytucie Krajów Rozwijających się oraz na Wydziale Antropologii Społecznej.

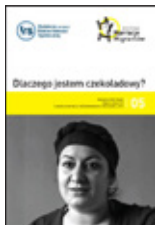
Seria filmowa „Narracje Migrantów” składa się z krótkich filmów dokumentalnych. Ich bohaterami i bohaterkami są osoby, które na różne sposoby i z różnym skutkiem szukają dla siebie miejsca w Polsce. Słowo „migrant” zawarte w tytule odnosi się jednak nie do statusu prawnego, a do doświadczenia życiowego, mentalności i sposobu bycia osób występujących w filmach. Część z nich jest w Polsce tylko przejazdem, inni decydują się na dłuższy pobyt albo chcą się tutaj osiedlić, niektórzy się tu urodzili. Ważne jest to, że wszyscy mają coś szczególnego do powiedzenia o tym, jak czują się w Polsce i w jaki sposób ją postrzegają.

Seria ma na celu zwiększenie wiedzy na temat migracji, różnorodności społecznej i integracji migrantów i migrantek w Polsce oraz rozwój debaty poświęconej tym zagadnieniom. Filmy można wykorzystać jako **narzędzia edukacyjne** w pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi.

Opis wybranych filmów:



Aslan i jego uczniowie (2010): Aslan jest uchodźcą z Czeczenii, mieszkającym w Polsce od 2004 roku. W latach 2010-2011 pracował jako asystent międzykulturowy w szkole w Coniewie (woj. mazowieckie), w której uczyła się znacząca liczba dzieci uchodźczych. W filmie Aslan omawia różne aspekty pracy asystenta międzykulturowego. Film może stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat równego dostępu do edukacji dzieci z doświadczeniem migracji w Polsce, oraz do tematyki komunikacji międzykulturowej i problematyki uchodźstwa.



Dlaczego jestem czekoladowy? (2010): Kasia jest artystką, emanuje życzliwością, charyzmą i uśmiechem. Wychowuje dwójkę dzieci, które mają mieszane pochodzenie: ich ojciec pochodzi z Nigerii, a Kasia jest Polką. Dzieci jeszcze nie wiedzą, że dla niektórych w Polsce ich wygląd może budzić zdziwienie, podejrzenie, a nawet dezaprobatę. W filmie Kasia opowiada o tym, jak stara się stworzyć najlepsze warunki do wychowania szczęśliwych i pewnych siebie dzieci, które mogą uznać cały świat za swój dom. Film może stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat kwestii tolerancji, problematyki dyskryminacji oraz specyficznej sytuacji rodziny w kontekście migracji.

Zapraszamy na stronę www.ffrs.org.pl, na której pobrać nieodpłatnie materiały pomocnicze oraz przeczytać więcej na temat serii.

W celu zamówienia kopii filmów albo organizacji pokazu wraz z dyskusją lub warsztatami prosimy o kontakt: biuro@ffrs.org.pl.



O Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej

Misją FRS jest kształtowanie otwartego społeczeństwa różnorodnego poprzez wspieranie dialogu międzykulturowego i integracji społecznej, przeciwdziałanie dyskryminacji, rozwijanie wiedzy i narzędzi w zakresie integracji społecznej i równego traktowania oraz wzmacnianie pozycji (*empowerment*) mniejszości społecznych, migrantek, migrantów i społeczności migranckich.

Prowadzimy działania edukacyjne. Oferujemy szkolenia, warsztaty, doradztwo i konsultacje, dotyczące planowania i wdrażania rozwiązań wspierających równe traktowanie m.in. dla administracji publicznej, kadr pedagogicznych, oraz organizacji pozarządowych. Tworzymy i bezpłatnie udostępniamy narzędzia edukacyjne, np. filmy z serii „Narracje Migrantów”.

Prowadzimy badania. Realizujemy badania, których wyniki mają bezpośrednio przekładać się na konkretne rozwiązania lub zmiany w praktyce lub w prawie. Prowadzimy monitoring mediów, w ramach którego analizujemy przekazy medialne pod kątem wizerunku migrantek i migrantów.

Publikujemy. Systematycznie rozwijamy i upowszechniamy nasze publikacje, dostępne online oraz wydawane drukiem. Wydane przez nas materiały tworzą przestrzeń dialogu, a poprzez określone serie wydawnicze staramy się utrzymać równowagę pomiędzy głosami eksperckimi i praktycznymi.

Kształtujemy debatę publiczną i politykę społeczną. Wspieramy wymianę informacji, wiedzy i doświadczeń pomiędzy liderkami i liderami społecznymi, decydentkami i decydentami oraz instytucjami działającymi na rzecz osób i grup społecznych zagrożonych wykluczeniem lub dyskryminacją. Konsultujemy zmiany w polityce społecznej i w prawie.

Wsparcie w postaci darowizn jest bezcenne dla działań FRS!

Numer konta Volkswagen Bank Polska S.A.: 49 2130 0004 2001 0435 0112 0002



Wesprzyj FRS, przekazując swój 1%
Nasz numer KRS: 0000283409

Różnorodność społeczna, równe traktowanie – dbaj z nami o taki świat!
Więcej informacji na stronie: www.ffrs.org.pl.



Materiały pomocnicze dla osób prowadzących działania edukacyjne z wykorzystaniem filmu „Fatima”

Urodziłam się w Czechenii. Mam tam swoją religię swoje obyczaje i jestem nauczana tych obowiązków, tych obyczajów i nigdy nie mogłabym zmienić tego. Mogłabym na przykład na pięć minut być Polką, a potem znowu być Czechenką, ale nie mogłabym być całe życie Polką.

– Fatima, bohaterka filmu

Film przedstawia historię Fatimy, pochodzącej z Czechenii 16-letniej uczennicy jednego z warszawskich gimnazjów. Fatima opowiada o tym, jak postrzega siebie w środowisku szkolnym w Polsce. Mówi o obawach, które towarzyszyły jej przed pójściem do szkoły, o trudnościach w nauce, jakich doświadcza, ale i o nawiązanych przyjaźniach oraz o swych staraniach, by zbliżyć się do polskich i czecheńskich rówieśników i rówieśnic. Film może stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat równego dostępu do edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym w Polsce, rozumianego znacznie szerzej niż proces przyswajania wiedzy szkolnej.

Do filmu opracowano materiały pomocnicze, które mogą posłużyć osobom pracującym w edukacji formalnej i nieformalnej jako narzędzie edukacyjne w pracy z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi.

Materiały do filmu „Fatima” zawierają instrukcje do prowadzenia zajęć na takie tematy jak:

- Uchodźstwo i migracja przymusowa;
- Równy dostęp do edukacji i edukacja dzieci cudzoziemskich w Polsce;
- Różnice kulturowe i komunikacja międzykulturowa;
- Proces akulturacji i integracji w społeczeństwie.

Reżyseria: Rafał Skalski
Zdjęcia: Filip Drożdż
Rok produkcji: 2012
Czas trwania: 8:01 min
Język: polski
Napisy: angielskie, rosyjskie

Materiały powstały w ramach projektu pt. „Opracowanie i wdrożenie narzędzi pomocnych dla pracowników administracji publicznej pracujących z uchodźcami i rodzinami uchodźczymi w systemie edukacji w Polsce” (nr 6/8/EFU) współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców oraz budżetu państwa.

ISBN: 978-83-7910-021-7

© Copyright by Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, 2012
Filmy w Serii „Narracje Migrantów” powstały dzięki wsparciu:

