

**Procesy inkluzji dzieci
uchodźców z Ukrainy
na przykładzie szkół
podstawowych
w Gorzowie Wielkopolskim**

**Процеси інклюзії
дітей-біженців з України
на прикладі шкіл
у м. Гожув Великопольський**

**Procesy inkluzji dzieci
uchodźców z Ukrainy
na przykładzie szkół
podstawowych
w Gorzowie Wielkopolskim**

**Процеси інклюзії
дітей-біженців з України
на прикладі шкіл
у м. Гожув Великопольський**

Beata Orłowska
Łukasz Budzyński
Joanna Lubimow



Poznań 2022

Recenzja

dr hab. Aleksandra Skrabacz prof. WAT

Korekta i redakcja części w języku polskim

Miranda Pawłowska

Tłumaczenie na język ukraiński

dr hab. Natalia Chahrak prof. AJP

Projekt okładki

Leon Krakowiak

Projekt finansowany z budżetu państwa w ramach konkursu Ministra Spraw Zagranicznych RP „Dyplomacja publiczna 2022” – Ukraina II. Obrona dobrego imienia Polski poprzez monitorowanie działań o charakterze zniekształcającym, dezinformacyjnym i dyfamacyjnym i adekwatne reagowanie na nie.

Проект фінансується з державного бюджету в межах конкурсу Міністра закордонних справ Республіки Польща «Публічна дипломатія 2022 – Україна II. Захист доброго імені Польщі шляхом моніторин-гу і реагування на дії, що мають спотворюючий та дезінформацій-ний характер».



Rzeczpospolita Polska
Ministerstwo
Spraw Zagranicznych



© Copyright by Wydawnictwo Naukowe FNCE

Wydawnictwo Naukowe FNCE



ISBN:
Poznań 2022

Spis treści

Wstęp	9
1. Dostęp uchodźców z Ukrainy do edukacji i wykształcenia	15
1.1. Prawo do nauki w aktach prawa międzynarodowego	15
1.2. Prawo do nauki w aktach prawa UE	23
1.3. Prawo do nauki w regulacjach normatywnych RP	31
1.4. Sytuacja prawna dzieci cudzoziemskich w polskim systemie oświaty (w tym po 24 lutego 2022 r.)	40
2. Aspekty włączenia dzieci ukraińskich w polski system edukacji a ich tożsamość	63
2.1. Współczesna tożsamość narodu ukraińskiego.....	63
1.2. Ukraińskie dzieci w polskiej szkole po 24 lutego 2022 r.....	68
1.3. Polski i ukraiński system edukacji – porównanie	71
1.4. Dzieci – uchodźcy w szkole	76
1.5. Wykorzystanie submersji i immersji językowej w edukacji uczniów z Ukrainy.....	78
3. Inkluzja dzieci z doświadczeniem uchodźczym w gorzowskich szkołach podstawowych – raport z badań	89
3.1. Problem włączenia społecznego.....	89
3.2. Metodologia badania	97
3.3. Wsparcie materialne uczniów uchodźczych.....	101
3.4. Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne uczniów uchodźczych.....	106
3.5. Kulturowe procesy inkluzji uczniów uchodźczych.....	111

3.6. Sieciowe procesy inkluzji uczniów uchodźczych	121
3.7. Rozwój kompetencji językowych uczniów uchodźczych.....	131
3.8. Rozwój kompetencji pozajęzykowych uczniów uchodźczych...	138
Zakończenie	145
Bibliografia	151
Literatura	151
Akty normatywne.....	154
Akty stosowania prawa.....	157
Źródła internetowe.....	157
Spis tabel	161
Spis rysunków	163

Зміст

Вступ	167
1. Доступ біженців з України до освіти та навчання	173
1.1. Право на освіту в актах міжнародного права.....	173
1.2. Право на освіту в актах права ЄС.....	181
1.3. Право на освіту в нормативних положеннях Республіки Польща.....	188
1.4. Правове становище дітей-іноземців у польській системі освіти (зокрема після 24 лютого 2022 р.)	197
2. Аспекти включення українських дітей у систему польської освіти та їх ідентичність	219
2.1. Сучасна ідентичність українського народу	219
2.2. Українські діти у польських школах після 24 лютого 2022 року.....	223
2.3. Польська та українська системи освіти: порівняння	227
2.4. Діти-біженці у школі	231
2.5. Використання мовної субмерсії та імерсії у навчанні учнів з України.....	234
3. Інклюзія дітей з досвідом біженства у початкові школи в м. Гожув Великопольський – звіт з дослідження	244
3.1. Проблема соціальної інтеграції.....	244
3.2. Методологія дослідження	251
3.3. Матеріальна підтримка учнів-біженців.....	256
3.4. Психолого-педагогічна підтримка учнів-біженців.....	260

3.5. Культурні процеси інклюзії учнів-біженців.....	265
3.6. Мережеві процеси інклюзії учнів-біженців	274
3.7. Розвиток мовних компетентностей учнів-біженців.....	284
3.8. Розвиток немовних компетентностей учнів-біженців	290
Висновки	297
Бібліографія	303
Література.....	303
Нормативні акти	306
Законодавчі акти	309
Інтернет-джерела	309
Список таблиць	313
Список рисунків	315

Wstęp

Rolą edukacji włączającej jest dostosowanie procesu edukacji nie tylko do niepełnosprawności ucznia, ale również wzięcie pod uwagę indywidualnego tempa pracy, uzdolnień ucznia czy trudności. Stąd uwzględnienie jej założeń w polskim systemie edukacji. Pojawienie się uczniów z Ukrainy po 24 lutego 2022 roku w wyniku migracji wojennej spowodowało, że polska szkoła musiała dostosować swoją pracę do licznie przybyłych dzieci-uchodźców. Nie tylko szkoła i nauczyciele stanęli przed nowym wyzwaniem. Było to również wyzwanie dla uczniów-uchodźców. Ważnym aspektem okazało się zwrócenie uwagi na tożsamość (jej podtrzymanie) z jednej strony i na wejście w nowe środowisko (językowe, kulturowe, tożsamościowe) z drugiej strony. Otwartość ludzi i placówek spowodowała, że dzieci stały się żywym ogniwem polskiego systemu edukacji.

Koncepcja publikacji obejmującej problematykę procesu inkluzji obywateli pochodzenia ukraińskiego w społeczeństwie polskim na przykładzie województwa lubuskiego powstała wraz z konceptem grantu o tym samym tytule. Projekt złożony został w ramach konkursu „Dyplomacja Publiczna 2022 – Ukraina II. Obrona dobrego imienia Polski poprzez monitorowanie działań o charakterze zniekształcającym, dezinformującym i dyfamacyjnym i adekwatne reagowanie na nie” ogłoszonego przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych. W związku z uzyskaniem dofinansowania zespół badawczy w składzie prof. AJP dr hab. Beata Orłowska, dr Łukasz Budzyński i dr Joanna Lubimow, rozpoczął z końcem kwietnia realizację przyjętych w koncepcji przedsięwzięcia aktywności.

Konceptualizacja projektu obejmowała cztery działania projektowe, które dotyczyły: badań ilościowych, jak i jakościowych opiekunów prawnych uczniów uchodźczych, przygotowania i wydania publikacji, organizacji webinarów, podczas których poruszana będzie problematyka warunków

przyjęcia imigrantów pochodzenia ukraińskiego oraz organizacji konferencji naukowej szerzej poruszającej tematykę relacji polsko-ukraińskich.

Prymarny zamiar zakładał przeprowadzanie badań ilościowych i jakościowych wśród obywateli Ukrainy, którzy są imigrantami ekonomicznymi i zamieszkują województwo lubuskie. W związku z tym, iż grant realizowany był po wybuchu wojny rosyjsko-ukraińskiej niezbędne stało się przeformułowanie koncepcji badania, dostosowując się do zaistniałej sytuacji. W założeniu pierwotnym zespół projektu przyjął, iż jego celem jest zbadanie warunków inkluzji imigrantów pochodzenia ukraińskiego poprzez zweryfikowanie i popularyzację czynników inkluzji pozytywnie oddziałujących na relacje naszych społeczeństw. Cel został podtrzymany, ale realizacja zadań odbywała się już w warunkach wojny w Ukrainie, w związku z tym zespół przyjął, że aspektem, który chce poddać eksploracji, będą procesy inkluzji uczniów z doświadczeniem uchodźczym w ramach szkoły poprzez uczestnictwo w procesie edukacyjnym, który ułatwić ma „wejście” do społeczeństwa polskiego. Badania objęte zostały patronatem Lubuskiego Kuratora Oświaty, co stanowiło nieocenioną pomoc w procesie badawczym.

Partnerem zespołu badawczego Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim w realizacji grantu był Podkarpacki Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Stefanyka w Iwano-Frankiwsku. Partner projektu uczestniczył w projektowanych działaniach promując wśród studentów i pracowników uniwersytetu zadania realizowane w ramach grantu, poprzez czynny udział pracowników naukowych oraz studentów w webinarach, czynny udział w konferencji naukowej stanowiącej podsumowanie procesu badawczego, ale również przestrzeń wymiany doświadczeń i wniosków z badań nad relacjami polsko-ukraińskimi.

Doniosłość polityki edukacyjnej dla zagadnienia inkluzji imigrantów wynika z niezbędności stworzenia równych szans rozwoju indywidualnego cudzoziemców, zdobywania podstawowych umiejętności, wiedzy, jak i kwalifikacji zawodowych. Inkluzja w edukacji lub inaczej edukacja włączająca, odnosi się do procesu i stanu, w którym współczesna szkoła wychodzi naprzeciw uczniom jako jednostkom różnorodnym, indywidualnym, traktując ich holistycznie¹.

¹ Zob. T. Zacharuk, *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce 2008; M.M. Ślusarczyk, *Działania zapobiegające ekskluzji społecznej. Perspektywa pedagoga*, „Student Niepełnosprawny” 2017, nr 17, s. 265–270.

Jeśli więc pojęcie polityki integracyjnej rozumiane jako zestaw instrumentów ułatwiających integrację zarówno cudzoziemców, jak i środowiskom, w których oni funkcjonują, to polityka edukacyjna wobec imigrantów nastawiona będzie na stworzenie odpowiednich warunków do integracji w zakresie systemu edukacji oraz obejmować będzie posługiwanie się środkami polityki edukacyjnej w celu ułatwienia procesu integracji².

System edukacji realizuje funkcję integracyjną poprzez nieograniczony, nieodpłatny i powszechny dostęp do edukacji cudzoziemców. Zdaniem R. Sielaczka wynika to z funkcji ukrytych edukacji, tj. socjalizacji wtórnej, „której zadaniem jest nabycie przez socjalizowane jednostki odpowiednich kompetencji do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie”³. Dla społeczeństwa przyjmującego istotne jest, aby uczniowie wywodzący się ze środowisk imigranckich nabyli określone kompetencje, tj. np. znajomość języka polskiego jako języka urzędowego, umiejętność funkcjonowania w instytucjach publicznych, zrozumienie funkcjonujących w społeczeństwie ról społecznych. Umiejętności te gwarantują ograniczenie izolacji i marginalizacji tych osób.

Punktem wyjścia przyjętych rozważań stała się zatem podstawa formalna włączenia cudzoziemców do polskiego systemu edukacji, a więc konstytucyjne prawo do nauki. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej w art. 70 ust. 1 formułuje powszechne „prawo do nauki” dla osób poniżej 18 roku życia. Problematyka wskazanego uprawnienia rozwinięta została w aktach prawa niższego rzędu, poruszając również zagadnienie obowiązku szkolnego, który obejmuje wszystkie dzieci w wieku od 7 do 18 lat znajdujące się na terytorium RP. Prawo do nauki, podobnie jak przymus edukacyjny, dotyczy wszystkich osób znajdujących się pod władzą Rzeczypospolitej Polskiej, a zatem także cudzoziemców niezależnie od tego, jaka jest podstawa prawna ich pobytu na terytorium Polski, a więc również dzieci uchodźców, azylantów, imigrantów ekonomicznych itp.

Prawodawca uwzględniając szczególną sytuację dzieci cudzoziemskich przewidział w rozwiązaniach normatywnych wsparcie w postaci

² D. Szelwa, *Integracja a polityka edukacyjna*, Raporty i analizy. Centrum Stosunków Międzynarodowych, Warszawa 2010, s. 8.

³ R. Sielaczek, *Edukacja jako narzędzie integracji cudzoziemców*, „Kultura i edukacja” 2008, nr 3, s. 130.

dotatkowych uprawnień, które mają wspierać przebieg włączenia dzieci cudzoziemskich, tj.:

- dodatkowe lekcje języka polskiego,
- przedmiotowe zajęcia wyrównawcze,
- pomoc psychologiczna,
- wsparcie asystenta kulturowego,
- możliwość organizacji nauki w ramach oddziałów przygotowawczych,
- nauka języka i kultury kraju pochodzenia.

Patrząc

(...) z perspektywy szkoły specyficzne potrzeby edukacyjne uczniów cudzoziemskich zasadniczo nie różnią się w zależności od ich statusu pobytowego czy pochodzenia narodowego. Przeciwnie, potrzeby tych uczniów wynikają z cech charakterystycznych dla ogółu dzieci cudzoziemskich, jak na przykład: nieznanomość lub niski poziom znajomości języka polskiego, różnice kulturowe i religijne wymagające procesu adaptacji kulturowej do warunków w Polsce, zróżnicowany poziom wiedzy z konkretnych przedmiotów, zróżnicowany poziom przyzwyczajenia do szkoły jako instytucji⁴.

Dlatego narzędzia wsparcia dzieci z doświadczeniem uchodźczym, które dotarły do Polski z Ukrainy po 24 lutego 2022 r., koncentrowały się przede wszystkim na wskazanych zagadnieniach. Akty normatywne, które regulowały w sposób szczególny kwestię uprawnień dzieci z doświadczeniem uchodźczym, tj. ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa⁵ i rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy⁶ potwierdzały dotychczasowe rozwiązania pomocy w obszarze włączenia przewidziane przez prawo polskie. Ocenne jest natomiast to czy proponowane wsparcie podejmowane i realizowane było wystarczająco efektywnie i czy zaspokajało nie-

⁴ K. Kubin, *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce*, „Z teorii w praktykę” 2011, nr 1, s. 3–4

⁵ Dz.U. 2022 poz. 583.

⁶ Dz.U. 2022 poz. 645,

zbędne potrzeby dzieci. W jakim stopniu oddziaływało na włączenie dzieci w społeczeństwo polskie.

W obliczu nagłości wydarzeń po 24 lutego 2022 r. należy stwierdzić, że kadra pedagogiczna i zarządzający szkołami, organy prowadzące i nadzór pedagogiczny wykazali się determinacją w podjęciu działań niezbędnych do przyjęcia dzieci z doświadczeniem uchodźczym do systemu edukacji. Doceniając włożony wysiłek, konieczne jest realne spojrzenia na sytuację nauczycieli w szkole wielokulturowej. *Osiągnięcie celu integracyjnego w procesie edukacji cudzoziemców w polskich szkołach musi zostać wsparte merytorycznym przygotowaniem nauczycieli, zarówno z założeń edukacji międzykulturowej, jak i metod pracy z uczniem-cudzoziemcem*⁷.

Opracowanie powstało na gruncie nauk społecznych i dotyka zagadnień prawnych, pedagogicznych i socjologicznych.

Pierwszy rozdział obejmuje analizę regulacji normatywnych będących podstawą prawną dla korzystania z prawa do nauki przez uczniów cudzoziemskich. Imperatyw praw przysługujących każdemu człowiekowi ze względu na jego przyrodzoną godność determinuje jego pozycję, również jako osoby migrującej. Prawo do nauki stanowi nieodzowny element katalogu podstawowych praw człowieka. Eksplorowana problematyka oświatowa dotyczy praw i wolności człowieka i obywatela, praw osobistych, które związane są z godnością osoby ludzkiej. Rozważania na temat problematyki dostępu do edukacji i kształcenia cudzoziemców zaprezentowane zostały z perspektywy prawa międzynarodowego, prawa UE oraz regulacji normatywnych RP w tym wydanych po 24 lutego 2022 r.

Rozdział drugi zwraca uwagę na wybrane aspekty włączenia dzieci ukraińskich będących migrantami wojennymi w polski system edukacji. Ze względu na wagę problemu skupiono się na kontekście tożsamości, mając świadomość delikatności w procesie włączania dzieci ukraińskich w polski system edukacji. Język jako podstawa komunikacji stał się jednym z najważniejszych elementów edukacji w początkowej fazie włączania dzieci w zajęcia szkolne. Stąd zwrócenie uwagi także na rodzaje klas (przygotowawcze lub integracyjne) proponowanych uczniom przybywającym z Ukrainy. Kolejną kwestią, na którą starano się zwrócić uwagę były koncepcje „zanurzenia” dzieci w języku. Skupiono się na immersji

⁷ R. Sielaczek, *Edukacja jako narzędzie integracji...*, op.cit., s. 136.

i submersji językowej jako dwóch najczęściej stosowanych obecnie metodach pracy z dziećmi w obszarze nauki języka. By lepiej zrozumieć uczniów z Ukrainy i odpowiednio ich sklasyfikować, ważnym zagadnieniem okazało się zapoznanie nauczycieli z ukraińskim systemem edukacji funkcjonującym na poszczególnych poziomach. Pozwoliło to na trafniejsze dookreślenie zakresu wiedzy uczniów i ukierunkowanie na przyszłość pracy z nimi.

W rozdziale trzecim zostały zaprezentowane założenia oraz wyniki badań dotyczących procesów inkluzji uczniów uchodźczych w gorzowskich szkołach podstawowych. Omówiono w nim ogólne założenia dotyczące procesów włączenia społecznego, w tym włączenia poprzez system edukacji oraz scharakteryzowana została wykorzystana metodologia badań ilościowych, jak i jakościowych. W dalszej części rozdziału omówiono poszczególne aspekty inicjowania procesów inkluzyjnych uczniów uchodźczych z Ukrainy do polskiej szkoły. W pierwszej kolejności omówione zostało materialne oraz psychologiczno-pedagogiczne wsparcie udzielone w środowisku szkolnym. Następnie scharakteryzowane zostały kulturowe i sieciowe mechanizmy inkluzji nowych uczniów. Na końcu omówione zostało wsparcie szkoły w zakresie rozwoju kompetencji językowych oraz pozajęzykowych ucznia uchodźczego.

Rozdział I

Dostęp uchodźców z Ukrainy do edukacji i wykształcenia

1.1. Prawo do nauki w aktach prawa międzynarodowego

Prawo do edukacji jest uznawane za podstawowe prawo człowieka w najważniejszych międzynarodowych dokumentach i umowach, takich jak Powszechna Deklaracja Praw Człowieka⁸, Międzynarodowy pakt praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych⁹ oraz Konwencja praw dziecka¹⁰. Wskazane instrumenty prawa międzynarodowego nakładają na państwa – strony obowiązek wspierania edukacji.

Należy podkreślić, że prawo do nauki w szerokim zakresie jest uregulowane zarówno w aktach prawa międzynarodowego uniwersalnego systemu ochrony praw człowieka Organizacji Narodów Zjednoczonych, jak i w prawie systemów regionalnych, zarówno europejskich (...) jak i pozaeuropejskich (...) składają się na standard prawnomiędzynarodowy prawa do nauki¹¹.

⁸ Art., 26, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html>, [dostęp: 10.09.2022].

⁹ Art. 14, Dz.U. 1977 poz. 38 nr 169.

¹⁰ art. 28, Dz.U. 1991 poz. 120 nr 526.

¹¹ M. Oksztulski, *Prawnomiędzynarodowe standardy prawa do nauki i ich praktyczna realizacja przez krajowe instytucje naukowe w odniesieniu do studentów ze spektrum autyzmu. Analiza porównawcza ze szczególnym uwzględnieniem Polski i Stanów Zjednoczonych*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/12554/1/M_Oksztulski_Prawnomiędzynarodowe_standardy_prawa_do_nauki_i_ich_praktyczna_realizacja.pdf, [dostęp: 10.09.2022].

Pierwszej międzynarodowej kodyfikacji prawa do nauki można zdaniem Ł. Kierznowskiego¹² doszukiwać się pośrednio w tzw. Deklaracji Praw Dziecka – Deklaracji Genewskiej przyjętej w 1923¹³ roku przez Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom, a następnie, rok później, proklamowanej przez Ligę Narodów. Dokument zwracał uwagę na powinność zagwarantowania dziecku wszystkiego, co powinno mu dać możliwość normalnego rozwoju fizycznego i duchowego, przygotowanie do zarobkowania na życie i zabezpieczenie przed wyzyskiem. Autor podkreśla, że dokument miał znaczenie dla kategorii „ochrony dzieciństwa”, które było rozumiane jako działalność państwa zapewniająca dzieciom niezbędne warunki prawidłowego rozwoju psychofizycznego, intelektualnego i społecznego¹⁴.

Pierwszym dokumentem, w którym wprost sformułowano prawo do nauki, była Powszechna Deklaracja Praw Człowieka¹⁵ (dalej: PDPCz). Zgodnie z art. 26:

1. Każdy człowiek ma prawo do nauki. Nauka jest bezpłatna, przynajmniej na stopniu podstawowym. Nauka podstawowa jest obowiązkowa. Oświata techniczna i zawodowa jest powszechnie dostępna, a studia wyższe są dostępne dla wszystkich na zasadzie równości w zależności od zalet osobistych

2. Celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Krzewi ono zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi; popiera działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych zmierzającą do utrzymania pokoju

3. Rodzice mają prawo pierwszeństwa w wyborze nauczania, które ma być dane ich dzieciom.

¹² Ł. Kierznowski, *Prawo do nauki w aktach prawa międzynarodowego*, <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/8270/1/Umi%C4%99dzynarodowienie%20krajowego%20obrotu%20prawnego%20I.%20%C5%81ukasz%20Kierznowski.pdf>, [dostęp: 10.09.2022].

¹³ file:///C:/Users/jlubi/Downloads/Deklaracja_Genewska.pdf, [dostęp: 10.09.2022].

¹⁴ S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990, s. 189–190.

¹⁵ Powszechna Deklaracja Praw..., *op.cit.*

Deklaratoryjny charakter prawa do nauki na gruncie Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka¹⁶ sprawiał, że dla uznania tego prawa za wiążącą normę prawa międzynarodowego konieczne było przyjęcie go w wielostronnych umowach międzynarodowych oraz ratyfikowanie tych umów przez odpowiednią liczbę państw.

Sformułowane w PDPCz¹⁷ prawo do nauki zostało również szeroko scharakteryzowane w Międzynarodowym Pakcie Praw Ekonomicznych, Socjalnych i Kulturalnych¹⁸ (dalej: MPPESiK). *Jakkolwiek prawo do nauki nie znalazło się w pierwszym projekcie Paktu i wprowadzone zostało do katalogu praw w nim gwarantowanych wskutek starań UNESCO, to ostatecznie przybrało postać najobszerniejszej regulacji w całym akcie*¹⁹. Artykuł 13 dokumentu stanowi, że:

1. Państwa Strony niniejszego Paktu uznają prawo każdego do nauki. Są one zgodne, że nauczanie powinno zmierzać do pełnego rozwoju osobowości i poczucia godności ludzkiej i umacniać poszanowanie pra człowieka i podstawowych wolności. Są one również zgodne, że nauka powinna umożliwiać wszystkim efektywny udział w wolnym społeczeństwie, rozwijać zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami i wszystkimi grupami rasowymi, etnicznymi lub religijnymi, jak również popierać działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych na rzecz utrzymania pokoju.

2. Państwa Strony niniejszego Paktu uznają, że w celu osiągnięcia pełnej realizacji tego prawa:

a) nauczanie podstawowe będzie obowiązkowe, bezpłatne i dostępne dla wszystkich;

b) nauczanie średnie w jego różnych formach, włączając w to średnie nauczanie techniczne i zawodowe, będzie powszechnie dostępne

¹⁶ *Ibidem.*

¹⁷ *Ibidem.*

¹⁸ Międzynarodowy Pakt Praw Ekonomicznych, Socjalnych i Kulturalnych, <https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Miedzynarodowy-Pakt-Praw-gosp-spol-kult.pdf>, [dostęp: 10.09.2022].

¹⁹ J. Stadniczeńsko, *Prawo dziecka do edukacji w systemie prawa międzynarodowego i polskiego (wybrane zagadnienia)*, w: *Problemy edukacji w Europie środkowej i wschodniej. Wybrane aspekty badań*, Warszawa 2020, s. 221.

dla wszystkich w wyniku zastosowania wszelkich odpowiednich środków, w szczególności stopniowego wprowadzania bezpłatnej nauki;
c) nauczanie wyższe będzie w równym stopniu dostępne dla wszystkich na podstawie kryterium zdolności, w wyniku zastosowania wszystkich odpowiednich środków, w szczególności stopniowego wprowadzania bezpłatnej nauki;

d) nauczanie elementarne będzie popierane lub rozwijane w możliwie największym stopniu dla osób, które nie otrzymały lub nie ukończyły pełnego wykształcenia podstawowego;

e) rozwój systemu szkół wszystkich stopni będzie aktywnie kontynuowany oraz będzie ustanowiony odpowiedni system stypendiów, a warunki materialne personelu nauczającego będą stale poprawiane²⁰.

Zapis MPPESiK²¹ gwarantuje rodzicom (opiekunom prawnym) prawo do wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne oraz zagwarantowania im wychowania religijnego i moralnego zgodnie z ich przekonaniami. Uznaje się również swobodę rodziców w zakresie wyboru edukacji dziecka w szkole publicznej bądź w placówce edukacyjnej utworzonej przez dowolną osobę czy instytucję, jeśli zapewnione zostanie minimum programowe ustalone przez państwo²².

Prawo do nauki i jego gwarancje w płaszczyźnie międzynarodowej zawarte są również w aktach odnoszących się wprost do dzieci jako głównych beneficjentów edukacji. Konwencja o prawach dziecka²³ stanowi najważniejszy akt prawa międzynarodowego poświęcony w całości dzieciom. Jest to pierwszy dokument międzynarodowy dotyczący dzieci, który zawiera tak szeroki katalog praw uwzględniający prawa i wolności osobiste dziecka. Artykuł 28 Konwencji²⁴ stanowi, że:

1. Państwa – Strony uznają prawo dziecka do nauki i w celu stopniowego realizowania tego prawa na zasadzie równych szans, w szczególności:

²⁰ Międzynarodowy Pakt Praw Ekonomicznych..., *op.cit.*

²¹ *Ibidem.*

²² Art. 13 Międzynarodowy Pakt Praw Ekonomicznych..., *op.cit.*; Zob. M. Oklulski, *Prawnomiędzynarodowe standardy prawa...*, *op.cit.*, s. 49.

²³ Konwencja o prawach dziecka, <https://bip.brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka/konwencja-o-prawach-dziecka>, [dostęp: 10.09.2022].

²⁴ *Ibidem.*

- a) uczynią nauczanie podstawowe obowiązkowym i bezpłatnym dla wszystkich,
- b) będą popierać rozwój różnorodnych form szkolnictwa średniego, zarówno ogólnokształcącego, jak i zawodowego, uczynią je dostępnymi dla każdego dziecka oraz podejmą odpowiednie kroki, takie jak wprowadzenie bezpłatnego nauczania oraz udzielanie w razie potrzeby pomocy finansowej,
- c) za pomocą wszelkich właściwych środków uczynią szkolnictwo wyższe dostępnym dla wszystkich na zasadzie zdolności,
- d) udostępnią wszystkim dzieciom informacje i poradnictwo szkolne i zawodowe,
- e) podejmą kroki na rzecz zapewnienia regularnego uczęszczania do szkół oraz zmniejszenia wskaźnika porzucania nauki.

Justyna Stadniczeńko zwraca uwagę, iż zgodnie z powołanym dokumentem prawo do nauki jest ściśle związane z prawem dziecka do rozwoju. „O związku dziecka z rozwojem szerzej stanowi art. 29 ust. 1. Komentarz Ogólny nr 1 (dotyczących celów edukacji) wyjaśnia, że celem jest upodmiotowienie dziecka dzięki rozwojowi jego kompetencji, zdolności do nauki oraz innych umiejętności, poczucia godności, wiary we własne siły i pewności siebie, co należy osiągnąć, stosując zasadę skoncentrowania się na dziecku i metodach przyjaznych dziecku, z poszanowaniem jego przyrodzonej godności (paragraf 2)²⁵.

Dokument obliguje państwa do podejmowania działań mających na celu zagwarantowanie dyscypliny szkolnej. Rozwiązania, które państwo miałyby przyjąć w tej materii, muszą uwzględniać godność dziecka oraz być zgodne z Konwencją. Nauka ma też ukierunkować dzieci

(...) na rozwój osobowości, zdolności, talentów, szacunki do praw rodziców dziecka, jego tożsamości kulturowej, języka, wartości oraz innych kultur²⁶.

Standardy międzynarodowe zawarte w Konwencji o prawach dziecka podkreślają podmiotowość dziecka oraz konieczność zapewnienia mu warunków prawidłowego rozwoju jego osobowości. Mowa

²⁵ J. Stadniczeńko, *Prawo dziecka do edukacji w systemie prawa...*, op.cit., s. 222.

²⁶ Art. 29 pkt. 1 a Konwencja o prawach dziecka..., op.cit.; A. Kawa, A. Mościskier, *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, Warszawa 2002, s. 14–17.

*jest w niej o potrzebie poszanowania przez dorosłych tożsamości dziecka, jego godności i prywatności. Dziecko, z uwagi na swą niedojrzałość biofizyczną, emocjonalną, umysłową i społeczną, wymaga opieki i ochrony*²⁷.

Kolejnym dokumentem poruszającym problematykę prawa do nauki jest Deklaracja Praw Dziecka²⁸, zgodnie z którą:

dziecko ma prawo do nauki; nauka ta jest bezpłatna i obowiązkowa, przynajmniej w zakresie szkoły podstawowej. Dziecko powinno otrzymać takie wychowanie, które podnosi jego kulturę ogólną i umożliwia mu, w warunkach równych szans, rozwinięcie swych zdolności, wyrobienie zdrowego rozsądku oraz poczucia odpowiedzialności moralnej i społecznej, a także stania się pożyteczną jednostką społeczeństwa.

W dalszej części tej zasady stwierdza się, że:

osoby odpowiedzialne za wychowanie dziecka i kierowanie nim powinny mieć na względzie jego dobro. Odpowiedzialność ta spada przede wszystkim na rodziców i opiekunów prawnych dziecka.

Bardzo ważnym aspektem, na który należy zwrócić uwagę, jest stworzenie przez państwo warunków dostępu do kształcenia bez jakichkolwiek form dyskryminacji. Problematykę tę reguluje Konwencja UNESCO w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty z 1960 roku²⁹. Zgodnie z art. 1 ust. 1 tego aktu:

wyraz dyskryminacja oznacza wszelkie wyróżnianie, wykluczanie, ograniczanie lub uprzywilejowanie ze względu na rasę, kolor skóry, płeć, język, wyznanie, przekonania polityczne lub jakiegokolwiek inne, narodowość lub pochodzenie społeczne, sytuację materialną lub urodzenie, które ma na celu albo którego skutkiem jest przekreślenie lub naruszenie zasady jednakowego traktowania w dziedzinie oświaty, a w szczególności:

a) zamknięcie dostępu jakiegokolwiek jednostce lub grupie osób do oświaty jakiegokolwiek stopnia lub typu,

²⁷ M. Oksztulski, *Prawnomiędzynarodowe standardy...*, op.cit. s. 54.

²⁸ Deklaracja Praw Dziecka, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1959.html>, [dostęp: 10.09.2022].

²⁹ Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1960.html>, [dostęp: 10.09.2022].

b) ograniczenie dla jakiegokolwiek osoby lub grupy osób oświaty do niższego jej stopnia,

c) utworzenie lub utrzymywanie oddzielnych systemów oświatowych lub zakładów nauczania dla jakichkolwiek osób lub grup osób poza przypadkami przewidzianymi w artykule 2 niniejszej Konwencji albo

d) stawianie jakiegokolwiek osoby lub grupy osób w sytuacji niedającej się pogodzić z godnością człowieka.

Dyskryminacja w rozumieniu Konwencji oznacza wszelkie wyróżnianie, wykluczanie, ograniczanie lub uprzywilejowanie ze względu na rasę, kolor skóry, płeć, język, wyznanie, przekonania polityczne lub jakiegokolwiek inne, narodowość lub pochodzenie społeczne, sytuację materialną lub urodzenie, które ma na celu albo którego skutkiem jest przekreślenie lub naruszenie zasady jednakowego traktowania w dziedzinie oświaty.

Konwencja nawiązuje do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka³⁰ w zakresie prawa do nauki, przyjmując, iż państwa będące stronami Konwencji sprawią,

*aby oświata na poziomie podstawowym była obowiązkowa i bezpłatna; (...) oświata na poziomie średnim w różnych jej formach stała się powszechnym dobrem, i (...) była dostępna dla wszystkich; (...) oświata na poziomie wyższym była dostępna dla wszystkich na zasadzie pełnej równości i w zależności od indywidualnych uzdolnień (...)*³¹.

Prawo do nauki zostało również uwzględnione w wielu aktach prawa międzynarodowego o zasięgu regionalnym. W pierwszej kolejności trzeba tu wskazać Europejską Konwencję o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności³² (EKPC) z 1950 roku. W protokole nr 1 z 20 marca 1952 roku, art. 2 zapisano, że:

Nikt nie może być pozbawiony prawa do nauki. Wykonując swoje funkcje w dziedzinie wychowania i nauczania, Państwo uznaje prawo rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania zgodnie z ich własnymi przekonaniem religijnymi i filozoficznymi.

³⁰ Powszechnej Deklaracji Praw..., *op.cit.*

³¹ Art. 4, *Ibidem.*

³² Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2, Dz.U. 1993 nr 61 poz. 284.

W doktrynie zwraca się uwagę na fakt, że prawo do nauki w omawianym dokumencie ma odmienny charakter niż w innych aktach prawa międzynarodowego. Sformułowanie „nikt nie może być pozbawiony prawa do nauki” sugeruje wolnościowy charakter prawa do nauki, tzn. nie tyle tworzy po stronie państwa obowiązek utworzenia systemu edukacji dostępnego dla każdego człowieka i odpowiadające im roszczenia jednostek wobec państwa lecz raczej formułuje obowiązek powstrzymania się państwa przed ingerencją w tzw. swobodę edukacji³³.

Dlatego za trafny należy uznać pogląd, że prawo do nauki na gruncie EKPC – inaczej niż na gruncie innych aktów prawa międzynarodowego odnoszących się do prawa do nauki – należy rozumieć w sposób zbliżony do swobody edukacji, a nie typowego socjalnego prawa do nauki³⁴.

Gwarancję prawa do nauki w systemie europejskim dopełnia Europejska Karta Społeczna³⁵ (dalej: EKS), w której można odnaleźć regulacje dotyczące rozważanej materii. Dokument ten nawiązuje do szkolenia technicznego i zawodowego. Artykuł 10 EKS stanowi, iż:

*W celu zapewnienia skutecznego wykonywania prawa do szkolenia zawodowego Strony zobowiązują się:
zapewnić lub popierać, w miarę potrzeby, szkolenie techniczne i zawodowe wszystkich osób, w tym osób niepełnosprawnych, w porozumieniu z organizacjami pracodawców i pracowników oraz umożliwić oparty jedynie na kryterium uzdolnień indywidualnych dostęp do wyższego nauczania technicznego i uniwersyteckiego (...).*

Z perspektywy niniejszego opracowania istotne jest zwrócenie uwagi na jeszcze dwie regulacje, tj. Konwencję ramową o ochronie mniejszości

³³ Zob. J. Stadniczeńsko, *Prawo dziecka do edukacji w systemie prawa...*, *op.cit.*, s. 225.

³⁴ Kierznowski, *Prawo do nauki w aktach...*, *op.cit.*, s. 69; M.A. Nowicki, *Wokół Konwencji Europejskiej. Komentarz do Europejskiej Konwencji Praw Człowieka*, Warszawa 2010, s. 685; J. Standniczenko, *Prawo dziecka do nauki – prawa w oświacie*, [w:] *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze)*, (red.) S.L. Stadniczenko, Warszawa 2015, s. 161–162.

³⁵ Europejska Karta Społeczna sporządzona w Turynie dnia 18 października 1961 r., Dz.U. 1999 nr 8, poz. 67.

narodowych³⁶, która weszła w życie w 1998 roku wraz z Europejską kartą języków regionalnych i mniejszościowych³⁷. Współtworzą one międzynarodowy standard prawa do nauki oraz wzorzec prawny do wykorzystania w zakresie prawa do nauki języków, własnej historii i kultury mniejszości³⁸. Realizację postanowień konwencji monitoruje Komitet Ministrów RE przy pomocy Komitetu Ekspertów, który chroni oraz promuje zarówno języki regionalne, jak i języki europejskich mniejszości narodowych. Dokument zawiera rozwiązania o charakterze wzorcowym w odniesieniu do prawa do nauki w kontekście wpływania na poznawanie przez mniejszości narodowe i etniczne własnej tożsamości, tj. języka, historii i kultury³⁹.

Poza wskazanymi rozwiązaniami prawa międzynarodowego standardy praw człowieka, a w związku z tym prawa do nauki kształtowane są między innymi przez organizacje międzynarodowe. Determinują one modelowanie tego prawa w państwach członkowskich czy też aspirujących do członkostwa. *Dorobek prawny organizacji międzynarodowych może nawet współtworzyć system prawny państw*⁴⁰. Ze względu na przedmiot niniejszego opracowania problematyka prawa do nauki na gruncie prawa UE zaprezentowana zostanie w rozdziale następnym.

1.2. Prawo do nauki w aktach prawa UE

*Unia Europejska pełni istotną rolę w kształtowaniu prawnomiędzynarodowego standardu prawa do nauki opartego o system prawny nacechowany prymatem prawa krajowego oraz bezpośredniością stosowania i skutku*⁴¹. Prawo do edukacji, możliwość korzystania ze szkolenia zawodowego oraz

³⁶ Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych, sporządzona w Strasburgu dnia 1 lutego 1995 r., Dz.U. 2002 nr 22 poz. 209.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ M. Oklulski, *Prawnomiędzynarodowe standardy prawa...op.cit.*, s. 61.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 62.

⁴¹ M. Oklulski, *Prawnomiędzynarodowe standardy prawa do nauki i ich praktyczna realizacja przez krajowe instytucje naukowe w odniesieniu do studentów ze spektrum autyzmu. Analiza porównawcza ze szczególnym uwzględnieniem Polski i Sta-*

zapewnienie ochrony przed dyskryminacją to uprawnienia normatywnie zagwarantowane przez UE. Początkowo prawo do nauki rozważano jako konieczność zapewnienia kształcenia zawodowego, naukę natomiast traktowano jako wartość narodową poszczególnych państw członkowskich.

Pierwsze regulacje wspólnotowe w zakresie edukacji zawarte zostały w Traktacie rzymskim⁴². Odnosiły się one do współpracy między członkami Wspólnoty w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego⁴³ oraz wzajemnego uznawania dyplomów⁴⁴. W kolejnych latach obszar regulacji związany z edukacją został poszerzony o kwestie równego dostępu do edukacji dla dzieci obywateli krajów członkowskich migrujących wewnątrz wspólnoty. Problematyka podjęta została w Rozporządzeniu Rady (EWG) nr 1612/68 z 15 października 1968 r. w sprawie swobodnego przepływu pracowników wewnątrz Wspólnoty⁴⁵ oraz dyrektywie Rady z 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących⁴⁶. Problematyka kształcenia zawodowego stanowiła przedmiot regulacji decyzji 63/226/EWG z dnia 2 kwietnia 1963 r., dotyczącej ogólnych zasad realizacji wspólnej polityki w dziedzinie kształcenia zawodowego⁴⁷.

Dyrektywa w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących⁴⁸ zobowiązuje państwa członkowskie do zapewnienia dodatkowej nauki języka dla dzieci unijnych pracowników migrujących, zarówno języka państwa przyjmującego, jak i ich ojczystego, z uwagi na ułatwienie ich integracji w państwie przyjmującym oraz z ich państwem pochodzenia po ich późniejszym powrocie⁴⁹. Zasadniczą kwestią jest dostęp do nauki

nów Zjednoczonych, <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/handle/11320/12554>, [dostęp: 20.07.2022], s. 62.

⁴² Traktat ustanawiający Europejską Wspólnotę Gospodarczą, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:11957E/TXT>, [dostęp: 20.09.2022].

⁴³ Art. 128 Traktatu ustanawiającego Europejską Wspólnotę Gospodarczą..., *op.cit.*

⁴⁴ Art. 57 Traktatu ustanawiającego Europejską Wspólnotę Gospodarczą..., *op.cit.*; Zob. M. Kiełbasa, *Prawo socjalne Unii Europejskiej a granice swobód rynku wewnętrznego*, Warszawa 2017, s. 161.

⁴⁵ Dz. Urz. L 257 z 19 października 1968.

⁴⁶ Dz. Urz. 77/486/EWG.

⁴⁷ Dyrektywa Wspólnoty Europejskiej dotycząca ogólnych zasad realizacji wspólnej polityki w dziedzinie kształcenia zawodowego, Nr 63/226/EWG z dnia 2 kwietnia 1963 r., Dz. Urz. UE L nr 63.

⁴⁸ Dz.U. L 199 z 1977, s. 32–33.

⁴⁹ Zob. *Podręcznik prawa europejskiego...*, *op.cit.*, s. 154.

języka państwa przyjmującego przez dzieci migrantów z państw trzecich. Gwarancja dostępu do edukacji w tym przypadku obejmuje wyłącznie szkolnictwo finansowane ze środków publicznych, z którego mogą korzystać na takich samych warunkach, jak dzieci obywateli, ale z wyłączeniem towarzyszących świadczeń, takich jak dodatki na utrzymanie⁵⁰. *Wymienione regulacje sprzyjające dostosowaniu pracowników do rynku pracy i swobodzie przepływu pracowników i ich rodzin można umieszczać w obszarze edukacji, ale należy stwierdzić, że ich zakres był mocno ograniczony*⁵¹.

Rozszerzenie zakresu polityki edukacyjnej Wspólnoty nastąpiło w Traktacie o Unii Europejskiej⁵² (dalej: TUE). Problematyce edukacji poświęcony został rozdział pt. „Edukacja, szkolenie zawodowe i młodzież”. *Podkreślono w nim ramy dla wspólnotowych działań w zakresie edukacji i szkolenia oraz wskazano priorytety*⁵³.

Prawo do nauki w prawie pierwotnym UE usystematyzował dopiero Traktat z Lizbony. Artykuł 165 ust. 1 Traktatu o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej⁵⁴ (dalej: TFUE) przewiduje, że:

Unia przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości, poprzez zachęcanie do współpracy między Państwami Członkowskimi oraz, jeśli jest to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnianie ich działalności, w pełni szanując odpowiedzialność Państw Członkowskich za treść nauczania i organizację systemów edukacyjnych, jak również ich różnorodność kulturową i językową.

W powołanym przepisie w ust. 2 przyjęto, iż aktywność UE zamierza do rozwoju wymiaru europejskiego edukacji poprzez nauczanie i rozpowszechnianie języków państw członkowskich, sprzyjanie mobilności studentów i nauczycieli czy też wspieranie rozwoju kształcenia na odległość.

⁵⁰ Dyrektywa w sprawie kwalifikowania uchodźców 2011/95/UE, art. 11; Dyrektywa 2003/109/WE dotycząca statusu obywateli państw trzecich będących rezydentami długoterminowymi, art. 14; dyrektywa 2003/86/WE w sprawie prawa do łączenia rodzin, art. 14; dyrektywa 2001/55/WE w sprawie ochrony tymczasowej; dyrektywa 2013/33/UE w sprawie ustanowienia norm dotyczących przyjmowania, art. 14 lit. c); oraz dyrektywa 2008/115/WE w sprawie powrotów.

⁵¹ W.S. Zgliczyński, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, „Studia BAS” 2010, nr 2(22), s. 67.

⁵² Dz. Urz. C 326 (wersja skonsolidowana).

⁵³ S. Zgliczyński, *Polityka edukacyjna...*, *op.cit.*

⁵⁴ Dz. Urz. C 326/47.

W preambule wyeksponowano doniosłość edukacji poprzez rekomendację rozwoju możliwie najwyższego poziomu wiedzy narodów UE przez szeroki dostęp do edukacji oraz stałe uaktualnianie wiedzy.

Bezpośrednim efektem działań UE na rzecz promowania i ochrony praw człowieka a zatem i prawa do nauki jest Karta Praw Podstawowych UE⁵⁵ (dalej: KPP). Dokument ujmuje łącznie prawa obywatelskie, polityczne, socjalne, ekonomiczne i kulturalne. W dniu wejścia w życie Traktatu z Lizbony, tj. 1 grudnia 2009 r. Karta Praw Podstawowych UE stała się dla instytucji unijnych i krajów członkowskich dokumentem prawnie wiążącym, na równi z traktatami, w zakresie, w jakim stosują one prawo unijne⁵⁶.

Wśród praw podstawowych ujętych w KPP znalazło się również prawo do nauki. Zostało ono umieszczone w rozdziale II wśród wolności. Artykuł 14 ust. 1 stanowi, iż *każdy ma prawo do nauki i dostępu do kształcenia zawodowego i ustawicznego*, wskazując w ustępie 2, że *prawo to obejmuje możliwość korzystania z bezpłatnej nauki obowiązkowej*. Prawo do edukacji to indywidualne prawo dziecka. Jest jego prawem podstawowym, które bezdyskusyjnie na obecnym etapie rozwoju społeczeństw europejskich stanowi prawo niezbywalne. Zapis KPP zapewnia również swobodę wyboru placówki edukacyjnej oraz gwarantuje wychowanie i nauczanie dzieci zgodnie z przekonaniem rodziców⁵⁷. W Unii Europejskiej standard prawa do nauki jest więc wyznaczany przez KPP i nie może być w sposób wiążący konkretyzowany w aktach prawa unijnego.

Prawo to jest treściowo kompatybilne z ujęciem art. 2 Protokołu dodatkowego EKPC⁵⁸. W stosunku do konwencyjnego standardu wyboru zawodu, zakres został poszerzony o prawo do kształcenia dla uzyskania zawodu oraz doksztalcenia, zgodnie z postanowieniami zawartymi w art. 15 KPP UE: Wolność wyboru zawodu i prawo do podejmowania pracy. W wyjaśnieniach do KPP zapisano również:

⁵⁵ Dz. Urz. UE C 326/391.

⁵⁶ Wersje skonsolidowane Traktatu o Unii Europejskiej i Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, Dz. Urz. UE C 326/47 z 26 października 2012 r.

⁵⁷ Zob. *Podręcznik prawa europejskiego...*, *op.cit.*, s. 150.

⁵⁸ Protokół nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzony w Paryżu dnia 20 marca 1952 r., Dz.U. z 1995 r. nr 36 poz. 175.

W obecnym brzmieniu zasada ta oznacza jedynie, że w przypadku nauki obowiązkowej każde dziecko powinno mieć dostęp do bezpłatnych instytucji oświatowych. Nie oznacza to, że wszystkie instytucje oświatowe, w szczególności prywatne, które prowadzą edukację lub kształcenie zawodowe i ustawiczne, mają być bezpłatne. Artykuł ten nie zabrania także, aby niektóre szczególne formy kształcenia były odpłatne, jeżeli państwo podejmuje środki mające na celu przyznanie rekompensaty (...).

Kanon prawa do nauki sformułowany w art. 14 KPP⁵⁹ zawiera następujące elementy:

- 1. wolność negatywną w korzystaniu z możliwości kształcenia zapewnianych przez państwo – jest to zasada ogólna; jak również dwie reguły interpretacyjne:*
- 2. swobodę państwa w określaniu celów, form i zakresu kształcenia,*
- 3. poszanowanie przekonań rodziców w odniesieniu do wychowania i nauczania ich dzieci⁶⁰.*

Niezwykle istotnym rozwiązaniem normatywnym na gruncie wtórnego prawa UE jest Dyrektywa 2000/43/WE wprowadzająca w życie zasadę równego traktowania osób bez względu na pochodzenie rasowe lub etniczne⁶¹, która nakłada na państwa członkowskie standard równego traktowania. Zgodnie z pkt. 12 dyrektywy:

W celu zapewnienia rozwoju demokratycznych i tolerancyjnych społeczeństw, umożliwiających uczestnictwo wszystkich osób, bez względu na pochodzenie rasowe lub etniczne, szczególna akcja dotycząca dyskryminacji ze względu na pochodzenie rasowe lub etniczne musi wykraczać poza działalność zarobkową oraz niezarobkową i powinna objąć takie dziedziny jak: edukacja, opieka społeczna włącznie z bez-

⁵⁹ Dz. Urz. UE C 326/391.

⁶⁰ M. Kiełbasa, *Prawa socjalne Unii Europejskiej...*, op.cit., s. 163-164; zob. A. Redelbach, *Natura Praw Człowieka. Strasburskie standardy ich ochrony*, Toruń 2001, s. 277, [za] B. Jagusiak, J. Lubimow, *Teoretyczne i praktyczne uwarunkowania migracji do Unii Europejskiej*, Warszawa 2020, s. 80.

⁶¹ Dyrektywa Rady 2000/43/WE z dnia 29 czerwca 2000 r. wprowadzająca w życie zasadę równego traktowania osób bez względu na pochodzenie rasowe lub etniczne, Dz. Urz. L 180/22.

*pieczęstwem socjalnym i opieką zdrowotną, ułatwieniami społecznymi, dostępem do dóbr i usług oraz ich dostarczaniem*⁶².

W dyrektywie Rady z 25 listopada 2003 r. dotyczącej statusu obywateli państw trzecich będących rezydentami długoterminowymi przypisano szereg uprawnień przysługujących osobom migrującym, takich jak:

- prawo do edukacji,
- prawo do kształcenia zawodowego,
- prawo do uznawania dyplomów i innych kwalifikacji na równi z obywatelami państwa przyjmującego⁶³.

*Należy zauważyć, że system edukacji odgrywa zasadniczą rolę nie tylko w zdobywaniu wiedzy, ale również jako miejsce zdobywania formalnych i nieformalnych informacji o normach i wartościach społeczeństwa, a także jako pomost międzykulturowy. Jest on ważnym narzędziem zachęcania do pluralizmu i różnorodności, zarówno w stosunku do populacji imigrantów, jak i społeczeństwa kraju goszczącego, sprzyjając przez to zwalczaniu dyskryminacji*⁶⁴.

W prawie UE prawo dzieci do nauki, niezależnie od ich statusu migracyjnego, jest uznawane co do zasady we wszystkich aspektach prawa migracyjnego UE⁶⁵. Unia Europejska nie posiada kompetencji do podejmowania regulacji normatywnych w obszarze edukacji. Mimo to chroni prawo dostępu dzieci imigrantów do edukacji w ten sam sposób jak w przypadku obywateli. Państwom członkowskim pozostawiona jest pełna niezależność w obszarze środków i narzędzi realizacji obowiązków

⁶² pkt. 12, Dyrektywa Rady 2000/43/WE.

⁶³ Dz. Urz. L 16/44.

⁶⁴ Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on immigration, integration and employment, COM/2003/0336 final. http://www.praca.gov.pl/eurodoradztwo/pliki/dok/Komunikat_Migracje_pl.pdf, [dostęp: 20.09.2022].

⁶⁵ Np. art. 27 dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady 2011/95/UE z dnia 13 grudnia 2011 r. w sprawie norm dotyczących kwalifikowania obywateli państw trzecich lub bezpaństwowców, jako beneficjentów ochrony międzynarodowej, jednolitego statusu uchodźców lub osób kwalifikujących się do otrzymania ochrony uzupełniającej oraz zakresu udzielanej ochrony (wersja przekształcona) (dyrektywa w sprawie kwalifikowania), Dz.U. L 337 z 2011, s. 9–26.

z zakresu prawa do nauki. W związku z tym rozwiązania poszczególnych krajów UE nie są jednakowe.

Najkorzystniejsze warunki w zakresie dostępu do edukacji posiadają dzieci migrantów z innych państw członkowskich. Na mocy uprawnienia do swobodnego przepływu korzystają ze swobody dostępu do edukacji. Mają prawo do powszechnego kształcenia, nauki zawodu oraz kursów szkolenia zawodowego na takich samych warunkach, jak obywatele tego państwa⁶⁶. Dotyczy to edukacji publicznej i prywatnej oraz obowiązkowej i nieobowiązkowej.

Zgodnie z rozporządzeniem Parlamentu i Rady (UE) w sprawie swobodnego przepływu pracowników wewnątrz Unii, art. 10⁶⁷:

Dzieci obywatela państwa członkowskiego, który jest lub był zatrudniony na terytorium innego państwa członkowskiego, mają dostęp do powszechnego systemu kształcenia, nauki zawodu oraz szkolenia zawodowego na takich samych warunkach jak obywatele tego państwa, jeżeli dzieci te mieszkają na jego terytorium.

Ponadto państwa członkowskie mają wspierać inicjatywy pozwalające tym dzieciom na uczestniczenie we wspomnianych zajęciach w możliwie najlepszych warunkach. „Możliwie najlepsze warunki”, pozostając pojęciem nieostrym, musiały zostać doprecyzowane przez orzecznictwo Trybunału Sprawiedliwości Unii Europejskiej⁶⁸.

Unia Europejska przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości, poprzez zachęcanie do współpracy między państwami członkowskimi

⁶⁶ Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 492/2011 z dnia 5 kwietnia 2011 r. w sprawie swobodnego przepływu pracowników wewnątrz Unii, Dz.U. L 141 z 2011, s. 1–12, art. 10, oraz dyrektywa 2004/38/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 29 kwietnia 2004 r. w sprawie prawa obywateli Unii i członków ich rodzin do swobodnego przemieszczania się i pobytu na terytorium państw członkowskich, zmieniająca rozporządzenie (EWG) nr 1612/68 i uchylająca dyrektywy 64/221/EWG, 68/360/EWG, 72/194/EWG, 73/148/EWG, 75/34/EWG, 75/35/EWG, 90/364/EWG, 90/365/EWG i 93/96/EWG (dyrektywa w sprawie swobodnego przemieszczania się), Dz.U. L 158 z 2004, s. 77–123, art. 24 ust. 1.

⁶⁷ Dz. Urz. UE L 141/1.

⁶⁸ A. Wojciechowska, *Prawo dostępu do edukacji dzieci i młodzieży w Unii Europejskiej*, <https://www.wpia.uw.edu.pl/uploads/media/6045eff20ab9a/praca-doktorska-1.pdf?v1>, [dostęp: 15.09.2022].

oraz, jeśli jest to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnienie ich działalności w zakresie prawa do nauki⁶⁹.

Prawo do korzystania z bezpłatnej edukacji obowiązkowej wynika z Karty Praw Podstawowych. Zgodnie z *prawem wtórnym UE wszystkie dzieci w UE będące obywatelami krajów trzecich, z wyjątkiem tych, które przebywają na danym terytorium tylko przez krótki czas, mają prawo do dostępu do podstawowej edukacji*⁷⁰. Uprawnienia z zakresu edukacji podmiotowo odnoszą się do dzieci, które ubiegają się o azyl, osób, którym przyznano status uchodźcy lub ochronę międzynarodową⁷¹. Obywatele krajów trzecich, którzy posiadają status rezydentów długoterminowych są traktowani na równi z obywatelami państw członkowskich UE w zakresie dostępu do edukacji i szkolenia zawodowego, stypendiów oraz uznawania kwalifikacji. Dysponują również uprawnieniem do przemieszczania się do innych państw członkowskich UE w celach związanych z edukacją i szkoleniem zawodowym⁷².

W dyskursie w zakresie polityki oświatowej UE w wymiarze migracyjnym prawo do nauki; i edukacja traktowane są jako impuls w zakresie tworzenie równych szans, zminimalizowania różnic oraz szans rozwoju⁷³.

Edukacja ma do odegrania kluczową rolę, nie tylko w zapewnieniu dzieciom ze środowisk migracyjnych możliwości, dzięki którym mogłaby w pełni wykorzystać swój potencjał, ale i w tworzeniu społeczeństwa sprawiedliwego, sprzyjającego integracji i szanującego różnorodność (...). Obecność dużej liczby dzieci imigrantów stano-

⁶⁹ Zob. M. Oksztulski, *Prawnomiędzynarodowe standardy...*, *op.cit.*, s. 70.

⁷⁰ Karta praw podstawowych Unii Europejskiej..., *op.cit.*

⁷¹ Zob., art.22 ust.1 Konwencja dotycząca statusu uchodźców, Dz.U. 1991 nr 119 poz. 515; art. 14 Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2013/33/UE z dnia 26 czerwca 2013 r. w sprawie ustanowienia norm dotyczących przyjmowania wnioskodawców ubiegających się o ochronę międzynarodową, Dz. Urz. UE L 180/96; Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2013/32/UE z dnia 26 czerwca 2013 r. w sprawie wspólnych procedur udzielania i cofania ochrony międzynarodowej, Dz. Urz. UE L 180/60.

⁷² Art. 11 i 14, Dyrektywa 2003/109/WE – status obywateli państw trzecich..., *op.cit.*

⁷³ Zob. A. Cudowska, *Polityka oświatowa Unii Europejskiej wobec migracji*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2017, t. XXX, s. 67.

*wi zatem wyzwanie - a zarazem cenną szansę – dla ich systemów edukacyjnych*⁷⁴.

1.3. Prawno do nauki w regulacjach normatywnych RP

Prawo do nauki stanowi nieodzowny element katalogu podstawowych praw człowieka⁷⁵. Przyjąć należy, że ogólnie analizowana problematyka oświatowa dotyka praw i wolności człowieka i obywatela, i to nie tylko praw socjalnych, ale również tych praw osobistych, które w szczególnie bliski sposób związane są z godnością osoby ludzkiej. Obok prawa do nauki istotne są również prawa takie jak wolność myśli, wolność nauczania oraz szeroko pojmowana wolność sumienia i religii, a także prawo rodziców do wychowania dzieci zgodnie ze swoimi przekonaniem⁷⁶.

Zdaniem Pawła Bały prawo do nauki może być rozumiane jako prawo do poznania przez jednostkę tego, co znane jest ogółowi, ludzkości (wolność poznania)⁷⁷. Lech Garlicki natomiast charakteryzuje prawo do nauki jako możliwość zdobywania wiedzy, kształcenia prowadzonego w zorganizowanych formach, w sposób regularny i ciągły, obejmującego początkowo pewien kanon podstawowych wiadomości ogólnych, następnie możliwość uzyskania wiedzy specjalistycznej, zakończonego uzyskaniem dokumentów, jednolicie w skali kraju dających szansę kontynuowania nauki bądź wykonywania określonego zawodu⁷⁸. *Podczas prac konstytu-*

⁷⁴ W. Rabczuk, *Czynniki niesprzyjające i chroniące w przebiegu kariery szkolnej uczniów imigrantów*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2, s. 39, [za:] B. Jagusiak, J. Lubimow, *Teoretyczne i praktyczne uwarunkowania...*, op.cit.

⁷⁵ Zob. S. Jarosz-Żukowska, Ł. Żukowski, *Prawo do nauki i jego gwarancje*, Wrocław 2014, <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/53068/edition/53681?language=en>, [dostęp: 10.08.2022].

⁷⁶ Zob. A. Wojciechowska, *Prawo dostępu do edukacji dzieci i młodzieży w Unii Europejskiej*, <https://www.wpia.uw.edu.pl/uploads/media/6045eff20ab9a/praca-doktorska-1.pdf?v1>, [dostęp: 20.09.2022].

⁷⁷ P. Bała, *Prawo do nauki a obowiązki szkolny*, <https://www.wydawnictwo.wsge.edu.pl/pdf-134545-62780?filename=Prawo%20do%20nauki%20a.pdf>, [dostęp: 10.09.2022], s. 19.

⁷⁸ L. Garlicki, *Komentarz do art. 70*, [w:] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz, t. III*, (red.) P. Bała, Warszawa 2003, s. 3.

cyjnych nad najnowszą polską ustawą zasadniczą podkreślono, że prawo do nauki, o którym tu mowa, należy rozumieć jako prawo do wykształcenia⁷⁹. Natomiast zgodnie ze stanowiskiem Trybunału Konstytucyjnego konstytucyjne prawo do nauki wynikające z art. 70 ust. 1 należy odbierać jako prawo do pobierania nauki, czyli kształcenia się, a nie jako prawo do uprawiania badań naukowych, których podstawą jest art. 73 Konstytucji⁸⁰.

W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej⁸¹ prawo do nauki sformułowane zostało w rozdziale II – Wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela – wśród wolności i praw ekonomicznych, socjalnych i kulturalnych. Wyrażone zostało w art. 70 ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej: *Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa (...)*. Zapis powołanego przepisu (art. 70 Konstytucji RP) charakteryzuje bogata treść normatywna, która szeroko określiła prawo do nauki i instytucje z nim bezpośrednio związane, tj.

- ust. 1, zd. 1: prawo do nauki;
- ust. 1 zd. 2 i 3: obowiązek szkolny;
- ust. 2, ust. 3 zd. 1 i 2, ust. 4: zespół gwarancji prawa;
- ust. 3 zd. 1: gwarancję wolności wyboru szkoły w ograniczonym zakresie;
- ust. 3 zd. 2 i 3: wolność zakładania wszelkich typów szkół;
- ust. 2, 3, 5: podstawy ustroju systemu szkolnictwa⁸².

Zapis powołanego art. 70 Konstytucji stanowi konsekwencję przyjęcia przez RP zobowiązań prawno-międzynarodowych dotyczących prawa do edukacji.

W doktrynie istnieje natomiast pewna rozbieżność poglądów co do tego, czy jest to prawo typowo socjalne, czy też prawo kulturalne. Według jednych prawo do nauki należy do kanonu praw socjalnych, co znajduje potwierdzenie w sposobie jego ujęcia w aktach prawa międzynarodowego i konstytucjach innych państw. Częściej natomiast prawo to jest definiowane jako prawo kulturalne i bez wątplenia takim jest, jeśli przejmujemy, że prawa kulturalne to takie uprawnienia

⁷⁹ P. Bała, *Prawo do nauki...*, *op.cit.*, s. 26.

⁸⁰ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 16 stycznia 2002 r. syg. akt Ts 138/01, Z.U. 2002 / 2B / 148.

⁸¹ Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483.

⁸² P. Bała, *Prawo do nauki...*, *op.cit.*, s. 23.

*jednostki, które umożliwiają jej odpowiedni rozwój intelektualny. Nie budzi zatem wątpliwości, że prawo do nauki ma także swój walor socjalny i ekonomiczny*⁸³.

W takim rozumieniu korelatem tego prawa będą odpowiednie powinności władz publicznych.

Danuta Kurzyna-Chmiel⁸⁴ pisze o dwojakim rozumieniu prawa do nauki. Pierwsze ujęcie konstytuuje to prawo w kategorii dobra i wartości indywidualnej, a drugie jako podstawowe dobro społeczne.

*Konstytucja RP, wiążąc prawo do nauki z uprawnieniami socjalnymi o charakterze egalitarystycznym, rozpatruje to prawo raczej w kategoriach socjalno-bytowych, jednocześnie rozumiejąc prawo do nauki przez pryzmat prawa do wykształcenia – jako typowe prawo socjalne, uprawnienie polegające na możliwości żądania od państwa usługi, tj. bezpłatnej edukacji, stwarzającej obowiązki po stronie władz publicznych. Prawo do nauki zostało więc skojarzone z formalnym prawem do wykształcenia*⁸⁵.

Prawo do nauki przypisane jest do wszystkich osób znajdujących się pod władzą RP. Zgodnie z jednoznacznym brzemieniem art. 70 Konstytucji, każdemu przysługuje omawiane prawo, niezależnie od kryterium obywatelstwa. W związku z tym należy przyjąć, iż także cudzoziemcom bez względu na podstawę prawną ich przebywania na terytoriów Polski⁸⁶.

Taka konstrukcja wynikła z odrzucenia koncepcji powiązania praw konstytucyjnych z instytucją obywatelstwa, a znalezieniem ich źródła w godności osoby ludzkiej, w ontycznym statusie człowieka, który

⁸³ S. Jarosz-Żukowska, Ł. Żukowski, *Prawo do nauki...*, op.cit., s. 636–637; Zob. J. Oniszczyk, *Wolności, prawa socjalne oraz orzecznictwo konstytucyjne*, Warszawa 2005, s. 292; B. Banaszak, *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, Warszawa 2009, s. 357; M. Jabłoński, S. Jarosz-Żukowska, *Prawo konstytucyjne w formie pytań i odpowiedzi*, Wrocław 2003, s. 227.

⁸⁴ D. Kurzyna-Chmiel, *Prawo do nauki obcokrajowców – analiza krajowych rozwiązań prawnych w obszarze systemu oświaty*, „Studia Prawnoustrojowe” 2020, nr 47, s. 87.

⁸⁵ P. Bała, *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*, Warszawa 2009, s. 231.

⁸⁶ Zob. D. Kurzyna-Chmiel, *Prawo dla nauki obcokrajowców – analiza krajowych rozwiązań prawnych w obszarze systemu oświaty*, „Studia Prawnoustrojowe” 2020, nr 47, s. 87.

*warunkuje korzystanie z praw i wolności (z wyłączeniem dość nielicznych praw, głównie obywatelskich i niektórych II generacji, które przysługują obywatelom)*⁸⁷.

Hanna Zięba-Załużcka zwraca uwagę na to, iż powszechność prawa do nauki rozciąga się również na obowiązek szkolny⁸⁸. Obowiązkowi nauki i obowiązkowi szkolnemu Konstytucja nadała charakter powszechny, czego skutkiem jest obciążanie nim każdego kto znajduje się pod jurysdykcją RP, tj. obywateli polskich i cudzoziemców. Natomiast biorąc pod uwagę sytuację podmiotów uprawnionych z tytułu prawa, którymi są osoby małoletnie, realizacja tego obowiązku obciąża opiekunów prawnych lub rodziców. Podmiotem obowiązku pobierania nauki w sensie prawnym jest osoba ucząca się w wieku do 18 roku życia⁸⁹. Obowiązek nauki i obowiązek szkolny związane są ściśle z prawem do nauki. Mamy w tym przypadku do czynienia z powiązaniem obowiązku z realizacją konstytucyjnego prawa lub wolności. Powiązanie takie uzasadnione jest znaczeniem tego prawa dla rozwoju jednostki i społeczeństwa

Według Sylwi Jarosz-Żukowskiej i Łukasza Żukowskiego zapis art. 70 Konstytucji RP tworzy szeroki zakres podmiotowy, tj. obejmuje nie tylko dzieci i młodzież, ale gwarantuje je również osobom dorosłym, które zamierzają się kształcić lub podnosić kwalifikacje. Prawo do nauki w równym stopniu obejmuje obywateli Rzeczypospolitej Polskiej i cudzoziemców niezależnie od płci, narodowości i statusu prawnego⁹⁰.

Kluczowym dokumentem w zakresie organizacji i funkcjonowania systemu oświaty jest ustawa Prawo oświatowe⁹¹. Artykuł 35 ust. 1 ustawy formułuje obowiązek szkolny przyjmując, iż nauka jest obligatoryjna do 18 roku życia, natomiast

(...) obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat,

⁸⁷ P. Bała, *Prawo do nauki a obowiązek...*, *op.cit.*, s.26.

⁸⁸ Zob. H. Zięba-Załużcka, *Prawo do nauki*, [w:] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz encyklopedyczny*, Warszawa 2009, s. 390.

⁸⁹ Zob. S. Jarosz-Żukowska, Ł. Żukowski, *Prawo...*, *op.cit.*, s. 640.

⁹⁰ Zob. *Problemy edukacji w Europie środkowej i wschodniej. Wybrane aspekty badań*, (red.) W. Słomski, Z. Sirojć, Warszawa 2020, s. 229.

⁹¹ Dz.U. 2021 poz. 1082.

*oraz trwa do ukończenia szkoły podstawowej, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18. roku życia*⁹².

Podobnie można interpretować ustęp 2, w którym ustawodawca wspomina o dzieciach podlegających obowiązkowi szkolnemu, bez wskazania obywatelstwa jako źródła uprawnienia. Obowiązek szkolny obejmuje dzieci we wskazanym w powołanym artykule wieku, które znajdują się na terytorium RP, w związku z tym również dzieci uchodźców lub starających się o azyl, tj. cudzoziemców bez względu na ich status prawny⁹³.

*Warto podkreślić, że mamy tu do czynienia z innym niż w Konstytucji językiem; podczas, gdy Konstytucja mówi o uprawnieniu, powyższa ustawa formułuje to jako obowiązek, jednak rezultat jest ten sam: powszechnie gwarantowany dostęp do edukacji, obejmującej cudzoziemców. Oznacza to, że rodzice niebędący obywatelami polskimi mają obowiązek posyłania dzieci do szkoły, a w przypadku zaniedbania tego obowiązku poinstruowani, a wreszcie – ponaglani będą przez instytucje lokalne*⁹⁴.

Ustawa Prawo oświatowe⁹⁵ w art. 165 ust. 1 i 2 wprost artykułuje prawo cudzoziemców do nauki w ramach polskiego systemu oświaty:

- 1. Osoby niebędące obywatelami polskimi korzystają z nauki i opieki w publicznych przedszkolach lub publicznych innych formach wychowania przedszkolnego, a także w niepublicznych przedszkolach (...) oddziałach przedszkolnych w niepublicznych szkołach podstawowych, (...) i niepublicznych innych formach wychowania przedszkolnego (...), a podlegające obowiązkowi szkolnemu, korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, publicznych szkołach artystycznych oraz w publicznych placówkach, w tym placówkach artystycznych, na warunkach dotyczących obywateli polskich.*
- 2. Osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi nauki, korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach ponadpodstawowych na warunkach dotyczących obywateli polskich do ukończenia 18 lat lub ukończenia szkoły ponadpodstawowej.*

⁹² Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 59.

⁹³ Zob. D. Szelewa, *Integracja...*, *op.cit.*

⁹⁴ *Ibidem*, s. 20.

⁹⁵ Dz.U. 2021 poz. 1082.

Dokument podejmuje również problematykę uprawnień szczególnych przysługujących dzieciom cudzoziemskim w związku z ich sytuacją, tj. zmianą systemu edukacji, środowiska i odmiennością kulturową. Wskazuje w związku z tym na możliwość dodatkowej nauki języka polskiego, korzystanie z zajęć wyrównawczych oraz wsparcie asystenta nauczyciela, który władał będzie językiem kraju pochodzenia dziecka⁹⁶.

Według S. Jarosz-Żukowskiej i Ł. Żukowskiego zapis art. 70 Konstytucji nie tylko statuuje prawo do nauki, ale także ustanawia najważniejsze gwarancje jego realizacji. *„Na tle regulacji zawartej w tym przepisie możemy mówić o prawie do nauki w ścisłym tego słowa znaczeniu, jak prawo do uczenia się (pobierania nauki) oraz prawie do nauki w szerszym sensie (prawo do wykształcenia), co wynika z powiązania prawa do nauki w znaczeniu pierwszym z systemem gwarancji realizacji tego prawa, ujętych w przypadku niektórych z nich w odrębne prawa podmiotowe”*⁹⁷.

Rozporządzenie w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz będących obywatelami polskimi, które pobierają naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw⁹⁸ rozwija zapisy o powszechności prawa, podkreślając zasadę niedyskryminacji w stosunku do osób niebędących obywatelami polskimi w przedszkolach i szkołach różnego szczebla. Rozporządzenie konkretyzuje zapisy dotyczące organizacji dodatkowych zajęć z języka polskiego, zajęć wyrównawczych z danego przedmiotu oraz prawo do nauki języka ojczystego i kultury kraju pochodzenia. Szerzej uprawnienia te omówione zostaną w rozdziale 1.4.

Regulacje normatywne dotyczące obowiązku szkolnego i obowiązku nauki rodzą wątpliwości w odniesieniu do dzieci, których pobyt w Polsce nie jest zalegalizowany. W przypadku takich osób prawo do nauki również wywodzi się z art. 70 Konstytucji RP, gwarantującego każdemu prawo do nauki. Na poziomie krajowym jednak w przypadku dzieci o nieuregulowanym statusie przepisy dotyczące spełnienia obowiązku szkolnego często okazują się niestosowane. Ustawodawca nie przewi-

⁹⁶ Art. 165 ust. 7, 8, 10 ustawy Prawo oświatowe..., *op.cit.*

⁹⁷ S. Jarosz – Żukowska, Ł. Żukowski, *Prawo do nauki...*, *op.cit.*, s. 638; P. Winczorek, *Komentarz do Konstytucji Rzeczypospolitej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Warszawa 2000, s. 92.

⁹⁸ Zob. Dz.U. poz. 1203.

dział sytuacji, w której na terytorium Polski przebywa dziecko w wieku szkolnym o nieuregulowanym statusie⁹⁹. Justyna Stadniczeńko stoi na stanowisku, iż *prawo do nauki ma dziecko również w przypadku, gdy rodzice mają nieuregulowany status na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, zostali pozbawieni praw obywatelskich*¹⁰⁰.

Konstytucja, standaryzuje tylko podstawy prawa do nauki, a ostateczny kształt tego prawa znalazł rozwinięcie w aktach prawnych niższego rzędu. W artykule 70 Konstytucji RP zawarto gwarancje prawa do nauki:

- zasadę dwusektorowości systemu szkolnictwa (równoległego istnienia systemu szkół publicznych i systemu szkół niepublicznych);
- zasadę bezpłatności nauki w szkołach publicznych;
- zasadę powszechnego i równego dostępu do wykształcenia;
- zasadę pomocy władz publicznych dla osób uczących się¹⁰¹.

Formułując uprawnienie ustawa zasadnicza uwzględnia i kieruje się podstawowymi cechami tego uprawnienia.

*Istnieje ścisły, nierozzerwalny związek pomiędzy poszczególnymi gwarancjami konstytucyjnymi składającymi się na prawo do nauki [...]. Wszystkie dalsze ustępy art. 70 określają w konsekwencji narzędzia zapewniające realizację prawa do nauki. W tym sensie są wtórne, instrumentalne w stosunku do podstawowej zasady wyrażonej w zdaniu pierwszym ustępu 1 art. 70*¹⁰².

Zasada równości wyrażona w ustawie zasadniczej oznacza, iż:

podmioty charakteryzujące się w takim samym stopniu cechą istotną, tj. relewantną, powinny być traktowane równo, bez zróżnicowań, zarówno dyskryminujących, jak i faworyzujących. Równość oznacza więc akceptację różnego traktowania przez prawo różnych podmiotów i – co ważne – nie oznacza identyczności praw wszystkich jednostek. Wymiar konstytucyjny zasady równości nie jest absolut-

⁹⁹ E. Pogorzała, *Sytuacja prawna uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskim systemie oświaty*, „Z teorii w praktykę” 2012, nr 2, s. 10.

¹⁰⁰ J. Stadniczeńko, *Prawo dziecka do edukacji w systemie prawa międzynarodowego i polskiego (wybrane zagadnienia)*, [w:] *Problemy edukacji w Europie...*, op.cit., s. 229.

¹⁰¹ B. Bała, *Prawo do nauki a obowiązek...*, op.cit., s. 27.

¹⁰² Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 28 listopada 2000 r. sygn. akt SK. 18/99, Dz.U. 2000 nr 101 poz. 1091, [za:] *ibidem*.

*ny, dopuszczalne są odstępstwa uzasadnione innymi wartościami konstytucyjnym*¹⁰³.

Równy dostęp do nauki według D. Kurzyny-Chmiel dotyczy wszystkich jednostek, ale tylko w obrębie wskazanej przez prawodawcę grupy, tj. obywateli polskich. Można zidentyfikować ograniczenia w realizacji tego prawa skierowane do osób, które nie posiadają obywatelstwa polskiego.

*Dostęp do nauki dla obywateli polskich i obcokrajowców nie jest taki sam, ponieważ jest związany z obywatelstwem. Równość dostępu do szkół rozumie się jako takie samo wypełnianie obowiązku szkolnego, przedszkolnego i obowiązku nauki. Każdy podmiot objęty obowiązkiem szkolnym musi mieć zapewnioną możliwość pobierania nauki w szkole publicznej (...)*¹⁰⁴.

Powszechność i równość w dostępie do nauki zapewnia się obywatelom polskim, nie „każdemu” człowiekowi. Według P. Bała prawo do nauki przysługuje każdemu, ale zasada równego i powszechnego dostępu do wykształcenia związana jest z obywatelstwem i wymaga stworzenia wsparcia dla uczniów¹⁰⁵.

*Powszechność dostępu do nauki lub wykształcenia oznacza możliwość kształcenia się w szkołach i placówkach publicznych przez osoby objęte obowiązkiem oświatowym, ale także stworzenie takiej możliwości, dla osób które nie zostały nim objęte, lecz chcą podjąć naukę*¹⁰⁶

W kontekście zagwarantowania równego dostępu do edukacji w Polsce zdaniem E. Pogorzała, istnieją w Polsce grupy cudzoziemców, których sytuacja jest szczególnie problematyczna na gruncie rozwiązań normatywnych. Dotyczy to stanu różnicowania praw migrantów z państw UE i migrantów z państw trzecich, tj. niebędących członkami UE. Zgodnie z dyrektywą UE 2003/109/WE z dnia 25.11.2003 dotyczącej statusu obywateli państw trzecich, będących rezydentami długoterminowymi, osoby posiadające prawo do długotrwałego zamieszkiwania na terenie państwa członkowskiego UE, powinny być traktowane jak obywatele państw trze-

¹⁰³ *Ibidem*.

¹⁰⁴ D. Kurzyna-Chmiel, *Prawo do nauki obcokrajowców – analiza krajowych rozwiązań prawnych w obszarze systemu oświaty*, „Studia prawnoustrojowe” 2020, nr 47, s. 88.

¹⁰⁵ P. Bała, *Konstytucyjne prawo do nauki...*, *op.cit.*, s. 284.

¹⁰⁶ *Ibidem*.

cich, którzy posiadają zezwolenie na pobyt rezydenta długoterminowego w Polsce, mają tu prawo do edukacji na wszystkich szczeblach na takich samych warunkach jak obywatel Polski.

Zgodnie z art. 70 ust. 2 Konstytucji RP *Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością*. Zapis ten nie precyzuje zakresu podmiotowego osób uprawnionych do nieodpłatnej nauki w szkołach publicznych. Zdaniem S. Jarosz-Żukowskiej i Ł. Żukowskiego zakres podmiotowy prawa do pobierania bezpłatnej nauki w szkołach publicznych, (...) jest tożsamy z zakresem podmiotowym obowiązku nauki, obciążającego „każdego” kto nie ukończył 18 roku życia¹⁰⁷. Wyprowadzić należy w związku z tym wniosek, iż uprawnienie do bezpłatnej nauki przysługuje również dzieciom nieposiadającym polskiego obywatelstwa.

Prawo bezpłatności nauki nie przysługuje każdemu na takich samych zasadach, Zgodnie z ustawą Prawo oświatowe¹⁰⁸ korzystanie z tego prawa jest zróżnicowane pod względem podmiotowym i można mówić o kategoriach uprzywilejowanych. Do grupy tej zaliczyć można obywateli UE, uchodźców czy osoby pochodzenia polskiego w rozumieniu ustawy o repatriacji¹⁰⁹. „Pobieranie opłat od części obcokrajowców za naukę w szkołach publicznych przynależą „każdemu” na warunkach powszechności świadczy o pewnej niekonsekwencji ustawodawcy polskiego, który nie był w stanie zdecydować czy nadać temu prawu charakter całkowicie socjalny, czy zbliżony do liberalnego prawa wolnościowego, bez elementu roszczenia”¹¹⁰.

Zasada bezpłatności nauki w szkołach publicznych sprowadzona jest do realizacji ustalonego normatywnie programu nauczania w ramach danego szczebla kształcenia. Zdaniem L. Garlickiego zasada dotyczy realizacji całego obowiązkowego programu nauczania, w związku z tym nie ma przeszkód normatywnych do pobierania opłat za zajęcia dodatkowe¹¹¹. Według H. Zięby-Załuckiej nieodpłatność należy rozumieć jako „nieodpłatność bezpośrednią” tj. pokrycie kosztów funkcjonowania szkoły ze

¹⁰⁷ S. Jarosz-Żukowska, Ł. Żukowski, *Prawo do nauki...*, op.cit., s. 243.

¹⁰⁸ Dz.U. 2011 poz. 1082.

¹⁰⁹ Ustawa z dnia 9 listopada 2019 r. o repatriacji, Dz.U. z 2019 poz. 1472.

¹¹⁰ P. Bała, *Konstytucyjne prawa...*, op.cit., s. 284.

¹¹¹ L. Garlicki, *Konstytucja Rzeczy Pospolitej Polskiej. Komentarz. Tom III. Uwagi do art. 70*, s. 5.

środków publicznych. Rozpatrując to praktycznie konieczne jest zwrócenie uwagi na to, iż mimo bezpłatności nauki rodzice muszą ponieść określone wydatki niezbędne w procesie edukacyjnym¹¹².

W polskim prawie odnaleźć można regulacje, które wprost i bezpośrednio regulują kwestię prawa do edukacji cudzoziemców oraz te, które pośrednio determinują uprawnienia cudzoziemców w zakresie dostępu do edukacji. Osoby niebędące obywatelami polskimi podlegające obowiązkowi nauki korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach ponadpodstawowych na warunkach dotyczących obywateli polskich do ukończenia 18 lat, lub ukończenia szkoły ponadpodstawowej. Prawo do nauki w Rzeczypospolitej Polskiej przysługuje każdemu niezależnie od obywatelstwa, natomiast zasada powszechnego i równego dostępu do wykształcenia wiązana jest z obywatelstwem.

1.4. Sytuacja prawna dzieci cudzoziemskich w polskim systemie oświaty (w tym po 24 lutego 2022 r.)

Przyjmowanie uczniów przybywających z zagranicy do polskiej szkoły uregulowane jest na gruncie prawa Rzeczypospolitej Polskiej na poziomie ustawowym. Osoby niebędące obywatelami polskimi korzystają z nauki i opieki w przedszkolach i szkołach publicznych na warunkach dotyczących obywateli RP¹¹³.

Tryb przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych szkół (przedszkoli, szkół artystycznych itp.) reguluje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw¹¹⁴. Zgodnie z zapisem § 2 ust. 3

¹¹² Zob. H. Zięba-Załucka, Prawo do nauki, [w:] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz encyklopedyczny, Warszawa 2009.

¹¹³ Zob. Art. 165 Ustawy Prawo oświatowe, Dz.U. 2021, poz. 1082; <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/informacja-o-kształceniu-w-polskim-systemie-oswiaty-osob-przybywajacych-z-zagranicy>, [dostęp: 12.09.2022 r.].

¹¹⁴ Dz.U. 2017 poz. 1655.

rozporządzenia uczeń przybywający z zagranicy powinien przedłożyć dyrektorowi szkoły, do której ma być przyjęty

- świadectwo, zaświadczenie lub inny dokument stwierdzające ukończenie szkoły lub kolejnego etapu edukacji za granicą lub
- świadectwo, zaświadczenie lub inny dokument wydane przez szkołę za granicą, potwierdzające uczęszczanie ucznia przybywającego z zagranicy do szkoły, wskazujące klasę lub etap edukacji, który uczeń ukończył w szkole za granicą oraz dokument potwierdzający sumę lat nauki szkolnej ucznia lub pisemne oświadczenie dotyczące sumy lat nauki szkolnej ucznia, złożone przez rodzica ucznia albo pełnoletniego ucznia, jeśli ustalenie sumy lat nauki szkolnej nie jest możliwe na podstawie świadectwa, zaświadczenia lub innego dokumentu¹¹⁵.

Niemożliwość przedłożenia dokumentów poświadczających przebieg procesu edukacyjnego cudzoziemca w kraju jego pochodzenia nie zamyka mu możliwości przyjęcia do szkoły publicznej w Polsce. Zgodnie z regulacją powołanego rozporządzenia¹¹⁶, jeżeli uczeń przybywający z zagranicy nie może przedłożyć dokumentów, zostaje zakwalifikowany do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni semestr lub rok kształcenia oraz przyjęty do publicznej szkoły na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej. Kwestią organizacji rozmowy kwalifikacyjnej zajmuje się dyrektor szkoły, ustalając termin oraz osoby biorące w niej udział. Co do zasady rozmowę przeprowadza dyrektor, natomiast – jeśli uzna za niezbędne – może zaprosić do wzięcia w niej udziału nauczyciela lub nauczycieli. W przypadku, kiedy uczeń nie zna języka polskiego, rozmowę kwalifikacyjną przeprowadza się w języku, którym posługuje się uczeń lub zapewnia udziału osoby władającej tym językiem¹¹⁷. Oczywistym wydaje się, iż korzystanie ze świadczeń edukacyjnych dziecka na wyższym poziomie nauczania, tj. przejście z pewnego poziomu kształcenia w kraju pochodzenia na wyższy w RP – wymaga przedłożenia stosownego dokumentu potwierdzającego ukończenie konkretnego poziomu edukacji.

¹¹⁵ Zob. § 2 ust. 3 rozporządzenia MEN z 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia..., *op.cit.*

¹¹⁶ *Ibidem*

¹¹⁷ § 12 rozporządzenia MEN z 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia..., *op.cit.*

W związku z zaistniałą po 24 lutego 2022 r. sytuacją napływu do RP uchodźców z Ukrainy Minister Edukacji i Nauki w dniu 25 lutego 2022 r. przekazał dyrektorom szkół i organom prowadzącym informację na temat zasad przyjmowania cudzoziemców do polskich szkół w kontekście zaistniałej sytuacji w Ukrainie¹¹⁸. Zgodnie z treścią komunikatu uczniowie z Ukrainy w wieku obowiązku szkolnego i obowiązku nauki, tj. 7-18 lat przyjmowani są do szkół publicznych oraz objęci opieką, a także nauczaniem na warunkach dotyczących obywateli polskich. Założono, iż przyjęcie do szkoły jest możliwe w ciągu całego roku szkolnego, a ustalenie klasy, w której kontynuowana jest nauka, odbywa się na podstawie sumy ukończonych lat nauki szkolnej za granicą (w Ukrainie). W zakresie wymogów normatywnych odnoszących się do warunków przyjęcia dzieci z Ukrainy pozostały one zgodne regulacjami ustawy Prawo oświatowe¹¹⁹ i rozporządzeniem w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw¹²⁰. Uwarunkowania, w jakich działały szkoły i organy prowadzące oraz w jakich poruszać się musieli rodzice dzieci z Ukrainy ujęte zostały w sposób skondensowany w komunikacie będącym wytyczną w związku z wystąpieniem nagłego zdarzenia, jakim był napływ do Polski dzieci z doświadczeniem uchodźczym z Ukrainy.

Dalej dokument informował, iż w celu zapisania dziecka do szkoły należy złożyć wniosek do dyrektora publicznej szkoły podstawowej, w rejonie której mieszka dziecko przybyłe z zagranicy. Dyrektor szkoły, w którego rejonie dziecko ma miejsce zamieszkania, zobowiązany był przyjąć je z urzędu, natomiast inne publiczne szkoły podstawowe i szkoły ponadpodstawowe, w miarę posiadania wolnych miejsc. Gdyby rodzice dziecka z Ukrainy nie mogli znaleźć szkoły posiadającej wolne miejsca w danej klasie, uprawnieni są zwrócić się do organu prowadzącego szko-

¹¹⁸ Komunikat Ministra Edukacji i Nauki. Departament Współpracy Międzynarodowej, *Zasady przyjmowania dzieci z Ukrainy do polskich szkół*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zasady-przyjmowania-cudzoziemcow-do-polskich-szkol-w-kontekście-obecnej-sytuacji-na-ukrainie>, [dostęp: 12.09.202].

¹¹⁹ Dz.U. 2021 poz. 1082.

¹²⁰ Dz.U. 2017 poz. 1655.

ły, tj. wydziału edukacji gminy lub powiatu z prośbą o wskazanie szkoły posiadającej wolne miejsca.

Ustalenie klasy, do której powinno uczęszczać dziecko, następuje na podstawie dokumentów wydanych przez szkołę za granicą, a w przypadku ich braku oświadczenia rodziców o sumie lat nauki za granicą. Dokumenty nie muszą być tłumaczone przez tłumacza przysięgłego na język polski. Ponadto rodzice dziecka mogą zwrócić się do dyrektora o przyjęcie ucznia do niższej klasy niż wynika to z sumy ukończonych lat nauki szkolnej, np. ze względu na wiek dziecka¹²¹.

Kwestia braku znajomości języka polskiego lub jego nieznanomości na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki wśród uczniów i uczennic cudzoziemskich była czynnikiem utrudniającym proces ich przyjmowania i kwalifikacji do odpowiedniej klasy. We wcześniejszej praktyce *wielokrotnie krytykowano sytuacje, w których to uczniowie cudzoziemscy i uczennice cudzoziemskie kwalifikowano do klasy nie według wieku, ale innych czynników, na przykład stopnia znajomości języka polskiego*¹²².

Dynamiczna sytuacja po agresji Rosji na Ukrainę i konieczność absorpcji do szkół przybyłych do Polski dzieci spowodowała dwa rozwiązania. Pierwsze z nich to włączenie dzieci do klas już istniejących zgodnie z poziomem edukacji osiągniętym na Ukrainie oraz drugie rozwiązanie to tworzenie oddziałów przygotowawczych wyłącznie dla dzieci z Ukrainy.

Zgodnie z polskim prawodawstwem od września 2016 r. istnieje możliwość organizacji w szkole oddziału przygotowawczego dla uczniów, którzy przejawiają trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi, ze zmianą środowiska edukacyjnego lub zaburzeniami w komunikacji językowej wynikającymi w szczególności z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, w tym z konfliktów zbrojnych, klęsk żywiołowych lub innych kryzysów humanitarnych spowodowanych przez naturę lub człowieka.

Zgodnie z art.165 ust. 11 ustawy Prawo oświatowe¹²³ dla osób niebędących obywatelami polskimi podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki oraz które wy-

¹²¹ Komunikat Ministra Edukacji..., *op.cit.*

¹²² E. Pogorzelska, *Sytuacja prawna uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskim systemie oświaty*, „Z teorii w praktykę” 2012, nr 2, s. 14.

¹²³ Dz.U. 2021 poz. 1082.

magają dostosowania procesu kształcenia do ich potrzeb i możliwości edukacyjnych, dostosowania formy organizacyjnej wspomagającej efektywność ich kształcenia, organ prowadzący szkołę może zorganizować oddział przygotowawczy w szkole, w której osoby te realizują naukę zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego¹²⁴. Okres nauki ucznia w oddziale przygotowawczym trwa do zakończenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych w roku szkolnym, w którym uczeń został zakwalifikowany do oddziału przygotowawczego, z tym że okres ten w zależności od postępów w nauce ucznia i jego potrzeb edukacyjnych może zostać skrócony albo przedłużony, nie dłużej niż o jeden rok szkolny¹²⁵. Decyzję o skróceniu albo przedłużeniu okresu nauki ucznia w oddziale przygotowawczym zgodnie z rozporządzeniem w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw¹²⁶, podejmuje rada pedagogiczna na wniosek uczących ucznia nauczycieli, pedagoga lub psychologa. Minister Edukacji i Nauki w komunikacie „Zasady przyjmowania dzieci z Ukrainy do polskich szkół”¹²⁷ wskazał, iż nauka w oddziałach przygotowawczych powołanych dla dzieci z doświadczaniem uchodźczym z Ukrainy trwa rok z możliwością przedłużenia do dwóch lat.

Nauczanie w oddziale przygotowawczym jest prowadzone według realizowanych w szkole programów nauczania, z dostosowaniem metod i form ich realizacji do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów¹²⁸. W przypadku organizowania oddziału przygotowawczego dla uczniów z Ukrainy, na podstawie art. 55 ust. 5 ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa¹²⁹ zasada ta została utrzymana. Natomiast według komunikatu Ministra Edukacji i Nauki

¹²⁴ §16 ust. 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. ..., *op.cit.*

¹²⁵ Art. 165 ust. 13 ustawy Prawo oświatowe..., *op.cit.*

¹²⁶ §16 ust. 7 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. ..., *op.cit.*

¹²⁷ Komunikat Ministra Edukacji..., *op.cit.*

¹²⁸ §16 ust. 3 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. ..., *op.cit.*

¹²⁹ Dz.U. z 2022 poz. 583.

*uczniowie realizują naukę języka polskiego oraz treści z poszczególnych przedmiotów w zakresie dostosowanym do ich potrzeb i możliwości*¹³⁰.

Zajęcia edukacyjne w oddziale przygotowawczym prowadzą nauczyciele poszczególnych zajęć edukacyjnych, którzy mogą być wspomagani przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia ucznia¹³¹. Na realizację obowiązkowych zajęć edukacyjnych w oddziale przygotowawczym przeznaczona jest w tygodniowym rozkładzie zajęć od 20 do 26 godzin (wymiar minimalny)¹³². W ramach tych godzin w oddziale przygotowawczym, prowadzi się naukę języka polskiego według programu nauczania opracowanego na podstawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców w wymiarze nie niższym niż 3 godziny tygodniowo¹³³.

W ustawie o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa¹³⁴ podjęto też problematykę natury organizacyjnej związanej z tworzeniem oddziałów przygotowawczych. Przyjęto, iż możliwe jest prowadzenie zajęć w grupie międzyszkolnej oraz łączenie w jednym oddziale przygotowawczym dzieci ze szkół prowadzonych poprzez różne jednostki samorządu terytorialnego. W przypadku drugiej ze wskazanych sytuacji jednostki samorządu terytorialnego zawierają między sobą porozumienia.

Prawo polskie przewiduje dla dzieci cudzoziemskich specjalne formy wsparcia ze względu na specyficzną sytuację, w jakiej się znalazły. Nie ma co do tego wątpliwości, iż w przypadku dzieci z Ukrainy sytuacja, w jakiej dotarły do Polski, była szczególnie traumatyczna. Wsparcie, które co do zasady przewiduje ustawodawstwo polskie dla dzieci cudzoziemskich obejmuje: naukę języka polskiego, zajęcia wyrównawcze z przedmiotów, co do których nauczyciel stwierdzi różnice programowe, wsparcie asystenta „kulturowego” lub inaczej asystenta nauczyciela, który posługuje się językiem ojczystym dziecka oraz wsparcie psychologiczno-pedagogiczne.

¹³⁰ Komunikat Ministra Edukacji..., *op.cit.*

¹³¹ §16 pkt. 4 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. ..., *op.cit.*

¹³² § 16 ust. 5 *ibidem.*

¹³³ § 16 ust. 9 *ibidem.*

¹³⁴ Dz.U. z 2022 poz. 583.

Zgodnie z art. 165 ust. 7 ustawy Prawo oświatowe¹³⁵

Osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego nie dłużej niż przez okres 24 miesięcy. Dodatkową naukę języka polskiego dla tych osób organizuje organ prowadzący szkołę.

Regulacja ta stanowi wdrożenie do polskiego prawodawstwa dyrektywy Rady 77/486/EWG z dnia 25.07.1977 w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących, zgodnie z którą państwa członkowskie Unii Europejskiej zobowiązane są podjąć odpowiednie środki w celu zapewnienia na swoim terytorium dzieciom pracowników migrujących bezpłatnego nauczania, ułatwiającego proces adaptacji, a obejmującego w szczególności nauczanie języka oficjalnego państwa przyjmującego, dostosowane do potrzeb tych dzieci¹³⁶.

Aktem wykonawczym podejmującym problematykę nauki języka polskiego przez dzieci cudzoziemskie jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Zgodnie z § 17 tego dokumentu, cudzoziemcom podlegającym obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauczania, a nieznającym języka polskiego lub nieznającym go w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki, przysługuje prawo do bezpłatnej, dodatkowej nauki języka polskiego. Z prawem cudzoziemca skorelowany jest obowiązek organu prowadzącego szkołę do zorganizowania takiej nauki. Zajęcia prowadzone mogą być jako indywidualne lub grupowe lekcje dodatkowe. Wymiar zajęć powinien obejmować ilość pozwalającą na opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, nie niższą niż 2 godziny lekcyjne tygodniowo. Tygodniowy rozkład oraz wymiar godzin dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka

¹³⁵ Dz.U. 2021 poz. 1082.

¹³⁶ Zob. Art. 2 dyrektywy Rady 77/486/EWG z dnia 25.07.1977 w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących, Dz. Urz. UE L 1999/32; E. Pogorzelska, *Sytuacja prawna uczniów...*, op.cit., s. 16.

polskiego ustala, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, dyrektor szkoły, w której są organizowane te zajęcia¹³⁷.

Komunikat Ministra Edukacji i Nauki¹³⁸ podaje spójną z rozporządzeniem informację o przysługującym uczniom prawie do dodatkowych zajęć języka polskiego, która prowadzona może być w grupie lub indywidualnie w wymiarze min. 2 godzin tygodniowo przez czas nieokreślony¹³⁹.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy¹⁴⁰, podejmuje w art. 55 b ust. 1 problematykę dodatkowej nauki języka polskiego. Regulacja rozporządzenia koncentruje się na kwestiach organizacyjnych związanych z realizacją przysługujących uprawnień do dodatkowej nauki języka polskiego. W związku z tym przyjęto, iż może być ona przeprowadzona w grupie międzyszkolnej lub w grupie, w której uczestniczyły będą w zajęciach dzieci ze szkół prowadzonych przez inną jednostkę samorządu terytorialnego.

Uczniowie cudzoziemscy uczestniczą w zajęciach edukacyjnych, jak wspomniano powyżej, zgodnie z programem nauczania dla danego etapu nauczania, natomiast wsparcie językowe organizowane jest w postaci dodatkowych lekcji języka polskiego. Kwestia znajomości języka polskiego jest też istotna w związku z ocenianiem i promowaniem uczniów, przeprowadzaniem form sprawdzających wiedzę, w tym egzaminów etapowych. W obowiązującym Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych¹⁴¹ nie ma regulacji odnoszącej się do klasyfikowania i oceniania cudzoziemców, którzy nie znają lub znają w stopniu niewystarczającym język polski.

Według opinii przedstawiciela Centralnej Komisji Egzaminacyjnej możliwe jest jedynie ubieganie się przez dyrektora czy dyrektorke szkoły o zwolnienie dziecka z egzaminu w szczególnych przypadkach

¹³⁷ § 17 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2017 r. ..., *op.cit.*; zob. *Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji. Raport RPO*, „Zasady równego traktowania. Prawo i praktyka” 2013, nr 13, s. 13.

¹³⁸ Komunikat Ministra Edukacji ..., *op.cit.*

¹³⁹ Komunikat Ministra Edukacji ..., *op.cit.*

¹⁴⁰ Dz.U. 2022 poz. 645.

¹⁴¹ Dz.U. 2017 poz. 1534.

*zdrowotnych lub losowych, fakt nieznanomości języka polskiego należy, jęgo zdaniem, interpretować jako przypadek losowy*¹⁴².

Rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy¹⁴³ szczególną uwagę poświęca problematyce egzaminów, które w zależności od etapu procesu edukacyjnego składają uczniowie szkół w Polsce, tj. egzaminu ósmoklasisty, egzaminu maturalnego oraz egzaminu zawodowego. We wszystkich tych sytuacjach regulacja przewiduje konieczność złożenia przez ucznia deklaracji przystąpienia do egzaminu oraz obowiązek przygotowania przed dyrektora szkoły wykazu uczniów obywatelstwa Ukraińskiego przystępujących do egzaminu¹⁴⁴. Uregulowane zostało również zobowiązanie Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej o dostosowaniu warunków i form przeprowadzania egzaminów odpowiednio do potrzeb uczniów będących obywatelami Ukrainy oraz wydania komunikatu w tej sprawie. Co do zasady do dnia 10 września roku szkolnego, w którym mają być przeprowadzone egzaminy zewnętrzne, Dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w komunikacie wskazuje szczegółowe sposoby dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego, w przypadku zdających, którzy potrzebują takiego dostosowania. Przewidziane są również ułatwienia dla osób przybywających z zagranicy, które przystępują do egzaminów zewnętrznych¹⁴⁵.

Zarówno ustawa Prawo oświatowe¹⁴⁶ w artykule 165 ust. 10 oraz rozporządzenie w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw¹⁴⁷ w § 17 przyznają uczniom i uczennicom cudzoziemskim prawo do wsparcia

¹⁴² A. Kosowicz, *Egzaminy zewnętrzne*, www.forummigracyjne.org/pl/aktualnosc.php?news=146&wid=26, [dostęp: 31.12.2012], [za:] E. Pogorzelska, *Sytuacja prawna uczniów...*, *op.cit.*, s. 15.

¹⁴³ Dz.U. 2022 poz. 645.

¹⁴⁴ § 2, § 3, § 4 *Ibidem*.

¹⁴⁵ Informacja o kształceniu w polskim systemie oświaty osób przybywających z zagranicy, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/informacja-o-ksztalceniu-w-polskim-systemie-oswiaty-osob-przybywajacych-z-zagranicy>, [dostęp: 12.09.2022].

¹⁴⁶ Dz.U. 2021 poz. 1082.

¹⁴⁷ Dz.U. 2017 poz. 1655.

w postaci zajęć wyrównawczych z poszczególnych przedmiotów. Zgodnie z zapisem ustawy: *osoby (...) mogą korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania organizowanych przez organ prowadzący szkołę, nie dłużej jednak niż przez okres 12 miesięcy.*

Rozporządzenie przewiduje możliwość organizacji zajęć dodatkowych z konkretnych zajęć edukacyjnych w sytuacji stwierdzenia przez nauczyciela konieczności uzupełnienia różnic programowych. Podobnie jak w przypadku nauki języka polskiego zajęcia te mogą być prowadzone indywidualnie lub grupowo jako zajęcia dodatkowe, za których organizację odpowiada organ prowadzący szkołę, który organizuje w szkole dodatkowe zajęcia wyrównawcze z przedmiotu w wymiarze 1 godziny lekcyjnej tygodniowo. Tygodniowy rozkład dodatkowych zajęć wyrównawczych ustala – w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę – dyrektor szkoły, w której są organizowane te zajęcia¹⁴⁸.

Minister Edukacji i Nauki w wydanym 25 lutego komunikacie¹⁴⁹ podkreśla prawo do dodatkowych zajęć wyrównawczych, z których korzystać mogą dzieci z doświadczeniem uchodźczym z Ukrainy, jednak nie dłużej niż 12 miesięcy.

Kolejną formą wsparcia dla ucznia i uczennicy cudzoziemskiej jest prawo do pomocy osoby władającej językiem kraju pochodzenia ucznia. Ustawa Prawo oświatowe¹⁵⁰ w art. 165 ust. 8 wprowadza możliwość zatrudnienia w szkole w charakterze pomocy nauczyciela, osoby władającej językiem kraju pochodzenia cudzoziemców uczących się w szkole. Jest to tzw. asystent międzykulturowy, który stanowić ma dodatkowe wsparcie integracji cudzoziemców w polskiej szkole. – Osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy. Środki na zatrudnienie pomocy nauczyciela przekazuje organ prowadzący na wniosek dyrekcji szkoły.

¹⁴⁸ Zob. §18 rozporządzenia MEN z 23 sierpnia 2017 r. ..., *op.cit.*

¹⁴⁹ Komunikat Ministra Edukacji ..., *op.cit.*

¹⁵⁰ Dz.U. 2021 poz. 1082.

Zadania i kompetencje asystenta nauczyciela (asystenta kulturowego, międzykulturowego) ucznia cudzoziemca nie zostały określone w przepisach. *Z jednej strony umożliwia to elastyczne podejście i skorelowanie z indywidualnymi potrzebami ucznia czy uczennicy, z drugiej powoduje, że szkoły mogą mieć trudności z precyzyjnym określeniem zadań takiej osoby*¹⁵¹. Zgodnie z informacją umieszczoną na stronie Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej¹⁵² jedynym formalnym wymogiem dotyczącym kompetencji asystentów i asystentek międzykulturowych jest znajomość języka kraju pochodzenia dziecka. Nie jest też wymagane, aby osoby wykonujące czynności asystenta kulturowego miały wykształcenie wyższe lub przygotowanie pedagogiczne. Prawo nie precyzuje też wymiaru godzin ich pracy. Wszystkie poruszone aspekty należą do przedmiotu regulacji dyrektora szkoły.

*„Stanowisko pomocy nauczyciela należy do stanowisk pomocniczych i obsługi w samorządzie. Status prawny pracowników niebędących nauczycielami zatrudnionych w szkołach i placówkach prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego określają przepisy ustawy z dnia 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych. Minimalne wymagania kwalifikacyjne na stanowisku pomocy nauczyciela to wykształcenie podstawowe. W przypadku osoby nieposiadającej obywatelstwa polskiego wymagana jest znajomość języka polskiego*¹⁵³.

Zgodnie z zapisem art. 57 ustawy z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa¹⁵⁴, przyjmuje się, iż w roku szkolnym 2021/2022 i 2022/2023 na stanowisku pomocy nauczyciela, może być zatrudniona osoba nieposiadająca obywatelstwa polskiego, jeżeli posiada znajomość języka polskiego w mowie i piśmie w stopniu umożliwiającym pomoc uczniowi, który nie zna języka polskiego albo zna go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki.

Zakres zadań asystentek lub asystentów międzykulturowych (oraz osób pełniących funkcję pomocy nauczyciela) może obejmować m.in.:

¹⁵¹ E. Pogorzelska, *Sytuacja prawna uczniów...*, *op.cit.*, s. 19.

¹⁵² Zob. <https://asywszkole.pl/jak-zatrudniac/pomoc-nauczyciela/>, [dostęp: 12.09.2022].

¹⁵³ https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-09/Odpowiedz_MEiN_rekomendacje_edukacja_Ukraina_dzieci_6.09.2022.pdf, [dostęp: 19.09.2022].

¹⁵⁴ Dz.U. z 2022 poz. 583.

- wspieranie dziecka emigranckiego w adaptacji w nowym otoczeniu,*
- *pomoc w tłumaczeniu z języka polskiego na język ojczysty dziecka i jego rodziny (oraz odwrotnie) zarówno podczas zajęć szkolnych, jak i podczas zebrań rodziców oraz spotkań indywidualnych z dyrektcją lub kadrą pedagogiczną szkoły,*
 - *pośredniczenie w kontaktach pomiędzy szkołą a rodzicami lub opiekunami prawnymi dzieci emigranckich,*
 - *wspieranie w rozwiązywaniu konfliktów w zw. różnicami kulturowymi, religijnymi itp.,*
 - *dostarczanie kadrze szkoły wiedzy o różnicach kulturowych i wpływie doświadczenia migracji na sposób funkcjonowania dzieci w szkole,*
 - *inicjowanie i wspieranie działań mających na celu integrację dzieci, rodziców oraz całej społeczności szkolnej*¹⁵⁵.

Również Minister Edukacji i Nauki w komunikacie¹⁵⁶ wydany w dniu 25 lutego 2022 r. stwierdza, iż cudzoziemcowi, który nie posługuje się językiem polskim w stopniu umożliwiającym korzystanie z nauki w szkole przysługuje uprawnienie do korzystania z pomocy osoby władającej językiem kraju pochodzenia zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela. Osoba ta nie musi posiadać kwalifikacji pedagogicznych¹⁵⁷.

Absorpcja dzieci z doświadczeniami uchodźczym z Ukrainy do polskiego systemu oświaty stanowiła poważne wyzwanie kadrowe. Rzecznik Praw Obywatelskich (dalej: RPO) zwraca uwagę na trudności, z którymi zarządzający szkołą musieli się zmierzyć¹⁵⁸. W tym kontekście zasadne jest powołanie się na stanowisko Ministra Edukacji i Nauki, który kieruje uwagę na możliwość wsparcia kadrowego polskiego systemu edukacji przez osoby obywatelstwa ukraińskiego posiadające kwalifikację do pracy jako nauczyciele.

Odpowiadając na rekomendacje RPO Minister Edukacji i Nauki zwraca uwagę na możliwość zatrudnienia obywateli Ukrainy na stanowisku

¹⁵⁵ *Ibidem.*

¹⁵⁶ Komunikat Ministra Edukacji..., *op.cit.*

¹⁵⁷ Komunikat Ministra Edukacji i Nauki. Departament Współpracy Międzynarodowej..., *op.cit.*

¹⁵⁸ https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-08/Do_MEiN_rekomendacje_edukacja_Ukraina_dzieci_2.08.2022.pdf, [dostęp: 15.09.2022].

nauczyciela zgodnie z przepisami ustawy – Karta Nauczyciela¹⁵⁹. Obywatel Ukrainy starając się o pracę jako nauczyciel musi spełnić takie same wymogi jak obywatel Polski. Jeśli osoba taka uzyskała kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela w Ukrainie, musi dokonać uznania zagranicznego dyplomu, aby móc się ubiegać o otrzymanie uprawnień zawodowych zgodnie z przepisami określającymi zasady wykonywania tego zawodu w RP. Minister zwrócił się do jednostek systemu szkolnictwa wyższego z rekomendacją o możliwie najsprawniejsze prowadzenie postępowań nostryfikacyjnych oraz o zwalnianie z opłat, którym te postępowania podlegają¹⁶⁰.

Poza tokiem nabycia kwalifikacji w drodze uznawalności dyplomu zgodnie z art. 15 ustawy Prawo oświatowe¹⁶¹ w uzasadnionych przypadkach w szkołach publicznych lub przedszkolach do prowadzenia zajęć rozwijających zainteresowania (również do prowadzenia zajęć z przygotowania zawodowego) zatrudniona może zostać osoba niebędąca nauczycielem. Dyrektor posiada uprawnienie uznania za odpowiednie przygotowania i kwalifikacji takiej osoby.

Tworzenia warunków przyjęcia dzieci cudzoziemskich do systemu oświaty to również konieczność zagwarantowania, aby kadra nauczycielska obok kwalifikacji formalnych posiadała kompetencje nauczania w klasach wielokulturowych oraz zapewnienie wsparcia specjalistów, tj. psychologów, pedagogów itp. Warunki organizacyjne związane z procesem edukacji, tj. np. liczebność klas oraz dostęp do materiałów nauczania, to również okoliczności istotne dla funkcjonowania w szkole dzieci cudzoziemskich i polskich¹⁶².

Przyjęcie do szkoły ucznia, który kształcił się w ramach innego systemu edukacji za granicą to wyzwanie dla szkoły. W związku z różnicami kulturowymi, zmianą środowiska edukacyjnego, nieznajomością lub nie-

¹⁵⁹ Zob. Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19.

¹⁶⁰ https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-09/Odpowiedz_MEiN_rekomendacje_educacja_Ukraina_dzieci_6.09.2022.pdf, s. 3, [dostęp: 19.09.2022r.].

¹⁶¹ Dz.U. 2021 poz. 1082.

¹⁶² Zob. https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-08/Do_MEiN_rekomendacje_educacja_Ukraina_dzieci_2.08.2022.pdf, [dostęp: 15.09.2022]; NIK o organizacji pracy nauczycieli w szkołach publicznych, 02.09.2021, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-organizacji-pracy-nauczycieli-w-szkolach-publicznych-czesc-i.html>, [dostęp: 10.09.2022].

wystarczającą znajomością języka, należy zaliczyć takie osoby do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹⁶³. Konieczność objęcia ich pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole wynika w szczególności z trudności adaptacyjnych związanych ze wskazanymi powyżej okolicznościami¹⁶⁴. Trudności adaptacyjne wynikające z różnic kulturowych lub ze zmiany środowiska edukacyjnego, w tym z wcześniejszego kształcenia się za granicą, mogą stanowić podstawę do objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

Powołana przesłanka dedykowana jest uczniom i uczennicom z doświadczeniem migracyjnym,

(...) co nie wyklucza objęcia ich pomocą psychologiczno-pedagogiczną z powodu innych przesłanek wymienionych w rozporządzeniu w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach¹⁶⁵. Może to dotyczyć na przykład zaburzeń komunikacji językowej czy ze specyficznych trudności w uczeniu się, wynikających z poziomu rozwoju psychofizycznego ucznia czy uczennicy i które potencjalnie zostałyby zdiagnozowane, gdyby uczęszczali do szkoły w kraju pochodzenia, a więc które nie wynikają z bariery językowej czy nieznaomości języka¹⁶⁶.

Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu jego indywidualnych możliwości psychofizycznych oraz czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w szkole, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym. Na

¹⁶³ Zob. M. Wysocka, *Sam w nowym otoczeniu – trudności ucznia przybywającego z zagranicy oraz sposoby ich pokonywania*, <https://epedagogika.pl/uczniowie-bez-orzeczenia/sam-w-nowym-otoczeniu-trudnosci-ucznia-przybywajacego-z-zagranicy-oraz-sposoby-ich-pokonywania-3153.html>, [dostęp: 10.09.2022].

¹⁶⁴ K. Leśniewska, E. Puchała, *Moje dziecko w przedszkolu i w szkole. Poradnik dla rodziców i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2011, s. 10, <http://docplayer.pl/4837105-Moje-dziecko-w-przedszkolu-i-szkole.html>, [dostęp: 30.09.2022].

¹⁶⁵ Dz.U. 2022 poz. 1594.

¹⁶⁶ E. Pogorzelska, *Sytuacja prawna uczniów...*, *op.cit.*, s. 22.

podstawie § 6 ust. 2 powołanego rozporządzenia, pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz przez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, a także w formie:

1. klas terapeutycznych;
2. zajęć rozwijających uzdolnienia;
3. zajęć rozwijających umiejętności uczenia się;
4. zajęć dydaktyczno-wyrównawczych;
5. zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym;
6. zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu – w przypadku uczniów szkół podstawowych oraz uczniów szkół ponadpodstawowych;
7. zindywidualizowanej ścieżki kształcenia;
8. porad i konsultacji;
9. warsztatów¹⁶⁷.

Również akty normatywne wydane po 24 lutego 2022 r. podejmują problematykę udzielenia pomocy psychologicznej obywatelom Ukrainy, którzy przyjechali do RP. Artykuł 32 ustawy z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa¹⁶⁸ stanowi, iż obywatelowi Ukrainy przebywającemu na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, którego pobyt jest uznawany za legalny, może być zapewniona bezpłatna pomoc psychologiczna. Ciężar w związku z organizacją wsparcia ponosi wójt, burmistrz lub prezydent miasta gminy właściwej ze względu na miejsce pobytu uchodźcy. Rozwiązanie odnosi się do wszystkich obywateli Ukrainy, a więc również dzieci będących uczniami polskich szkół.

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży budzących obywateli Ukrainy¹⁶⁹ w § 14 ust. 1 przewiduje, iż w roku szkolnym 2021/2022 w uzasadnionych przypadkach w publicznej poradni psycho-

¹⁶⁷ Zob. § 6 rozporządzenia MEN z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2017 poz. 1591.

¹⁶⁸ Dz.U. 2022 poz. 583.

¹⁶⁹ Dz.U. 2022 poz. 645.

logiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej, w celu rozpoznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i uczniów będących obywatelami Ukrainy oraz udzielania im pomocy psychologiczno-pedagogicznej, może być, za zgodą kuratora oświaty, zatrudniona osoba niebędąca nauczycielem posiadająca przygotowanie uznane przez dyrektora poradni za odpowiednie do realizacji określonych przez dyrektora poradni zadań w tym zakresie.

W związku z problemami kadrowymi, których doświadczyły polskie szkoły po 24 lutego 2022 r., takie rozwiązanie wydaje się zasadne. Na trudności w tym zakresie zwraca uwagę Rzecznik Praw Obywatelskich w liście skierowanym do Ministra Edukacji i Nauki:

(...) przedszkola i szkoły, szczególnie w dużych miastach, zmagają się z poważnymi brakami kadrowymi. Nauczyciele i nauczycielski pracują nierzadko w trudnych warunkach (...). Większość nauczycieli nie ma doświadczenia w nauczaniu klas wielokulturowych, zatem potrzebuje (...) stałego wsparcia ze strony specjalistów (psychologów, pedagogów, asystentów kulturowych, nauczycieli pomagających)¹⁷⁰.

Możliwość stworzona przez regulację § 14 powołanego rozporządzenia daje szansę na uzupełnienie kadry psychologów i pedagogów, np. o obywateli Ukrainy, którzy posiadają formalnie niepotwierdzone, ale niezbędne do realizacji wsparcia kompetencje.

Zgodnie z komunikatem Ministra Edukacji i Nauki¹⁷¹ obowiązek organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej spoczywa na dyrektorze szkoły. We wsparcie dzieci z doświadczeniem uchodźczym z Ukrainy zaangażowani mają zostać nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści wykonujący w szkole zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w szczególności psycholodzy, pedagogzy, logopedzi, doradcy zawodowi i terapeuci pedagogiczni.

Podstawa prawna udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej nie pozostawia wątpliwości co do uprawnień dzieci z doświadczeniem uchodźczym z Ukrainy. *Niestety wiedza nauczycieli o symptomach kryzysu psychologicznego, zespołu stresu pourazowego (PTSD) u dzieci, a także*

¹⁷⁰ https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-08/Do_MEiN_rekomendacje_educacja_Ukraina_dzieci_2.08.2022.pdf, [dostęp: 15.09.2022].

¹⁷¹ Komunikat Ministra Edukacji..., *op.cit.*

*o tym, jak wspierać i pomagać w bieżącej pracy dzieciom ukraińskim borykającym się powyższymi problemami jest niewystarczająca*¹⁷². W związku z tym w „Raport Edu Ukraine” rekomenduje się organizację kursów wspomagających nauczycieli w ich pracy, tak aby nabyli kompetencje w zakresie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z Ukrainy w swojej placówce w kontekście praktycznych rozwiązań.

W komunikacie pt. „Zasady przyjmowania dzieci z Ukrainy do polskich szkół” minister zwraca uwagę na to, iż pomoc psychologiczno-pedagogiczna powinna być organizowana i udzielana we współpracy z rodzicami uczniów oraz może być prowadzona we współpracy z innymi podmiotami, m.in.: poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, innymi szkołami, organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami i podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży. Warunki współpracy szkoły z ww. podmiotami uzgadnia dyrektor szkoły.

Bardzo ważne jest, aby podjęta refleksja nad stanem emocjonalnym, psychicznym dzieci nie ograniczała się do aspektów związanych z przyswajaniem treści edukacyjnych i wyrównywaniem różnic. Te mogą być bowiem w dużym stopniu uzależnione od stopnia adaptacji nowego ucznia w szkole. Rozpoznanie trudności ucznia, który wcześniej kształcił się za granicą musi zatem uwzględniać różne sfery funkcjonowania¹⁷³.

*Najważniejsze jest, by się nie skupiać aż tak bardzo na samej edukacji, na wbijaniu w głowę wiedzy, ale na dobrostanie uczniów. Nikt nie będzie się chciał uczyć, jeśli będzie miał jakąś chorobę psychosomatyczną, straci motywację. Do szkół na psychologów kieruje się za mało pieniędzy. Tutaj duża jest więc rola organizacji pozarządowych, wolontariuszy (...) potrzebujemy tu po prostu finansowania i mamy nadzieję, że strona rządowa o tym wie*¹⁷⁴.

¹⁷² B. Bugdalski, *Ukraińscy w polskim systemie edukacji. Przedstawiamy 8 kluczowych rekomendacji*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/ukraincy-w-polskim-systemie-edukacji-przedstawiamy-8-kluczowych-rekomendacji,381682.html>, [dostęp: 20 lipca 2022], s. 24.

¹⁷³ Zob. M. Wysocka, *Sam w nowym otoczeniu...*, *op.cit.*

¹⁷⁴ N. Wieretiło, *nauczanie.pl*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/ukraincy-w-polskim-systemie-edukacji-przedstawiamy-8-kluczowych-rekomendacji,381682.html>, [dostęp: 20 lipca 2022].

Inne zagadnienia podjęte w regulacjach dedykowanych dzieciom z doświadczeniem uchodźczym z Ukrainy to zwiększenie liczby uczniów w oddziałach, klasach oraz możliwość prowadzenia zajęć dydaktycznych w innej lokalizacji. Zgodnie z art. 51 ust. 1 celu zapewnienia możliwości kształcenia dzieci, obywateli Ukrainy, których pobyt na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej jest uznawany za legalny, mogą być tworzone inne lokalizacje prowadzenia zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych podporządkowane organizacyjnie szkołom lub przedszkolom, zwane dalej „innymi lokalizacjami prowadzenia zajęć”¹⁷⁵.

Koleje istotne z punktu widzenia organizacji zajęć dydaktycznych zagadnienie związane z uczniami z Ukrainy, to zapewnienie im bezpłatnego transportu do miejsca, w którym zapewnia się im zajęcia dydaktyczne. Regulacja art. 52 ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa, przewiduje również obowiązek zagwarantowania przez jednostkę samorządu terytorialnego jako organizatora transportu, opieki nad dziećmi korzystającymi z kształcenia, wychowania i opieki w szkole podstawowej dla dzieci i młodzieży¹⁷⁶.

Włączenie do polskiego systemu edukacji dzieci z doświadczeniem uchodźczym z Ukrainy wymagało stworzenia możliwości realizacji zajęć lekcyjnych w innych niż szkoły (lokalowo) miejscach. Ustawodawca mając na względzie trudności lokalowe i organizacyjne w placówkach edukacyjnych przyjął wskazane w art. 51 rozwiązanie gwarantując dzieciom bezpłatny dojazd do szkoły.

Zgodnie z § 15 rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy¹⁷⁷ dzieci i uczniowie będący obywatelami Ukrainy, którzy pobierają naukę w przedszkolu lub szkole funkcjonujących w ukraińskim systemie oświaty z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, nie podlegają obowiązkowemu rocznemu przygotowaniu przedszkolnemu, obowiązkowi szkolnemu albo obowiązkowi nauki. Rodzic lub osoba sprawująca opiekę nad dzieckiem lub uczniem składa do gminy właściwej ze względu na miejsce pobytu

¹⁷⁵ Art. 51 Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy..., *op.cit.*

¹⁷⁶ Art. 52 Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy..., *op.cit.*

¹⁷⁷ Dz.U. z 2022 poz. 645.

dziecka lub ucznia oświadczenie o kontynuacji przez dziecko lub ucznia kształcenia w ukraińskim systemie oświaty.

Zgodnie z informacją podaną w „Raport Edu 4 Ukraine”¹⁷⁸ Ministerstwo Edukacji Ukrainy przygotowało dla każdej klasy materiały do nauki online i zamieściło na swoich stronach internetowych e – podręczniki. Platforma edukacyjna nauczania zdalnego zawiera plany lekcji dla poszczególnych klas i umożliwia dostęp do cyfrowych wersji podręczników, filmów edukacyjnych i materiałów interaktywnych. Wymogiem realizacji uprawnienia wynikającego z § 15 rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy jest stworzenie ukraińskim uczniom warunków do nauki online we własnym systemie edukacyjnym¹⁷⁹. (...) *właśnie z myślą o dzieciach łączących się ze swoimi klasami zdalnie MEiN zainicjował akcję #SzkołaDlaWas, w ramach której zbierany jest sprzęt komputerowy*¹⁸⁰.

Ostatnim z problemów niezbędnych do zasygnalizowania w tej części opracowania jest problematyka rozwijania własnej tożsamości, poprzez znajomość języka ojczystego oraz własnej kultury i religii. Zdaniem A. Młynarczyk-Sokołowskiej oraz K. Szostak-Król brak zakorzenienia we własnej kulturze stanowi znaczną barierę dla integracji¹⁸¹. *Ważne jest więc budowanie związku z tym, co „własne”*¹⁸².

Zgodnie z § 21 Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami

¹⁷⁸ *Odpowiedzialne wsparcie młodych uchodźców z Ukrainy. Praktyki integracyjne oraz edukacyjne do implementacji w Polsce przez organizacje pozarządowe*, https://www.edu4ukraine.org/wp-content/uploads/2022/04/Raport_EDU4UKRAINE_final_26_04_2.pdf, [dostęp: 20 września 2022].

¹⁷⁹ *Ibidem*, s. 21.

¹⁸⁰ B. Bugdalski, *Ukraińscy w polskim systemie...*, *op.cit.*

¹⁸¹ A. Młynarczyk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Wspieranie uczniów cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście indywidualizacji pracy i wymagań szkolnych*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/6705/3/A_Mlynarczyk-Sokolowska_Wspieranie_uczniow_cudzoziemskich.pdf, [dostęp: 20.09.2022], s. 132; H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka (red.), *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Kraków 1998.

¹⁸² *Ibidem*.

polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw¹⁸³ dla uczniów niebędących obywatelami polskimi podlegającymi obowiązkowi szkolnemu można zorganizować naukę języka polskiego i kultury kraju pochodzenia, jeśli do udziału w tych zajęciach zgłoszonych zostanie co najmniej 7 osób. Łączny wymiar godzin nauki języka i kultury pochodzenia nie może być niższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo¹⁸⁴. Zajęcia te mogą zostać zainicjowane w porozumieniu z dyrektorem szkoły, za zgodą organu prowadzącego, przez placówkę dyplomatyczną lub konsularną kraju pochodzenia dzieci i młodzieży cudzoziemskiej, która działa w Polsce, albo organizację pozarządową.

Od 24 lutego 2022 r. roku granicę polsko-ukraińską w kierunku Polski przekroczyło ok. 7,365 mln osób, natomiast w kierunku z Polski na Ukrainę ok. 5,547 mln osób¹⁸⁵. Spośród przebywających w Polsce Uchodźców 60% zakłada, że ich pobyt w Polsce nie będzie trwał dłużej niż rok. Kolejne 20% rozważa pobyt dłuższy, ale nie planuje zostać na stałe, a 16% chce zostać w Polsce na stałe¹⁸⁶. Podjęcie działań gwarantujących obywatelom Ukrainy naukę ich języka ojczystego oraz prowadzenie zajęć z kultury jest niewątpliwie decyzją ważną z punktu widzenia dbałości o ich integrację. Oczywiście realizacja zajęć organizowanych w Ukrainie w formule online wspiera kontakt dzieci ze środowiskiem kraju pochodzenia, ale nie wszystkie dzieci z takiej możliwości korzystają lub mogą skorzystać.

Regulacje normatywne gwarantujące dostęp dzieciom cudzoziemskim do edukacji stanowią integralną część prawa oświatowego Rzeczypospolitej Polskiej. Przyjęte po 24 lutego 2022 r. rozwiązania dotyczące możliwości tworzenia oddziałów przygotowawczych, zwiększenia liczebności dzieci w klasach I–III i oddziałach przedszkolnych, możliwości zatrudnienia nauczycieli ukraińskich oraz nauczycieli na świadczeniach kompensacyjnych, zwiększenie wymiaru godzin ponadwymiarowych itp. „cechuje

¹⁸³ Dz.U. z 2016 poz. 1453.

¹⁸⁴ Zob. Dz.U. z 2015 poz. 2156 oraz z 2016 poz. 35, 64 i 195 art. 94a, ust. 5; Dz.U. z 2016 poz. 1453, § 21 ust. 1, 2, 3.

¹⁸⁵ https://twitter.com/straz_graniczna, post z 28 października 2022 r.

¹⁸⁶ <https://businessinsider.com.pl/gospodarka/ilu-uchodzcow-z-ukrainy-chce-zostac-w-polsce-nowy-raport-nbp/cv2rk8m>, [dostęp: 20.09.2022].

nacisk na elastyczność¹⁸⁷, na co zwraca uwagę Rzecznik Praw Obywatelskich Marcin Wiącek, kierując swoje rekomendacje dotyczące procesu edukacji dzieci z doświadczeniem uchodźczym z Ukrainy do Ministra Edukacji i Nauki RP Przemysława Czarneka. W ramach wspomnianych zaleceń RPO formułuje rekomendacje, które dotyczą:

- wzmocnienia współpracy między władzą centralną, kuratoriami oświaty, jednostkami samorządu terytorialnego i organizacjami społecznymi;
- podjęcia pilnych działań w celu rozwiązania problemów kadrowych w przedszkolach i szkołach;
- dalszego ułatwienie zatrudniania osób z Ukrainy: nauczycieli, terapeutów, asystentów kulturowych i innych pracowników;
- intensyfikacji starań na rzecz integracji uchodźców; objęcia działaniami systemowymi uczniów i uczennic uczących się zdalnie poprzez zapewnienie im kontaktu z rówieśnikami oraz wsparcia osób dorosłych;
- udzielenia przez MEN wsparcia dla szkół utworzonych w ramach systemu ukraińskiego; tworzenia oddziałów międzynarodowych;
- zapewnienia powszechnego i równego dostępu do materiałów edukacyjnych, w szczególności dobrych podręczników do nauki języka polskiego;
- objęcia wszystkich nauczycieli szkoleniami z zakresu edukacji wielokulturowej i międzykulturowej;
- zapewnienia stabilnego i adekwatnego finansowania zadań związanych z edukacją.

Ustosunkowując się do wskazań RPO Minister Edukacji i Nauki powołał się na podpisane w dniu 8 czerwca 2022 r. z UNICEF Memorandum o porozumieniu w sprawie przeciwdziałania wykluczeniu edukacyjnemu dzieci i młodzieży z Ukrainy¹⁸⁸ jako podstawę realizacji takich działań jak: wymiana materiałów edukacyjnych, zapewnienie informacji na temat możliwości kontynuacji kształcenia w Polsce dla uchodźców, organizacji letniego wypoczynku dzieci z uwzględnieniem zajęć edukacyjnych

¹⁸⁷ Zob. https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-08/Do_MEiN_rekomendacje_edukacja_Ukraina_dzieci_2.08.2022.pdf, [dostęp: 15.09.2022].

¹⁸⁸ <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/minister-przemyslaw-czarnek-i-unicef-podpisali-memorandum-o-porozumieniu-ws-przeciwdzialania-wykluczeniu-edukacyjnemu-dzieci-i-mlodziezy-z-ukrainy>, [dostęp: 20.09.2022].

itp.¹⁸⁹ Odpowiedź ministra podejmuje zarówno problematykę niedoboru kadry, zapewnienia stabilnego i adekwatnego finansowania zadań związanych z edukacją czy powszechnego i równego dostępu do materiałów edukacyjnych. To tylko nieliczne problemy poruszone w odpowiedzi. Wiele z tych dylematów wymaga gruntowanej analizy i podjęcia działań praktycznych i normatywnych.

Nie ulega wątpliwości, że jeśli chodzi o legislację, to rząd RP bardzo szybko odpowiedział na potrzeby edukacyjne uchodźców z Ukrainy. Już 25 lutego Minister Edukacji i Nauki przekazał dyrektorom szkół i organom prowadzącym informację na temat przyjmowania cudzoziemców do polskich szkół. Biorąc pod uwagę regulacje normatywne odnoszące się do funkcjonowania dzieci cudzoziemskich w polskim systemie edukacyjnym, dzieci z Ukrainy mogły być przyjmowane do „normalnych” klas oraz oddziałów przygotowawczych. Obowiązujące rozwiązania potwierdzone zostały w ustawie z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa¹⁹⁰ oraz w rozporządzeniu z Ministra Edukacji i Nauki z 21 marca w sprawie kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy. Na podstawie nowelizacji rozporządzenia w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i przedszkoli zostały zwiększone również limity dzieci w oddziałach przedszkolnych (do 28 dzieci) oraz w klasach I–III szkoły podstawowej (do maksymalnie 29), a także zwiększono liczebność oddziałów przygotowawczych z 15 do maksymalnie 25 dzieci. 10 marca Minister Edukacji i Nauki znowelizował rozporządzenie w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w systemach oświatowych innych państw, które normowało przyjmowanie dzieci praktycznie bez dokumentów.

I tak to się działo – początkowo dość opornie, bo bez podstawy prawnej i pieniędzy. W pierwszych tygodniach od agresji niewielu Ukraińców myślało o zapisywaniu dzieci do polskich placówek oświatowych. Dyrektorzy, nawet gdy takie dziecko do nich trafiło, nie rejestrowali

¹⁸⁹ https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-09/Odpowiedz_MEiN_rekomendacje_educacja_Ukraina_dzieci_6.09.2022.pdf, [dostęp: 19.09.2022].

¹⁹⁰ Dz.U. 2022 poz. 583.

*go w systemie, bo zazwyczaj po dwóch, trzech dniach rodzice zmieniali miejsce pobytu*¹⁹¹.

Obecnie sytuacja względnie się ustabilizowała, ale dla sprawnego funkcjonowania systemu edukacji oraz dla dobra korzystających z niego dzieci z doświadczeniem uchodźczym z Ukrainy (i ogólnie dzieci cudzoziemskich) niezbędna jest ewaluacja wyprowadzonych rozwiązań oraz zwrócenie uwagi na rekomendacje płynące od organizacji pozarządowych i środowiska nauczycieli.

¹⁹¹ B. Bugdalski, *Ukraińscy w polskim...*, *op.cit.*

Rozdział II

Aspekty włączenia dzieci ukraińskich w polski system edukacji a ich tożsamość

2.1. Współczesna tożsamość narodu ukraińskiego

Od lat 90. XX wieku można obserwować dynamiczne przemiany, jakie zaczęły zachodzić na Ukrainie. Zmiany te dotyczą różnych obszarów, w tym również kwestii związanych z narodem ukraińskim. Zasadniczy związek z tymi zmianami dotyczy przede wszystkim występowania

*sprzeczności w indywidualnych i grupowych interesach i wartościach oraz powiązanych z nimi tożsamościach – etnicznych, kulturowych, językowych, religijnych, politycznych i geopolitycznych, regionalnych, społecznych, wiekowych i wielu innych*¹⁹².

Jak zwraca uwagę Paul Robert Magocsi, to wtedy

*wraz z uzyskaniem państwowości w 1991 roku, pojawiło się pytanie, czy narodowa wspólnota tego nowego bytu politycznego powinna opierać swą tożsamość na kryteriach obywatelskich czy etnicznych. (...) Konstytucja z 1996 roku jednoznacznie odpowiedziała na to pytanie, definiując „lud ukraiński” jako „obywateli wszystkich narodowości”*¹⁹³.

¹⁹² K. Jędraszczyk, O. Krasiński, O. Bezludny, R. Czmyłyk, B. Durniak, R. Jaciw, W. Kotyhorenko, H. Stroński, J. Uhryn, *Społeczeństwo i kultura Ukrainy. Czwierćwiecze przemian (1991-2016)*, (red.) tomu K. Jędraszczyk, Gniezno 2016, s. 57.

¹⁹³ P.R. Magocsi, *Ukraina. O państwowości i tożsamości narodowej*, Rzeszów 2022, s. 32.

By mówić o tożsamości Ukrainy trzeba uświadomić sobie, iż w momentach krytycznych każdy naród (nie tylko ukraiński) przechodzi fazę tzw. bifurkacji¹⁹⁴. Takie dwie fazy obserwowaliśmy już w latach 1990–1991 oraz 2004–2005. W 2013 roku Ukraina przechodziła taką fazę ponownie¹⁹⁵. Obecnie, od 24 lutego 2022 roku, dramatyczne wydarzenia spowodowały, że Ukraina weszła kolejny raz w fazę bifurkacji. Autorzy przywoływanej publikacji wprost zadają pytanie: *czym jest fenomen narodu ukraińskiego, czy sformułował się on już ostatecznie, a jeśli tak, to kiedy, jakie są jego ilościowe i jakościowe parametry, perspektywy i potencjał?*¹⁹⁶.

Patrząc z dzisiejszej perspektywy

*procesy społeczne końca lat 80. i początku lat 90. XX wieku weszły do historii jako ukraińskie odrodzenie narodowe, którego kulminacją było uzyskanie przez Ukrainę suwerenności państwowej. (...) popularne stało się określanie narodu ukraińskiego jako wspólnoty etnicznych Ukraińców, która realizowała swoje prawo do samostanowienia. Etniczne podejście do koncepcji narodu ukraińskiego przejawia się w terminach tytułarny ukraiński etnos, tytułarnych naród ukraiński, ukraiński naród etniczny*¹⁹⁷.

Jak zwracają uwagę autorzy przywoływanej publikacji:

nazwa (albo inaczej „tytuł” od łac. titulus – napis) Państwo Ukraińskie pochodzi nie od etnonimu Ukraińcy, ale od toponimu Ukraina. Właśnie to znane z pradawnych czasów określenie terytorium:

- a) stanowiło wyróżnik endonimów organizmów państwowych pierwszej połowy XX wieku (Ukraińska Republika Ludowa, Zachodnioukraińska Republika Ludowa, Państwo Ukraińskie, Ukraińska Socjalistyczna Republika Radziecka, Karpacka Ukraina), a potem dało nazwę współczesnemu państwu – Ukrainie;*
- b) stało się etymologicznym źródłem stopniowego rozpowszechniania się od końca XIX wieku endonimu „Ukraińcy” wśród spo-*

¹⁹⁴ Od łacińskiego bifurkus – rozdwojony.

¹⁹⁵ K. Jędraszczyk, O. Krasiński, O. Bezludny, R. Czmyłyk, B. Durniak, R. Jaciw, W. Kotyhorenko, H. Stroński, J. Uhryn, *Społeczeństwo i kultura Ukrainy. Czwierćwiecze przemian (1991-2016)*..., op.cit., s. 58.

¹⁹⁶ *Ibidem*, s. 58.

¹⁹⁷ *Ibidem*, s. 59.

*krewnionej etnicznie autochtonicznej ludności odpowiednich terytoriów*¹⁹⁸.

Obserwowane przemiany trwały w czasie i dopiero wiek XX przyniósł umocowanie entonimu *Ukraińcy*. W konsekwencji spowodowało to zmiany w ogólnych i lokalnych nazwach. Jak zwracają uwagę autorzy entonim ten *stał się integralny w stosunku do innych, takich jak: Rus'ki, Rusini, Rusnacy, Małorosi, Czerkasi, Litwini, Poleszczucy, Łemkowie, Huculi, Bojkowie, Werchowyńcy i pozostałe*¹⁹⁹.

Nie bez znaczenia pozostaje przy tym kwestia rozumienia pojęcia tożsamość. To przecież tożsamość nas określa, wskazuje kim jesteśmy. Co ciekawe *po transformacji ustrojowej zaobserwowano istotny wzrost dążenia do podkreślenia swojej lokalności i regionalności*²⁰⁰. Pytanie więc o tożsamość Ukraińców jest swoistym pytaniem o coś, co kształtowało się na przestrzeni czasu. Bazując na definicji tożsamości można zauważyć, że *kształtowanie tożsamości to nic innego, jak swoisty proces, w którym następuje wyodrębnienie się i nadawanie jednostkowej samoświadomości. W praktyce oznacza to dorastanie do pewnych zadań, w tym również zadań wynikających z kształtowanej tożsamości*²⁰¹. Naród ukraiński przeszedł długą drogę, by ukształtować jednostkową samoświadomość. Warto przy tym podkreślić, że tożsamość jednostkowa przedstawicieli danego narodu jest ściśle związana z tożsamością społeczną. Jerzy Nikitorowicz zwraca uwagę, że:

tożsamość społeczna jest definiowana z perspektywy przynależności do jakiejś zbiorowości społecznej i wiąże się z potrzebą przynależności, odniesień i podobieństwa do innych. Pojawia się najwcześniej w ontogenetycznym rozwoju człowieka, będąc pierwszym efektem przypisania, naturalnego zanurzenia w określonej kulturze. Jest niezbędna do kreowania tożsamości jednostkowej, dostarcza jej treści i doświadczeń. Tożsamość społeczna kształtuje się poprzez przypisanie do grupy (tożsamość przypisana – nadana), a następnie poprzez wyzwalanie się spod narzuconych przez grupę norm i zasad, co w efekcie prowadzi

¹⁹⁸ *Ibidem*, s. 60.

¹⁹⁹ *Ibidem*, s. 60.

²⁰⁰ B.A. Orłowska, *Transmisja tożsamości (Studium przypadku Łemków)*, Strzelce Kraj. 2013, s. 43.

²⁰¹ *Ibidem*, s.42.

*do wzrostu autonomii człowieka, wychodzenia spod wpływów kontroli społecznej, do przewycięzania egocentryzmu*²⁰².

Z drugiej jednak strony, jak zwraca uwagę Antonina Kłoskowska: *człowiek w różnej mierze i w różnym stopniu identyfikuje się z wieloma społecznościami i grupami. (...) Jednostka ludzka jest umieszczona lub sama sytuuje się w obrębie tych różnorodnych związków, nie wyczerpując się w powiązaniu z żadnym z nich bez reszty, a z każdego czerpiąc pewne elementy swego samookreślenia. Dopiero te wszystkie elementy czerpane z różnych związków wraz z innymi psychologicznymi, czynnikami składają się na tożsamość jednostki*²⁰³.

Patrząc z tej perspektywy tożsamość często można określić jako *spotkanie terażniejszości z przeszłością i antycypowaną przyszłością. Wyrasta ona ze świadomego orientowania się ludzi na wartości grupy, które decydują o jej swoistości i odrębności, a wyrażają się w emocjonalnym stosunku do tych wartości*²⁰⁴.

Nie należy o tym zapominać w procesie wtapiania dzieci ukraińskich w polski system edukacji.

Paul Robert Magocsi zwraca uwagę, że *dla celów analitycznych można wyodrębnić cztery odmiany tożsamości „narodowej” oparte na kryteriach etnicznych lub obywatelskich*²⁰⁵. Należą do nich: ukraińska tożsamość etniczna, etniczna tożsamość rosyjska, sowiecka tożsamość obywatelska i ukraińska tożsamość obywatelska. Patrząc z perspektywy ostatnich wydarzeń na Ukrainie widać wyraźnie *jak silna i powszechna stała się ukraińska tożsamość narodowa – etniczna i obywatelska*²⁰⁶. Podejście to pokazuje, że ważnym elementem funkcjonowania jednostek jest ich identyfikacja z tożsamością, o której nie należy zapominać. A podczas trudnych momentów stanowi fundament przetrwania grupy. Stąd jest to też ważne dla najmłodszych dzieci-uchodźców przybyłych do Polski. Nie można też zapomnieć czy pominąć kontekstu tożsamości kulturo-

²⁰² J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 351–352.

²⁰³ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s.103–104.

²⁰⁴ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa...*, *op.cit.*, s. 353–354.

²⁰⁵ P.R. Magocsi, *Ukraina. O państwowości i tożsamości narodowej...*, *op.cit.*, s. 37.

²⁰⁶ *Ibidem*, s. 42.

wej, w której dzieci wyrastały zanim przybyły do Polski. Jerzy Nikitorowicz zwraca uwagę, że jest to

*zjawisko złożone i zmienne, konstrukt wielowymiarowy łączący elementy osobowego systemu jednostki z centralnymi wartościami kultury grupy, do której jednostka należy. Świadomość tożsamości kulturowej jest wynikiem kontaktu z inną grupą, sposobem określania samego siebie poprzez przynależność do różnego typu grup społecznych*²⁰⁷.

Konsekwencją takiego spojrzenia jest perspektywa, o której wspominał m.in. Zygmunt Bauman. Zwracał on uwagę, że:

*odkąd nowoczesność zastąpiła przednowoczesne stany (w których tożsamość wyznaczało urodzenie, co praktycznie uniemożliwiało zadanie pytania: „Kim jestem?”) klasami, tożsamość stała się zadaniem, które jednostka ma zrealizować (...) poprzez swoją biografię*²⁰⁸.

W konsekwencji więc, zdaniem Z. Baumana, *tożsamość jest zatem zadaniem do wykonania i zadaniem przed jakim nie ma ucieczki*²⁰⁹. Patrząc z perspektywy obecnej sytuacji na Ukrainie jakże istotne wydają się słowa Aliny Szczurek-Boruty, która w odniesieniu do tożsamości zwraca uwagę, że jest ona *przede wszystkim zadaniem i zobowiązaniem*²¹⁰. W następstwie oznacza to, że w kontekście podtrzymywania tożsamości i jej transmisji odpowiadamy za to zadanie nie tylko sami przed sobą, ale również przed społeczeństwem, do którego należymy²¹¹. Stąd tak ważne wydaje się podtrzymywanie tożsamości ukraińskiej przy jednoczesnym zanurzeniu dzieci w procesie edukacji polskiej.

²⁰⁷ J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Białystok 2000, s. 58.

²⁰⁸ Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchım*, (tłum. J. Łaszcz), Gdańsk 2007, s. 48.

²⁰⁹ Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 9.

²¹⁰ A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełnienia w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo*, Katowice 2007, s. 117.

²¹¹ Por. B.A. Orłowska, *Transmisja tożsamości (Studium przypadku Łemków)...*, *op.cit.*, s. 29.

1.2. Ukraińskie dzieci w polskiej szkole po 24 lutego 2022 r.

Wybuch wojny w Ukrainie 24 lutego 2022 r. zmienił z dnia na dzień sytuację ludności. Zamieszkująca rozległe tereny ludność rozpoczęła przymusową wędrówkę do innych państw, w tym przede wszystkim do Polski jako najbliższego sąsiada, w celu zachowania życia. Największą liczebnie grupę stanowiły kobiety i dzieci, które wraz z wybuchem wojny starały się wyjechać z dziećmi, by zapewnić im jak najbezpieczniejsze warunki. Polska jako najbliższy sąsiad stała się głównym kierunkiem wyjazdów. Sytuacja ta spowodowała, że w krótkim czasie, niemal natychmiast przed ogromnym wyzwaniem stanął m.in. polski system edukacji. Ponieważ trwał rok szkolny, napływające dzieci należało jak najszybciej umieścić w placówkach oświatowych, by zapewnić im opiekę i edukację. Okazało się, że ukraińskie dzieci stały się wyzwaniem dla polskiego systemu edukacji. W tej sytuacji pojawiło się mnóstwo dylematów, które trzeba było rozwiązać i pytań, na które należało odpowiedzieć, by podjąć decyzje co do sposobów nauki, jakie powinno się stosować w przypadku dzieci ukraińskich. Należy przy tym podkreślić, że ważnym aspektem był tutaj fakt, że nie myślano i nie myśli się o asymilacji, lecz o integracji dzieci ukraińskich w polskiej szkole²¹². Szkoła miała stać się też miejscem wytnienia od traumatycznych przeżyć związanych z wojną i koniecznością opuszczenia miejsca swojego zamieszkania.

Edu4Ukraine przygotowała raport pt.: „Odpowiedzialne wsparcie młodych uchodźców z Ukrainy. Praktyki integracyjne oraz edukacyjne do implementacji w Polsce przez organizacje pozarządowe”, który został zaprezentowany 26 kwietnia 2022 roku podczas European Economic Congress w Katowicach. Raport ten stanowi kompleksowe źródło informacji nie tylko o sytuacji edukacyjnej, ale też o potrzebach młodych uchodźców oraz o wyzwaniach, jakie stoją przed polskim systemem edukacji, środowiskiem edukacyjnym i społecznością akademicką oraz spo-

²¹² K. Szczepanik, *Ukraińskie dzieci w polskiej szkole – wychowywać czy nauczać?*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/ukraińskie-dzieci-w-polskiej-szkole-wychowywac-czy-nauczac,374073.html>, [dostęp: 10.09.2022].

łączeństwem obywatelskim. W raporcie Michał Tarnowski i Adam Galant zwracają uwagę, że:

dla środowiska edukacyjnego rozpoczęcie się wojny w Ukrainie i powstała, wskutek tego fala uchodźców docierających do Polski były jasnym sygnałem do mobilizacji sił. Zdajemy sobie sprawę, że w szczególności nowy rok szkolny, który zacznie się we wrześniu 2022 roku będzie wielkim wyzwaniem dla polskiego systemu oświaty, a także dla naszego społeczeństwa obywatelskiego²¹³.

Ważnym wskaźnikiem do pracy z uchodźcami, szczególnie w pierwszych tygodniach po wybuchu wojny, był materiał zespołu Transatlantic Future Leaders Forum, który przygotował raport pt.: „Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy”, który przedstawił ścieżki, jakimi Ministerstwo Edukacji i Nauki powinno podążać, aby upewnić się, że młodzi Ukraińcy i Ukrainki dobrze odnajdą się w polskiej rzeczywistości. Raport został opublikowany 16 marca 2022 r. Zespół przygotowujący ten materiał zwrócił uwagę, że:

celem raportu jest przedstawienie Ministerstwu Edukacji i Nauki (MEiN) propozycji rozwiązań systemowych, pomocnych w integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy w polskim systemie edukacji. Publikacja stanowi syntezę informacji na temat ukraińskiego systemu edukacji, globalnych perspektyw względem edukacji uchodźców oraz kluczowych wyzwań w kontekście trwającego kryzysu. Wykorzystanie rekomendacji zależne jest jednak od rozwoju sytuacji uchodźczej oraz zasobów MEiN²¹⁴.

Na podstawie analizy sytuacji rekomendacje dotyczyły czterech zasadniczych obszarów: integracji, współpracy, komunikacji i logistyki. Ze względu na zainteresowania badawcze, autorkę tekstu interesuje najbardziej kwestia integracji i komunikacji. Choć współpraca i logistyka również stanowią ważny element działań.

²¹³ Edu4Ukraine, *Odpowiedzialne wsparcie młodych uchodźców z Ukrainy. Praktyki integracyjne oraz edukacyjne do implementacji w Polsce przez organizacje pozarządowe*, https://www.edu4ukraine.org/wp-content/uploads/2022/04/Raport_EDU4UKRAINE_final_26_04_2.pdf, s. 4, [dostęp: 10.09.2022].

²¹⁴ *Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy*, https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukariny_web.pdf, s. 3, [dostęp: 10.09.2022].

Zdaniem autorów tego raportu²¹⁵ do najważniejszych zadań w tym okresie należało w obszarze integracji

*zapewnienie samorządom nowych funduszy celowych lub zwiększenie subwencji oświatowej na: zapobieganie skutkom dłuższych przerw w nauce i przyspieszenie procesu adaptacyjnego, zwiększenie liczby etatów w szkołach, pokrycie kosztów wydłużonego czasu otwarcia placówek, dodatkowe wsparcie psychologiczne dla nowych uczniów i uczennic*²¹⁶.

Co istotne Ministerstwo Edukacji i Nauki powinno też wspomóc samorządy poprzez opracowanie i dystrybucję materiałów wspomagających proces edukacji m.in. poprzez

*wdrażanie edukacji wielokulturowej, wykorzystaniu technik pracy zespołowej, zapewnieniu możliwości aktywnego uczestniczenia i poczucia sprawczości dla rodziców dzieci-uchodźców oraz szerszej społeczności, zapewnieniu możliwości nauki języka polskiego (z wykorzystaniem książek, platform edukacyjnych itp.)*²¹⁷.

W obszarze komunikacji najważniejszymi działaniami w początkowej fazie przybywania dzieci-uchodźców do szkół okazało się m.in. opublikowanie

*w języku ukraińskim kluczowych dokumentów i przekazanie ich samorządom z przeznaczeniem do pracy z uchodźcami, wydanie przez MEiN spójnej interpretacji wskazującej, w jakich obszarach podstawy programowe systemów edukacyjnych Polski i Ukrainy są komplementarne, wydanie przez MEiN spójnych wytycznych oceniania umiejętności uczniów i uczennic ukraińskich na podstawie świadectw i ocen uzyskanych w Ukrainie*²¹⁸.

W obszarze współpracy istotną rekomendacją okazało się m.in. założenie dotyczące koordynacji gromadzenia i udostępniania szkołom informacji, danych kontaktowych i dostępnych zasobów dotyczących osób oraz organizacji pracujących wcześniej w systemie oświaty w Ukrainie²¹⁹. Podejście takie w znacznym stopniu ułatwiało wejście uczniów ukraiń-

²¹⁵ *Ibidem*, s. 4, [dostęp: 10.09.2022].

²¹⁶ *Ibidem*, s. 4, [dostęp: 10.09.2022].

²¹⁷ *Ibidem*.

²¹⁸ *Ibidem*, s. 5, [dostęp: 10.09.2022].

²¹⁹ *Ibidem*, s. 4, [dostęp: 10.09.2022].

skich do polskiej szkoły i szybszą ich adaptację dzięki wsparciu nauczycieli ukraińskich. Natomiast w ramach rekomendacji w zakresie logistyki istotnym okazała się m.in. *koordynacja i finansowanie polskich i ukraińskich internetowych platform edukacyjnych do wykorzystania jako narzędzi wspierających edukatorów oraz rodziców*²²⁰.

Te przykładowe działania pokazują, że polska edukacja od razu podjęła się działań zmierzających do jak najszybszego włączenia dzieci ukraińskich w polski system edukacji. Integracja i edukacja wielokulturowa stały się kluczem do wsparcia dzieci w tym trudnym momencie.

1.3. Polski i ukraiński system edukacji – porównanie

By ułatwić adaptację uczniów ukraińskich do zmienionych warunków edukacyjnych, ważne byłoby, aby zarówno nauczyciele, jak i uczniowie zapoznali się z podobieństwami i różnicami między polskim i ukraińskim systemem edukacji. Szczegółowe zapoznanie się ze strukturą obu systemów i oboma podstawami programowymi pozwoli na lepsze zrozumienie i odnalezienie wspólnych i stycznych elementów. W konsekwencji pozwoli to na w miarę ciągłe przejście do dalszej nauki i jej kontynuowanie w ramach polskiego systemu edukacji.

Obecnie w Ukrainie realizowana była i jest Nowa Ukraińska Szkoła (NUS). Tak nazywa się reforma, którą przeszedł ukraiński system edukacji w 2018 r. Aktualnie kształcenie w Ukrainie przewiduje trzy etapy edukacji: szkoła podstawowa początkowa (klasy 1–4), szkoła podstawowa dalsza (klasy 5–9) i szkoła średnia (licea i szkoły zawodowe klasy 10–12). Co ważne:

przed wprowadzeniem zmian proces kształcenia trwał 11 lat – w ramach reformy NUS wydłużono ostatni etap edukacyjny i dodano dwunastą klasę. Każdy z etapów edukacyjnych kończy się egzaminem państwowym. Egzamin po szkole podstawowej ma służyć jedynie do oceny pracy szkoły – nie warunkuje promocji do następnego etapu. Otrzymanie pozytywnego wyniku z egzaminu po klasie dziewiątej

²²⁰ *Ibidem*, s. 5, [dostęp: 10.09.2022].

warunkuje przyjęcie do szkoły średniej i szkoły zawodowej, a egzamin po klasie jedenastej i po szkole zawodowej – wstęp na studia”²²¹.

P.R. Magocsi zwraca uwagę, że to dzięki reformom szkolnego programu nauczania, jakie przeprowadzono po uzyskaniu niepodległości, pojawiło się nowe młode pokolenie dysponujące wspólnym historycznym układem odniesienia ufundowanym na wspólnym ukraińskim doświadczeniu²²².

Ciekawym rozwiązaniem jest możliwość uzyskania dyplomu „młodszego specjalisty”. Nie ma takiego odpowiednika w polskim systemie ENIC-NARIC Polska. Można go uzyskać po dziewiątej klasie, kiedy uczeń wybierze naukę w 2, 3-letniej lub 3, 4-letniej szkole zawodowej, której ukończenie skutkuje uzyskaniem tego typu dyplomu. Dodatkowo warto podkreślić, że *Ukraiński Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK) odpowiada europejskiemu, a zatem i polskiemu, jest jednak jeszcze w fazie implementacyjnej z systemu dziesięcipoziomowego na ośmiopoziomowy*²²³.

Tabela 1. Ścieżki edukacyjne w Ukrainie

Pełne wykształcenie średnie	Młodszy specjalista (ukr. Молодший спеціаліст)	Bakaławr (бакалавр)	Magister (магістр)
Trwa 11 lat i kończy się egzaminem państwowym (ukr. зовнішнє незалежне тестування), będącym odpowiednikiem polskiej matury.	Brak odpowiednika w polskim systemie edukacji. Dyplom tego typu poświadcza ukończenie szkoły zawodowej 2, 3-letniej lub 3, 4-letniej, do której można pójść po ukończeniu 9-letniej szkoły średniej. Uczniowie tych szkół mogą w trybie przyspieszonym uzyskać tytuł licencjata/bakaławra.	Odpowiednik polskiego licencjata, dyplom ukończenia studiów I stopnia.	Odpowiednik magistra, dyplom ukończenia studiów II stopnia.

Źródło: <https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2017/05/reforma-edukacji-w-ukrainie-szanse-i-zagrozenia.pdf>, [dostęp: 10.09.2022].

²²¹ *Ibidem*, s. 8. [dostęp: 10.09.2022].

²²² P.R. Magocsi, *Ukraina. O państwowości i tożsamości narodowej...*, op.cit., s. 33.

²²³ *Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy*, https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukariny_web.pdf, s. 8, [dostęp: 10.09.2022].

Co do podstawy programowej warto jest podkreślić, że jest ona podobnie skonstruowana metodologicznie jak polska podstawa programowa. Jej założenia skupiają się na efektach nauczania. Dla wszystkich poziomów edukacji wczesnej, dalszej podstawowej i licealnej dostępne są szczegółowe podstawy, z którymi można się zapoznać. Wnikliwa analiza tych materiałów pozwoli na wskazanie podobieństw i różnic. Ich udostępnienie nauczycielom pozwoli lepiej przygotować się do realizacji zajęć, rozumiejąc co uczniowie mają opanowane na danym etapie edukacji.

Ważnym aspektem jest również fakt, że na pierwszym etapie edukacji uczniowie nie mają ocen. Jak zwracają uwagę w swoim raporcie Piotr Pacewicz i Kamila Zacharuk:

(...) nawiązując do ukraińskich (i jeszcze radzieckich) koncepcji pedagogicznych, nauczanie początkowe zaczyna się od zadań zespołowych, potem pracują razem trójki i pary. Czas na indywidualne zadania nadchodzi, gdy dzieci oswoją się ze szkołą i nabiorą pewności siebie. Od pierwszych klas zalecane są także zadania trudne i złożone, a przez to ciekawsze niż proste i rutynowe²²⁴.

Co do ocen to

(...) od klasy trzeciej zaczyna się przechodzenie do ocen opisowych i pozycjonujących, a od klasy piątej stawianie ocen w skali od 1 (najniższa) do 12 (najwyższa). Po ukończeniu klasy czwartej i dziewiątej uczniowie i uczennice piszą test sprawdzający kompetencje zgodne ze standardami kształcenia (w latach 2020 i 2021 test nie został przeprowadzony ze względu na pandemię COVID-19)²²⁵.

Co istotne, warto jest zwrócić uwagę, że porównując podstawę programową polską i ukraińską widoczna jest różnica w całkowitej liczbie godzin nauki w tygodniu. W Ukrainie na I etapie edukacji to średnio 24 godziny, a w Polsce 20 godzin. Na drugim etapie edukacyjnym w Polsce jest to 27,5 godziny, a w Ukrainie 33 godziny. Po głębszej analizie okazuje

²²⁴ P. Pacewicz, K. Zacharuk, *Reforma edukacji w Ukrainie. Szanse i zagrożenia*, <https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2017/05/reforma-edukacji-w-ukrainie-szansy-i-zagrozenia.pdf>, s. 11, [dostęp: 18.09.2022].

²²⁵ *Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy*, https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukaryny_web.pdf, s. 9, [dostęp: 10.09.2022].

się, że różnica ta wynika głównie z wyższej liczby godzin poświęconych na naukę języka ojczystego, wynoszącej średnio 10 godzin tygodniowo w systemie ukraińskim i 5 godzin w systemie polskim²²⁶.

Ważną różnicą okazuje się też czas trwania lekcji. Ponieważ *w klasie pierwszej lekcja trwa 35 min., w klasach od drugiej do czwartej trwa 40 min., a w klasach od piątej do jedenastej – 45 min. Przerwy międzylekcyjne trwają odpowiednio: w klasach od pierwszej do czwartej – 15 min. i jedna przerwa 30 min., w klasach od piątej do jedenastej – 10 min. i jedna przerwa 30 min.*²²⁷.

Dodatkowo warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że obecnie nauka w ukraińskich szkołach jest realizowana w dwóch systemach: tym sprzed reformy klasy 5–11 i tym po reformie klasy 1–4. Ponieważ

*wprowadzone w 2018 r. zmiany objęły tylko tych uczniów i te uczennice, którzy jeszcze nie rozpoczęli danego etapu edukacji. Oznacza to, że pierwszy rocznik, który uczy się według nowego programu jest obecnie w czwartej lub piątej klasie (w przypadku programu pilotażowego NUS), a uczniowie w klasach 5–11 realizują podstawę programową według zasad z roku 2001/2002. Klasa dwunasta jeszcze nie funkcjonuje, a jej pierwszy rocznik planowo rozpocznie naukę w 2029 roku*²²⁸.

Ważną zmianą okazała się gruntowna zmiana programu nauczania. Zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Edukacji *historia Ukrainy stała się przedmiotem obowiązkowym nauczaniem w wyższych klasach szkoły podstawowej i kontynuowanym przez całą szkołę średnią, a także wykładanym – niezależnie od kierunku studiów – w kolegiach, uniwersytetach i szkołach technicznych*²²⁹.

W założeniach Nowej Ukraińskiej Szkoły podkreśla się rozwój kompetencji miękkich. Uczniowie rozpoczynają naukę w wieku 6 lat.

Podobnie jak w Polsce, pierwsze dwa lata poświęcone są nauce podstawowych umiejętności czytania i pisania. W czasie tworzenia reformy NUS ukraińscy eksperci nawiązali liczne kontakty z polskimi

²²⁶ *Ibidem*, s. 9, [dostęp: 10.09.2022].

²²⁷ *Ibidem*, s. 9, [dostęp: 10.09.2022].

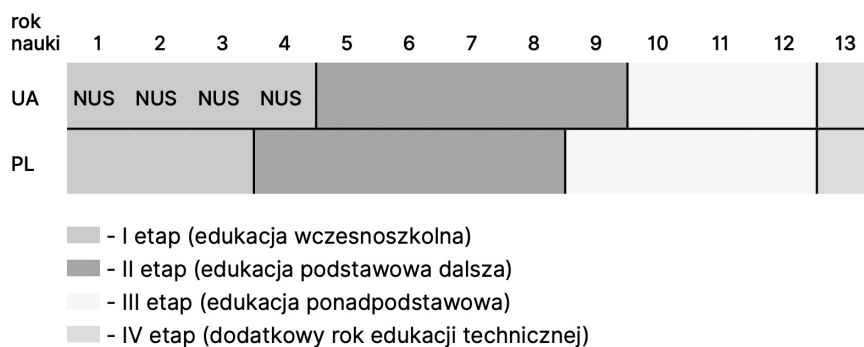
²²⁸ *Ibidem*, s. 10, [dostęp: 10.09.2022].

²²⁹ P.R. Magocsi, *Ukraina. O państwowości i tożsamości narodowej...*, op.cit., s. 33–34.

instytucjami edukacyjnymi (CKE, MEiN, ORE), a niektóre rozwiązania były wzorowane na polskim systemie edukacji²³⁰.

Ważną zmianą okazała się też publikacja nowych podręczników, w których stopniowo przyjęto podejście wielokulturowe. Jak zwraca uwagę P.R. Magocsi, w podejściu tym *w większym stopniu akcentując osiągnięcia osób i społeczności nienależących do etnosu ukraińskiego. W ramach specjalnych programów organizowanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki prowadzone są także szkolenia dla nauczycieli na temat Holokaustu i jego ofiar na Ukrainie²³¹.*

Rok 2022/2023 jest rokiem pierwszego rocznika szkoły podstawowej dalszej, rozpoczynającego naukę według NUS. *W klasach 5-6 szczególną wagę przywiązuje się do nauki języka ukraińskiego i wprowadzenia do tematu obywatelskości, a edukacja w klasach 7-9 ma rozwijać umiejętności obywatelskie²³².*



Rysunek 1. Porównanie systemów edukacji w Polsce i w Ukrainie

Źródło: https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukariny_web.pdf, [dostęp: 10.09.2022].

²³⁰ *Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy*, https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukariny_web.pdf, s. 10, [dostęp: 10.09.2022].

²³¹ P.R. Magocsi, *Ukraina. O państwowości i tożsamości narodowej...*, *op.cit.*, s. 35.

²³² *Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy*, https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukariny_web.pdf, s. 10, [dostęp: 10.09.2022].

1.4. Dzieci – uchodźcy w szkole

Pojawienie się dzieci-uchodźców w szkole i ich wejście w nowy, często nieznan system edukacji nie jest łatwe. Jest to zadanie również bardzo wymagające w stosunku do szkoły i nauczycieli, którzy zostają postawieni przed nowym zadaniem, często nie będąc na to gotowym lub odpowiednio przygotowanym. Stąd warto jest przybliżyć kwestie edukacji uchodźców i zwrócić uwagę na wyzwania, jakie stawiane są edukacji w tego typu sytuacjach.

Zdaniem autorów raportu „Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy”

(...) na całym świecie dzieci-uchodźcy są narażone na pięciokrotnie wyższe ryzyko nieuczęszczania do szkoły od innych dzieci, szczególnie na poziomie ponadpodstawowym. Pokazuje to, że edukacja uchodźców często jest uważana za mniej istotną, a jej znaczenie dodatkowo umniejszane ze względu na brak funduszy pomocowych. Tymczasem zapewnienie dostępu do dobrej jakości edukacji pozostaje podstawą budowania pokoju i dostatku: edukacja zapewnia kapitał społeczny i kulturowy, zwiększa samodzielność oraz możliwość integracji²³³.

Wybuch wojny 24 lutego 2022 r. zastał dzieci w samym środku roku szkolnego. Pozostawienie ich bez edukacji, kontaktu z nauczycielami i rówieśnikami w tej trudnej i traumatycznej sytuacji spowodowałoby dodatkowe, negatywne skutki. Należało zrobić wszystko, by jak najszybciej dzieci i młodzież mogły znaleźć się w procesie edukacji. Wiadomo, że edukacja nie może czekać. Dłuższe przerwy w uczęszczaniu do szkoły powodują niższe wyniki w nauce oraz zwiększone ryzyko porzucenia szkoły²³⁴.

Patrząc z perspektywy szkoły i uczniów-uchodźców ich nagłe pojawienie się może wywoływać zamieszanie i stać się źródłem pewnych wyzwań. W początkowej fazie największym problemem może się oka-

²³³ Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy, https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukariny_web.pdf, s. 12, [dostęp: 10.09.2022].

²³⁴ *Ibidem*, s. 12, [dostęp: 10.09.2022].

zać bariera językowa. Po tym mogą pojawiać się inne takie jak m.in.: występowanie różnic kulturowych i związane z tym trudności, kwestia finansowa czy trauma wojenna powstała po przymusowym wyjeździe z rodzinnego miejsca.

W sytuacji, w jakiej znalazły się dzieci-uchodźcy z Ukrainy najważniejszym elementem stało się zapewnienie bezpiecznej przestrzeni, by minimalizować traumę wojenną. Szkoła powinna stanowić miejsce, które będzie się kojarzyło z bezpieczeństwem i spokojem. Szkoła jest też miejscem zapewniającym edukację, ale też dającym możliwość pomocy psychologicznej i pedagogicznej w trudnych momentach. Warto więc w takich sytuacjach skorzystać z doświadczeń innych, ponieważ czas odgrywa tu kluczową rolę w procesie minimalizowania skutków traumy wojennej i uchodźstwa. Co istotne

*z perspektywy organizacyjnej, rekomendowane najlepsze praktyki skupiają się na trzech głównych obszarach: ustaleniu podejścia długoterminowego, zrozumieniu i zaspokojeniu zróżnicowanych potrzeb uczniów oraz zapewnieniu najlepszych rezultatów dla wszystkich zaangażowanych*²³⁵.

Pojawia się więc pytanie jak pomóc dzieciom i młodzieży z Ukrainy odnaleźć się w nowej rzeczywistości. Należy też mieć świadomość, że to wsparcie powinno być długoterminowe. Przede wszystkim

*(...) tworząc rozwiązania mające na celu integrację ukraińskich dzieci i młodzieży w polskich placówkach edukacyjnych, należy pamiętać, że wiele z charakterystyk uczniów i uczennic, które mogą być im przypisywane lub podkreślane, takich jak brak znajomości języka polskiego czy intensywne przeżywanie trwającej wojny, nie powinno ich definiować. Młodzi ludzie dołączający do polskich szkół będą, tak samo jak wszyscy inni uczniowie i uczennice, mieli swoje pasje, zainteresowania, mocne i słabe strony. Co więcej, nowi uczniowie i uczennice polskich szkół nie mają żadnej kontroli nad charakterystykami, przez pryzmat których mogą być widziani*²³⁶.

W konsekwencji oznacza to, że np. brak znajomości języka polskiego, który jest językiem obcym dla dzieci-uchodźców z Ukrainy *nie jest obiek-*

²³⁵ *Ibidem*, s. 13, [dostęp: 10.09.2022].

²³⁶ *Ibidem*.

tywnym deficytem, a jedynie potencjalną trudnością powstałą z uwagi na nowy kontekst, w którym znaleźli się uchodźcy²³⁷.

W całej tej złożonej sytuacji nie można zapomnieć o roli rodziny w procesie wspierania dzieci w trudnych sytuacjach. Jak zwracają uwagę twórcy raportu pt.: „Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci uchodźców z Ukrainy”:

(...) nawet najbardziej kompleksowe działania wśród uczniów okażą się niewystarczające, jeśli w proces integracji dzieci-uchodźców nie zostaną zaangażowani rodzice. Ponad 50 lat badań w dziedzinie edukacji jednoznacznie łączy różne role, które rodziny odgrywają w nauce dzieci, z pozytywnymi wskaźnikami, takimi jak promocja do kolejnej klasy, poczucie własnej wartości czy przekonanie uczniów i uczennic o wadze edukacji²³⁸.

Podkreślić należy, że:

(...) migracja w skali, z którą mamy obecnie do czynienia, jest dobrą okazją, aby tworzyć doświadczenia edukacyjne służące nie tylko dzieciom – uchodźcom, ale również wszystkim uczniom/icom. Biorąc to pod uwagę, polski system edukacji powinien skorzystać z doświadczeń dotyczących nie tylko integracji uchodźców w innych krajach, ale również, szerzej, sposobów tworzenia doświadczeń edukacyjnych, które zapobiegają wykluczeniu i sprzyjają sprawiedliwości edukacyjnej²³⁹.

Są to ważne zadania, które wynikają też z wdrażania założeń edukacji międzykulturowej.

1.5. Wykorzystanie submersji i immersji językowej w edukacji uczniów z Ukrainy

Edukacja jako podstawa funkcjonowania dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym w obecnym czasie stanowi wielkie wyzwanie. Niejednorodność kulturowa wszechobecna w szkołach może też być swoistym utrudnieniem. Sytuacja, w jakiej znaleźli się zarówno uczniowie-uchodźcy, jak

²³⁷ *Ibidem*.

²³⁸ *Ibidem*, s. 14, [dostęp: 10.09.2022].

²³⁹ *Ibidem*, s. 15, [dostęp: 10.09.2022].

i polski system edukacji jest wyzwaniem dla szkoły i nauczycieli. To oni musieli dostosować zarówno proces edukacji, jak i wychowania do nowych wymagań. Głównym zadaniem było znalezienie lub przygotowanie nowych metod pracy, które będą odpowiednio dostosowane do potrzeb uczniów, a ich zastosowanie przyniesie oczekiwane rezultaty w postaci sukcesu edukacyjnego. Przygotowując tego typu metody trzeba mieć na względzie również odmienne doświadczenia uczniów tworzących w szkole niejednorodne środowisko kulturowe. W kontekście definicyjnym

kulturowo zróżnicowane osoby wywodzą się z etnicznego i kulturowego środowiska odmiennego od środowiska głównego nurtu i różniącego się od niego pod względem etniczności, klasy społecznej i/lub języka. Odnosi się to do ludzi urodzonych i/lub wychowanych w innych kulturach albo tych, którzy urodzili się i/lub byli wychowywani w kulturze głównego nurtu, ale znajdują się pod wpływem innej kultury. Osoby zróżnicowane językowo mogą porozumiewać się w języku innym niż język głównego nurtu²⁴⁰.

W konsekwencji pierwszym istotnym elementem będącym swoistą barierą okazał się język.

Jednym z ważnych dokumentów, który wspomina o ważnych filarach edukacji jest Raport przygotowany pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa pt.: „Edukacja: jest w niej ukryty skarb”²⁴¹. Członkowie komisji pracując nad Raportem

(...) zrozumieli, że do podjęcia wyzwań nadchodzącego stulecia jest niezbędne wyznaczenie nowych celów edukacji, a więc zmiana wyobrażeń o jej użyteczności. Nowa rozszerzona koncepcja edukacji powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie jej potencjału twórczego – ujawnić skarb ukryty w każdym z nas. Zakłada to odejście od wizji wyłącznie instrumentalnej edukacji, postrzeganej jako koniecznej drogi do osiągnięcia określonych rezultatów (umiejętności, nabycie różnych zdolności, cele o cha-

²⁴⁰ J. Jonak, *Problemy językowe mniejszości narodowych*, [w:] *Logopedia międzykulturowa*, (red.) E. Czaplewska, Gdańsk 2018, s. 63.

²⁴¹ Pełny tekst Raportu w języku angielskim i francuskim znajduje się na stronie internetowej UNESCO w Paryżu: <http://www.unesco.org/delors> [dostęp: 10.09.2022] Polskojęzyczna wersja Raportu została wydana przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

rakterze ekonomicznym) i traktowanie jej funkcji w sposób integralny: spełnienie jednostki, która: „uczy się, aby być”²⁴².

Jednym z filarów zawartych w raporcie jest filar *uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi*. Odwołując się do założeń z Raportu, a dotyczących tego filaru, należy podkreślić ich aktualność w obecnej, trudnej sytuacji związanej z wojną w Ukrainie. Uświadomienie sobie i innym, że *powołaniem edukacji jest jednocześnie ukazywanie różnorodności gatunku ludzkiego i uświadamianie podobieństwa stanowi podstawę budowania mostów i tworzenia obszarów do wspólnego działania i edukacji*.

Pojawienie się uczniów z innych kręgów kulturowych w szkole spowodowało, że wymusiło na nich naukę języka społeczności, w której się znaleźli. Komunikacja językowa wymaga pewnego poziomu biegłości. Wymagania te

(...) zależne są od tego, czy językiem docelowym jest oficjalny język kraju, w którym znajduje się dana osoba, czy biegłość ta jest niezbędna z powodów edukacyjnych czy funkcjonalnych, czy język jest językiem ojczystym rodziny danej osoby i czy naucza się go jako języka drugiego/obcego²⁴³.

W następstwie takiego postrzegania problemu

(...) ostatecznie to wymagany poziom językowej biegłości determinuje typ nauczania, jakie jest odpowiednie dla danej osoby. Jeżeli językiem docelowym jest język kraju, w którym przebywa osoba ucząca się, to oprócz nauki samego języka podejmuje ona edukację w szkole, opartą na realizacji odpowiedniego programu nauczania²⁴⁴.

W konsekwencji dziecko uczy się dwutorowo – uczy się języka i uczy się w języku kraju, w którym przebywa. Jest to pełne zanurzenie dziecka w języku. Tak więc zanurzenie w języku to inaczej wykorzystywanie języka obcego na co dzień. Główne założenie tej metody to otaczanie się językiem. Doświadczenia związane z nauką języków pokazują, że:

w przeszłości zakładano, że dwujęzyczne dzieci są biegłe w języku swoich rodziców i muszą uczyć się jedynie języka kraju, w którym

²⁴² https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf, s. 2, [dostęp: 10.09.2022].

²⁴³ J. Jonak, *Problemy językowe mniejszości narodowych*, [w:] *Logopedia międzykulturowa*, (red.) E. Czaplewska..., *op.cit.*, s. 63.

²⁴⁴ *Ibidem*, s. 63–64.

przebywają. (...) Dziś jednak wiele dzieci z kulturowo i językowo zróżnicowanych rodzin płynnie operują językiem głównego nurtu (np. angielskim w USA), ucząc się języka ojczystego swoich rodziców jako drugiego języka (...). Różnica ta jest istotna dla edukacji, ukierunkowania nauczania i ustalenia wsparcia językowego dla dzieci dwu-/wielojęzycznych²⁴⁵.

Warto podkreślić, że:

metody nauczania uczniów, którzy nie porozumiewają się w oficjalnym języku kraju, w którym przebywają, stanowią istotną kwestię zarówno dla poszukiwań badawczych, jak i dla praktyki edukacyjnej. W Stanach Zjednoczonych doświadczenia uczniów CLD²⁴⁶ wahają się od całkowitego braku wsparcia w kwestii nauki ich języka ojczystego (program „ton” lub „płyn”) do całościowych programów edukacyjnych (całościowa edukacja dwujęzyczna). Decyzje podejmowane w tym zakresie zależą od potrzeb danego ucznia, typu oferowanych świadczeń, rodzaju dostępnych programów szkolnych, kulturowych kompetencji personelu szkolnego, osobistych i zbiorowych poglądów na temat zróżnicowania kulturowego i językowego, a także od finansowych zasobów szkół²⁴⁷.

Zgodnie z najnowszymi tendencjami w procesie uczenia się języka mamy do czynienia z dwoma różnymi szkołami. Zasadniczo możemy wyróżnić dwa typy uczenia: submersję i immersję językową. *Submersja to całkowite zanurzenie się w języku. Oznacza ona rzucenie się na głęboką wodę i wyjazd za granicę. Z kolei immersja to metoda bardziej dostępna. Polega ona na zanurzeniu częściowym i jest na wyciągnięcie ręki każdego z nas²⁴⁸.* Biorąc pod uwagę sytuację dzieci ukraińskich będących uchodźcami wojennymi, które trafiły do polskich szkół, mieliśmy do czynienia zarówno z submersją, jak i immersją językową. Dzieci ukraińskie, które trafiły do klas przygotowawczych z nauką języka polskiego były podda-

²⁴⁵ *Ibidem*, s. 64.

²⁴⁶ Skrót z j. angielskiego *culturally and linguistically diverse*.

²⁴⁷ J. Jonak, *Problemy językowe mniejszości narodowych*, [w:] *Logopedia międzykulturowa...*, *op.cit.*, s. 66.

²⁴⁸ <https://szkolajezyk.pl/immersja-jezykowa-czyli-zanurzenie-w-jezyku>, [dostęp: 15.08.2022].

ne procesowi immersji językowej. Natomiast dzieci, które trafiły do klas integracyjnych były poddane submersji językowej.

Specyfika sytuacji dzieci uchodźczych z Ukrainy ma jeszcze jeden kontekst. Część z nich ma polskie korzenie (np. po babci, dziadku itp.). Można więc przypuszczać, że mogły mieć styczność z językiem polskim. Zgłębiając więc kwestie dotyczące nauki języka dzieci cudzoziemskich, można odnieść się też do przykładowych badań. Wskazują one

(...) na istnienie dwóch typów dwujęzyczności: sekwencyjnej i symultanicznej. Dwujęzyczność sekwencyjna powstaje wtedy, gdy osoba początkowo jednojęzyczna zostaje poddana wpływowi drugiego języka, natomiast dwujęzyczność symultaniczną obserwuje się wówczas, gdy jednostka wzrasta w środowisku, w którym dwóch języków używa się zamiennie. W większości społeczeństw mamy do czynienia z oboma rodzajami dwujęzyczności. Oprócz tego dwujęzyczność może być podzielona na tę, która pochodzi z wyboru, i na zależną od okoliczności. Pierwsza z nich pojawia się wtedy, kiedy ktoś podejmuje się nauki języka z własnej woli, druga zaś przeważa w szkołach. W obu wypadkach to do zadań szkoły powinno należeć znalezienie jak najlepszych programów edukacyjnych dla uczniów dwujęzycznych, bez względu na kontekst ich dwujęzyczności²⁴⁹.

Jest to istotny element wskazujący kierunek podejmowanej drogi w procesie kształcenia dzieci cudzoziemskich. Wybór tej drogi i właściwe podejście spowoduje, że osiągnięty zostanie sukces w procesie nauki języka kraju przyjmującego.

Polska szkoła nie miała dotychczas doświadczeń na tak szeroką skalę dotyczących edukacji dzieci cudzoziemskich. Napływ tak licznej grupy dzieci po 24 lutego 2022 r. spowodował, że polska szkoła musiała szybko znaleźć i zaproponować rozwiązania zaistniałej sytuacji. Mimo trudności udało się stworzyć i zaproponować dwa kierunki działań (klasy przygotowawcze i integracyjne), które pozwoliły na udział dzieci-uchodźców ukraińskich w edukacji szkolnej. Jednak zważywszy na fakt, że należy wziąć pod uwagę podejście długoterminowe – polska szkoła powinna przygotować się na dłuższą obecność dzieci ukraińskich w polskim systemie edukacji. Może więc, bazując w tym zakresie na doświadczeniach

²⁴⁹ J. Jonak, *Problemy językowe mniejszości narodowych...*, op.cit., s. 67.

Stanów Zjednoczonych, warto jest przyrzeć się ich programom i zaadaptować je do potrzeb i warunków obecnej sytuacji w Polsce. Przykłady takich działań:

obecnie szkoły oferują różne formy wsparcia dla uczących się języka głównego nurtu, takie jak: przejściowa edukacja dwujęzyczna, rozwojowa i wspierająca edukacja dwujęzyczna, edukacja dwukulturowa, dwukierunkowa edukacja dwujęzyczna lub dwukierunkowe zanurzenie kulturowo-językowe (tam, gdzie pozwala na to prawo stanowe). Każdy z tych programów różni się pod względem celu oraz długości trwania²⁵⁰.

Pierwszy z przykładów to programy przejściowe. Są one:

(...) ukierunkowane na jednojęzyczność. Oznacza to, że nauczanie prowadzone w pierwszym języku ucznia (L1) jest tymczasowe, jego celem zaś jest wyłącznie nauka nowego języka, który określa się jako drugi język (L2). Za pomocą takich programów zaszczepia się kulturę głównego nurtu²⁵¹.

Drugi przykład, to programy wspierające:

(...) skupiają się na dwujęzyczności oraz dwupiśmienności, choć w sposób ograniczony. L1 zostaje podtrzymany, może zatem stać się fundamentem nauki L2, przy czym znajomość L2 nie jest poszerzana ani rozwijana. W ramach programów wspierających potwierdza się kulturę i tożsamość uczniów²⁵².

Kolejny przykład to edukacja dwujęzyczna dwukierunkowa (ang. *two-way*) lub podwójnego języka (ang. *dual language*). Jest ona podobna jest do zanurzeniowej²⁵³ – z tym, że:

(...) szkoły starają się, aby liczba uczniów posługujących się językami mniejszości oraz tych, którzy operują językiem głównego nurtu, była podobna. Zazwyczaj część programu jest wówczas realizowana w ję-

²⁵⁰ *Ibidem*, s. 68.

²⁵¹ *Ibidem*.

²⁵² *Ibidem*.

²⁵³ Edukacja zanurzeniowa (*language immersion*) to podejście do nauczania języków obcych, w którym oba języki (L1 i L2) są używane podczas nauczania treści programowych. Aby program językowy mógł być uznany za program zanurzeniowy (*immersion*), co najmniej 50% zajęć w danym roku akademickim powinno odbywać się w drugim języku studenta. Nowy język jest jednocześnie środkiem nauczania i celem nauczania.

zyku mniejszości, druga zaś w języku większości. Taki sposób uczenia pokazuje, że języki są jednakowo cenione i że uczniowie mogą uczyć się od siebie nawzajem²⁵⁴.

Kolejny przykład to programy dwujęzyczne głównego nurtu (ang. *mainstream bilingual*) przeznaczone dla dzieci, których językiem ojczystym jest język międzynarodowy, na przykład angielski. W ostatniej publikacji Colin Baker takie programy nazywa dwujęzyczną edukacją w językach większości (ang. *bilingual education in majority languages*). W Europie zaś często używa się określenia „zintegrowane nauczanie treści i języka” (ang. *content and language integrated learning, CLIL*). (...) Dwujęzyczna edukacja w językach większości odnosi się do tej części programu nauczania, w ramach której nauka odbywa się w drugim języku ucznia²⁵⁵.

Oczywiście dobór programu jest każdorazowo uzależniony od wielu czynników. Podkreślić należy, że:

(...) w ocenie każdego programu kluczowe jest wzięcie pod uwagę ilości czasu potrzebnego do opanowania podstawowych umiejętności konwersacyjnych lub do osiągnięcia podstawowych interpersonalnych umiejętności komunikacyjnych (ang. *basic interpersonal communication skills, BICS*). Zwyczajowo trwa do 1–3 lat. Dodatkowo uczniom biegłym w czytaniu i pisaniu w swoim pierwszym języku rozwinięcie poznawczo-akademickiej biegłości językowej (ang. *cognitive academic language proficiency, CALP*) może zająć 5–7 lat. Natomiast ci, którzy nie są biegli w zakresie czytania i pisania w swoim pierwszym języku, potrzebują na opanowanie tych umiejętności 7–10 lat²⁵⁶.

Patrząc z perspektywy sytuacji uchodźców wojennych perspektywa wielu lat nauki oczywiście nie zawsze jest możliwa do realizacji. Chodzi przecież o jak najszybsze włączenie dzieci w proces edukacji i ich pełne uczestnictwo w różnych działaniach.

Jak zwraca uwagę Jolanta Jonak

(...) niezależnie od rodzaju wsparcia językowego zapewnianego uczniom, decydującym czynnikiem procesu nauczania pozostaje wykształcenie nauczycieli tak, aby byli oni w stanie wdrożyć programy

²⁵⁴ J. Jonak, *Problemy językowe mniejszości narodowych*, [w:] *Logopedia międzykulturowa...*, op.cit., s. 68.

²⁵⁵ *Ibidem*, s. 68–69.

²⁵⁶ *Ibidem*, s. 69.

*edukacyjne w jak najbardziej efektywny sposób. Wielu z nich przyznaje, że brak im odpowiedniego przygotowania do pracy z uczniami zróżnicowanymi kulturowo i językowo*²⁵⁷.

Dlatego niezmiernie ważnym okazuje się odpowiednie przygotowanie nauczycieli już na etapie studiów wyższych do pracy w klasach wielokulturowych. Kształtowanie u nauczycieli kompetencji wielokulturowych i uwrażliwienie ich na potrzeby uczniów pozwoli na bardziej efektywne podejmowanie się działań edukacyjnych w klasach zróżnicowanych kulturowo. Istotne jest to, by nauczyciele mieli świadomość,

*(...) że nie istnieje wyłącznie jeden sposób nauczania, który byłby odpowiedni dla wszystkich uczniów. Ważne, aby wykorzystywać różne metody edukacyjne w zależności od środowiska, z którego pochodzą uczniowie, oraz aby stosować w nauczaniu nie tylko przekaz werbalny, lecz także metody wizualne i kinestetyczne, które mogą wzmocnić naukę zarówno abstrakcyjnych koncepcji, jak i konkretnych zagadnień*²⁵⁸.

Doświadczenia i badania licznych autorów pokazują, że nauczyciele częściej oceniają kompetencje swoich uczniów na podstawie rasy, płci, różnic społeczno-ekonomicznych, językowych i kulturowych niż ze względu na ich faktyczne zdolności²⁵⁹. Mówią o tym m.in. badania Bergen i Smith, Rist, Jackson i Cosca Ysseldyk i innych. Takie podejście może wynikać z wielu różnych przyczyn m.in. z braku znajomości innych kultur czy stereotypowego patrzenia na innych. Jak zwraca uwagę J. Jonak przyczyną może też być zwyczajny brak systemowego wsparcia dla nauczycieli²⁶⁰. Tym bardziej powinniśmy zabezpieczyć nauczycieli nie tylko w pomoce dydaktyczne, ale przede wszystkim we wsparcie i pomoc w procesie wdrażania założeń edukacji międzykulturowej. Zagraniczne badania i doświadczenia pokazują różne przyczyny wadliwych działań nauczycieli. Bazując na pracy Geneva Gaya, Shernaza Garcii i Alby Ortiz

²⁵⁷ *Ibidem*, s. 69.

²⁵⁸ *Ibidem*, s. 69–70.

²⁵⁹ Bergen i Smith 1966; Rist 1970; Jackson i Cosca 1974; Ysseldyk i in. 1982 [za:] Garcia i Ortiz, online, s. 7 [za:] J. Jonak, *Problemy językowe mniejszości narodowych*, [w:] *Logopedia międzykulturowa*, (red.) E. Czaplewska, Gdańsk 2018, s. 70.

²⁶⁰ J. Jonak, *Problemy językowe mniejszości narodowych*, [w:] *Logopedia międzykulturowa...*, *op.cit.*, s. 70.

(...) zilustrowali potencjalne konflikty edukacyjne, jakie mogłyby wyniknąć z nieodpowiedniego przygotowania nauczycielskiego, i podzielili je na trzy kategorie: merytoryczne, proceduralne i interpersonalne. Konflikt merytoryczny oznacza brak zgodności między celami edukacyjnymi, w konflikcie proceduralnym występuje niedopasowanie stylu nauczania i przyswajania wiedzy, konflikt interpersonalny zaś pojawia się, kiedy zachowania właściwe danej kulturze odczytuje się jako problematyczne²⁶¹.

Warto pamiętać, że uczniowie, którzy pojawili się w polskiej szkole po 24 lutego 2022 roku to imigranci przymusowi, którzy

(...) oprócz stresów towarzyszących typowemu doświadczeniu imigracyjnemu osoby, które są uchodźcami, to często ofiary lub świadkowie wojen i przemocy (poprzez swoje rodziny lub przez doświadczenia własne), które utraciły członków rodziny, doświadczyły zniszczenia swoich domostw i musiały mieszkać w nieludzkich warunkach w obozach dla uchodźców. Dodatkowo wiele z nich zмага się z problemami psychicznymi, rozdrażnieniem, poczuciem winy, żalem, poczuciem braku bezpieczeństwa, stresem pourazowym, bólami głowy, problemami ze snem, koszmarami, uczuciem strachu i wycofania, z agresją hiperaktywną, problemami z koncentracją i zachowaniami lękowymi. Czynniki te mają niewątpliwie negatywny wpływ zarówno na dynamikę rodzinną, jak i na rozwój dziecka²⁶².

Nauczyciele powinni mieć świadomość tych wszystkich problemów, z którymi mogą zmagać się uczniowie. Ważne jest więc, by nauczyciele, jeśli nie są w stanie pomóc, potrafili pokierować rodziców do odpowiednich specjalistów.

Edukacja jest celem, który ma wspomóc dzieci w procesie wchodzenia w nowe środowisko. Szczególnie powinna wspierać te dzieci, które przeszły traumę (w tym traumę wojenną) i znalazły się nie z własnej woli w nowym środowisku. Pamiętać należy, że:

(...) edukacja ma na celu przede wszystkim pomóc uczniom w odnalezieniu sukcesów w środowisku szkolnym. Choć szkolne powodzenie zależy od wielu czynników, to jednak wciąż pozostaje w ścisłym związ-

²⁶¹ *Ibidem*, s. 70.

²⁶² *Ibidem*, s. 72.

ku ze środowiskiem domowym i z jakością języka używanego w domu rodzinnym. Jeśli nauczyciele są świadomi tego faktu oraz wyrażają chęć współpracy z rodzicami w celu utrzymania języka domowego, mogą zmotywować rodziców, aby używali tego języka w rozmowach z dziećmi. Dzięki temu podkreśla się rolę języka rodzinnego i rodzimiej kultury dla właściwego rozwoju językowego²⁶³.

Jakże ważnym elementem w procesie wchodzenia dzieci w system szkolny państwa nowego osiedlenia jest komunikacja. Jednym z najważniejszych elementów jest język. Jak podkreśla J. Jonak, jest on istotnym elementem wykorzystywanym do celów społecznych. Przecież *do komunikacji interpersonalnej dochodzi w wielu miejscach, między innymi w domu, szkole i otoczeniu społecznym, i przybiera ona różne formy, zależne od jej uczestników²⁶⁴*. Dzieci-uchodźcy wojenni zostali „wrzucone” w nowy nurt języka sąsiada. Stały się więc automatycznie uczestnikami grup dwujęzycznych. Nauka języka głównego nurtu może stanowić pewien problem, jednak dwujęzyczność po pewnym czasie staje się użyteczna. Co ciekawe

(...) nawet jeśli większa część komunikacji odbywa się w języku głównego nurtu, grupy dwujęzycznych rówieśników często uciekają się do używania języka mniejszości jako formy sekretnej komunikacji wtedy, gdy nie chcą być rozumiane przez większość. Podobnie może być w sytuacji, gdy komunikacja odbywa się w języku głównego nurtu, ale z wtrąceniami pewnych słów lub zwrotów wypowiedzianych w języku mniejszości. Ten rodzaj komunikacji znany jest jako zmiana kodu, mieszanie językowe, transfer językowy lub zapożyczenie²⁶⁵.

Różnorodność podejść powoduje, że dzieci wykorzystują to do różnych celów. Na przykład

(...) zmiana kodu to naprzemiennie stosowanie języków w pojedynczym dyskursie czy zdaniu, charakteryzujące się zasadą funkcji społecznej. Pewna część teoretyków rozróżnia odmienne rodzaje zmiany kodu: sytuacyjny kontra konwersacyjny, emblematyczny kontra konfidencjonalny, a także język matrycy kontra język osadzony. Transfer lub wpływ międzyjęzykowy ma dwie ogólnie rozpoznawalne formy:

²⁶³ *Ibidem*, s. 74–75.

²⁶⁴ *Ibidem*, s. 78.

²⁶⁵ *Ibidem*, s. 79–80.

*transfer zapożyczający (wpływ drugiego języka na język wcześniej nabyty) oraz transfer substratywny (wpływ języka ojczystego lub innego wcześniej nabytego języka na nabywanie nowego języka)*²⁶⁶.

Ta skomplikowana sytuacja w przypadku dzieci dwujęzycznych może oznaczać, że potrzebują one pomocy w różnych obszarach swojej działalności. Pamiętajmy, że:

*(...) mimo, że zarówno szkoła, jak i rodzice pragną edukacyjnego sukcesu dla wszystkich dzieci, niektóre z nich mogą potrzebować dodatkowego wsparcia. Istotne jest, aby ocenić i rozpoznać, jaki rodzaj wsparcia jest potrzebny uczniom zróżnicowanym kulturowo i językowo. Rozpoznanie takie, przeprowadzone za pomocą testów i innych sposobów pomiaru, daje odpowiedź na to, czy występują jakieś problemy endogenne (np. genetyczne) czy egzogenne (np. warunki środowiskowe)*²⁶⁷.

Dopiero zapoznanie się z różnymi przyczynami, ich diagnoza i poszukiwanie rozwiązań pozwolą pomóc im w procesie wchodzenia w nowe środowisko, naukę języka i realizację procesu kształcenia w nowym miejscu. Jako nauczyciele powinniśmy pamiętać, że często są to uczniowie z traumą i często funkcjonujący w stresie pourazowym. Potrzebują różnorodnego wsparcia i pomocy. Bez tego nie będą mogli funkcjonować, prawidłowo rozwijać się i kontynuować edukację.

²⁶⁶ *Ibidem.*

²⁶⁷ *Ibidem*, s. 80.

Rozdział III

Inkluzja dzieci z doświadczeniem uchodźczym w gorzowskich szkołach podstawowych – raport z badań

3.1. Problem włączenia społecznego

Wykluczenie społeczne jest doświadczeniem powszechnym w życiu społecznym każdego człowieka. *Każdy jest odrzucany lub pomijany przez innych w takim czy innym czasie*²⁶⁸. Jak zwracają uwagę Brenda Major oraz Collette Eccleston²⁶⁹ wynika to z naturalnych ograniczeń, takich jak na przykład czas. Nie jesteśmy w stanie ze wszystkimi być w relacjach społecznych w takim samym stopniu. Musimy ciągle podejmować decyzje, z kim wejść w relacje społeczne, a kogo w danym momencie z tych relacji wykluczyć. Jednak z perspektywy społecznej nie jest problemem sam fakt doświadczania wykluczenia, ale jego charakter. Wyzwaniem jest takie wykluczenie społeczne, które ma charakter strukturalny lub kulturowy i uniemożliwia pełne uczestnictwo w życiu społecznym wybranym jednostkom lub grupom społecznym. Z kolei pojęcie inkluzji społecznej można zdefiniować jako *proces włączania jednostek czy grup w funkcjonowanie szerszego społeczeństwa*²⁷⁰. Tym samym pojęcie inkluzji społecz-

²⁶⁸ B. Major, C. Eccleston, *Stigma and Social Exclusion*, [w:] *The social psychology of inclusion and exclusion*, (red.) D. Abrams, M.A. Hogg, J.M. Marques, Taylor & Francis Books, 2005, s. 64.

²⁶⁹ *Ibidem*.

²⁷⁰ T. Olearczyk, *Inkluzja jako remedium na wykluczenie społeczne – od ekskluzji do inkluzji*, [w:] *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Aksman, B. Zinkiewicz, Kraków 2019, s. 179.

nej jest odwrotnością ekskluzji społecznej. Zakłada ono istnienie jakiegoś wcześniejszego, niepożądanego stanu wykluczenia pewnych jednostek lub grup, które mają być przywrócone społeczeństwu. Jak zwraca uwagę Teresa Olearczyk: (...) *Na gruncie socjologii pojęcie to jest definiowane jako proces wtórnej socjalizacji, odzyskiwania dla społeczeństwa jednostek i grup społecznych odsuniętych z różnych powodów na marginesy*²⁷¹. Tak rozumiane włączanie jednostek lub grup społecznych będących zmarginalizowanych społecznie ma charakter procesualny. Dynamika tego procesu jest w dużym stopniu uwarunkowana strukturalnie oraz kulturowo. Funkcjonujące na przykład kody kulturowe, reguły dostępu do rynku pracy, reguły dostępu do usług publicznych itp. będą oddziaływać na omawiane procesy społeczne. Przeciwdziałanie im wymaga podjęcia działań dwójakiego rodzaju. Z jednej strony będą one ukierunkowane na zniesienie instytucjonalnych barier dostępu do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie, ale z drugiej na zwiększanie zdolności poszczególnych jednostek do pełnego włączenia się do społeczeństwa. Jest to o tyle ważne, iż zniesienie barier to nie jest jeszcze włączenie społeczne. Zdolność do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie często wymaga posiadania odpowiedniego kapitału ludzkiego, kulturowego oraz symbolicznego. W tym kontekście istotną rolę w stymulowaniu procesów inkluzyjnych odgrywa system edukacji. Jest to również kluczowe w kontekście analizowanej kategorii społecznej, jaką są dzieci uchodźców pochodzących z Ukrainy. Pełne włączenie ich do społeczeństwa polskiego wymaga podjęcia odpowiednich działań na poziomie systemu edukacji, gdzie pojęcie inkluzji społecznej będzie odnosić się *do procesu i stanu, w którym współczesna szkoła (we wszystkich fazach kształcenia i typach szkół) wychodzi naprzeciw uczniom jako jednostkom różnorodnym, indywidualnym, traktując ich holistycznie*²⁷². Takie ujęcie procesu inkluzji społecznej będzie opierać się na komplementarnym podejściu do człowieka wraz z różnymi i właściwymi dla niego potrzebami.

Tego typu aksjologiczna perspektywa obecna jest również w raporcie Banku Światowego pt. „Inclusion Matters – The Foundation for Shared

²⁷¹ *Ibidem*.

²⁷² J. Aksman, B. Zinkiewicz, *Wprowadzenie*, [w:] *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Aksman, B. Zinkiewicz, Kraków 2019, s. 13.

Prosperity”, który definiuje inkluzję jako *proces doskonalenia warunków uczestnictwa jednostek i grup w społeczeństwie*²⁷³. Tym samym włączenie nie polega tylko na stworzeniu możliwości uczestnictwa w społeczeństwie, ale również stworzeniu odpowiednich warunków rozwojowych dla jednostek lub grup społecznych zagrożonych jakąś formą deprywacji. Dodatkowo raport proponuje trzy główne idee, które powinny stać u podstaw konstruowania różnych polityk inkluzyjnych, a mianowicie zdolność, równość szans i godność²⁷⁴. Jak wskazuje raport, zdolności należą do cech wrodzonych poszczególnych osób. Jednak pomimo tego faktu, rozkład osiągnięć mierzonych różnymi testami nie ma postaci krzywej dzwonowej, co jest charakterystyczne dla cech pochodzenia naturalnego. Wynika to z faktu, iż osiągnięcia w społeczeństwie są często zapośredniczone społecznie. Raport – wśród potencjalnych czynników wpływających na wyniki pomiaru osiągnięć – wymienia nieprawidłowe wzorce referencyjne w otoczeniu społecznym. Dodatkowo efektywne prowadzenie polityki inkluzji społecznej powinno uwzględniać problem równości szans. W omawianym raporcie zwraca się uwagę na fakt, iż szczególnie istotne jest tutaj zapewnienie odpowiedniej podaży dostępnych usług zwiększających dobrostan poszczególnych jednostek. Jednak poza zapewnieniem podaży, polityka włączająca powinna również uwzględniać oddziaływania w celu zapewnienia odpowiedniego popytu na oferowane usługi, szczególnie w kontekście grup wykluczonych. Raport wskazuje, iż niski popyt może być efektem na przykład takich czynników społecznych jak doświadczenie upokorzenia przez potencjalnych odbiorców usługi ze strony świadczeniodawcy. I wreszcie, jak zwraca uwagę raport Banku Światowego, polityka inkluzyjna powinna uwzględniać aspekt godnościowy, który wiąże się z pojęciem szacunku i uznania. Szczególnie istotne są tutaj relacje pomiędzy kulturą dominującą a kulturą mniejszościową. Jak zwracają uwagę autorzy raportu, brak szacunku i uznania dla takich grup mniejszościowych może sprawić, iż ich członkowie staną się „niewidoczni” w oficjalnych statystykach, co można traktować jako wskaźnik wykluczenia społecznego.

²⁷³ World Bank, *Inclusion Matters – The Foundation for Shared Prosperity*, Washington DC: World Bank, 2013.

²⁷⁴ *Ibidem*, s. 13–16.

Istotnym aspektem problemowym zarówno zjawiska ekskluzji, jak i inkluzji społecznej w środowisku szkolnym jest przyjęcie odpowiedniej perspektywy analitycznej. Jak zwraca uwagę Hilary Silver, wykluczenie społeczne można postrzegać z dwóch perspektyw: albo jako interpersonalny proces, gdzie interakcje są ograniczane poprzez instytucjonalne bariery dostępu i możliwości członkostwa w danych grupach społecznych, albo jako wskaźnik braku spójności lub solidarności społecznej²⁷⁵. Tym samym włączenie społeczne jako odwrotność wykluczenia społecznego można analizować na tych dwóch wskazanych płaszczyznach. W perspektywie interpersonalnej procesy inkluzji społecznej uczniów uchodźczych będą odnosić się do sieci społecznych w środowisku szkolnym. Sieci społeczne można definiować bardzo szeroko jako *wzór potencjalnych relacji wymiany pomiędzy pozycjami*²⁷⁶. Tym samym sieci społeczne będą tworzyć przestrzeń wymiany różnego rodzaju zasobów pomiędzy aktorami życia szkolnego. Wśród takich zasobów można wymienić trzy kategorie: symbole (informacja, idea, wartości, normy, komunikaty itp.), rzeczy (dobra materialne) oraz uczucia (aprobata, szacunek, sympatia itp.)²⁷⁷. W związku z powyższym sieci społeczne mogą się przyczyniać do włączenia społecznego uczniów z doświadczeniem uchodźczym poprzez dostęp do cennych zasobów społecznych. W efekcie sieci takie mogą ulegać konwersji w kapitał społeczny rozumiany jako *inwestycje w społeczne relacje z oczekiwaniem zwrotów na rynku*²⁷⁸. Jednak z perspektywy analizowanego tutaj problemu ważny jest charakter takiego kapitału społecznego, to znaczy, aby wykazywał on cechy heterofilii. Tylko w tym przypadku może on mieć pozytywne konsekwencje w kontekście procesów włączania dzieci obcokrajowców do społeczeństwa przyjmującego. Można w tym miejscu przywołać rozróżnienie kapitału społecznego zaproponowanego przez Roberta Putnama, na kapitał społeczny typu wiążące-

²⁷⁵ H. Silver, *Social Exclusion*, April 2019, https://www.researchgate.net/publication/332426012_Social_Exclusion, s. 2, [dostęp: 16.07.2022].

²⁷⁶ M.J. Lovaglia, *Sieciowa teoria wymiany*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, wybór i oprac. A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Warszawa 2011, s. 111.

²⁷⁷ J.H. Turner, A. Maryanski, *Kontynuowanie tradycji III. Analiza sieciowa*, [w:] J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2006, s. 606.

²⁷⁸ N. Lin, *Social capital. A theory of social structure and action*, Cambridge 2001, s. 19.

go (*bonding*) oraz kapitał społeczny typu pomostowego (*bridging*)²⁷⁹. W kontekście analizy procesów inkluzji dzieci z Ukrainy, kapitał społeczny typu wiążącego będzie miał charakter endogeniczny, czyli odnoszący się do relacji społecznych tylko pomiędzy dziećmi obcokrajowców albo tylko relacji pomiędzy dziećmi polskimi. Z kolei kapitał społeczny typu pomostowego będzie miał charakter egzogeniczny, czyli będzie odnosił się do relacji pomiędzy dziećmi pochodzącymi z Ukrainy a dziećmi polskimi. Dla efektywnych procesów inkluzji społecznej szczególnie istotny będzie kapitał społeczny typu pomostowego, gdyż poprzez realizowane w ramach niego wymiany zasobów, będzie sprzyjał integracji społecznej dzieci obcokrajowców.

Oczywiście relacje społeczne w środowisku szkolnym są elementem szerszego kontekstu społecznego. W kontekście szkoły będą to relacje pomiędzy nauczycielami a dziećmi obcokrajowców oraz dziećmi „tubyłców” a nowo przybyłymi dziećmi. Każdy z aktorów życia szkolnego w ramach istniejących uwarunkowań strukturalnych i kulturowych oraz w oparciu o własne doświadczenia biograficzne będzie podejmował się refleksyjnego zaangażowania w relacje społeczne. Szczególnym wyzwaniem są relacje społeczne pomiędzy osobami o odmiennych tożsamościach narodowych. Wpływ reguł i zasobów dostępnych w danej strukturze społecznej²⁸⁰ może dostarczać uzasadnień dla działań stygmatyzujących. Jak zwracają uwagę B. Major, C. Eccleston, tego typu działania bazują na pewnym konsensusie kulturowym, stając się elementem nie tylko tożsamości indywidualnej, ale również grupowej²⁸¹. Tym samym konsekwencją relacji społecznych o charakterze ekskluzywnym (bazujące na pewnej plemienności) może być zjawisko wykluczenia społecznego. Egzemplifikacją tego problemu są na przykład badania z obszaru psychologii społecznej. W oparciu o ponad dwadzieścia eksperymentów wyniki badań J. Twenge oraz R. Baumeister²⁸² pokazują dynamikę pogłębiania się zjawiska

²⁷⁹ R. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008, s. 40.

²⁸⁰ Zob. A. Giddens, *Teoria strukturacji*; A. Elliott, *Współczesna teoria społeczna*, Warszawa 2011, s. 151–168.

²⁸¹ B. Major, C. Eccleston, *Stigma...*, *op.cit.*, s. 66.

²⁸² J. Twenge, R. Baumeister, *Social exclusion increases aggression and self-defeating behavior while reducing intelligent thought and prosocial behavior*, [w:] *The social*

wykluczenia społecznego. Naukowcy wskazują, iż wykluczenie społeczne silnie wpływa – i to z reguły negatywnie – na zachowania osób wykluczonych. Jednym z takich zachowań, na które zwrócili uwagę badacze, był wzrost agresji nie tylko wobec osób, które ich odrzuciły lub w jakiś sposób ich sprowokowały, ale również wobec postronnych obserwatorów²⁸³. W efekcie wzrost tego typu negatywnych społecznie zachowań może wywoływać niezamierzone efekty w postaci pogłębienia wykluczenia społecznego jako reakcji na destrukcyjne działania. Tym samym osoby wykluczone stają się niejako „ofiarą” danego systemu społecznego.

Drugą wspomnianą już perspektywą analityczną procesów ekskluzji oraz inkluzji społecznej uczniów uchodźczych jest perspektywa systemowa. Oczywiście ujęcie systemowe procesów ekskluzji i inkluzji społecznej nie wyklucza z analizy podmiotowości samych aktorów społecznych. Jak zwraca uwagę David Byrne, wykluczenie społeczne jest pojęciem systemowym, lecz jednocześnie obejmującym problem sprawczości²⁸⁴. Tym samym analiza ekskluzji oraz inkluzji społecznej powinna obejmować zarówno systemowe rozwiązania, jak i skłonności i możliwości osób wykluczonych do zmiany sytuacji, w której się znajdują. Polityka inkluzyjna powinna więc być ukierunkowana na likwidowanie barier dostępu do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie, ale co nie mniej ważne – na odpowiednie kształtowanie motywacji dzieci obcokrajowców. W realizacji tych celów kluczową rolę pełni system edukacji. Zadania szkoły w zakresie inkluzji społecznej widoczne są już na poziomie funkcji jakie spełnia podsystem edukacji w kontekście całego systemu społecznego. Pierwszą i najbardziej oczywistą z tych funkcji jest funkcja edukacyjna, która umożliwi rozwój kapitału ludzkiego uczniów. Oczywiście, poza tym podstawnym zadaniem edukacyjnym, szkoła realizuje jeszcze inne, nie mniej istotne funkcje. Jak pisał Talcott Parsons, już na poziomie klasy szkolnej realizowane są funkcje socjalizacji oraz alokacji uczniów²⁸⁵. Poprzez socjalizację szkoła przygotowuje dzieci do pełnienia przez nie ważnych ról społecznych, w tym roli „dobrego obywatela”. Natomiast po-

psychology of inclusion and exclusion, (red.) D. Abrams, M.A. Hogg, J.M. Marques, Taylor & Francis Books, 2005, s. 27–46.

²⁸³ *Ibidem*, s. 41.

²⁸⁴ D. Byrne, *Social exclusion*. Second edition, Open University Press, 2005, s. 2.

²⁸⁵ T. Parsons, *Struktura społeczna a osobowość*, Warszawa 1969, s. 171–176.

przez alokację umiejscawia dzieci w strukturze społecznej. Z perspektywy włączenia społecznego zadania te są istotne zarówno w odniesieniu do dzieci polskich, jak i obcokrajowców. Szkoła realizując wymienione funkcje, realizuje jeszcze jedną nie mniej ważną funkcję, jaką jest wprost wyrażone „włączenie społeczne”. Szkoły *odgrywają ważną rolę w procesie asymilacji imigrantów. W szkołach imigranci – a szczególnie ich dzieci – uczą się języka, zdobywają techniczne umiejętności i przyswajają sobie normy społeczne, co ułatwia im włączenie się w życie nowego społeczeństwa*²⁸⁶.

Zarówno perspektywa interpersonalna, jak i systemowa wzajemnie się uzupełniając akcentują dwie odmienne kategorie analityczne, to znaczy sprawstwo, jak i system społeczny. Połączenie tych dwóch kategorii analitycznych może zostać teoretycznie wyrażone w tak zwanym podejściu morfogenetycznym zaproponowanym przez Margaret Archer²⁸⁷. Zakłada ono „analityczny dualizm” polegający na rozróżnieniu sprawstwa od struktury. Zarówno sprawstwo, jak i struktura – jako odrębne byty – będą posiadać właściwe sobie siły generatywne. Z kolei oddziaływanie na siebie sprawstwa i struktury będzie miało charakter diachroniczny, gdyż: *(1) struktura z konieczności jest uprzednia wobec działania czy działań, które prowadzą do jej przekształcenia i (2) przepracowanie strukturalne z konieczności następuje po tych działaniach (...)*²⁸⁸. Jak zwraca uwagę brytyjska socjolog tego typu perspektywa zakłada rozróżnienie analityczne trzech „okresów czasowych” – to znaczy warunkowania strukturalnego (T1), interakcji społecznej (T2) oraz reprodukcji strukturalnej lub przepracowania strukturalnego (T3). Każdy z tych momentów następuje po sobie tworząc osobliwą trajektorię procesów społecznych²⁸⁹.

Powyższy schemat pozwala na potencjalnie wielowymiarowe ujęcie procesu inkluzji społecznej dzieci uchodźczych w istniejącym systemie edukacji. Po pierwsze, poprzez wskazanie uwarunkowań strukturalnych zawartych w polskim systemie szkolnym odnoszących się do mechanizmów włączenia dzieci z doświadczeniem uchodźczym (T1). Po drugie, opisanie interakcji społecznych realizowanych w środowisku szkolnym,

²⁸⁶ N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań, 2002, s. 202.

²⁸⁷ M. Archer, *Morfogeneza społeczeństwa: gdzie pasuje człowieczeństwo?*, [w:] M. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, Kraków 2013, s. LVII.

²⁸⁸ *Ibidem*.

²⁸⁹ *Ibidem*.

które są istotne ze względu na procesy inkluzji społecznej dzieci uchodźczych. (T2). Po trzecie, zdiagnozowanie w systemie edukacji zjawisk morfostatycznych lub / i morfogenetycznych istotnych w poruszonym obszarze problemowym (T3).

W kontekście badania uczniów uchodźczych, szczególnie w sytuacji nagłego ich napływu do polskiego systemu edukacji po 24 lutego 2022 roku, istotnym jest scharakteryzowanie procesów wprowadzających w świat polskiej szkoły. Wynika to z faktu, iż efektywne procesy inkluzji dzieci uchodźczych w świat polskiej szkoły znacząco wpływają na prawidłowy przebieg procesów edukacyjnych i włączenia do ogólnie pojętego społeczeństwa przyjmującego. Wymaga to odpowiedniego rozpoznania barier strukturalnych i kulturowych, ale również dobrze ukierunkowanego ich „przepracowania” na poziomie samych interakcji. Efektem tego powinna być taka morfogeneza systemu edukacji, która nie tylko znosi bariery, ale również wzmacnia zdolności do pełnego uczestnictwa w nim. Jak zwracają uwagę Anna Młynarczuk-Sokołowska oraz Katarzyna Szostak-Król *inkluzja i postępy edukacyjne uczniów z doświadczeniem migracji są w dużej mierze warunkowane możliwościami, które stwarza im szkoła*²⁹⁰. Szczególnie istotne jest wieloaspektowe wsparcie, jakie otrzymuje dziecko uchodźcze w momencie pojawienia się w szkole. Do istotnych obszarów takiego wsparcia, wpływających na efektywność włączenia ucznia do szkoły, można zaliczyć pomoc psychologiczną, dodatkowe godziny nauki języka polskiego oraz zajęcia wyrównawcze²⁹¹. W sytuacji kryzysowej nie bez znaczenia jest również wsparcie materialne ucznia uchodźczego, które umożliwia w ogóle podjęcie nauki. Dodatkowo analizując procesy włączenia uczniów w świat szkoły nie można zapominać o odpowiednim kontekście społeczno-kulturowym.

²⁹⁰ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, (red.) I. Chrzanowska, G. Szumski, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2019, s. 283.

²⁹¹ *Ibidem*, s. 281.

3.2. Metodologia badania

Celem badawczym niniejszego projektu była charakterystyka procesów wsparcia w polskich szkołach w zakresie inkluzji uczniów uchodźczych do polskiego systemu edukacji. Przyjęto, iż przebieg tych procesów będzie efektem realizowanego relacyjnie sprawstwa podmiotów środowiska szkolnego w obrębie uwarunkowań strukturalnych i kulturowych. Ostatecznie zostały postawione dwa pytania badawcze. Po pierwsze, na czym polega udzielane wsparcie uczniom uchodźczym w zakresie włączenia do polskiej szkoły? Po drugie, jak jest uwarunkowane udzielane wsparcie uczniom uchodźczym w zakresie włączenia do polskiej szkoły? Z racji, iż badanie odnosiło się do sytuacji krótkiego pobytu dzieci uchodźczych w polskiej szkole, projekt nie badał wprost efektywności mechanizmów inkluzyjnych, co wymagałoby badań o charakterze ewaluacyjnym, pokazujących stan wyjściowy i stan końcowy (można to zbadać w późniejszym okresie). W projekcie analizie zostały poddane mechanizmy, które teoretycznie umożliwiają prawidłową inicjację procesu włączenia ucznia uchodźczego do polskiego systemu edukacji. W tym kontekście przyjęto kilka zmiennych, które w założeniu ułatwiają inicjację tego procesu. Zaliczają się do nich: wsparcie materialne ucznia uchodźczego²⁹², wsparcie psychologiczne ucznia uchodźczego, wsparcie procesów akulturacji w szkole, wsparcie w zakresie rozwoju sieci inkluzyjnych, wsparcie w rozwoju kompetencji językowych ucznia uchodźczego oraz wsparcie w rozwoju kompetencji edukacyjnych ucznia uchodźczego.

Badanie miało charakter zarówno ilościowy, jak i jakościowy²⁹³. Zastosowanie metodologii mieszanej miało umożliwić zrekonstruowanie pełniejszego obrazu udzielanego wsparcia dzieciom uchodźczym w polskich szkołach. W ramach badań ilościowych został stworzony kwestionariusz ankiety w języku ukraińskim dla opiekunów dzieci z doświadczeniem uchodźczym lub szerzej imigranckim. Kwestionariusz ten został wysła-

²⁹² Wsparcie materialne zostało uznane za istotną zmienną inicjującą prawidłowy proces włączenia do polskiego systemu edukacji w kontekście nadzwyczajnej sytuacji, w jakiej znalazły się dzieci uchodźcze z Ukrainy po 24 lutego 2022 roku.

²⁹³ Badania ilościowe, jak i jakościowe zostały przeprowadzone od 6 do 24 czerwca 2022 roku.

ny do gorzowskich szkół podstawowych²⁹⁴, do których – zgodnie z informacją uzyskaną od Kuratorium Oświaty w Gorzowie Wielkopolskim – uczęszczały dzieci z Ukrainy²⁹⁵.

W ramach badań jakościowych skonstruowano trzy scenariusze wywiadów częściowo ustrukturyzowanych. Pierwszy został wykorzystany do badań wśród opiekunów dzieci z doświadczeniem uchodźczym. Drugi został wykorzystany do badań wśród dyrektorów szkół podstawowych. Z kolei trzeci wykorzystano do badań wśród nauczycieli oraz pomocy nauczycieli pracujących z dziećmi z doświadczeniem uchodźczym. Ostatecznie zostało przeprowadzonych 18 wywiadów z opiekunami dzieci z doświadczeniem uchodźczym, 8 wywiadów z dyrektorami oraz 12 wywiadów z nauczycielami oraz pomocą nauczyciela. Poszczególne wywiady zostały losowo nadane kody, które miały zagwarantować anonimowość osobom biorącym udział w wywiadach. Poszczególne fragmenty wywiadów, które znalazły się w tekście zostały zamieszczone bez poprawek językowych.

Charakterystyka badanej próby

Jak zostało napisane wcześniej, ankieta została wysłana do wszystkich szkół podstawowych, w których uzyskano zgodę od dyrektora na przeprowadzenie badania. W efekcie badanie zostało przeprowadzane na terenie 13 z 15 szkół podstawowych, w których uczyły się dzieci pochodzące z Ukrainy²⁹⁶. Łącznie uzyskano 330 ankiet zwrotnych²⁹⁷. Najwyższy odsetek zwrotnych ankiet został uzyskany w Szkole Podstawowej nr 13

²⁹⁴ Ankieta została wysłana do wszystkich gorzowskich szkół podstawowych z wyjątkiem dwóch, z którymi nie udało się uzyskać zgody na przeprowadzenie badań.

²⁹⁵ Zgodnie z informacją na dzień 13 maja 2022 do publicznych gorzowskich szkół podstawowych uczęszczało 221 dzieci w ramach oddziałów podstawowych oraz 335 w oddziałach przygotowawczych.

²⁹⁶ Zgodnie z informacją uzyskaną od Kuratorium Oświaty w Gorzowie Wielkopolskim na dzień 13 maja 2022 roku.

²⁹⁷ Z racji ciągłej zmiany liczby uczniów uchodźczych w badanych szkołach nie było możliwości precyzyjnego określenia wielkości badanej populacji. Porównując liczbę ankiet zwrotnych do danych o liczbie ukraińskich uczniów z Kuratorium Oświaty w Gorzowie Wielkopolskim na dzień 13 maja 2022 roku można stwier-

(prawie jedna trzecia próby). Mniej więcej co ósme dziecko, które znalazło się w próbie, uczyło się w Szkole Podstawowej nr 21, a także w Szkole Podstawowej nr 9. W trzech wymienionych szkołach było łącznie 55,1 proc. wszystkich przebadanych dzieci.

Z racji, iż projekt był ukierunkowany na badanie uczniów z doświadczeniem uchodźczym, ważnym aspektem procesu analitycznego było wyraźne wyróżnienie w próbie dzieci ze względu na tę kategorię. W tym celu respondenci zostali zapytani o główny powód przyjazdu do Polski. Analiza ilościowa ujawniła, iż prawie trzy czwarte osób z próby wskaza-

Tabela 2. Szkoły podstawowe w Gorzowie Wielkopolskim z uczniami z Ukrainy

Szkoła podstawowa	N	%
SP1	13	3,9
SP2	24	7,3
SP4	4	1,2
SP5	4	1,2
SP6	28	8,5
SP9	37	11,2
SP11	5	1,5
SP12	7	2,1
SP13	104	31,5
SP15	24	7,3
SP16	31	9,4
SP20	8	2,4
SP21	41	12,4
Razem	330	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Główny powód przyjazdu do Polski

Powód przyjazdu	N	%
Zarobkowy	17	5,3
Uchodźczy	237	73,4
Inne	69	21,4
Razem	323	100,0

Źródło: opracowanie własne.

dzić, iż zbadano 59,9 proc. populacji. Jednak należy pamiętać, iż wyliczenia te mają tylko charakter szacunkowy.

ło uchodźstwo jako główny powód przyjazdu do Polski²⁹⁸. Tym samym do dalszej analizy zostały wybrane tylko osoby, które deklarują uchodźstwo. Spowodowało to, iż ostatecznie poddana analizie próba liczyła 237 respondentów.

Ważną cechą badanej próby był czas przebywania w polskiej szkole, który dla dalszych celów analitycznych był liczony w miesiącach²⁹⁹. Najwięcej dzieci uchodźczych z Ukrainy pojawiło się w gorzowskich podstawówkach w marcu 2022 roku (60,5 proc.). Wyróżniająca się ilość uczniów przybyła do szkół również w kwietniu 2022 roku (31,1 proc.). Te dwa miesiące były miesiącami najintensywniejszego napływu dzieci do gorzowskich podstawówek. W późniejszym okresie, bo w maju 2022 roku rozpoczęło naukę w polskiej szkole zaledwie 7,9 proc. uczniów uchodźczych. Z kolei łączna liczba dzieci, która przybyła przed marcem 2022 roku stanowiła zaledwie 0,5 proc. wszystkich uczniów, których opiekunowie podali datę przyjazdu³⁰⁰.

Tabela 4. Czas przebywania ucznia uchodźczego w polskiej szkole

Miesiąc rozpoczęcia nauki w szkole	N	%
Od maja 2022	15	7,9
Od kwietnia 2022	59	31,1
Od marca 2022	115	60,5
Przed marcem 2022	1	0,5
Razem	190	100,0

Źródło: opracowanie własne.

W dalszej kolejności została odtworzona struktura uzyskanej próby dzieci uchodźczych w kontekście takich zmiennych jak płeć oraz wiek.

²⁹⁸ Zwraca uwagę dość wysoki odsetek odpowiedzi „inne”. Na tego typu kategorii rezydualną wskazał około co piąty badany.

²⁹⁹ Liczba miesięcy w polskiej szkole była liczona w miesiącach niepełnych (nieukończonych miesiącach), to znaczy dziecko, które zaczęło chodzić do polskiej szkoły w czerwcu (miesiąc przeprowadzania badania) było liczone jako uczeń, który jest jeden miesiąc w szkole. Z kolei dziecko, które było w szkole na przykład od marca było liczone, iż jest już czwarty miesiąc.

³⁰⁰ Warto zwrócić uwagę, iż wysoki odsetek opiekunów (47 przypadków) nie podało daty rozpoczęcia nauki przez dziecko w polskiej szkole.

W odniesieniu do płci zebrane dane ujawniły, iż w analizowanej próbie liczba dziewczynki i chłopców rozkładała się w miarę równomiernie, z nieznaczną przewagą chłopców. Fakt ten, można potraktować jako wskaźnik prawidłowego dobrania próby, gdyż odzwierciedla on ogólny rozkład tej cechy w populacji.

Tabela 5. Płeć dziecka

Płeć	N	%
Dziewczynka	116	48,9
Chłopiec	121	51,1
Razem	237	100

Źródło: opracowanie własne.

Dodatkowo w uzyskanej próbie przeważały dzieci starsze, w wieku powyżej 10 roku życia. W tym wieku było trzech na dziesięciu uczniów uchodźczych.

Tabela 6. Wiek dziecka

Wiek dziecka	N	%
od 7 do 10 lat	93	39,7
11 i więcej	141	60,3
Razem	234	100,0

Źródło: opracowanie własne.

3.3. Wsparcie materialne uczniów uchodźczych

Procesy inkluzji społecznej zaczynają się na najbardziej fundamentalnym poziomie, jakim jest wsparcie materialne uczniów. Szczególnie istotne jest to w perspektywie dzieci uchodźczych, u których często trudna sytuacja egzystencjalna, w jakiej się znalazły, wymagała podjęcia różnego rodzaju interwencji umożliwiających rozpoczęcie samego procesu dydaktycznego. W tym kontekście opiekunowie prawni dzieci uchodźczych zostali zapytani, czy dziecko otrzymało jakieś wsparcie rzeczowe (materialne) w polskiej szkole. Jak pokazują wyniki badania kwestionariuszowego pozytywnie na to pytanie odpowiedziało około 84 proc. badanych. Tym samym można stwierdzić, iż taka pomoc miała charakter powszechny.

Tabela 7. Czy uczeń uchodźczy otrzymał wsparcie rzeczowe (materialne) w polskiej szkole

	N	%
Tak	190	83,7
Nie	37	16,3
Razem	227	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Dodatkowo analiza wykazała, iż deklaracje o otrzymaniu wsparcia materialnego nieznacznie, ale istotnie statystycznie ($p < 0,5$), były różnicowane wiekiem dziecka. W kategorii wieku uczniów od 7 do 10 lat, otrzymanie wsparcia materialnego w szkole deklarowało około dziewięciu na dziesięciu opiekunów dziecka z doświadczeniem uchodźczym. Natomiast w kategorii wieku uczniów od 11 i więcej lat, otrzymanie wsparcia materialnego deklarowało około ośmiu na dziesięć opiekunów dziecka.

Tabela 8. Wiek ucznia z doświadczeniem uchodźczym a otrzymywane wsparcie materialne (w %)

Kategoria wieku	Wsparcie materialne		
	Tak	Nie	Razem
7-10 lat	90,1	9,9	100,0
11 i więcej lat	79,7	20,3	100,0

Źródło: (χ^2 (N = 224) = 4,34; $p = 0,037$, współczynnik V-Cramera = 0,13). Opracowanie własne.

Przeprowadzone wywiady jakościowe z opiekunami prawnymi dzieci oraz kadrą dydaktyczną pozwoliły zrekonstruować charakter udzielanego wsparcia materialnego. Analizując treść udzielanej pomocy materialnej zauważono, iż najczęściej dotyczyła ona zapewnienia szeroko pojętej wyprawki szkolnej, żywności oraz ubrań.

„I posiłki dostaliśmy, i materiały piśmienne dostaliśmy...” [Rodzic 4].

„Jak tylko przyszlśmy, dali nam torbę, zeszyty, długopisy... tak, takie rzeczy... materiały biurowe. Było to dla wszystkich i też bezpłatne posiłki na dwa miesiące.” [Rodzic 14].

„Najpierw, kiedy przyjechalśmy, zapytano nas, czego potrzebujemy. To była pomoc z odzieżą, strojem sportowym, butami... Potem była pomoc z materiałami biurowymi – plecak i wszystkie materiały biu-

rowe potrzebne do nauki: długopisy, ołówki, zeszyty. Potem była pomoc – darmowe posiłki” [Rodzic 1].

Wśród wymienionych jakościowych kategorii wsparcia materialnego, najczęściej realizowaną pomocą rzeczową były szeroko pojęte wyprawki szkolne. Wynikało to z charakteru samej instytucji, której głównym celem działania jest prawidłowe zrealizowanie procesu dydaktycznego.

„(...) były artykuły papirnicze, były ołówki, farby, długopis... tego typu rzeczy” [Rodzic 14].

„Zaproponowano mu plecak, ale były tylko dla dziewczynek, dali mu zeszyty, ołówki, długopis, materiały biurowe, flamastry i album do rysowania. A kiedy miał urodziny, otrzymał nawet gratulacje. Były prezenty – pluszak, artykuły higieniczne oraz materiały biurowe” [Rodzic 15].

„od momentu przyjazdu zapewniała (szkoła – aut.) dzieciom, z takich podstawowych rzeczy, czyli wyprawki do szkoły dla uczniów. Dla tych uczniów, którzy nie mieli strojów czy obuwia sportowego na zajęcia sportowe, takie elementy ubrań też przekazywała. Część po prostu z darowizn, czy to sklepów, czy innych rodziców (...) naszych uczniów, którzy chcieli pomóc” [Dyrektor_103].

Zakres takiej pomocy rzeczowej był często definiowany na poziomie samych interakcji społecznych. Zdarzało się, iż nauczyciele monitorowali wyposażenie swoich uczniów i na tej podstawie określali treść samej pomocy.

„Dbam też o to, żeby mieli wyposażenie piórnika, żeby mieli plecaki, żeby mieli zeszyty. Nawet teraz, na zakończenie roku, bo z tym jest problem. Z tym wyposażeniem materialnym nie wiem z czego to wynika, czy z kulturowości, czy z oszczędności, te piórniki są bardzo słabo wyposażone. Więc wszyscy moi uczniowie, z którymi mam zajęcia, otrzymują porządne kredki, porządne materiały plastyczne, żeby nowy rok szkolny rozpoczęli już z taką bazą materiałów plastycznych” [Nauczyciel_116].

„Otrzymaliśmy pomoc. Są tornistry, plecaki i artykuły papirnicze. Coś mieliśmy, kupiliśmy, a czego nie mieliśmy, to ludzie uważnie, po prostu sprawdzali czego nie ma, w najdrobniejszych szczegółach, i po cichu to przynosili” [Rodzic 10].

Drugą najczęściej pojawiającą się w wywiadach kategorią pomocy materialnej było dożywianie uczniów uchodźczych.

„(...) szkoła rozdawała też mleko, owoce, warzywa (...)” [Rodzic 1].

„Zapewnialiśmy posiłki od pierwszego dnia, kiedy trafiali do nas, do szkoły” [Dyrektor_103].

Dodatkowo analiza wywiadów z kadrami nauczycielską pozwoliła wskazać również dwie charakterystyczne formy udzielania pomocy, to znaczy zbiurokratyzowaną oraz oddolnych inicjatyw obywatelskich. Działania podmiotów świadczących pomoc zbiurokratyzowaną były z reguły wyraźnie uwarunkowane strukturalnie. Opierały się one na istniejących w strukturze pozycjach społecznych, rolach społecznych i regułach dostępności do zasobów. Tego typu forma pomocy pozwalała na wypracowanie zinstytucjonalizowanej i tym samym trwałej pomocy uczniom uchodźczym.

„niedawno dostaliśmy zapotrzebowanie na wyprawki szkolne. Także mogliśmy (...) tym dzieciom zamówić na przyszły rok szkolny. I one są akurat w tej chwili do odebrania. Tutaj też miasto, Wydział Edukacji też pyta się nas, jakie szkoła pokryła wydatki rzeczowe” [Dyrektor_102].

Omawiany tutaj kontekst strukturalny nie determinował, ale tylko warunkował sprawczości podmiotów. W ramach niego widoczna była pewna autonomiczność działań kadry zarządzającej, w niektórych badanych szkołach. Inicjowana ona była poprzez nadzwyczajność sytuacji związanej z nagłym napływem dzieci uchodźczych i potrzebą niezwłocznego podjęcia działań wspierających. Tym samym badania jakościowe pozwoliły zaobserwować działania oparte na mechanizmie refleksyjności³⁰¹. Na przykład wydawane w szkole obiady uczniom uchodźczym były finansowane przez Gorzowskie Centrum Pomocy Rodzinie (GCPR). Pomoc taka, co do zasady, była unormowana przepisami formalno-prawnymi. Jednak zastane w ten sposób uwarunkowania strukturalne, dla tego typu pomocy, były nieraz na poziomie samych interakcji społecznych poddawane swoistej refleksyjnej korekcie.

„Nie poproszono nas jeszcze o żadne dokumenty, a dzieci od razu dostały posiłki, obiad” [Rodzic 1].

³⁰¹ Warto przypomnieć, iż mechanizm refleksyjność jest warunkiem potencjalnej morfogenezy danego systemu społecznego.

Jednak, co równie istotne, widoczny mechanizm refleksyjnej korekty zastanych uwarunkowań, nie prowadził w tym przypadku do morfogenezy samego systemu udzielania pomocy w zakresie dożywiania na terenie szkoły, ale po pewnym czasie wykazywał ponownie cechy morfostazy.

„Tak, korzystają z obiadów, i to są obiady, które gdzieś były finansowane przez GCPR. I tak na początku, jak to takie było hurra, to wtedy wszyscy dostawali te obiady, ale potem to zostało unormowane, każdy rodzic z Ukrainy [szedł – aut.] do GCPR-u, tam dokumenty, otrzymuje dziecko karteczkę, że może dostawać obiady i one są” [Dyrektor_104].

Jak już wyżej wspomniano, druga forma pomocy materialnej realizowanej w szkole opierała się na schematach działania typowych dla społeczeństwa obywatelskiego. Ten obszar działalności szczególnie intensywnie rozwijał się w pierwszych tygodniach napływu dzieci uchodźczych do badanych szkół podstawowych. Inicjatywy oddolnej pomocy były realizowane zarówno przez nauczycieli, rodziców, jak i uczniów.

„(...) tutaj uczniowie też na samym początku przeprowadzali takie akcje charytatywne w związku ze zbiórką odzieży, także i żywności. I w pierwszym (...) momencie te rzeczy szły do innych szkół, ponieważ, jak stworzono oddziały, oddziały przygotowawcze, to w naszej szkole taki nie był otwarty” [Dyrektor_102].

„Tutaj nasi rodzice, pospolite ruszenie było na początku. Do tej pory mamy już przygotowane plecaki z wyposażeniem na przyszły rok szkolny. Wszyscy zostali zaopatrzeni we wszystko, od bielizny, poprzez książki, łącznie z telefonami itd.” [Nauczyciel_121].

„Natomiast, jeśli chodzi o wsparcie materialne, to muszę powiedzieć, że, no, nasi rodzice stanęli na wysokości zdania, ponieważ dokonali takiej samorzutnej zbiórki. Za tą zbiórkę kupili vouchery po 50 złotych do sklepów z odzieżą sportową. Oprócz tego zebraliśmy bardzo duże ilości żywności, duże ilości odzieży, artykułów szkolnych i to wszystko na początku zrobiliśmy taką akcją, polegającą na tym, że zaprosiliśmy rodziców, w któryś dzień po południu, to było jeszcze na początku marca bodajże..., w połowie marca, bo tak od 14-go marca uczniowie rozpoczęli naukę u nas w szkole. I te rzeczy, które były im najbardziej potrzebne, każdy mógł sobie po prostu wziąć ze szkoły” [Dyrektor_108].

Realizowana oddolna pomoc materialna, w niektórych przypadkach miała charakter działań antycypujących przyszłe potrzeby uczniów uchodźczych.

„jak wiedzieliśmy, że to będą dzieci z Ukrainy, a jeszcze ich tu nie było, nie wiedzieliśmy z czym przyjadą, no to była skarbonka zwykła wśród rodziców uczniów, uczniów (...) i pracowników szkoły. I była jakaś kwota zebrana. I zanim otrzymaliśmy te plecaki, zanim jeszcze jakieś decyzje z miasta, że będzie jednak pomoc finansowa, to dziewczyny już były gotowe, nauczycielki, żeby te pomoce, takie potrzebne i najważniejsze, żeby były na miejscu” [Dyrektor_104].

Podsumowując, pomoc w badanych szkołach miała charakter powszechny. Szczególnie dotyczyła ona wyposażenia uczniów w szeroko pojęte wyprawki szkolne oraz jedzenie. Była ona realizowana zarówno w wymiarze instytucjonalnym, szczególnie poprzez wykorzystywanie zasobów zewnętrznych instytucji, ale również w wymiarze działań oddolnych, charakterystycznych dla społeczeństwa obywatelskiego.

3.4. Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne uczniów uchodźczych

Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne było jednym z istotnych obszarów realizowanej pomocy uczniom z doświadczeniem uchodźczym w badanych szkołach podstawowych. Wynikało to z faktu, iż przeżycia związane z sytuacją wojenną w Ukrainie były czynnikiem ryzyka związanym z wystąpieniem szeregu niepożądanych następstw psychologicznych. Tym samym pomoc psychologiczno-pedagogiczna miała istotną rolę w pełnym włączeniu się dziecka w środowisko szkolne. W tym kontekście respondentom zostało zadane następujące pytanie: *Czy dziecko otrzymało wsparcie pedagoga lub psychologa szkolnego w polskiej szkole?* Uzyskane wyniki badania ilościowego ujawniły, iż tego typu pomoc uczniom uchodźczym w badanych szkołach miała charakter powszechny. Wskazuje na to fakt, iż około dziewięciu na dziesięciu uczniów z doświadczeniem uchodźczym uzyskało pomoc pedagoga lub psychologa.

Tabela 9. Czy uczeń uchodźczy otrzymał wsparcie pedagoga lub psychologa szkolnego w szkole?

	N	%
Tak	209	89,0
Nie	26	11,0
Razem	235	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Pomoc w zakresie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego była w sposób istotnie statystyczny powiązana z wiekiem dziecka, w taki sposób, iż częściej z tego typu wsparcia korzystały dzieci młodsze, niż dzieci starsze. Tym samym wśród dzieci od 7 do 10 lat z takiej pomocy skorzystało około 95 proc. osób. Jednak warto zauważyć, iż w przypadku dzieci starszych, odsetek deklarujących otrzymanie tego typu pomocy był również wysoki i wyniósł około 86 proc.

Tabela 10. Wiek ucznia z doświadczeniem uchodźczym a otrzymywane wsparcie psychologiczno-pedagogiczne (w %)

Kategoria wieku	Wsparcie pedagogiczne oraz psychologiczne		
	Tak	Nie	Razem
7–10 lat	94,6	5,4	100,0
11 i więcej lat	85,6	14,4	100,0

Źródło: (χ^2 (N = 232) = 4,71; p = 0,030, współczynnik V-Cramera = 0,14). Opracowanie własne.

Jednak niezależnie od faktu, iż młodsze dzieci częściej korzystały z pomocy psychologiczno-pedagogicznej, to generalnie pomoc taka była skierowana do dzieci w każdym wieku. Zakres problemów psychologicznych, z jakimi mogły się mierzyć dzieci, w tym dzieci starsze, dobrze obrazuje wypowiedź jednej z dyrektorek badanych szkół podstawowych:

„(...) to są nastolatki, czyli to są siódmo i ósmoklasiści (...) jak gdyby świadomość tych dzieci jest większa. One mają bardzo dużą wiedzę o tym, co się w kraju dzieje. I oprócz tego, że się martwią o swoich bliskich, no to zostały zerwane wszystkie relacje społeczne. Oni nie mają przyjaciół, zostawili wszystko, im świat się zawalił. I to są takie dzieci, które nie uśmiechały się wcale. Chłopcy, dziewczyny w kapturach na głowach bez przerwy, schowani i do nich było naprawdę bardzo ciężko dotrzeć w jakikolwiek sposób” [Dyrektor_106].

Analizując materiał jakościowy można zauważyć, iż realizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej częściowo uzależniona była od posiadanych zasobów kadrowych w szkole oraz istniejącego wsparcia zewnętrznego. Nie bez znaczenie była również kreatywność samych dyrektorów. Wypadkowa tych trzech czynników często decydowała o jakości udzielanej pomocy. Na poziomie podstawowym wsparcie pedagogiczno-psychologiczne w szkołach sprowadzało się do zapewnienie dostępu do psychologa lub pedagoga. Na przykład w klasach organizowane były regularne spotkania ze specjalistami.

„są rozmowy cotygodniowe też z psychologiem, pedagogiem” [Dyrektor_102].

Jednak badania jakościowe pozwoliły również zaobserwować inicjatywy wsparcia pedagogiczno-psychologicznego o charakterze bardziej systemowym. Pokazują to dwa poniższe fragmenty wypowiedzi dyrektorów badanych szkół podstawowych.

„Odbywają się spotkania integracyjne w każdej grupie wiekowej. No i wychowawcy, którzy mają, szczególnie w klasach młodszych, uczniów obcojęzycznych, należą również do zespołu, komunikujemy się, analizujemy problemy, które się pojawiają, kontaktujemy się. Mamy założoną wspólną platformę, na której się dzielimy wiedzą, czy materiałami. Do wykorzystania właśnie też pod kątem takim czysto emocjonalnym, nie tylko ta nauka” [Nauczyciel_116].

„(...) bardzo intensywnie pedagog szkolny pracuje i z rodzicami, i z dziećmi, bo to się przekłada. Wsparcie, wielu nauczycieli z mojej szkoły to są pedagodzy specjalni, to są terapeuci pedagogiczni, więc wykorzystujemy to, co mamy wśród nauczycieli i praktycznie wszyscy wychowawcy klas prowadzą zajęcia terapeutyczne. One są planowane, ale też działamy ad hoc, bo różne rzeczy się zadziewają, dzieci przeżywają tą sytuację bardzo różnie, to też widać, w czasie się, jak gdyby rozkłada. Bo im dłużej są w Polsce, wydawałoby się, że powinny być spokojniejsze, natomiast tak nie jest. Korzystamy również z oferty i pomocy Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Gorzowie, bardzo nam pomaga. Tam też jest psycholog, który rozmawia z rodzicami i z dziećmi w języku ukraińskim, bo ta blokada w takich trudnych sytuacjach, językowa jednak jest” [Dyrektor_106].

Widoczny już w powyższych fragmentach problem nieznamomości języka polskiego, nieraz stawał się poważnym wyzwaniem, przynajmniej na początku, w organizacji pomocy pedagogiczno-psychologicznej.

„Pomoc na początku psychologa i pedagoga naszego, razem z tłumaczem. Później mieliśmy już wsparcie pani, która jest na Ukrainie, jest psychologiem, mówi po polsku i ona takie dyżury też u nas miała, dla wszystkich naszych uczniów, którzy są z Ukrainy” [Dyrektor_103].

„Jest pedagog na etacie dla wszystkich uczniów w tej szkole. Tak samo dla dzieci z Ukrainy, jak i dla naszych polskich dzieci. Czy korzystają z tej pomocy? Chyba nawet nie było takiej potrzeby. Ale jest psycholog, który zatrudniony jest w poradni psychologiczno-pedagogicznej, to nie jest mój pracownik. To jest pani, która jest psychologiem z Ukrainy i u nas raz w tygodniu ma zajęcia z dziećmi. Czyli ta pomoc jest taka, jakby może nie jest od nas ze szkoły płynąca, tylko z poradni psychologiczno-pedagogicznej, z miasta. Ale ta pani jest raz w tygodniu, w środę w jednej klasie, w drugiej i ma spotkania takie integracyjne w klasie. Ale często widzę, że mówi, tu biorę chłopca i idę do gabinetu, bo muszę z nim porozmawiać” [Dyrektor_104].

W niektórych przypadkach problemem dla szkół w zakresie realizacji odpowiedniego wsparcia pedagogiczno-psychologicznego był brak dostępu do specjalistów, takich jak na przykład psychiatry dziecięcy. Skutkowało to tym, iż zakres wsparcia dla dzieci nie mógł być realizowany na takim poziomie jak zakładały szkoły.

„Jakie problemy? Czasami jest to, że te dzieci też są takie zamknięte w sobie. Nie mają przeprowadzonych badań na przykład psychologiczno-pedagogicznych. (...) Nie ma też psychiatrów dziecięcych tutaj dla naszych polskich dzieci, ale tutaj też. I czasami one nie do końca są zdiagnozowane. Są zamknięte, my dużo też nie możemy powiedzieć tak jak mówiłam, bo mamy je dopiero od połowy maja, więc jakiś tam miesiąc, może półtora miesiąca, niektóre dzieciaczki. Więc my dopiero, jak gdyby się osuwamy z nimi, a one z nami. Więc takie półtora miesiąca, to jest może trochę mało, żeby coś stwierdzić” [Dyrektor_105].

Dodatkowo pewne bariery w realizacji efektywnej pomocy psychologicznej mogły pojawiać się w samej postawie opiekunów prawnych dzieci. Niektórzy opiekunowi nie widzieli w ogóle potrzeby takiego wsparcia dla dzieci znajdujących się pod ich opieką.

„Nie! Dziecko czuje się dobrze. Nie widziało wojny na Ukrainie” [Rodzic 3].

„Nie było potrzeby, ale zaproponowano mi. Jeśli dziecko martwi się czymś, coś przeżywa, a może dostrzegam coś u dziecka, to oni są gotowi do pomocy. Oferowali mi” [Rodzic 10].

Pewną barierą było również postrzeganie przez opiekunów dziecka samych badań psychologicznych. Dobrą egzemplifikacją tego problemu jest poniższa wypowiedź jednej z nauczycielek.

„mama niby wyraziła zgodę na to, że ona jest otwarta na badanie, po czym po dwóch dniach stwierdziła, że jednak, jednak zaczeka. Że jeżeli byłoby to badanie na terenie szkoły, to ona wyraża zgodę, natomiast do poradni nie za bardzo chce iść. Kontaktowała się z panią psycholog, która jest z Ukrainy i tam pracuje w tej poradni, więc może ta pani ją jakoś tak przekona, że to nie jest badanie jakies takie nie wiadomo jakie, na czym to dokładnie polega i może wtedy się zdecyduje” [Nauczyciel_110].

Analiza wywiadów z opiekunami prawnymi ujawniła również, iż w pojedynczych przypadkach zdarzało się, że brak wsparcia psychologicznego wynikał z braku wiedzy osób mogących potencjalnie być takim wsparciem zainteresowanych.

„Nie wiem. Nie chodziliśmy tam na żadne zajęcia. Chodziłyśmy do świetlicy, do grupy rozszerzonej. Zajmowała się tam i malowała” [Rodzic 9].

„(...) wszystko jest w porządku. Nawet nie pytałam w szkole” [Rodzic 2].

Podsumowując można stwierdzić, iż pomoc pedagogiczno-psychologiczna, pomimo różnego rodzaju wyzwań, była realizowana we wszystkich badanych szkołach. Jednak zakres świadczonego wsparcia różnicował się w poszczególnych placówkach. Wynikało to z wielu czynników, wśród których wskazać można posiadane zasoby kadrowe w szkole, poziom wsparcia instytucji zewnętrznych oraz kreatywności samych dyrektorów. Dodatkowo na zakres pomocy pedagogiczno-psychologicznej wpływ miały potrzeby potencjalnych odbiorców. W tym kontekście zauważone zostały deklaracje braku potrzeby wsparcia pedagogiczno-psychologicznego lub zainteresowanie poszukiwaniem takiego wsparcia.

3.5. Kulturowe procesy inkluzji uczniów uchodźczych

Istotnym elementem efektywnych procesów włączania uczniów uchodźczych do polskiego systemu szkolnego jest wymiar kulturowy. Szczególnie istotne są tutaj procesy akulturacji, czyli *wzajemnego oddziaływania kulturowego, w którego wyniku zmieniają wzory i kody kulturowe jednej lub obu kontaktujących się ze sobą grup*³⁰². Jak zwracają uwagę A. Młynarczuk-Sokołowska i K. Szostak-Król *dzieciom uchodźczym proces akulturacji utrudniają traumatyczne przeżycia z kraju pochodzenia. Mogą być one przyczyną zarówno wycofania, apatii, zamknięcia się w sobie, jak i nadpobudliwości oraz zachowań agresywnych*³⁰³. Tym samym działania na rzecz akulturacji powinny uwzględniać również sytuację psychologiczną ucznia uchodźczego. Istotnym aspektem takich działań powinna być próba odbudowy utraconego bezpieczeństwa ontologicznego, które Anthony Giddens definiuje jako *poczucie trwania i porządku zdarzeń, w tym zdarzeń wykraczających poza obszar bezpośredniego doświadczenia jednostki*³⁰⁴. Polska socjolog Hanna Mamzer komentując koncepcje Giddensa dodaje, że *uzyskanie ontologicznego bezpieczeństwa opiera się na wierze w niezmiennosc obowiązujących reguł kulturowych, które są gwarantem bezpieczeństwa i poczucia pewności świata, jego niezmienności*³⁰⁵. Natomiast dziecko uchodźcze ma doświadczenie utraty „niezmienności” reguł kulturowych. Tak więc działania podejmowane w szkole, powinny być ukierunkowane na pomoc w przynajmniej częściowym odzyskaniu „myślenia zwyczajowego”³⁰⁶ przez ucznia uchodźczego. W tym kontekście istotne jest podjęcie działań polegających na wsparciu w wypracowaniu odpowiednich schematów interpretacyjnych przez uczniów uchodźczych w nowym środowisku szkolnym. Jest to o tyle ważne, iż pomimo bliskości

³⁰² M. Budy-Budzyńska, *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Warszawa 2013, s. 108.

³⁰³ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Różnorodność...*, *op.cit.*, s. 283.

³⁰⁴ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2012, s. 307.

³⁰⁵ H. Mamzer, *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*, Poznań 2008, s. 130–131.

³⁰⁶ Pojęcie zaczerpnięte z socjologii fenomenologicznej Alfreda Schütza. A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008, s. 216.

kulturowej Polski i Ukrainy, „wejście” do nowego systemu edukacyjnego dla dzieci z Ukrainy z reguły jest pewnym wyzwaniem kompetencyjnym.

„Na przykład dzieci, które pogubią się w szkole, nie wiedzą, jaki mają plan, nie wiedzą, gdzie jest gabinet, nie wiedzą na początku co to jest strój galowy, co to jest strój na WF, bo ta kultura w Ukrainie jest troszeczkę inna” [Nauczyciel_116].

„Inne terminy świąt, na przykład Wielkanocnych. (...) tutaj dzieci miały czas odpoczynku, przerwa wiosenna, natomiast tamci tego nie mieli. Teraz też chodzą do szkoły, a na Ukrainie wiem, że są wakacje, więc to różnica chyba dla nich” [Nauczyciel_110].

Badania ujawniły, iż część szkół zauważyła powyższy problem wprowadzając różne działania ułatwiające „wejście” uczniowi do nowej szkoły. W niektórych przypadkach wystarczyły bardzo proste rozwiązania opierające się na możliwości uzyskania wsparcia informacyjnego.

„dzieci są objęte taką opieką indywidualną właśnie przez panią (...), która prowadzi, można by powiedzieć taki punkt informacyjny i jest koordynatorką zespołu do spraw pomocy uczniom obcokrajowców, (...) nie tylko z Ukrainy, ale każdym. No, bo jakby spotykaliśmy się tutaj z różnymi uczniami i pani (...) jakby zawiaduje wszystkim, jeśli chodzi o kwestie związane z tymi uczniami. Rodzice wiedzą o tym, że mogą przyjść w każdej chwili, w każdym momencie do pani (...), czy do mnie, czy do dyrektora, żeby ewentualnie uzyskać jakieś informacje. Także począwszy od takiej opieki ludzkiej, typowo informacyjnej, no to również każdy wychowawca, który otrzymuje informację, że taki uczeń jest zapisany, to również, wspiera te dzieci poprzez dostosowywanie wymagań i pracę z tymi uczniami” [Dyrektor_107].

Dodatkowym elementem wsparcia były działania, które wprowadzały elementy kultury ukraińskiej do przestrzeni społecznej badanych szkół.

„Mieliśmy (...) dzień języków obcych z uwzględnieniem właśnie państwa ukraińskiego i tam dzieci mogły się też wykazać swoimi talentami, umiejętnościami. Tam wspólnie został odśpiewany ten sławny utwór „Kalina”, także naprawdę (przerwa – aut.) odegrany przez uczennicę z klasy ósmej na trąbce, więc te dzieci poczuły się tak może w miarę bezpiecznie. I też rodzice, którzy uczestniczyli, ponieważ, no jak gdyby zobaczyli sobie kawałek tej Ukrainy w tej naszej szkole” [Dyrektor_102].

„Mieliśmy takie lekcje o legendach polskich, czyli i legendach ukraińskich. Była legenda o Lechu, Czechu i Rusie, była legenda o Warszawskiej Syrence, była Studnia Czarownic w Gorzowie, kiedy oprowadzaliśmy się, chodziliśmy, spacerowaliśmy, zwiedzaliśmy, to jedno dziecko miało tę legendę. Dowiedziały się też, bo nie wszyscy z jednego miasta są, a więc o Kijowie była legenda, o Krzywym Rogu, która pani [imię – aut.] jest z Krzywego Rogu i [imię – aut.], taki jeden uczeń. Później czytaliśmy baśnie, tak baśnie o Kopciuszku, Kot w butach” [Nauczyciel 14].

Czasami strategie tego typu działań konstruowane były w szerszym kontekście interakcyjnym, w który włączały się również osoby spoza środowiska szkolnego.

„My mamy doświadczenie, bo my z mniejszościami etnicznymi i kulturowymi i narodowościowymi pracujemy od zawsze. Więc tutaj nie było żadnego problemu, że coś się zadzieje. Jest tak wielka otwartość, dopytywanie. My też rozmawialiśmy, wiele rozmów przeprowadziliśmy z babcią, które tu przyjechały, więc my też od nich nauczyliśmy się zwrotów na powitanie, takich rzeczy, no, żeby stworzyć im namiastkę tego, że nie są w świecie, gdzie oni nie rozumieją, ale my ich rozumiemy” [Dyrektor_106].

Analiza wywiadów jakościowych pozwoliła ujawnić nieznaczące różnice w postrzeganiu wyzwań związanych z procesami akulturacji pomiędzy kadrą dydaktyczną a opiekunami uczniów uchodźczych. Polegały one na tym, iż częściej pola problemowe związane z inkluzją zauważali dyrektorzy i nauczyciele niż sami opiekunowie³⁰⁷. Najprawdopodobniej wynika to z faktu profesjonalizacji ról społecznych tych pierwszych, która skutkuje większą wrażliwością na ewentualne problemy związane z wprowadzaniem i funkcjonowaniem ucznia w świecie nowej szkoły. Dobrze widoczne było to w wypowiedziach opiekunów uczniów, którzy, jeżeli już wskazywali jakieś problemy związane z różnicą systemów edukacji, to wskazywali takie, które mają charakter marginalny dla samego procesu inkluzji.

³⁰⁷ Jednak nie wszyscy przedstawiciele badanej kadry dydaktycznej potrafili lub chcieli wskazać na istniejące problemy adaptacyjne nowych uczniów w omawianym kontekście problemowym.

„Na przykład to, że nie można mieć telefonu w szkole, to jest taki... (przerzywa) Nie! To nie jest problem. To dla nich po prostu niezwykle jest. Po prostu muszą się do tego przyzwyczaić” [Rodzic 8].

„Tam bawią się na przerwach, na Ukrainie nie pozwalają na bieganie, a tu wręcz przeciwnie: biegajcie, żeby na lekcjach siedzieli. To duży plus” [Rodzic 7].

Niezależnie od sposobu postrzegania wyzwań związanych z akulturacją uczniów uchodźczych, to duży i szybki ich napływ był faktem społecznym, który musiał być refleksyjnie „przepracowany” przez podmioty zaangażowane w relacje społeczne w obrębie szkoły. Szczególnie istotne stało się wypracowanie takich warunków systemowych, które miałyby charakter wielokulturowej inkluzji. Co jest istotne, powodzenie tego typu działań, było zależne od poziomu przebiegu samych interakcji społecznych realizowanych w konkretnym kontekście ideowym, gdzie *podkreślanie wielokulturowości jako ważnej cechy danej społeczności, np. szkolnej, uczy dzieci i młodzież akceptacji swojego pochodzenia kulturowego, daje im przekaz, że to, że jesteśmy różni, jest ważne i akceptowane*³⁰⁸. Tym samym refleksyjność poszczególnych podmiotów relacji społecznych w przestrzeni szkolnej wobec zastanych struktur, mogła być czynnikiem rozpoczynającym procesy morfogenezy szkoły w kierunku większej inkluzyjności. Elementy takiej refleksyjności zostały zauważane, w niektórych przeprowadzonych rozmowach z dyrektorami badanych szkół.

„Wydaje mi się, że dzisiaj przy coraz większej ilości uczniów, którzy są, czy innego wyznania czy właśnie przyjeżdżają, i są z trochę innej kultury, (...) będzie coraz bardziej potrzebne, żebyśmy mogli sobie to poukładać. (...) Myślę, że będzie to z korzyścią dla naszych uczniów, jeżeli będą dodatkowe zajęcia, takie z poznawania innych kultur, też tych coraz nam bliższych, funkcjonujących w obrębie naszej szkoły. Będzie to istotne dla dobrego funkcjonowania szkoły” [Dyrektor_103].

Istotnym aspektem było, aby szkoły podejmowały działania na rzecz inkluzji od pierwszego momentu przybycia dużej liczby uczniów uchodź-

³⁰⁸ A. Jurek, *Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży*, [w:] *Migracja, tożsamość, dojrzwanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, (red.) N. Kłorek, K. Kubin, Warszawa 2015, s. 54.

czych. Budowanie pozytywnych doświadczeń u uczniów w tym zakresie mogło zabezpieczać przed późniejszym wpływem różnego rodzaju ideologii ksenofobicznych. Jest to tym bardziej ważne, iż badania jakościowe nie ujawniły wśród dzieci poważniejszych konfliktów na tle narodowościowym lub etnicznym, tym samym kontekst społeczny sprzyjał tego typu zabezpieczającym działaniom. Wśród jednostkowych przypadków wymagających interwencji kadry dydaktycznej można wskazać na przykład wypowiedź jednej z nauczycielek:

„Mamy dziewczynkę z Białorusi i pojawił się taki problem różnicy poglądów. Tym bardziej, dopiero po czasie okazało się, że dziewczynka jest, właściwie to rodzic jej, przyjechał do Polski w związku z tym, że ma azyl polityczny i to, że jest z Białorusi nie oznacza, że popiera konflikt. Ale to trzeba było dzieciom tłumaczyć. Młodsze dzieci, jedno z dzieci, tureckie dziecko, takie prorosyjskie, wyjechało z rodzicami w trakcie roku szkolnego, ponieważ nie podobało im się, jakby nie tyle podejście szkoły, o ile chyba stanowisko Polski w sprawie konfliktu” [Nauczyciel_116].

Proces kształtowania szkoły inkluzyjnej, która dodatkowo powinna funkcjonować bardziej w ramach logiki akulturacji, niż asymilacji wymaga zarówno uznania kultury społeczeństwa przyjmującego przez nowych uczniów, jak i uznania kultury uczniów przyjmowanych przez szkołę. Mamy więc tutaj do czynienia z procesem wzajemnego oddziaływania różnych kultur, które w efekcie przyczyniają się to wypracowania kulturowych warunków pełnego i szanującego odmienności włączenia społecznego. W niniejszym projekcie szczególny nacisk badawczy został położony na pierwszy z wymienionych procesów, czyli problem uznania kultury społeczeństwa przyjmującego, który został poddany analizie zarówno w wymiarze ilościowym, jak i jakościowym. Jest to problem o tyle istotny, iż w perspektywie funkcjonalnej szkoła *ma być narzędziem wychowania nowych obywateli, pracowników, członków społeczności*³⁰⁹. Tym samym szeroka rola socjalizacyjna szkoły ma nie tylko uczyć, ale również przygotowywać nowych obywateli do życia w danym społeczeństwie³¹⁰.

³⁰⁹ P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Warszawa 2016, s. 86.

³¹⁰ Warto zwrócić uwagę, iż założenie to jest kluczowe również wtedy, gdy uznany, że przekazywany przez szkołę system aksjo-normatywny powinien ulegać morfogenetycznym przeobrażeniom, będących efektem otwarcia się na odmienne

W tym kontekście respondenci zostali poproszeni o ustosunkowanie się do następującego stwierdzenia: „Uważam, że ważne jest poznanie przez moje dziecko polskiej kultury”. Uzyskane wyniki pokazują, iż zdecydowana większość (92,3 proc.) opiekunów dzieci uchodźczych pozytywnie ustosunkowuje się do tego stwierdzenia. Tak więc, na poziomie deklaratywnym zauważalny jest bardzo wysoki poziom otwartości na treści polskiej kultury, co istotne jest z perspektywy efektywnych procesów włączenia do społeczeństwa przyjmującego.

Tabela 11. „Uważam, że ważne jest poznanie przez moje dziecko polskiej kultury”

Ważne poznanie polskiej kultury	N	%
Zdecydowanie tak	167	71,7
Raczej tak	48	20,6
Raczej nie	2	0,9
Zdecydowanie nie	3	1,3
Trudno powiedzieć	13	5,6
Razem	233	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Drugim istotnym aspektem kulturowego włączenia społecznego jest poznanie języka społeczeństwa przyjmującego³¹¹. W tym kontekście, respondenci zostali poproszeni o ustosunkowanie się do następującego stwierdzenia: *Nauka języka polskiego jest ważna dla mojego dziecka*. Ana-

Tabela 12. Nauka języka polskiego jest ważna dla mojego dziecka

Ważna nauka języka polskiego	N	%
Zdecydowanie tak	178	76,7
Raczej tak	48	20,7
Raczej nie	1	0,4
Zdecydowanie nie	0	0
Trudno powiedzieć	5	2,2
Razem	232	100,0

Źródło: opracowanie własne.

tożsamości kulturowe charakterystycznego dla kulturowej inkluzji. Tego typu zmiany kulturowe w obrębie szkoły nie usuwają samej funkcji socjalizacyjnej szkoły, ale tylko wpływają na jego treść.

³¹¹ Szerzej na temat kompetencji językowych w dalszej części tego rozdziału.

liza wyników ujawniła wysoki poziom potrzeby nauki języka polskiego (łącznie 97,4 proc. wszystkich pozytywnych odpowiedzi).

Uzyskane wyniki badania ilościowego znajdują swoje potwierdzenie na poziomie analizy jakościowej. Analiza treści wypowiedzi wskazuje, iż opiekunowie uczniów uchodźczych traktują potrzebę poznania polskiej kultury i języka jako element strategii adaptacyjnej. Ten praktyczny wymiar potrzeby uczenia się języka i kultury polskiej widoczny jest w poniższych fragmentach wypowiedzi opiekunów dzieci.

„Ponieważ jesteśmy w obcym kraju, i jest to [poznanie języka oraz kultury polskiej – aut.] oczywiście bardzo ważne dla dziecka” [Rodzic 5].

„Jesteśmy w tym kraju, więc oczywiście musi zrozumieć, co i jak tutaj dzieje się” [Rodzic 18].

„Cóż, jeśli tu jesteśmy, to oczywiście jest to ważne (...) to konieczne, konieczne. Jeśli zamierzamy tu mieszkać w przyszłości, to jak mówią, musimy nauczyć się języka, obyczajów (...)” [Rodzic 17].

„Cóż, jeśli tu jesteśmy, to oczywiście jest to ważne, bo jesteśmy w kraju, w którym mówi się po polsku. W związku z tym istnieje pragnienie, aby dzieci rozumiały, ponieważ nie wiemy, jak długo zostaniemy, są działania wojenne i nie wiadomo co będzie dalej. (...) Jeśli nic się nie zmieni w naszym obwodzie, to będę musiała tu mieszkać” [Rodzic 14].

Otwartość na język i kulturę polską może być też spowodowane jakimś wcześniejszymi rodzinnymi związkami z Polską, czy to w charakterze pochodzenia jednego z członków rodziny, czy to wcześniejszych migracji zarobkowych.

„To [poznanie języka oraz kultury polskiej – aut.] bardzo ważne, bo nasz dziadek był Polakiem, mama moja jest Polką, więc to jest dla nas ważne (...) mój mąż pracował tu przez osiem lat przed wojną. I on bardzo lubi Polskę. Rozważaliśmy możliwość zmiany miejsca zamieszkania. I dziecku tu bardzo się podoba. Tu jest mu łatwo, z wszystkiego jest zadowolony, podoba mu się też program szkolny... wszystko mu odpowiada” [Rodzic 13].

Zacytowany wyżej fragment wskazuje, iż hipotetycznie ważnym czynnikiem wpływającym na gotowość poznawania kultury polskiej i nauki języka polskiego mogą być plany związane z osiedleniem się w Polsce na stałe. W ramach przeprowadzonych badań ilościowych respondenci

zostali poproszeni o ustosunkowanie się do stwierdzenia: *Po skończeniu wojny na Ukrainie, zamierzam zostać w Polsce*. Uzyskane wyniki ilościowe wskazują, iż około jedna czwarta respondentów, którzy wysłali dziecko do polskiej szkoły zdecydowanie zamierza zostać w Polsce. Zdecydowanie przeciwne zdanie ma około co dziesiąty badany opiekun. Nie ma zdania na temat ewentualnego powrotu na Ukrainę około co czwarty badany.

Tabela 13. Po skończeniu wojny na Ukrainie, zamierzam zostać w Polsce

Zamiar zastania w Polsce	N	%
Zdecydowanie tak	59	25,2
Raczej tak	66	28,2
Raczej nie	24	10,3
Zdecydowanie nie	23	9,8
Trudno powiedzieć	62	26,5
Razem	234	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Tego typu rozkład odpowiedzi może wskazywać, iż uchodźcy, którzy wysyłają swoje dziecko do polskiej szkoły, relatywnie często planują pozostanie w Polsce na dłuższy czas (łączna liczba pozytywnych odpowiedzi to 53,4 proc.). W tych przypadkach poznanie kultury polskiej, jak i nauka języka polskiego powinna odgrywać szczególną rolę adaptacyjną. Częściowo potwierdzają to wyniki przeprowadzonych testów chi-kwadrat.

Tabela 14. Zamiary z odnośnie do pobytu w Polsce a ocena wagi poznania polskiej kultury (w %)

Zamiar zastania w Polsce	Ważne poznanie polskiej kultury					
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzieć	Razem
Zdecydowanie tak	93,2	5,1	0,0	1,7	0,0	100,0
Raczej tak	81,5	15,4	0,0	1,5	1,5	100,0
Raczej nie	54,2	33,3	0,0	4,2	8,3	100,0
Zdecydowanie nie	50,0	27,3	4,5	0,0	18,2	100,0
Trudno powiedzieć	54,8	33,9	1,6	0,0	9,7	100,0

Źródło: (χ^2 (N = 232) = 46,44; p = 0,000, współczynnik V-Cramera = 0,22).

Po pierwsze, pokazują one, iż deklaracja pozostania w Polsce jest istotnie statystycznie powiązana z oceną ważności poznania polskiej kultury przez ucznia uchodźczego. Wśród osób deklarujących zamiar pozostania w Polsce jest najwyższy odsetek osób uważających, iż zdecydowanie ważne jest poznanie polskiej kultury (93,2). Odsetek ten jest nieznacznie niższy wśród osób raczej zamierzających zostać w Polsce (81,5). Natomiast wśród osób raczej nie planujących zostać w Polsce, odsetek deklarujących, iż zdecydowanie ważne jest poznanie kultury polskiej wynosi 54,2 proc., a wśród zdecydowanie nie planujących pozostanie w Polsce odsetek ten równy jest 50 proc.

Po drugie, zostało również potwierdzone istotnie statystycznie powiązanie pomiędzy zamiarami pozostania w Polsce a oceną ważności nauki języka polskiego. Wśród osób zdecydowanie zamierzających pozostać w Polsce są najwyższe wskaźniki zdecydowanej deklaracji, iż nauka języka polskiego jest ważna (91,7 proc.). Natomiast wśród osób raczej zamierzających zostać w Polsce omawiany wskaźnik wynosi 88,5 proc., wśród raczej niezamierzających zostać wskaźnik ma wartość 55,6 proc. a wśród zdecydowanie niezamierzających wskaźnik jest na poziomie tylko 37,5 proc.

Tabela 15. Zamiary z odnośnie do pobytu w Polsce a ocena wagi nauki języka polskiego

Zamiar zastania w Polsce	Ważna nauka języka polskiego					Razem
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzieć	
Zdecydowanie tak	91,7	5,5	0,9	0,9	0,9	100,0
Raczej tak	88,5	9,2	0,0	0,0	2,3	100,0
Raczej nie	55,6	37,0	0,0	0,0	7,4	100,0
Zdecydowanie nie	37,5	54,2	4,2	0,0	4,2	100,0
Trudno powiedzieć	67,1	27,6	1,3	0,0	3,9	100,0

Źródło: (χ^2 (N = 231) = 52,61; p = 0,000, współczynnik V-Cramera = 0,28).

Jednak jak już zostało wspomniane, akulturacja nie jest procesem jednokierunkowym, ale dwukierunkowym. Tym samym ważne jest, aby szkoła zapewniła również prawo do nauki języka i kultury kraju pocho-

dzenia uchodźcy (lub szerzej imigranta). Realizacja tego zadania wynika nie tylko z obowiązującego prawa, ale z potrzeby samych badanych.

„Ponieważ jesteśmy Ukraińcami, urodziliśmy się na Ukrainie, powinniśmy znać nasze korzenie, powinniśmy znać historię naszej rodziny, naszego narodu. Teraz jest nam bardzo trudno, nie chcemy zapominać” [Rodzic 13].

„Musi być jakaś lekcja [dotycząca kultury ukraińskiej – aut.], przynajmniej raz w tygodniu. No, i tak powinni wiedzieć [dzieci – aut.], bo tam jest historia, tam mieszkaliśmy [na Ukrainie – aut.] do połowy naszego życia...” [Rodzic 8].

Pomimo marginalnego, w niniejszym projekcie, ujęcia problemu tworzenia warunków do nauki języka lub kultury uchodźcy czy szerzej imigranta, zjawisko to jest istotne dla efektywnych procesów akulturacji w środowisku szkolnym, ale również szerzej w całym społeczeństwie. Jak słusznie zauważa Anna Jurek: *Jeśli w szkole nie jest uznawana kultura dziecka, w której wychowują je rodzice i opiekunowie, wtedy dla zachowania akceptacji w szkole dziecko może nie chcieć uczestniczyć np. w rytuałach kulturowych swoich rodziców*³¹². Tym samym otwartość na różne tożsamości narodowe i etniczne w szkole, będzie przyczyniać się do wielokulturowości samego społeczeństwa, a także zwiększać jego potencjał inkluzyjności.

Podsumowując, w niektórych badanych szkołach zostały zdiagnozowane działania na rzecz odbudowywania bezpieczeństwa ontologicznego oraz akulturacji uczniów uchodźczych. Zaliczały się do nich działania, których celem miało być dostarczenie odpowiednich schematów interpretacyjnych świata polskiej szkoły, ale również takie, które nawiązywały do kultury pochodzenia uchodźcy. Badania dodatkowo ujawniły, iż z perspektywy opiekunów, poznanie polskiej kultury i języka przez dzieci pozostające pod ich opieką jest ważnym elementem strategii adaptacyjnej do nowego środowiska społecznego. Jednocześnie wywiady jakościowe pozwoliły ujawnić potrzebę opiekunów uczniów uchodźczych w zakresie zapewnienia możliwości nauki ukraińskiej kultury i języka.

³¹² A. Jurek, *Psychologiczne...*, op.cit., s. 54

3.6. Sieciowe procesy inkluzji uczniów uchodźczych

Sieci społeczne są kolejnym istotnym elementem procesów włączenia uczniów uchodźczych do środowiska szkolnego. Wpływ na ich formę mają uwarunkowania strukturalne, szczególnie model kształcenia klasowego. Teoretycznie, w kontekście dzieci imigranckich, można wskazać kilka rozwiązań w tym zakresie. Przykładem może być typologia modeli nauki dzieci uchodźców w klasie szkolnej zaproponowana przez Monę Massumi, Norę von Dewitz i Johannę Griebach³¹³. Badacze zwracają uwagę, iż modele inkluzji imigrantów w klasach szkolnych, można uporządkować pomiędzy dwoma skrajnymi rozwiązaniami. Z jednej strony będzie to nauka dzieci imigrantów w zwykłych klasach z innymi dziećmi realizującymi dany program nauczania, bez wsparcia językowego. Z drugiej strony będzie to nauka w wydzielonych klasach tylko dla dzieci obcokrajowców. Jak wskazują badacze pomiędzy tymi dwoma modelami istnieje kilka modeli, charakteryzujących się różną intensywnością wsparcia uchodźców. Po pierwsze, będzie to model zanurzenia (*Submersives Modell*) opierający się na lekcjach w zwykłych klasach z ogólnym wsparciem językowym. Po drugie, będzie to model integracyjny (*Integratives Modell*) z właściwym wsparciem językowym ucznia. Po trzecie, będzie to model częściowo zintegrowany (*Teilintegratives Modell*), w którym uczniowie stopniowo, na niektórych lekcjach uczestniczą w klasach ogólnych. Po czwarte, będzie to model równoległy (*Paralleles Modell*), gdzie wszystkie lekcje są prowadzone w specjalnie do tego przygotowanych klasach (w takim modelu, w niemieckim systemie lekcje takie trwają od 6 do 18 miesięcy). Po piąte, będzie to model równoległy, gdzie lekcje są prowadzone w specjalnie przygotowanych klasach, aż do ukończenia szkoły (*Paralleles Modell mit Schulabschluss*).

Odnosząc powyższe modele do polskiego systemu edukacyjnego można wskazać, iż funkcjonują w nim dwa modele edukacji w klasach szkol-

³¹³ M. Massumi, N. von Dewitz, J. Griebach, *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, 2015, www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf, s. 45, [dostęp: 30.06.2022].

nych. Pierwszy z nich ma charakter integracyjny i polega na wspólnej realizacji podstawy programowej przez dzieci obcokrajowców z pozostałymi dziećmi. Model ten realizuje idee edukacji włączającej, w ramach którego mają być niwelowane różnice językowe, z istniejącą możliwością wprowadzania dodatkowych zajęć wyrównawczych z języka polskiego³¹⁴. Od 2016 roku rozwiązania prawne wprowadziły możliwość kształcenia również w ramach modelu separatystycznego, czyli poprzez tworzenie tak zwanych oddziałów przygotowawczych dla dzieci imigracyjnych³¹⁵. Model ten zakłada, iż *dzieci nieznające języka polskiego lub posługujące się w sposób niewystarczający do korzystania z nauki mogą realizować szkolny program nauczania w zakresie dopasowanym do ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych*³¹⁶.

Przeprowadzone badania ilościowe pozwoliły wskazać najczęstszy model kształcenia klasowego w przypadku uczniów z doświadczeniem uchodźczym pochodzących z Ukrainy, którym w przypadku badanych szkół okazał się modelem separatystycznym. Na taki model edukacji klasowej wskazało prawie trzy czwarte opiekunów badanych dzieci.

Tabela 16. Typ klasy, do której uczęszczało dziecko uchodźcze z Ukrainy

Model kształcenia klasowego	N	%
Klasy podstawowe	64	27,2
Oddziały przygotowawcze	171	72,8
Razem	235	100

Źródło: opracowanie własne.

Przyczyną tak wysokiego odsetka dzieci uchodźczych uczących się w oddziałach przygotowawczych była funkcja, jaką miały one pełnić, czyli umożliwienie uczniom uchodźczym przystosowania się do nowego systemu edukacyjnego. Szczególnie istotne było to w sytuacji starszych dzieci, które przygotowywały się na przykład do egzaminów ósmoklasisty.

„dzieci przychodzą do szkoły i (...) egzamin jest w maju. Uczniowie trafiają w lutym, w marcu, w kwietniu. (...) I większość rodziców de-

³¹⁴ K. Stankiewicz, A. Żurek, *Edukacja dzieci uchodźczych w Polsce*, Infos, Biuro Analiz Sejmowych, nr 5(297), s. 3.

³¹⁵ *Ibidem*.

³¹⁶ *Ibidem*.

cydowała, żeby tych starszych uczniów właśnie umieścić, przenieść do oddziałów przygotowawczych, żeby jednak tym dzieciom dać czas” [Dyrektor_106].

Powyższą konstatację potwierdza analiza danych ilościowych, która pokazuje, iż praktyka nauczania dzieci w oddziałach przygotowawczych częściej była stosowana wobec dzieci starszych niż młodszych. W oddziałach przygotowawczych prawie 70 proc. dzieci miało 11 i więcej lat, natomiast w klasach podstawowych było to tylko 34 proc.

Tabela 17. Typ klasy a wiek dziecka (w %)

Model kształcenia klasowego	Wiek ucznia		
	7–10 lat	11 i więcej	Razem
Oddziały przygotowawcze	30,6	69,4	100,0
Klasy podstawowe	66,1	33,9	100,0

Źródło: (χ^2 (N = 232) = 23,89; p = 0,000, współczynnik V-Cramera = 0,32). Opracowanie własne.

Dodatkowym czynnikiem decydującym o edukacji w oddziale przygotowawczym był również okres przebywania dziecka w polskiej szkole, liczony od czasu przyjęcia dziecka do danej szkoły. Dzieci przebywające dłużej w szkole, z reguły posiadające lepszą znajomością języka polskiego, rzadziej uczyły się w oddziałach przygotowawczych. Na przykład w oddziałach przygotowawczych było tylko niecałe 2 proc. dzieci, które uczyły się pięć i więcej miesięcy w polskiej szkole³¹⁷. Z kolei w klasach podstawowych około jedna trzecia uczniów uchodźczych przebywała w polskiej szkole pięć i więcej miesięcy.

Tabela 18. Typ klasy a czas nauki w polskiej szkole

Model kształcenia klasowego	Liczba miesięcy nauki w polskiej szkole				
	1-2	3	4	5 i więcej	Razem
Oddziały przygotowawcze	7,8	35,3	55,1	1,8	100,0
Klasy podstawowe	4,4	15,6	47,8	32,2	100,0

Źródło: (χ^2 (N = 257) = 53,11; p = 0,000, współczynnik V-Cramera = 0,45).

³¹⁷ Należy pamiętać, iż zjawisko uchodźstwa z Ukrainy zaczęło się jeszcze przed 24 lutym 2022 roku.

Omówione powyżej modele kształcenia klasowego tworzyły strukturalny kontekst dla kształtowania się sieci społecznych, które są fundamentem właściwych procesów inkluzyjnych. To właśnie w ich ramach jednostka jest włączana bądź wykluczana z danej grupy społecznej. W perspektywie przedmiotowej niniejszego opracowania szczególnie istotna jest analiza sieci społecznych typu wiążącego oraz typu pomostowego. Pierwszy typ sieci będzie rozumiany jako powiązania ukraińskich dzieci pomiędzy sobą. Drugi typ sieci społecznych będzie definiowany jako powiązania ukraińskich dzieci z dziećmi polskimi. Założono, iż dla prawidłowo przebiegających procesów inkluzyjności społecznej szczególnie istotne będą sieci typu pomostowego, które same w sobie są już pewnym wskaźnikiem włączenia.

Analiza uzyskanych danych ujawniła, iż model kształcenia klasowego był jednym z istotnych uwarunkowań strukturalnych dla kształtowania się modeli relacji społecznych pomiędzy ukraińskimi a polskimi uczniami. Zasadniczo można postawić tezę, iż oddziały przygotowawcze silniej niż klasy mieszane sprzyjały rozwojowi sieci społecznych typu wiążącego wśród uczniów uchodźczych z Ukrainy. Wynikało to z faktu, iż oddziały przygotowawcze jako model separatystyczny, co do zasady opierały się na sieciach wiążących. W efekcie ograniczały one możliwość kontaktów nowych uczniów z pozostałymi uczniami. Jedynymi przestrzeniami dostępnymi dla kształtowania się sieci pomostowych stawały się przerwy międzylekcyjne i/lub świetlica szkolna.

„[dzieci ukraińskie z – aut.] *polskimi to w ogóle nie mają* [relacji – aut.] (...) *nie rozmawiają nawet. Niektórzy, na przykład, którzy uczęszczają do w świetlicy, to ci mają, tak, jakieś relacje między sobą, ale nie wiem, bo mnie tam nie ma z nimi na świetlicy. Ale w klasie to tylko między sobą, Ukraińcy*” [Nauczyciel 10].

„*Rozmawiają też na przerwach z Polakami. (...)*” [Nauczyciel 14].

„(...) *dzieci ukraińskie uczą się w jednej klasie, w przerwach komunikują się z dziećmi polskimi, ale większość komunikuje się z dziećmi ukraińskimi, bo to klasa dzieci z Ukrainy*” [Rodzic 1].

„*No właściwie dzieci tak nie mają ze sobą kontaktu, bo mają w popołudniowych godzinach te zajęcia, więc nie spotykają się na przerwach, ale w świetlicy mają ze sobą kontakt. I dobrze tam funkcjonują. Dzieci nasze, polskie, zostały jakby już tak nastawione, dużo się im*

tłumaczyło na ten temat, więc nie ma między nimi takiej bariery, że to są dzieci z Ukrainy, to są dzieci z Polski. Nie ma tych podziałów” [Nauczyciel_110].

Ostatnia z powyższych wypowiedzi wskazuje na jeszcze jedną z istniejących barier dla kształtowania się sieci społecznych typu pomostowego, jaką była w niektórych badanych szkołach dwuzmianowa organizacja funkcjonowania placówki.

„Ja uczę w klasach 1–3 i moje dzieci akurat z klasy trzeciej też. Jak tylko się dowiedziały, że uczę dzieci z Ukrainy, od razu pytały, czy mogą przyjść, czy, czy mogą po szkole oprowadzić te dzieci, czy mogą z nimi porozmawiać, czy mogą się na przerwie z nimi pobawić. Ograniczeniem tutaj było trochę to, że dzieci z Ukrainy zaczynają trochę później lekcje, w takim systemie dwuzmianowym, a te dzieci, które ja uczę, rano. Ale, jak tylko gdzieś tam był moment, że godziny się zazębiały i miały się okazję gdzieś wspólnie spotkać, jak najbardziej próbowały relacje ze sobą nawiązywać. I było to takie bardzo fajne, koleżeńskie relacje” [Dyrektor_108].

Widoczny w powyższej wypowiedzi optymizm zakładający, iż stworzenie warunków dla kontaktów społecznych będzie sprzyjać integracji społecznej, nie był podzielany przez wszystkich nauczycieli. Niektórzy wskazywali, iż pewnym wyzwaniem jest przeciwdziałanie naturalnej skłonności (homofilii) do zamykania się dzieci uchodźczych w sieciach typu wiążącego.

„Natomiast klasa przygotowawcza (...) nie nawiązuje relacji z polskimi dziećmi. Czas na przerwie spędzają sami, razem ze sobą, w klasie są razem ze sobą. Nawet w momencie, kiedy był dzień otwarty i mieliśmy tutaj dzień sportu i razem ze mną uczestniczyli w zajęciach, to też i tak trzymali się na uboczu. Trzymali się całkowicie na uboczu, w ogóle nie kontaktując się z uczniami z polskiej szkoły, polskiej części. A w sytuacji, kiedy zaaranżowałam spotkanie, żeby mogli się spotkać z polskimi dziećmi, to chłopcy chcieli grać w mecz oczywiście, jak najbardziej, ale to i tak było w kontrze. Oni nie uznali tej gry za przyjacielskie spotkanie, tylko była kontra, że na pewno musieli pokonać drużynę polską” [Nauczyciel_120].

Powyższa tendencja ograniczania relacji do swojej grupy jest najprawdopodobniej efektem naturalnej potrzeby poszukiwania bezpieczeństwa.

W grupach ukraińskich dziecko ma możliwość funkcjonowania przynajmniej częściowo w znanych sobie kontekstach społecznych. Dodatkowo są to grupy posługujące się językiem ukraińskim, co przy słabej znajomości języka daje dodatkowe poczucie bezpieczeństwa. Natomiast wyjście poza tę grupę wiąże się zawsze z ryzykiem bycia niezrozumianym. Na przykład w kontekście językowym na ten mechanizm wskazuje jedna z nauczycielek.

„sytuacja w moim oddziale, w mojej klasie, wygląda tak, że oni bardzo lubią swoje towarzystwo. Bardziej chyba swoje niż Polaków. Chociaż też czasami próbują z nimi sympatyzować i gdzieś tam na przerwach próbują rozmawiać. Wydaje mi się, że głównym problemem jest ta ich bariera językowa. Bo jednak ze swoimi, po swojemu, mogą się dogadać, a z obcymi istnieje prawdopodobieństwo, że, że się narażą na jakieś tam, przez przypadek pomyłki i może dojść do wyśmiania, do czegoś takiego” [Nauczyciel_117].

Z kolei w przypadku klas podstawowych analiza wywiadów z nauczycielami pozwoliła zrekonstruować odmienny obraz. Klasy tego typu pozwoliły na szybszą integrację społeczną opartą na sieciach społecznych typu pomostowego.

„One się dość szybko zaaklimatyzowały w klasie. Moje dzieci też, one były przyzwyczajone i one były przygotowane, bo ja wcześniej z nimi rozmawiałam, na temat tego, co się dzieje na świecie i, że może być tak, że trafią do nas dzieci właśnie stamtąd. Więc one tak bardzo troskliwie do nich podeszły. Także od samego początku zapraszały do wspólnych zabaw, starały się tam za pomocą gestykulacji czasami wytłumaczyć pewne rzeczy” [Nauczyciel_118].

Jednak sprzyjające warunki strukturalne dla kształtowania się sieci społecznych typu pomostowego nie oddziaływały deterministycznie. Były one tylko pewnym kontekstem strukturalnym dla przebiegu potencjalnych relacji społecznych. Ostatecznie o kształcie tego typu relacji decydowały poszczególne podmioty w oparciu o swoje doświadczenia biograficzne oraz preferencje. Tym samym również na gruncie modeli integracyjnych widoczne były wewnątrz procesy kształtowania się sieci społecznych typu wiążącego.

„(...) bardzo rzadko i sporadycznie integrują się z klasą tutaj naszą, polską, z naszymi polskimi dziećmi. Są w swoim środowisku. Nadal

zostają w tej swojej, małej grupie, pomimo tego, że próbują też, nie powiem, że nie, że rozmawiają, próbują rozmawiać z polskimi dziećmi. Nasi uczniowie też zagadują, próbują się tam zintegrować. No, ale w większości czasu, moim zdaniem, spędzają raczej w swojej grupce, małej, ukraińskiej społeczności” [Nauczyciel_122].

„(...) dzieci, które dotarły do klas ogólnych, do tych klas szkoły podstawowej, spora część z nich bardzo fajnie zaczęła wchodzić w środowisko, próbować nawiązywać relacje z polskimi dziećmi. Tam, gdzie tych dzieci trafiło więcej, bo mamy na przykład klasę, gdzie trafiło aż pięcioro dzieci i był już chłopiec z Ukrainy, który dotarł przed 24 lutego, to zaczęły tworzyć taką swoją własną klikę. Wycofywać się z towarzystwa z dziećmi polskimi i nawet ten chłopiec, który już w miarę dobrze mówił w języku polskim, częściej zaczął kontaktować się z dziećmi z Ukrainy i z nimi spędzać czas, niż ze swoimi kolegami, z którymi tutaj już jest tak naprawdę drugi rok” [Nauczyciel_120].

Oczywiście powstawanie sieci wiążących opartych na więziach narodowych samo w sobie jest czymś naturalnym. Bazuje ono na jednym z dwóch podstawowych czynników wpływając na kształtowanie się grup, jakim jest obok styczności (bliskości przestrzennej), czynnik odwołujących się podobieństwa jednostek³¹⁸. W tym kontekście istotne stają się pewnego rodzaju interwencje kadry dydaktycznej, które zachęcałyby dzieci do budowy sieci pomostowych, wychodzących poza własną grupę narodową. W niektórych przypadkach działania w tym zakresie wykorzystywały proste metody. Egzemplifikacją jednej z nich jest poniższy fragment wywiadu z nauczycielem.

„Ja miałam już dwie dziewczynki, które wcześniej przyjechały, rok wcześniej, więc były taką naszą podporą, jeśli chodzi o język. Bo bez znajomości języka. I na początku oczywiście one tłumaczyły, ale po miesiącu stwierdziłam, że zrobiła się już szóstka, tak i one rozmawiają już tylko po ukraińsku, więc wtedy zrobiłam taki eksperyment, rozsadziłam ich z Polakami i już tak siedzą” [Nauczyciel_119].

Jednak niezależnie od tego, w jakich typach sieci społecznych funkcjonował uczeń uchodźczy, miał on dostęp do tak istotnych zasobów jak

³¹⁸ N. Goodmann, *Wstęp...*, op.cit., s. 69–70.

uczucia (aprobata, szacunek, sympatia itp.)³¹⁹. W niniejszym projekcie wskaźnikiem tego typu zasobu była deklarowana akceptacja przez rówieśników w nowej klasie. W tym celu opiekunom uczniów uchodźczych zadano pytanie: „Czy dziecko zostało zaakceptowane przez rówieśników w nowej klasie, w polskiej szkole?”. Uzyskane wyniki rozkładu odpowiedzi wskazują, iż pozytywnie na to pytanie odpowiedziało 91,4 proc. opiekunów uczniów uchodźczych³²⁰.

Tabela 19. Czy dziecko z Ukrainy zostało zaakceptowane przez rówieśników w nowej klasie, w polskiej szkole

Akceptacja w klasie	N	%
Zdecydowanie tak	123	52,3
Raczej tak	92	39,1
Raczej nie	5	2,1
Zdecydowanie nie	1	0,4
Trudno powiedzieć	14	6,0
Razem	235	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Wywiady jakościowe z opiekunami potwierdziły, iż na poziomie interpersonalnym dzieci uchodźcze z reguły szybko integrowały się w klasie. W przypadku klas podstawowych wynikało to często z bardzo otwartych postaw po stronie polskich dzieci. Na przykład jedna z matek dziecka uchodźczego uczącego się w ramach modelu integracyjnego na pytanie, czy dziecko zostało zaakceptowane przez rówieśników, odpowiada w sposób następujący:

„Tak. Tak, normalnie. Dzieci były dobrymi przyjaciółmi, nie było problemów. No tam w klasie były też dzieci ukraińskie.” [Rodzic 9].

Z kolei specyfiką oddziałów przygotowawczych był brak początkowej strukturyzacji grupy, który również sprzyjał włączeniu dziecka do środowiska klasowego.

³¹⁹ J.H. Turner, A. Maryanski, *Kontynuowanie...*, *op.cit.*, s. 606.

³²⁰ Co ciekawe analiza statystyczna wykazała, iż w przypadku dzieci uchodźczych brak jest istotnego związku pomiędzy akceptacją w klasie a długością uczenia się dziecka w klasie mierzoną w miesiącach (χ^2 (N = 188) = 5,457; p = 0,792, współczynnik V-Cramera = 0,09).

„Funkcjonują [dzieci] bardzo dobrze. Bardzo szybko się zaaklimatyzowały. Były to dzieci, które nie znały się wcześniej, chyba, że gdzieś tam rodzeństwo czy znajomi, którzy mieszkają razem, ale to były takie pojedyncze osoby, ale te dzieci się nie znały. Pierwsze dwa dni takie, wiadomo zapoznawcze, a później, bez żadnego problemu funkcjonowały tak, jak po prostu każda inna grupa rówieśnicza” [Nauczyciel_109].

Jednak pomimo wysokiego odsetka opiekunów prawnych deklarujących, iż dziecko zostało zaakceptowane przez rówieśników w oddziale przygotowawczym, to specyfika tego typu modelu kształcenia generowała również pewne problemy. Wynikały one głównie z faktu, iż dzieci w oddziałach przygotowawczych były w różnym wieku. Problem ten werbalizowali niektórzy nauczyciele pracujący w takim modelu kształcenia.

„Ogólnie jest ten problem, że różni wiekowo, tak. Ktoś ma 7 lat, ktoś ma 10 lat (...) ktoś jest starszy, doroślejszy i dlatego może między nimi jest jakiś tam trochę [problem; autor]” [Nauczyciel 10].

„różny wiek, ale już teraz współpracują lepiej. Na początku było trudno. Ale dają radę sobie” [Nauczyciel_112].

Badając rolę kształtujących się szkolnych sieci społecznych w procesie inkluzji społecznej istotne jest zdiagnozowanie, czy mają one charakter unikalny, to znaczy czy dziecko uczestniczy również w sieciach pomostowych poza środowiskiem szkolnym. Tym samym w badaniu ilościowym wprowadzono zmienną kontrolną, jaką są relacje w miejscu zamieszkania.

Badanie ilościowe wykazało, iż 50 proc. opiekunów uczniów uchodźczych deklaruje, że dziecko ma kolegów w miejscu zamieszkania. Nato-

Tabela 20. Czy dziecko ma polskich kolegów w miejscu zamieszkania

Posiadanie polskiego kolegi w miejscu zamieszkania	N	%
Zdecydowanie tak	69	29,5
Raczej tak	48	20,5
Raczej nie	63	26,9
Zdecydowanie nie	31	13,2
Trudno powiedzieć	23	9,8
Razem	234	100,0

Źródło: opracowanie własne.

miast około co 10 opiekun nie potrafi na to pytanie odpowiedzieć. Tym samym można uznać, iż szkolne sieci społeczne są dla dużej liczby dzieci uchodźczych tylko jednym ze społecznych mechanizmów włączenia do szerszego społeczeństwa obok pozaszkolnych sieci społecznych.

Pogłębiona analiza ujawniła, iż posiadanie kolegów nie jest istotnie statystycznie powiązane z wiekiem dziecka (χ^2 (N = 231) = 2,78; p = 0,595, współczynnik V-Cramera = 0,11). Natomiast nieznaczące przekroczenie przyjętego poziomu istotności (p<0,05) w przypadku powiązania pomiędzy posiadaniem polskich kolegów w miejscu zamieszkania a modelem edukacji w klasie pozwala stwierdzić, iż więcej uczniów uchodźczych z klas w modelu integracyjnym ma polskich kolegów w swoim miejscu zamieszkania (61,9 proc.), niż w klasach separatyistycznych (45,0 proc.).

Tabela 21. Model kształcenia a posiadanie polskiego kolegi w miejscu zamieszkania (w %)

Model kształcenia klasowego	Posiadanie polskiego kolegi w miejscu zamieszkania				
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzieć
Model integracyjny	38,1	23,8	25,4	4,8	7,9
Model separatyistyczny	26,0	18,9	27,8	16,6	10,7

Źródło: (χ^2 (N = 232) = 8,04; p = 0,090, współczynnik V-Cramera = 0,18). Opracowanie własne.

Podsumowując, kształtowanie się szkolnych sieci społecznych ma wyraźne uwarunkowania strukturalne. Model kształcenia integracyjnego sprzyja tworzeniu się sieci pomostowych a model kształcenia separatyistycznego sprzyja tworzeniu się sieci typu wiążącego. Niezależnie od typu szkolnej sieci społecznej, w której funkcjonuje uczeń uchodźczy, w zdecydowanej większości przypadków doświadczają on akceptacji przez rówieśników w klasie. Połowa badanych dzieci funkcjonuje nie tylko w szkolnych, ale również pozaszkolnych sieciach społecznych.

3.7. Rozwój kompetencji językowych uczniów uchodźczych

Niskie kompetencje językowe są jedną z podstawowych barier w kontekście włączenia uczniów uchodźczych do świata polskiej szkoły i szerszej społeczności. Tym samym rozwój kompetencji językowych uczniów uchodźczych powinien być *pierwszoplanowym czynnikiem aktywnej partycypacji w edukacji szkolnej*³²¹. Badanie ilościowe w gorzowskich podstawówkach ujawniło, iż język polski na poziomie złym lub bardzo złym zna około czterech na dziesięciu badanych (41,3 proc.), a w ogóle nie zna go 3,8 proc. badanych. Na poziomie średnim język polski zna około co czwarty badany (39,2 proc.). Natomiast na poziomie dobrym lub bardzo dobrym zna tylko 15,6 proc. badanych. Wyniki te wskazują, iż relatywnie duża grupa uczniów uchodźczych jest wykluczona językowo z pełnego uczestnictwa w środowisku szkolnym.

Tabela 22. Znajomość języka polskiego przez dzieci z Ukrainy

Znajomość języka polskiego	N	%
bardzo dobry	6	2,5
dobry	31	13,1
średni	93	39,2
zły	73	30,8
bardzo zły	25	10,5
w ogóle nie zna	9	3,8
Razem	237	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Analiza statystyczna nie potwierdziła istnienia związku istotnie statystycznego pomiędzy poziomem znajomości języka a wiekiem dziecka (χ^2 (N = 234) = 9,34; p = 0,095, współczynnik V-Cramera = 0,19). Badania również nie potwierdziły istnienia związku statystycznie istotnego pomiędzy poziomem znajomości języka polskiego a modelem klasowego nauczania (χ^2 (N = 235) = 4,22; p = 0,517, współczynnik V-Cramera = 0,13). Jednak w tym przypadku pogłębione badania jakościowe pozwo-

³²¹ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Różnorodność...*, op.cit., s. 282.

liły postawić tezę, iż model kształcenia klasowego miał wpływ na tempo nabywania kompetencji językowych. Zjawisko to polegało na tym, iż oddziały przygotowawcze poprzez mechanizm separacji oparty na dominacji sieci społecznych typu wiążącego (gdzie naturalnym językiem był język ukraiński), ograniczały możliwości spontanicznej nauki języka polskiego. Natomiast funkcjonowanie dzieci w sieciach społecznych typu pomostowego niejako wymuszało większą potrzebę posługiwania się językiem polskim, tym samym przyspieszały jego naukę.

„(...) są w oddziałach przygotowawczych. (...) tak naprawdę są dalej w swoim kręgu. Mamy porównanie dzieci, które choć trochę mówiły po polsku i zostały zakwalifikowane do klas, które u nas funkcjonowały wcześniej. One bardzo fajnie i szybko w grupy się włączyły. Te dzieci, które są w tych klasach przygotowawczych, wydaje się, że nie mają takiej potrzeby, żeby język polski rozwijać. One zamykają się w swoich enklawach. I wydaje mi się, że to jest chyba najtrudniejszy dla szkoły moment, bo bardzo trudno jest ich zasymilować do funkcjonowania razem, żebyśmy mogli być jakąś jedną grupą. Mają swój taki świat, swoje grono, bardzo rzadko dopuszczają rozmowy z kolegami z innych klas. Te dzieci, które są w klasach już istniejących (...) bardzo szybko język poznają, mamy takie porównanie – to jest diametralna różnica poznawania języka, funkcjonowania w grupach rówieśniczych” [Dyrektor_103].

„W klasach mieszanych szybciej dzieci wchodzi w nasz system, lepiej uczą się języka, to na pewno, lepiej się integrują. Natomiast tam w klasach, w tych oddziałach przygotowawczych, te dzieci są w swoim takim światku, w swoim, w swoim towarzystwie, nie wychodzą poza, nie nawiązują relacji z rówieśnikami z Polski” [Dyrektor_101].

Warto również zwrócić uwagę, iż relacja pomiędzy znajomością języka polskiego a typem sieci społecznych ma charakter swoistego sprzężenia zwrotnego. Komunikatywna znajomość języka polskiego była jednym z istotnych czynników wpływających na możliwość uczestnictwa w sieciach pomostowych, ale i odwrotnie, próba wchodzenia w relacje z polskimi dziećmi przyspiesza opanowanie języka. Jednak mechanizm ten nie ma charakteru deterministycznego. Mamy tutaj raczej do czynienia z pewnymi uwarunkowaniami, które są kontekstem dla realizowanego sprawstwa dzieci uchodźczych, jak i kadry dydaktycznej. W odniesie-

niu do kadry dydaktycznej szczególnie istotną rolę odgrywają działania inicjujące sam proces nauki języka polskiego. Działania tego typu mogą polegać na refleksyjnej korekcie uwarunkowań strukturalnych związanych z organizacją zajęć na poziomie klasowym. Tym samym istotnym wyzwaniem dla szkoły jest zapewnienie odpowiedniego wsparcia przybyłym uczniom w zakresie nauki nowego języka. W perspektywie wyników badań ilościowych wyłania się obraz, zgodnie z którym badane szkoły odgrywają aktywną rolę w nauce języka polskiego uczniów uchodźczych z Ukrainy. Ukazują to bardzo wysokie wskaźniki odpowiedzi pozytywnych dotyczących wsparcia w omawianym zakresie problemowym. Jednocześnie można dokonać konstatacji, iż tak wysoka pozytywna ocena działań szkoły w omawianym zakresie nie będzie różnicowana modelem kształcenia klasowego.

Tabela 23. Czy dziecko uzyskało pomoc od szkoły w zakresie nauki języka polskiego?

Otrzymanie pomocy w zakresie języka polskiego	N	%
Tak	218	97,3
Nie	6	2,7
Razem	224	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Podstawowe zadania realizowane przez szkoły w celu zapewnienia wsparcia w zakresie nauki języka polskiego polegały na zorganizowaniu odpowiednich lekcji dla uczniów uchodźczych. Tego typu działania są wskazywane w wywiadach zarówno z opiekunami uczniów uchodźczych, jak i samą kadrą dydaktyczną w badanej szkole.

„W tym oddziale przygotowawczym mamy pracę zorganizowaną w taki sposób, że uczniowie mają w tygodniu 9 godzin języka polskiego właśnie z wychowawcą” [Dyrektor_108].

„Dzieci mają co najmniej trzy lekcje (trzy godziny) języka polskiego dziennie” [Rodzic 1].

W celu pogłębienia obrazu wsparcia w zakresie języka polskiego, badanym zostało dodatkowo zadane pytanie dotyczące oceny jakości udzielonej pomocy. Wśród opiekunów dzieci z doświadczeniem uchodźczym, które otrzymały pomoc w zakresie nauki języka polskiego, większość oce-

nia ją pozytywnie (66,8 proc.). Z kolei niezadowolonych jest 32,7 proc. opiekunów.

Tabela 24. Ocena pomocy w zakresie nauki języka polskiego

Czy wsparcie w zakresie nauki języka polskiego dla dzieci z Ukrainy jest wystarczające?	N	%
Zdecydowanie tak	63	29,0
Raczej tak	82	37,8
Raczej nie	49	22,6
Zdecydowanie nie	22	10,1
Trudno powiedzieć	1	0,5
Razem	217	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Jednak ten z pozoru pozytywny obraz udzielanego wsparcia w zakresie pomocy w nauce języka polskiego, częściowo zmienia się przy analizie wywiadów jakościowych. W oparciu o nie można stwierdzić, iż w wielu przypadkach wsparcie to jest niewystarczające. Wskazywało na to część badanych opiekunów, którzy stwierdzali, iż szkoły zapewniały za małą liczbę godzin lekcji z języka polskiego.

„Raz w tygodniu mieliśmy dodatkową lekcję, ale... za mało. Chciałabym trochę więcej” [Rodzic 17].

Co jest istotne, na ten problem wskazywała również część nauczycieli.

„I te lekcje dodatkowe to troszeczkę za mało. Oni już w tej chwili dopytują, czy w czasie wakacji, czy nie wiemy gdzieś o jakichś kursach językowych, nawet płatnych” [Nauczyciel_118].

Strukturalne uwarunkowanie braku odpowiedniej liczby lekcji z języka polskiego inicjowało po stronie opiekunów różnego rodzaju mechanizmy refleksyjności, których efektem miało być zapewnienie odpowiedniego wsparcia dziecku w tym zakresie.

„Cóż, teraz trochę uczą się w szkole, ale od lipca, kiedy zaczynają się wakacje, będzie uczyć się zdalnie z nauczycielem. Korepetycje” [Rodzic 15].

„Nauczycielka nie uczy się z nim polskiego. Uczą się liter. A gdyby było coś latem... Do tej pory tylko znalazłam obóz, oczywiście jest płatny, żeby jeździł, uczył się języków” [Rodzic 4].

„Wieczorem powtarzamy z nim to, czego nauczył się w szkole, analizujemy wszystko. Sama jeszcze słucham w sieci, a on poprawia mnie: mamo, jest to – tak, nieprawidłowo mówisz (śmiech)” [Rodzic 6].

Z kolei nauczyciele w związku z nauką języka polskiego wskazywali na problemy związane z organizacją procesu nauczania. Jednym z takich problemów był fakt umieszczania dzieci w różnym wieku i na różnym poziomie znajomości języka polskiego w jednym oddziale przygotowawczym. Dodatkowo z racji specyfiki sytuacji uchodźczej nowi uczniowie pojawiali się w różnym czasie. Czynniki te zebrane razem, w niektórych przypadkach były poważnym wyzwaniem dla prawidłowego procesu kształcenia.

„(...) moim takim (...) problemem jest to, że te dzieci są wkładane do jednej grupy. (...) nie zgodzę się z osobami, które twierdzą, że można dzieci uczyć języka obcego w takiej grupie. (...) ja już widzę teraz różnicę, kiedy dziecko jest od 9-tego do 14-tego roku życia i niestety, no dzieci, które są starsze szybciej to łapią, szybciej to robią. Natomiast te mniejsze, no niestety nie, tak. (...) Ja na przykład tutaj mam grupę od 1 do 4. To proszę sobie wyobrazić, że moja praca wygląda tak: dziecko z 1 klasy ma co innego. I tak, dziecko przyjechało w styczniu, więc ono zaczęło od alfabetu i już teraz pracuje z czymś innym. Drugie dziecko przyjechało w tamtym tygodniu, zaczyna od alfabetu, więc już co innego robi. Są dzieci z 3-ciej klasy (...), ale też przyjechały w różnych okresach, też są każdy na innym poziomie i z czwartym. (...) ile mogę każdemu dziecku poświęcić? To nie jest 45 minut. To jest ewentualnie 10 minut. Bo do każdego chcę podejść i każdemu pomóc” [Nauczyciel_115].

Wyzwaniem dla nauczycieli był również ograniczony dostęp do zasobów wpierających proces nauki języka polskiego. Szczególnie widoczne było to w przypadku braku dostępu do odpowiednich materiałów dydaktycznych.

„Później pojawił się problem, właśnie braku podręcznika. Na dwa czy trzy miesiące nikt nie będzie tutaj jakby nawet starał się znaleźć. Nie ma zresztą takiego podręcznika, który by od początku, do końca gdzieś tam sprostął naszym oczekiwaniom. To raczej jest trzymanie się różnych opcji i kserowanie z różnych źródeł. No i właśnie kserowanie, kwestia papieru, przecież to jest, no ogromna ilość materia-

łów dla każdego ucznia. Nie zapominajmy, że oni się uczą jakby od zera. I żeby w trzy miesiące posiadli jakieś podstawy języka, to jest naprawdę awykonalne w takiej wersji, że dostają kartkę i piszą. Popelniają mnóstwo błędów, oni muszą mieć tekst zapisany. Możemy wyświetlać, jest to jakaś alternatywa oczywiście, ale ich uwaga skończy się po 10 minutach i wtedy ja, tak już naprawdę, mam zmarnowaną lekcję. Dlatego trzeba mnóstwo materiałów kserować. Szkoła tutaj udostępnia papier, udostępnia kserokopiarkę, także z tym nie mamy problemów.” [Nauczyciel_117].

Oczywiście szkolny proces dydaktyczny przebiega w ramach istniejących interakcji społecznych pomiędzy nauczycielem a uczniem. Efektywność takiego procesu jest zależna od realizacji sprawstwa każdej ze stron tej relacji. Tym samym działania nauczyciela muszą być uzupełniane działaniami ze strony ucznia. W tym kontekście istotne jest zaangażowanie samego ucznia. Z kolei zaangażowanie jest zależne od pewnego refleksyjnego postrzegania swojej biografii w perspektywie temporalnej (skąd jestem, co tutaj robię, co planuję robić w przyszłości).

„Bo są uczniowie, którzy wprost mi mówią, proszę pani my będziemy z rodzicami na pewno wracać na Ukrainę, bo tam oni zostawili, nie wiem jakiś tam swój biznes, coś, albo nie wiem, została mama taty, tam babcia jeszcze żyjąca, a chora i oni na pewno wrócą. A ponieważ my wrócimy, to my nie potrzebujemy, aż tak bardzo [języka polskiego – aut.]. Po ich jakby nastawieniu, po ich zachowaniu, od razu widać, kto wiąże przyszłość swoją z Polską, a kto jednak myśli o tym czy, z kim rodzice się podzielili, bo to też o to chodzi, informacją, że wrócą ostatecznie. No i jest grupka uczniów, którzy śmiało o tym mówią, że oni nie zostaną, im się język polski w związku z tym nie przyda i dlatego proszą o takie jakieś łagodniejsze traktowanie. I faktycznie od tych uczniów trochę mniej się wymaga. Ale są też tacy, którzy chcieliby tutaj zostać, podjąć dalej naukę, którzy są już zestresowani mającą gdzieś tam w perspektywie się odbyć egzaminem ósmoklasisty, jak już zostaną dołączeni do takich regularnych klas. I zadają mnóstwo pytań i oni by chcieli wiecznie więcej i czy będzie jakiś dodatkowy polski” [Nauczyciel_117].

Ocena udzielanego wsparcia w zakresie języka polskiego jest istotnie statystycznie różnicowana poziomem kompetencji językowych ucznia

uchodźczego. Wśród osób deklarujących wystarczające wsparcie w zakresie języka polskiego najwięcej było uczniów ze średnią jego znajomością. Natomiast wśród osób deklarujących brak wsparcia w nauce języka polskiego oraz tych, którzy nie mieli na ten temat zdania najwięcej było uczniów ze złą lub bardzo złą znajomością języka polskiego. Tym samym można stwierdzić, iż pomoc szkoły była najefektywniejsza wobec osób posiadających już pewne kompetencje językowe.

Tabela 25. Wsparcie szkoły w zakresie nauki języka polskiego a znajomość języka polskiego (w %)

Ocena wsparcia w zakresie nauki języka polskiego	Poziom znajomości języka polskiego				
	Bardzo dobry, dobry	średnio	zły, bardzo zły	Brak znajomości	Razem
Wystarczające wsparcie	16,3	44,4	36,7	2,6	100,0
Trudno powiedzieć	13,8	13,8	58,6	13,8	100,0
Brak wsparcia	10,0	20,0	70,0	0,0	100,0

Źródło: (χ^2 (N = 235) = 21,17; p = 0,001, współczynnik V-Cramera = 0,21). Opracowanie własne.

Ocena poziomu wsparcia w zakresie języka polskiego nie jest istotnie statystycznie różnicowana modelem kształcenia klasowego (χ^2 (N = 233) = 0,48; p = 0,476, współczynnik V-Cramera = 0,07), wiekiem ucznia (χ^2 (N = 233) = 0,05; p = 0,973, współczynnik V-Cramera = 0,01).

Podsumowując, ponad 40 proc. badanych uczniów uchodźczych znała język na poziomie złym lub bardzo złym, a około 4 proc. w ogóle go nie znała. Oddziały przygotowawcze były jedną z barier szybkiego nabywania kompetencji językowych. Wsparcie jakie oferowała szkoła uczniom uchodźczym w zakresie nauki języka polskiego około 69 proc. badanych oceniło pozytywnie. Wśród pozytywnie oceniających wsparcie częściej byli opiekunowie uczniów lepiej znających język polski, natomiast wśród oceniających negatywnie częściej byli opiekunowie uczniów znających słabiej język polski.

3.8. Rozwój kompetencji pozajęzykowych uczniów uchodźczych

Procesy włączania uczniów uchodźczych do polskiego systemu edukacji obejmują również wyzwania związane z nauką przedmiotów z podstawy programowej oraz możliwości rozwijania zainteresowań dziecka. W tym kontekście pierwszy problem, z którym mierzyli się uczniowie uchodźczy dotyczył omówionej wyżej znajomości języka polskiego. Lekcje w polskiej szkole były prowadzone w języku polskim oraz w oparciu o polskojęzyczne podręczniki. W tym kontekście niskie kompetencje językowe ucznia uchodźczego były bezpośrednią barierą dla poprawnej realizacji podstawy programowej.

„(...) problem bariery językowej. I tutaj, na razie tego jeszcze nie potrafimy przeskoczyć. I też rodzice, jak rozmawiałam, to też dla nich jest problem, bo mają polskie książki. Tylko rodzice jeszcze słabo mówią po polsku, więc nie są w stanie im pomóc” [Nauczyciel_119].

Częściowo problem ten był rozwiązywany poprzez współuczestnictwo w procesie nauczania nauczycieli wspomagających ze znajomością języka ukraińskiego (lub ewentualnie rosyjskiego).

„Jest nauczycielka mówiąca po polsku i po ukraińsku, która pomaga dzieciom” [Rodzic 1].

„Mamy dwie nauczycielki z Ukrainy, tak i polska nauczycielka. Nasza nauczycielka pomaga nam we wszystkich pytaniach” [Rodzic 7].

„(...) pani [imię – aut.], ona jest tłumaczką. Tutaj im pomaga, zawsze jest z nimi na lekcjach. Mieliśmy spotkanie, zapoznaliśmy się z wychowawcą, pani [imię – aut.] też tam była. Ona jest dobrą osobą, pomaga im tam” [Rodzic 9].

Wsparcie dla ucznia uchodźczego posiadającego niskie kompetencje językowe było realizowane również na poziomie interakcji klasowych.

„Są dzieci, które wcześniej przyjechały tutaj z Ukrainy, więc ten polski bardziej znają, więc proszą o pomoc te dzieci, które mniej znają język polski te, które bardziej znają, więc tu jest pełna taka relacja i komunikacja” [Dyrektor_108].

Wyzwaniem w prawidłowym procesie edukacji były również różnice pomiędzy polskim a ukraińskim systemem nauczania. Problem ten był wzmacniany faktem, iż część dzieci uczestniczyło w obu systemach na raz.

„Faktem jest, że uczymy się również online w szkole ukraińskiej. Uczyliśmy się tutaj również i ukończyliśmy szkołę na Ukrainie. Tak samo będzie od pierwszego września: jeśli zostaniemy tutaj, będziemy także uczyć się w ukraińskiej szkole online” [Rodzic 2].

Nieraz uczestnictwo zdalne w ukraińskim systemie edukacji było powodem marginalizowania roli polskiej szkoły.

„Szczególnie te [dzieci – aut.] z oddziału przygotowawczego, bo zupełnie nieoficjalnie mamy informację, że spora część tych dzieci uczęszczała do klasy ukraińskiej równocześnie. I polską szkołę traktowały trochę na zasadzie takiego przechowywania się. Jak musiały korzystać z ukraińskich lekcji, to po prostu ich nie było w szkole i nie czuli z tego powodu żadnych problemów. Naprawdę bardzo niewielu rodziców przysłało mi zwolnienie, usprawiedliwienie, czy jakiegokolwiek kontakt nawiązało, dlaczego dziecka nie ma w szkole. Po prostu dziecko nie przychodziło przez ileś dni, pojawiała się po iluś dniach” [Nauczyciel_120].

Jednoczesne funkcjonowanie w obu systemach było wyzwaniem dla samych dzieci i ich opiekunów, szczególnie w aspekcie organizacyjnym. Pogodzenie wymagań stawianych przez obie szkoły wymagało od opiekunów pewnej elastyczności.

„Cóż, są jeszcze lekcje online. Jeśli rodzice mają takie życzenie, mogą znaleźć na to czas, to dogadają się ze swoimi nauczycielami [ukraińskimi – aut.]. Jeśli jest czas, łączymy się online z lekcjami w szkole [w Ukrainie – aut.]” [Rodzic 6].

„(...) będę równolegle uczyć moje dziecko i być może poproszę ukraińskich nauczycieli, aby kontynuowali naszą edukację online, ale jak to będzie, jak to się uda moim dzieciom – nie wiem” [Rodzic 7].

Funkcjonowanie części dzieci w dwóch systemach edukacyjnych komplikował również odmienny kalendarz organizacji roku szkolnego. Z racji tego, iż w systemie ukraińskim szybciej zaczynały się wakacje, część dzieci ukraińskich miała w tym czasie problem z nauką w polskiej szkole.

„(...) bo od kiedy w swoim kraju już mają wakacje, to przychodzą i mówią: „pani my już mamy kanikuły, a może nam pani zrobić inną lekcję”. Nie, że nie chcą się uczyć, tylko to raczej w kategoriach takich: może pooglądamy film po polsku. Oni też wiedzą, że coś robić trzeba, nie. Ale tutaj, mówię, kwestia wakacji. Bo u nich to już są wakacje,

a u nas jeszcze, a ile jeszcze. A oni są z Ukrainy, to dlaczego oni nie mogą już mieć wakacji?” [Nauczyciel_117].

Powyższy problem szczególnie nasilał się w oddziałach przygotowawczych, w których uczyli się sami ukraińscy uczniowie.

„Od kiedy informowałam o tym, jakie dni wolne będą w najbliższym czasie i kiedy mają nie przychodzić i kiedy kończymy rok szkolny, no to w klasie było wielkie oburzenie, dlaczego oni mają chodzić jeszcze do 24 czerwca, skoro w Ukrainie rok szkolny kończy się w maju, z końcem maja i oni nie mają zamiaru przychodzić, bo dla nich rok szkolny się już skończył. Także... Natomiast dzieci, które są w klasach polskich bardzo fajnie się do tego dostosowują. To myślę, że taka trochę inna relacja jest wtedy. One widzą, co się dzieje w klasie, widzą, że ich koledzy wykonują pewne rzeczy, pewne zadania i one też próbują za tym torem pójść i się dostosowywać. Ta ukraińska klasa przygotowawcza jest taką trochę enklawą samą w sobiei rządzi się zupełnie innymi prawami” [Nauczyciel_120].

Wyzwaniem też jest organizacja lekcji szkolnych na przykład w oddziałach przygotowawczych, gdzie nauczyciele starali się szczególnie nie przeciążać nauką samych uczniów. W efekcie działania te były nieraz niewłaściwie odbierane przez dzieci.

„na początku było tak trudno z nimi, bo oni tak uważali, że to są jakieś wakacje, albo jeszcze coś. I oczywiście, że oni mieli tutaj dużo spacerów na dworze tak i to czasami tak zastanawiali się, że oni tutaj, jak w przedszkolu, a nie w szkole. Ale teraz już wszystko w porządku” [Nauczyciel_112].

Tabela 26. Możliwość rozwijania zainteresowań uczniów z doświadczeniem uchodźczym w polskiej szkole

Czy dziecko ma możliwość rozwijania swoich zainteresowań w polskiej szkole?	N	%
Zdecydowanie tak	88	37,3
Raczej tak	88	37,3
Raczej nie	20	8,5
Zdecydowanie nie	2	0,8
Trudno powiedzieć	38	16,1
Razem	236	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Ważnym aspektem włączenia dzieci do polskiego systemu edukacji było stworzenie możliwości rozwijania własnych zainteresowań oraz możliwości uczestnictwa w dodatkowych zajęciach. Badania ilościowe ujawniły, iż około trzech na czterech uczniów uchodźczych (74,6 proc.) miało możliwość rozwijania swoich zainteresowań w polskiej szkole.

Możliwość rozwijania zainteresowań przez uczniów uchodźczych nie była istotnie statystycznie powiązana z modelem kształcenia klasowego (χ^2 (N = 234) = 6,58; p = 0,159, współczynnik V-Cramera = 0,16). Natomiast wiek uczniów uchodźczych istotnie statystycznie różnicował korzystanie z możliwości rozwijania zainteresowań w szkole. Wśród dzieci w wieku od 7 do 10 lat 81,6 proc. miało możliwość rozwijania swoich zainteresowań w polskiej szkole, a wśród dzieci w wieku 11 i więcej lat, taką możliwość wskazało już tylko 65,2 proc. dzieci.

Tabela 27. Wiek dziecka z doświadczeniem uchodźczym a możliwość rozwijania przez dziecko swoich zainteresowań w polskiej szkole (w %)

Wiek ucznia uchodźczego	Możliwość rozwijania zainteresowań przez uczniów uchodźczych					
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzieć	Razem
7–10 lat	37,6	44,0	4,3	0,7	13,5	100,0
11 i więcej lat	37,0	28,3	14,1	1,1	19,6	100,0

Źródło: (χ^2 (N = 233) = 11,69; p = 0,019, współczynnik V-Cramera = 0,22). Opracowanie własne.

Możliwości rozwijania zainteresowań uczniów uchodźczych różnicowały się ze względu na zasoby samej szkoły. Szczególnie istotny był tutaj profil szkoły (np. szkoły sportowe), kompetencje kadry dydaktycznej oraz kreatywność dyrektorów.

„dla których [uczniów – aut.] widzieliśmy, że mają jakiś potencjał sportowy, albo realizowali jakieś zajęcia sportowe, kierowaliśmy albo do naszych dyscyplin, które są w naszej (...) [szkole – aut.], albo kierowaliśmy do zaprzyjaźnionych klubów czy sekcji, które mogły u nas funkcjonować (...) [i dalej – aut.] jeden z naszych pracowników, pomoc nauczyciela pracuje w szkole muzycznej, to wsparcie takie, czy przekierowanie trójki uczennic, które wcześniej uczyły się muzyki na różnych poziomach, też dostały taką możliwość. Szkoła nie dysponuje

aż takim sprzętem, żeby one mogły u nas swobodnie grać, więc szukaliśmy jakiś możliwości poza szkołą” [Dyrektor_103].

„To znaczy, generalnie z tych zajęć, takich dodatkowych tutaj nie ma. To jedynie to są koła – koło matematyczne w starszych klasach” [Dyrektor_105].

Jednym z istotnych elementów włączenia dziecka do polskiego systemu szkolnego jest zapewnienie mu zajęć wyrównawczych. Badania ilościowe pokazały, iż około co trzeci opiekun deklaruje, że dziecko uczestniczyło w takich zajęciach.

Tabela 28. Uczestnictwo w zajęciach wyrównawczych

Czy dziecko z doświadczeniem uchodźczym uczestniczyło w zajęciach wyrównawczych w polskiej	N	%
Tak	67	31,5
Nie	146	68,5
Razem	213	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Ujawniony wyżej niski wskaźnik uczestnictwa w zajęciach wyrównawczych może zależeć od różnych czynników. Wśród nich można wymienić ograniczone zasoby samej szkoły, brak aktywizmu kadry dydaktycznej w tym obszarze oraz motywacje samych uczniów.

„Nie, dzieci nie korzystają. Generalnie ich lekcje są na tyle późno zorganizowane, bo też jednak nie chcieliśmy dezorganizować pracy placówki, a dodatkowo nauczyciele mocno obciążeni i nie mogli ich wziąć w czasie zajęć porannych. W związku z tym lekcje klas przygotowawczych odbywają się w godzinach popołudniowych. Musieliśmy wydłużyć pracę, czas pracy placówki, żeby ci nauczyciele mogli te lekcje prowadzić. Ale oprócz tego oczywiście prowadzone są na terenie szkoły różnego rodzaju zajęcia dodatkowe, do których oni są zachęcani. Ale z tego, co wiem od nauczycieli, niezbyt chętnie korzystają” [Dyrektor_101].

Dodatkowo na brak popytu na zajęcia wyrównawcze może wpływać fakt, iż dzieci uczące się w oddziałach przygotowawczych uczestniczą w edukacji, której bezpośrednim celem jest właśnie wyrównywanie poziomów uczniów. Konstatację tę częściowo potwierdza analiza statystyczna,

która wykazała istotne statystycznie powiązanie pomiędzy uczestnictwem w zajęciach wyrównawczych a modelem kształcenia klasowego. Zgodnie z nim statystycznie częściej w zajęciach wyrównawczych uczestniczyli uczniowie uczący się w ramach modelu integracyjnego niż w ramach modelu separatystycznego.

Tabela 29. Model kształcenia klasowego a uczestnictwo w zajęciach wyrównawczych (w %)

Model kształcenia klasowego	Uczestnictwo w zajęciach wyrównawczych		
	Tak	Nie	
model integracyjny	53,3	46,7	100,0
model separatystyczny	22,5	77,5	100,0

Źródło: (χ^2 (N = 211) = 18,97; p = 0,000, współczynnik V-Cramera = 0,29).

Analiza statystyczna wykazała brak istotnego statystycznie związku pomiędzy wiekiem dziecka a uczestnictwem w zajęciach wyrównawczych (χ^2 (N = 210) = 0,014; p = 0,903, współczynnik V-Cramera = 0,01).

Podsumowując, dla prawidłowego realizowania podstawy programowej problemem były niskie kompetencje językowe niektórych uczniów uchodźczych. Pewnym wyzwaniem było również jednoczesne funkcjonowanie ucznia w dwóch systemach edukacyjnych (polskim i ukraińskim). Około trzech na dziesięciu dzieci uchodźczych w badanych szkołach miało możliwość rozwijania swoich zainteresowań, a około co trzeci uczestniczył w zajęciach wyrównawczych.

Zakończenie

Sytuacja, z jaką przyszło się zmierzyć polskiej szkole i nauczycielom po 24 lutego 2022 roku jest chyba pierwszą na tak wielką skalę po II wojnie światowej. Dotychczasowe kontakty z uczniami z doświadczeniem uchodźczym nie były w polskiej oświacie obecne w takim rozmiarze. Ostatnie pół roku pokazało, że zarówno szkoła, jak i nauczyciele oraz polscy uczniowie potrafią nieść pomoc i stworzyć przyjazne miejsce dla dzieci cudzoziemskich. Praktyka wskazuje, że w tego typu złożonych sytuacjach, dbając o zachowanie własnej tożsamości uczniów imigrantów, można jednocześnie prowadzić edukację, gwarantując dzieciom ciągłość nauki. Dając oparcie, niosąc pomoc psychologiczno-pedagogiczną i stwarzając warunki, które pozwolą dać (przynajmniej namiastkę) normalności. Pamiętać jednak należy, że każde dziecko jest inne, ma inne przeżycia, inne potrzeby i trafia do placówki z innym bagażem doświadczeń, ale też wiedzy i umiejętności, które pozwolą mu na adaptację do nowych warunków. Dzieciom należy też zaoferować „czas”, który pozwoli im wejść w nowe środowisko i aktywnie uczestniczyć w oferowanych zajęciach. Zrozumienie ze strony nauczycieli i otwartość na potrzeby uczniów oraz chęć do uczenia się to elementy, które pozwolą dzieciom z doświadczaniem uchodźczym zaadaptować się i odnaleźć spokój. Znaczące jest też włączenie rodzica (rodziców), a także wykorzystanie innych instytucji mogących wesprzeć szkołę i nauczycieli w minimalizowaniu traumy czy stresu pourazowego. Jednym z przykładów działalności instytucjonalnej jest aktywność Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Zbigniewa Herberta w Gorzowie Wielkopolskim. Pracownicy Oddziału Dziecięcego spontanicznie podjęli decyzję o organizacji zajęć adaptacyjno-integracyjnych dla dzieci przybywających z Ukrainy po 24 lutego 2022 r. Jak wspomina Klaudia Makasów

(...) długo zastanawiano się, jaką formę powinny przybrać spotkania, które miały na celu oderwać dzieci od traumatycznych przeżyć i dać im radość w tych dramatycznych dla nich chwilach. Dodatkową przeszkodę stanowiła bariera językowa, bo chociaż oba języki: polski i ukraiński należą do języków słowiańskich, to różnice są wyczuwalne już na etapie powitania. Nie zabrakło ludzi dobrej woli, którzy w ramach wolontariatu przybywali na zajęcia w roli tłumacza. Zorganizowano również zbiorke elementarzy polskich oraz artykułów szkolnych dla dzieci z Ukrainy³²².

Organizowane dwa razy w tygodniu spotkania zmieniały odbiorców i formę, w jakiej były realizowane. Ogółem „od 4 marca do końca października 2022 r. odbyły się 33 spotkania, w których wzięło udział 372 dzieci”. Warte podkreślenia jest to, że zajęcia cały czas trwają i są prowadzone z ogromną radością i pasją. Działalność tego typu wspiera pracę szkoły i nauczycieli i pozwala dzieciom-immigrantom choć trochę zapomnieć o trudnych przeżyciach i powrócić (choć na chwilę) do beztrudnego dzieciństwa.

Problematyka eksploracji przyjęta przez zespół badawczy jest złożona i stanowi interdyscyplinarny przedmiot badań. Przysługujące każdemu dziecku prawo do nauki pośrednio służy prawom człowieka warunkując ich rozwój wyposażając jednostkę w możliwości intelektualne warunkujące korzystanie z przysługujących praw³²³. *Edukacja powinna pokazać każdemu człowiekowi drogę do pogłębionego człowieczeństwa, wartościowego życia w rodzinie, społeczeństwie oraz ojczyźnie*³²⁴. Należałoby do tego dodać, że również poza krajem zamieszkania. Stworzenie w Polsce programu integracyjnego dla cudzoziemców opartego na systemie edukacji jest obecnie szczególnie ważne dla społeczności ukraińskiej. Nadanie

³²² K. Makasów, *Kolorowe sylaby – kolorowe chwile dla dzieci z Ukrainy w bibliotece Herberta*, [w:]

Bibliotekarz Gorzowski wydanie on-line, [dostęp: 10.09.2022].

³²³ J. Mikosz, *Prawo do nauki*, [w:] *Prawa człowieka. Model prawny*, (red.) R. Wieruszewski, Wrocław – Kraków – Warszawa 1991, s. 980.

³²⁴ T. Jasudowicz, *Prawo do nauki*, [w:] *Prawa człowieka i ich ochrona*, (red.) B. Gro-nowska, T. Jaudowicz, M. Balcerzak, M. Lubiszewski, R. Mizerski, Toruń 2005, s. 381–182.

polskiej szkole funkcji integracyjnej to rozwiązanie będące wyjściem naprzeciw zmianom polskiego społeczeństwa, które staje się wielokulturowe.

Badania przeprowadzone po 24 lutego 2022 roku wskazały, iż w szkołach zostało uruchomionych szereg procesów inicjujących inkluzję społeczną uczniów uchodźczych. Wyrazem tego było podjęcie wieloaspektowych działań wspierających wejście nowych uczniów w świat polskiej szkoły. Po pierwsze, badanie ujawniło, iż w gorzowskich szkołach podstawowych była powszechnie realizowana pomoc materialna dla uczniów uchodźczych. Szczególnie dotyczyła ona wsparcia w zakresie wyposażenia uczniów w szeroko pojęte wyprawki. Realizowana pomoc miała zarówno charakter instytucjonalny, jak i była realizowana jako działania oddolne. Po drugie, badanie ujawniło, iż we wszystkich badanych szkołach realizowana była podstawowa pomoc psychologiczno-pedagogiczna polegająca na zapewnieniu dostępu do psychologów oraz pedagogów szkolnych. Do czynników różnicujących zakres tego typu pomocy zaliczono posiadane zasoby kadrowe w szkole (szczególnie dostęp do psychologów i pedagogów ukraińskojęzycznych), doświadczenie w pracy z uczniami z tłem imigracyjnym oraz kreatywność dyrektorów szkół. Po trzecie, ujawniono, iż szkoły różnicowały się sposobem inicjowania procesów odbudowywania bezpieczeństwa ontologicznego oraz akulturacji uczniów uchodźczych. Szczególny wpływ na ten proces miało wcześniejsze doświadczenie szkoły w pracy z uczniami imigranckimi. Do istotnych ujawnionych działań w zakresie odbudowywania bezpieczeństwa ontologicznego uczniów uchodźczych zaliczono działania, których celem było dostarczenie odpowiednich schematów interpretacyjnych świata polskiej szkoły oraz odwołanie się do kultury pochodzenia uchodźcy. Dodatkowo wskazano, iż opiekunowie deklarują jako rzecz istotną możliwość poznania przez uczniów uchodźczych polskiej kultury i języka, ale również nauki, kultury i języka kraju pochodzenia, co jest zjawiskiem ważnym dla prawidłowo przebiegających procesów akulturacji. Po czwarte, zostało ujawnione, iż szkolne sieci społeczne są wyraźnie uwarunkowane strukturalnie poprzez realizowany model kształcenia klasowego. Tym samym rozwój sieci społecznych typu wiążącego powiązany jest z separatystycznym modelem kształcenia, a rozwój sieci społecznych typu pomostowego z integracyjnym modelem kształcenia. Wskazano również, iż model kształcenia nie ma wpływu na poziom poczucia akceptacji przez ucz-

nia uchodźczego. Zauważono również, iż dla połowy badanych, szkolne sieci społeczne nie mają charakteru wyłącznego, gdyż funkcjonują także w pozaszkolnych sieciach społecznych. Po piąte, ujawniono, iż szkoła dostarcza wsparcia w zakresie rozwoju kompetencji językowych ucznia uchodźczego. Ocena jakości tego wsparcia jest częściowo zależna od poziomu znajomości przez ucznia uchodźczego języka polskiego. Po szóste, ujawniono, iż wielu uczniów uchodźczych, w badanych szkołach, miało możliwość dalszego rozwijania swoich zainteresowań. Dodatkowo ujawniono, iż zasadniczą barierą w realizacji podstawy programowej były niskie kompetencje językowe niektórych uczniów uchodźczych.

Tym samym badanie pozwoliło wskazać uwarunkowania procesów inkluzji jednakowo po stronie struktury oraz sprawstwa. W kontekście uwarunkowań strukturalnych badanie ujawniło, iż w gorzowskich szkołach podstawowych brak jest odpowiednich strategii działań dla realizowania edukacji włączających. Elementy takiego systemowego podejścia do ucznia były widoczne tylko w nielicznych szkołach, które mają większe doświadczenie w pracy z uczniami z tłem imigranckim lub pochodzącym z mniejszości narodowych i etnicznych. Natomiast wydaje się, iż w pozostałych szkołach rozwiązania te miały charakter bardziej *ad hoc*. Następnym istotnym uwarunkowaniem działań włączających realizowanych w sytuacji nagłego i dużego napływu uczniów uchodźczych z Ukrainy po 24 lutego 2022 były zauważone deficyty w zakresie odpowiednich zasobów kadrowych oraz materialnych. Szczególnie widoczny był brak psychologów, pedagogów oraz nauczycieli ukraińskojęzycznych, a także w początkowym okresie odpowiednich materiałów do nauki języka polskiego. Dodatkowo został zauważony ambiwalentny charakter oddziałów przygotowawczych. Z jednej strony, stwarzały one warunki dla bezpieczniejszego „wejścia” ucznia uchodźczego do świata polskiej szkoły, a z drugiej, utrudniały integrację tych uczniów z szerszym środowiskiem szkolnym.

Wymienione wyżej uwarunkowania generowały specyficzny kontekst strukturalny dla podmiotowych relacji społecznych o charakterze włączającym, zarówno po stronie kadry dydaktycznej, jak i uczniów uchodźczych. Efektywność podejmowanych działań w zakresie włączenia nowych uczniów wymagała refleksyjnego przepracowania tego kontekstu przez dyrektorów oraz nauczycieli. Natomiast bariery inkluzyjne, jakie

zostały zauważone po stronie uczniów uchodźczych, z reguły wiązały się z niezdolnością pełnego włączenia do życia szkoły, wynikającej głównie z niskich kompetencji językowych.

W niniejszym projekcie badaniu poddany został szczególny moment dla polskiej szkoły, jakim bez wątpienia był nagły napływ uchodźców. Był on wyzwaniem zarówno na poziomie struktury, jak i sprawstwa osób odpowiedzialnych za realizację edukacji włączającej. Jednocześnie, jak się wydaje, zainicjował on szereg zmian morfogenetycznych w kierunku koncepcji szkoły wielokulturowej. Efekty tego procesu powinny być widoczne zarówno na poziomie systemu polskiej szkoły (np. systemowe strategie na rzecz edukacji włączającej) – ale co również bardzo ważne – jak i na poziomie samego sprawstwa (np. otwartość aktorów życia społecznego na różnorodność kulturową szkoły). Weryfikacja tych założeń wymaga dalszych badań, które nie tylko pozwoliłyby zdiagnozować potencjalną zmianę, ale również odpowiedzieć na szereg nowych pytań, które zrodziły się w czasie realizacji tego projektu.

Bibliografia

Literatura

- Aksman J., Zinkiewicz B., *Wprowadzenie*, [w:] *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Aksman, B. Zinkiewicz, Kraków 2019.
- Archer M., *Morfogeneza społeczeństwa: gdzie pasuje człowieczeństwo?*, [w:] *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, M. Archer, Kraków 2013.
- Bała P., *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*, Warszawa 2009.
- Banaszak B., *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, Warszawa 2009.
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994.
- Bauman Z., *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, przekład J. Łaszcz, Gdańsk 2007.
- Budyć-Budzyńska M., *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Warszawa 2013.
- Byrne D., *Social exclusion. Second edition*, Open University Press, 2005.
- Cudowska A., *Polityka oświatowa Unii Europejskiej wobec migracji*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2017, t. XXX.
- Elliott E., *Współczesna teoria społeczna*, Warszawa 2011.
- Garlicki L., *Komentarz do art. 70*, [w:] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz, t. III*, (red.) P. Bała, Warszawa 2003.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2012.
- Goodman N., *Wstęp do socjologii*, Poznań, 2002.
- Grzymała-Moszczyńska H., Nowicka E. (red.), *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Kraków 1998.
- Jabłoński M., Jarosz-Żukowska S., *Prawo konstytucyjne w formie pytań i odpowiedzi*, Wrocław 2003.
- Jagusiak B., Lubimow J., *Teoretyczne i praktyczne uwarunkowania migracji do Unii Europejskiej*, Warszawa 2020.

- Jędraszczyk K., Krasiński O., Bezludny O., Czmelyk R., Durniak B., Jaciw R., Kotyhorenko W., Stroński H., Uhryn J., *Spółczesność i kultura Ukrainy. Czwierćwiecze przemian (1991–2016)*, (red.) K. Jędraszczyk, Gniezno 2016.
- Jonak J., *Problemy językowe mniejszości narodowych*, [w:] *Logopedia międzykulturowa*, (red.) E. Czaplewska, Gdańsk 2018.
- Jurek A., *Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży*, [w:] *Migracja, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, (red.) N. Klorek, K. Kubin, Warszawa 2015.
- Kawa A., Mościskier A., *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, Warszawa 2002.
- Kiełbasa M., *Prawo socjalne Unii Europejskiej a granice swobód rynku wewnętrznego*, Warszawa 2017.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.
- Kubin K., *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce*, „Z teorią w praktykę” 2011, nr 1.
- Kurzyna-Chmiel D., *Prawo do nauki obcokrajowców – analiza krajowych rozwiązań prawnych w obszarze systemu oświaty*, „Studia prawnoustrojowe” 2020, nr 47.
- Lin N., *Social capital. A theory of social structure and action*, Cambridge 2001.
- Lovaglia M.J., *Sieciowa teoria wymiany*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, (red.) A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Warszawa 2011.
- Magocsi P.R., *Ukraina. O państwowości i tożsamości narodowej*, Rzeszów 2022.
- Major B., Eccleston C., *Stigma and Social Exclusion*, [w:] *The social psychology of inclusion and exclusion*, (red.) D. Abrams, M.A. Hogg, J.M. Marques, Taylor & Francis Books, 2005.
- Mamzer H., *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*, Poznań 2008.
- Mauersberg S., (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990.
- Mikiewicz P., *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Warszawa 2016.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, (red.) I. Chrzanowska, G. Szumski, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2019.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Białystok 2000.
- Nowicki M.A., *Wokół Konwencji Europejskiej. Komentarz do Europejskiej Konwencji Praw Człowieka*, Warszawa 2010.

- Oniszczyk J., *Wolności, prawa socjalne oraz orzecznictwo konstytucyjne*, Warszawa 2005.
- Orłowska B.A., *Transmisja tożsamości (Studium przypadku Łemków)*, Strzelce Krajeńskie 2013.
- Olearczyk T., *Inkluzja jako remedium na wykluczenie społeczne – od ekskluzji do inkluzji*, [w:] *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Aksman, B. Zinkiewicz, Kraków 2019.
- Parsons T., *Struktura społeczna a osobowość*, Warszawa 1969.
- Putnam R., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008.
- Pogorzała E., *Sytuacja prawna uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskim systemie oświaty*, „Z teorii w praktykę” 2012, nr 2.
- Problemy edukacji w Europie środkowej i wschodniej. Wybrane aspekty badań*, (red.) W. Słomski, Z. Sirojć, Warszawa 2020.
- Rabczuk W., *Czynniki niesprzyjające i chroniące w przebiegu kariery szkolnej uczniów imigrantów*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013.
- Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji. Raport RPO, „Zasady równego traktowania. Prawo i praktyka”* 2013, nr 13.
- Redelbach A., *Natura Praw Człowieka. Strasburskie standardy ich ochrony*, Toruń 2001.
- Schütz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008.
- Sielaczek R., *Edukacja jako narzędzie integracji cudzoziemców*, „Kultura i edukacja” 2008, nr 3.
- Stadniczeńsko J., *Prawo dziecka do edukacji w systemie prawa międzynarodowego i polskiego (wybrane zagadnienia)*, [w:] *Problemy edukacji w Europie środkowej i wschodniej. Wybrane aspekty badań*, Warszawa 2020.
- Standniczenko J., *Prawo dziecka do nauki – prawa w oświacie*, [w:] *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze)*, (red.) S.L. Stadniczenko, Warszawa 2015.
- Stankiewicz K., Żurek A., *Edukacja dzieci uchodźczych w Polsce*, Infos, Biuro Analiz Sejmowych, nr 5(297).
- Szczurek-Boruta A., *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełnienia w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo*, Katowice 2007.
- Szelwa D., *Integracja a polityka edukacyjna*, Raporty i analizy. Centrum Stosunków Międzynarodowych, Warszawa 2010.
- Turner J.H., Maryanski A., *Kontynuowanie tradycji III. Analiza sieciowa*, [w:] *Struktura teorii socjologicznej*, J.H. Turner, Warszawa 2006.

- Twenge J., Baumeister R., *Social exclusion increases aggression and self-defeating behavior while reducing intelligent thought and prosocial behavior*, [w:] *The social psychology of inclusion and exclusion*, (red.) D. Abrams, M.A. Hogg, J.M. Marques, Taylor & Francis Books, 2005.
- Winczorek P., *Komentarz do Konstytucji Rzeczypospolitej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Warszawa 2000.
- World Bank, *Inclusion Matters – The Foundation for Shared Prosperity*, Washington 2013.
- Zacharuk T., *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce 2008; M.M. Ślusarczyk, *Działania zapobiegające ekskluzji społecznej. Perspektywa pedagoga*, „Student Niepełnosprawny” 2017, nr 17.
- Zgliczyński W.S., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, „Studia BAS” 2010, nr 2(22).
- Zięba-Załucka H., *Prawo do nauki*, [w:] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz encyklopedyczny*, Warszawa 2009.

Akty normatywne

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html>.
- Międzynarodowy pakt praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych, Dz.U. 1977 poz. 38 nr 169.
- Konwencja o prawach dziecka, <https://bip.brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka/konwencja-o-prawach-dziecka>.
- Konwencja dotycząca statusu uchodźców, Dz.U. 1991 nr 119 poz. 515.
- Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych, sporządzona w Strasburgu dnia 1 lutego 1995 r., Dz.U. 2002 nr 22 poz. 2029.
- Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1960.html>.
- Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Dz.U. 1993 nr 61 poz. 284.
- Europejska Karta Społeczna, Dz.U. 1999 nr 8, poz. 67.
- Karta Praw Podstawowych, Dz. Urz. UE C 326/391.
- Międzynarodowy Pakt Praw Ekonomicznych, Socjalnych i Kulturalnych, <https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Miedzynarodowy-Pakt-Praw-gosp-spol-kult.pdf>.
- Deklaracja Praw Dziecka, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1959.html>.

- Traktat ustanawiający Europejską Wspólnotę Gospodarczą, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:11957E/TXT>.
- Traktacie o Unii Europejskiej, Dz. Urz. C 326/4, (wersja skonsolidowana).
- Traktatu o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej, Dz. Urz. C 326/4, (wersja skonsolidowana).
- Dyrektywa Rady 77/486/EWG z 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących, Dz. Urz. 77/486/EWG.
- Dyrektywa Rady 2000/43/WE z dnia 29 czerwca 2000 r. wprowadzająca w życie zasadę równego traktowania osób bez względu na pochodzenie rasowe lub etniczne, Dz. Urz. L 180/22.
- Dyrektywie Rady 2003/109/WE z 25 listopada 2003 r. dotycząca statusu obywateli państw trzecich będących rezydentami długoterminowymi, Dz. Urz. L 16/44.
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2013/33/UE z dnia 26 czerwca 2013 r. w sprawie ustanowienia norm dotyczących przyjmowania wnioskodawców ubiegających się o ochronę międzynarodową, Dz. Urz. UE L 180/96.
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2013/32/UE z dnia 26 czerwca 2013 r. w sprawie wspólnych procedur udzielania i cofania ochrony międzynarodowej, Dz. Urz. UE L 180/60.
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2011/95/EU z dnia 13 grudnia 2011 r. w sprawie norm dotyczących kwalifikowania obywateli państw trzecich lub bezpaństwowców, jako beneficjentów ochrony międzynarodowej, jednolitego statusu uchodźców lub osób kwalifikujących się do otrzymania ochrony uzupełniającej oraz zakresu udzielanej ochrony (wersja przekształcona) (dyrektywa w sprawie kwalifikowania), Dz.U. L 337/9.
- Dyrektywy Rady 77/486/EWG z dnia 25 lipca 1977 w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących, Dz. Urz. UE L 1999/32.
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2004/38/WE z dnia 29 kwietnia 2004 r. w sprawie prawa obywateli Unii i członków ich rodzin do swobodnego przemieszczania się i pobytu na terytorium państw członkowskich, zmieniająca rozporządzenie (EWG) nr 1612/68 i uchylająca dyrektywy 64/221/EWG, 68/360/EWG, 72/194/EWG, 73/148/EWG, 75/34/EWG, 75/35/EWG, 90/364/EWG, 90/365/EWG i 93/96/EWG (dyrektywa w sprawie swobodnego przemieszczania się), Dz.U. L 158 z 2004.
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2011/95/UE z dnia 13 grudnia 2011 r. w sprawie norm dotyczących kwalifikowania obywateli państw trzecich lub bezpaństwowców jako beneficjentów ochrony międzynarodowej, jednolitego statusu uchodźców lub osób kwalifikujących się do otrzymania ochrony uzupełniającej oraz zakresu udzielanej ochrony, Dz. Urz. L 337/9.

- Dyrektywa Rady 2003/109/WE z dnia 25 listopada 2003 r. dotycząca statusu obywateli państw trzecich będących rezydentami długoterminowymi, Dz. Urz. UE L 16/44.
- Dyrektywa Rady 2003/86/WE z dnia 22 września 2003 r. w sprawie prawa do łączenia rodzin, Dz. Urz. UE L 251/12.
- Dyrektywa Rady 2001/55/WE z dnia 20 lipca 2001 r. w sprawie minimalnych standardów przyznawania tymczasowej ochrony na wypadek masowego napływu wysiedleńców oraz ośrodków wspierających równowagę wysiłków między Państwami Członkowskimi związanych z przyjęciem takich osób wraz z jego następstwami, Dz. Urz. UE L 212/12.
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2013/33/UE z dnia 26 czerwca 2013 r. w sprawie ustanowienia norm dotyczących przyjmowania wnioskodawców ubiegających się o ochronę międzynarodową, Dz. Urz. UE L 180/96.
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2008/115/WE z dnia 16 grudnia 2008 r. w sprawie wspólnych norm i procedur stosowania przez państwa członkowskie w odniesieniu do powrotów nielegalnie przebywających obywateli państw trzecich, Dz. Urz. UE 348/98.
- Rozporządzeniu Rady (EWG) nr 1612/68 z 15 października 1968 r. w sprawie swobodnego przepływu pracowników wewnątrz Wspólnoty oraz dyrektywie Rady z 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących, Dz. Urz. L 257.
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 492/2011 z dnia 5 kwietnia 2011 r. w sprawie swobodnego przepływu pracowników wewnątrz Unii, Dz.U. L 14.
- Rozporządzeniem Parlamentu i Rady (UE) nr 492/2011 z dnia 5 kwietnia 2011 r. w sprawie swobodnego przepływu pracowników wewnątrz Unii, Dz. Urz. UE L 141/1.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., Prawo oświatowe, Dz.U. z 2021 poz. 1082.
- Ustawa z dnia 9 listopada 2019 r. o repatriacji, Dz.U. z 2019 poz. 1472.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19.
- Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa, Dz.U. 2022 poz. 583.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy, Dz.U. 2022 poz. 645.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz będących obywatelami polskimi, które pobierają naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, Dz.U. poz. 1203.

Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz.U. 2017 poz. 153.

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2017 poz. 1591.

Protokół nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzony w Paryżu dnia 20 marca 1952 r., Dz.U. z 1995 r. nr 36 poz. 175.

Akty stosowania prawa

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 16 stycznia 2002 r. syg. akt Ts 138/01, Z.U. 2002 / 2B / 148.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 28 listopada 2000 r. sygn. akt SK. 18/99, Dz.U. 2000 nr 101 poz. 1091.

Źródła internetowe

Bała P., *Prawo do nauki a obowiązki szkolny*, <https://www.wydawnictwo.wsge.edu.pl/pdf-134545-62780?filename=Prawo%20do%20nauki%20a.pdf>.

Bugdalski B., *Ukraińscy w polskim systemie edukacji. Przedstawiamy 8 kluczowych rekomendacji*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/ukraincy-w-polskim-systemie-edukacji-przedstawiamy-8-kluczowych-rekomendacji,381682.html>.

Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on immigration, integration and employment, COM/2003/0336 final. http://www.praca.gov.pl/eurodoradztwo/pliki/dok/Komunikat_Migracje_pl.pdf.

Edu4Ukraine, *Odpowiedzialne wsparcie młodych uchodźców z Ukrainy. Praktyki integracyjne oraz edukacyjne do implementacji w Polsce przez organizacje pozarządowe*, https://www.edu4ukraine.org/wp-content/uploads/2022/04/Raport_EDU4UKRAINE_final_26_04_2.pdf.

https://twitter.com/straz_graniczna.

- <https://businessinsider.com.pl/gospodarka/ilu-uchodzcow-z-ukrainy-chce-zostac-w-polsce-nowy-raport-nbp/cv2rk8m>.
- <https://asywzskole.pl/jak-zatrudniac/pomoc-nauczyciela/>.
- <https://szkolajezyk.pl/immersja-jezykowa-czyli-zanurzenie-w-jezyku>.
- https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf.
- Informacja o kształceniu w polskim systemie oświaty osób przybywających z zagranicy*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/informacja-o-kształceniu-w-polskim-systemie-oswiaty-osob-przybywajacych-z-zagranicy>.
- Jarosz-Żukowska S., Żukowski Ł., *Prawo do nauki i jego gwarancje*, Wrocław 2014, <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/53068/edition/53681?language=en>.
- Kierznowski Ł., *Prawo do nauki w aktach prawa międzynarodowego*, <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/8270/1/Umi%C4%99dzynarodowienie%20krajowego%20obrotu%20prawnego%20I.%20%C5%81ukasz%20Kierznowski.pdf>.
- Komunikat Ministra Edukacji i Nauki. Departament Współpracy Międzynarodowej, *Zasady przyjmowania dzieci z Ukrainy do polskich szkół*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zasady-przyjmowania-cudzoziemcow-do-polskich-szkol-w-kontekscie-obecnej-sytuacji-na-ukrainie>.
- Leśniewska K., Puchała E., *Moje dziecko w przedszkolu i w szkole. Poradnik dla rodziców i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2011, s. 10, <http://docplayer.pl/4837105-Moje-dziecko-w-przedszkolu-i-szkole.html>.
- Makasów K., *Kolorowe sylaby – kolorowe chwile dla dzieci z Ukrainy w bibliotece Herberta*, [w:] Bibliotekarz Gorzowski wydanie on-line.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Wspieranie uczniów cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście indywidualizacji pracy i wymagań szkolnych*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/6705/3/A_Mlynarczuk-Sokolowska_Wspieranie_uczniow_cudzoziemskich.pdf
- Massumi M., Dewitz N. von, Griebach J., *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, 2015, www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf.
- Odpowiedzialne wsparcie młodych uchodźców z Ukrainy. Praktyki integracyjne oraz edukacyjne do implementacji w Polsce przez organizacje poza-*

- rządowe, https://www.edu4ukraine.org/wp-content/uploads/2022/04/Raport_EDU4UKRAINE_final_26_04_2.pdf
- Oksztulski M., *Prawnomiędzynarodowe standardy prawa do nauki i ich praktyczna realizacja przez krajowe instytucje naukowe w odniesieniu do studentów ze spektrum autyzmu. Analiza porównawcza ze szczególnym uwzględnieniem Polski i Stanów Zjednoczonych*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/12554/1/M_Oksztulski_Prawnomiedzynarodowe_standardy_prawa_do_nauki_i_ich_praktyczna_realizacja.pdf.
- Pacewicz P., Zacharuk K., *Reforma edukacji w Ukrainie. Szanse i zagrożenia*, <https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2017/05/reforma-edukacji-w-ukrainie-szansy-i-zagrozenia.pdf>.
- Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci uchodźców z Ukrainy*, https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukariny_web.pdf.
- Silver H., *Social Exclusion*, April 2019, https://www.researchgate.net/publication/332426012_Social_Exclusion.
- Szczepanik K., *Ukraińskie dzieci w polskiej szkole – wychowywać czy nauczać?*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/ukrainie-dzieci-w-polskiej-szkole-wychowywac-czy-nauczac,374073.html>.
- Wieretiło N., *nauczanie.pl*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/ukraincy-w-polskim-systemie-edukacji-przedstawiamy-8-kluczowych-rekomendacji,381682.html>
- Wojciechowska A., *Prawo dostępu do edukacji dzieci i młodzieży w Unii Europejskiej*, <https://www.wpia.uw.edu.pl/uploads/media/6045eff20ab9a/praca-doktorska-1.pdf?v1>.
- Wysocka M., *Sam w nowym otoczeniu – trudności ucznia przybywającego z zagranicy oraz sposoby ich pokonywania*, <https://epedagogika.pl/uczniowie-bez-orzeczenia/sam-w-nowym-otoczeniu-trudnosci-uczniaprzybywajacego-z-zagranicy-oraz-sposoby-ich-pokonywania-3153.html>.

Spis tabel

1. Ścieżki edukacyjne w Ukrainie	72
2. Szkoły podstawowe w Gorzowie Wielkopolskim z uczniami z Ukrainy.....	99
3. Główny powód przyjazdu do Polski.....	99
4. Czas przebywania ucznia uchodźczego w polskiej szkole.....	100
5. Płeć dziecka	101
6. Wiek dziecka	101
7. Czy uczeń uchodźczy otrzymał wsparcie rzeczowe (materialne) w polskiej szkole.....	102
8. Wiek ucznia z doświadczeniem uchodźczym a otrzymywane wsparcie materialne (w %).....	102
9. Czy uczeń uchodźczy otrzymał wsparcie pedagoga lub psychologa szkolnego w szkole?	107
10. Wiek ucznia z doświadczeniem uchodźczym a otrzymywane wsparcie psychologiczno-pedagogiczne (w %).....	107
12. Nauka języka polskiego jest ważna dla mojego dziecka	116
11. „Uważam, że ważne jest poznanie przez moje dziecko polskiej kultury”	116
14. Zamiary z odnośnie do pobytu w Polsce a ocena wagi poznania polskiej kultury (w %).....	118
13. Po skończeniu wojny na Ukrainie, zamierzam zostać w Polsce	118
15. Zamiary z odnośnie do pobytu w Polsce a ocena wagi nauki języka polskiego	119
16. Typ klasy, do której uczęszczało dziecko uchodźcze z Ukrainy.....	122
17. Typ klasy a wiek dziecka (w %).....	123
18. Typ klasy a czas nauki w polskiej szkole.....	123
19. Czy dziecko z Ukrainy zostało zaakceptowane przez rówieśników w nowej klasie, w polskiej szkole	128
20. Czy dziecko ma polskich kolegów w miejscu zamieszkania	129
21. Model kształcenia a posiadanie polskiego kolegi w miejscu zamieszkania (w %)	130

22. Znajomość języka polskiego przez dzieci z Ukrainy.....	131
23. Czy dziecko uzyskało pomoc od szkoły w zakresie nauko języka polskiego?	133
24. Ocena pomocy w zakresie nauki języka polskiego.....	134
25. Wsparcie szkoły w zakresie nauki języka polskiego a znajomość języka polskiego (w %).....	137
26. Możliwość rozwijania zainteresowań uczniów z doświadczeniem uchodźczym w polskiej szkole	140
27. Wiek dziecka z doświadczeniem uchodźczym a możliwość rozwijania przez dziecko swoich zainteresowań w polskiej szkole (w %)	141
28. Uczestnictwo w zajęciach wyrównawczych.....	142
29. Model kształcenia klasowego a uczestnictwo w zajęciach wyrównawczych (w %).....	143

Spis rysunków

1. Porównanie systemów edukacji w Polsce i w Ukrainie	75
---	----

**Процеси інклюзії
дітей-біженців
з України на прикладі
шкіл у м. Гожув
Великопольський**

Вступ

Роль інклюзивної освіти полягає в тому, щоб не тільки адаптувати навчальний процес до обмежених можливостей учня, але й зважати на його індивідуальний темп роботи, здатність до навчання, труднощі, а відтак – враховувати ці аспекти у системі польської освіти. Приїзд учнів з України після 24 лютого 2022 року внаслідок військової міграції означав, що польська школа повинна була адаптувати свою роботу до численних дітей-біженців. З новим викликом зіткнулися не тільки вчителі, але й учні-біженці. Важливим аспектом роботи школи стало, з одного боку, – підтримання ідентичності, а з іншого – входження дітей у нове середовище (мовне, культурне, національне). Однак відкритість людей та інституцій сприяла тому, що ці учні стали живою ланкою польської системи освіти.

Концепцію видання, що висвітлює проблеми процесу інклюзії громадян українського походження в польське суспільство на прикладі Любуського воєводства, було сформульовано разом із концепцією однойменного гранту. Проект подано на конкурс «Публічна дипломатія 2022 – Україна II. Захист доброго імені Польщі шляхом моніторингу і реагування на дії, що мають спотворюючий та дезінформаційний характер», який було оголошено Міністерством закордонних справ Республіки Польща. Завдяки отриманому фінансуванню, наприкінці квітня дослідницька група у складі професора Академії ім. Якуба з Парадижа, доктора габлітованого Беати Орловської, доктора Лукаша Будзинського та доктора Йоанни Любімов розпочали реалізацію заходів, закладених у концепції проекту.

Концептуалізація проекту охоплювала чотири проектні заходи, які стосувалися: кількісного та якісного дослідження законних опікунів учнів-біженців, підготовки та публікації матеріалів,

організації вебінарів, під час яких обговорюватимуться питання умов прийому українських іммігрантів, а також організації наукової конференції, яка ширше торкатиметься теми польсько-українських відносин.

Попереднє завдання проекту полягало у проведенні кількісного та якісного дослідження серед громадян України, які є економічними іммігрантами та проживають у Любуському воєводстві. Однак з огляду на те, що грант був реалізований після початку російсько-української війни, виникла необхідність переформулювати концепцію дослідження відповідно до існуючої ситуації. У своєму початковому припущенні команда проекту вважала, що її мета – дослідження умов інклюзії іммігрантів українського походження шляхом перевірки та популяризації факторів інклюзії, які позитивно впливають на відносини в наших суспільствах. Мети було дотримано, але виконання завдань відбувалося вже в умовах війни в Україні, тому наукова група припускала, що аспектом, який вона хоче дослідити, будуть процеси інклюзії учнів з досвідом біженства в межах школи через участь в освітньому процесі, який має сприяти «входженню» у польське суспільство. Робота відбувалася під патронатом Любуського інспектора освіти, що було неоціненною допомогою в дослідницькому процесі.

Партнером проектної групи Академії ім. Якуба з Парадижа в Гожуві Великопольському був Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника в Івано-Франківську, який брав участь у реалізації гранту. Університет долучився до запланованих заходів, популяризуючи серед студентів та співробітників завдання, які виконуються в межах гранту; науковці і студенти були активними учасниками вебінарів та наукової конференції, яка підсумовує дослідницький процес і є простором для обміну досвідом та представлення результатів досліджень польсько-українських відносин.

Важливість освітньої політики для питання інтеграції іммігрантів впливає з необхідності створення рівних можливостей для індивідуального розвитку іноземців, набуття базових навичок і знань, а також професійної кваліфікації. Інклюзія в освіті, або інклюзивна освіта, стосується процесу та стану, в якому сучасна школа зустрі-

чає учнів як різноманітних індивідуальних сутностей, сприймаючи їх цілісно¹.

«Тому, якщо концепцію інтеграційної політики розуміти як набір інструментів, що сприяють інтеграції як іноземців, так і середовища, в якому вони функціонують, то освітня політика щодо іммігрантів буде спрямована на створення належних умов для інтеграції в системі освіти та включатиме використання заходів освітньої політики для сприяння процесу інтеграції»².

Система освіти виконує інтегруючу функцію через необмежений, вільний і загальний доступ іноземців до освіти. На думку Р. Селачека, це є результатом прихованих функцій освіти, тобто вторинної соціалізації, «завданням якої є набуття особами відповідних компетентностей для ефективного функціонування в суспільстві»³. Для приймаючого суспільства важливо, щоб учні, які походять з середовища іммігрантів, набули певних компетентностей, наприклад, знання польської мови як офіційної, здатності працювати в державних установах, розуміння соціальних ролей, що виконуються в суспільстві. Ці навички забезпечують зменшення ізоляції та маргіналізації таких людей.

Таким чином, відправною точкою для міркувань була формальна основа для включення іноземців у систему польської освіти, тобто конституційне право на освіту. Конституція Республіки Польща в ст. 70 абзац. 1 передбачає загальне «право на освіту» для осіб віком до 18 років. Питання зазначеного права було розроблено в правових актах нижчого рівня, які також стосуються питання обов'язкового шкільного навчання, яке охоплює всіх дітей віком від 7 до 18 років, що перебувають на території Республіки Польща. Право на освіту, як і обов'язкова освіта, поширюється на всіх осіб, які перебувають під владою Республіки Польща, а отже, також на іноземців, незалеж-

¹ Zob. T. Zacharuk, *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce 2008; M.M. Ślusarczyk, *Działania zapobiegające ekskluzji społecznej. Perspektywa pedagoga*, „Student Niepełnosprawny” 2017, nr 17, s. 265–270.

² D. Szelwa, *Integracja a polityka edukacyjna*, Raporty i analizy. Centrum Stosunków Międzynarodowych, Warszawa 2010, s. 8.

³ R. Sielaczek, *Edukacja jako narzędzie integracji cudzoziemców*, „Kultura i edukacja” 2008, nr. 3, s. 130.

но від правової основи їхнього перебування в Польщі, і, відповідно, й на дітей біженців, шукачів притулку, економічних мігрантів і т.ін.

Законодавець, враховуючи особливе становище дітей-іноземців, передбачив у нормативних рішеннях підтримку у вигляді додаткових прав, які мають сприяти процесові суспільного включення дітей-іноземців, а саме:

- додаткові уроки польської мови,
- предметні корекційні заняття,
- психологічна допомога,
- підтримка культурного асистента,
- можливість організації навчання у підготовчих відділеннях,
- вивчення мови та культури країни походження.

Зауважмо, що «з точки зору школи, специфічні освітні потреби іноземних учнів зазвичай не відрізняються з огляду на їхній статус проживання чи національне походження. Навпаки, потреби цих учнів випливають з характерних ознак усіх дітей-іноземців, таких як: незнання або низький рівень знання польської мови, культурні та релігійні відмінності, що вимагають процесу культурної адаптації до умов у Польщі, різний рівень знань з конкретних предметів, різний рівень звикання до школи як закладу»⁴. Тому інструменти підтримки дітей з досвідом біженства, які прибули з України до Польщі після 24 лютого 2022 року, були зосереджені передусім на зазначених проблемах. Нормативні акти, які конкретно регулюють питання прав дітей з досвідом біженства, зокрема Закон від 12 березня 2022 року *про допомогу громадянам України у зв'язку зі збройним конфліктом на території цієї країни*⁵ та наказ Міністра освіти і Науки від 21 березня 2022 р. *про організацію навчання, виховання та догляду за дітьми та молоддю, які є громадянами України*⁶, підтвердив існуючі рішення щодо допомоги у сфері інклюзії, передбачені польським законодавством. З іншого боку, оцінюється, чи запропонована підтримка була реалізована достатньо ефективно та

⁴ K. Kubin, Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce, „Z teorią w praktykę” 2011, nr 1, s. 3-4.

⁵ Dz. U. 2022 poz. 583.

⁶ Dz. U. 2022 poz. 645.

чи задовольняла вона необхідні потреби дітей, а також якою мірою це вплинуло на їх включення у польське суспільство.

Зважаючи на актуальність подій після 24 лютого 2022 року, потрібно констатувати, що педагогічний колектив та дирекція школи, органи управління та педагогічний нагляд виявили рішучість вжити необхідних заходів для прийняття дітей з досвідом біженства до системи польської освіти. Оцінюючи докладені зусилля, необхідно реалістично дивитися на становище вчителів у полікультурній школі. «Досягнення мети інтеграції в процесі навчання іноземців у польських школах має бути підкріплено змістовною підготовкою вчителів, як з огляду на принципи міжкультурної освіти, так і з урахуванням методів роботи з учнем-іноземцем».⁷

Дослідження базується на суспільних науках і стосується правових, педагогічних та соціологічних питань.

У першому розділі проаналізовано нормативні положення, що становлять правову основу реалізації права на освіту іноземців. Імператив прав, якими користується кожна людина завдяки своїй притаманній гідності, визначає її становище, також і як мігранта. Право на освіту є невід'ємним елементом каталогу основних прав людини. Досліджувані освітні проблеми стосуються прав і свобод людини і громадянина, а також особистих прав, пов'язаних з її гідністю. Міркування щодо питання доступу до освіти та навчання для іноземців були представлені з точки зору міжнародного права, права ЄС та нормативних актів Республіки Польща, зокрема й тих, які видані після 24 лютого 2022 року.

Другий розділ звертає увагу на окремі аспекти залучення українських дітей-мігрантів війни до польської системи освіти. Зважаючи на важливість проблеми, акцент було зроблено на контексті ідентичності, усвідомлюючи делікатність процесу залучення українських дітей до польської системи освіти. Мова як основа спілкування стала одним з найважливіших елементів освіти на початковому етапі включення дітей у шкільну діяльність. Відтак аналізуємо обидва типи класів – підготовчі та інтеграційні, які пропонуються учням з України. Іншим питанням, яке ми порушуємо в дослідженні,

⁷ R. Sielaczek, *Edukacja jako narzędzie integracji...*, *op. cit.*, s. 136.

є поняття «занурення» дітей у мову. Основна увага приділяється лінгвістичній імерсії та субімерсії як двом найпоширенішим сьогодні методам роботи з дітьми у сфері вивчення мови. Для того, щоб краще зрозуміти учнів з України та правильно їх класифікувати, було важливо ознайомити вчителів із системою української освіти, її функціонуванням на різних рівнях. Це дало змогу точніше визначити обсяг знань учнів та краще орієнтуватися у майбутній роботі з ними.

У третьому розділі представлені засади та результати дослідження процесів інклюзії учнів-біженців у початкових школах Гожува Великопольського. У розділі обговорюються загальні принципи процесів соціальної інклюзії, включаючи інклюзію через систему освіти, а також характеризується методологія кількісного та якісного дослідження. У наступній частині розділу розглядаються різні аспекти започаткування процесів залучення учнів-біженців з України до польської школи. Спочатку обговорили матеріальне та психолого-педагогічне забезпечення, яке здійснюється в шкільному середовищі. Потім були охарактеризовані культурні та мережеві механізми інклюзії нових учнів. І насамкінець обговорили підтримку школи у розвитку лінгвістичних та екстралінгвістичних компетенцій учня-біженця.

Розділ I

Доступ біженців з України до освіти та навчання

1.1. Право на освіту в актах міжнародного права

Право на освіту визнається основним правом людини в найважливіших міжнародних документах і угодах, таких як Загальна декларація прав людини⁸, Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права⁹, Конвенція про права дитини¹⁰. Зазначені міжнародно-правові документи покладають на держави - сторони обов'язок підтримувати освіту. «Важливо підкреслити, що право на освіту значною мірою регулюється як правовими актами міжнародної універсальної системи захисту прав людини ООН, так і правом регіональних систем, як європейських (...) так і неєвропейських (...) становлять міжнародно-правовий стандарт права на освіту»¹¹.

⁸ Art., 26, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html>, [dostęp: 10.09.2022 r.].

⁹ Art. 14, Dz. U. 1977 poz. 38 nr 169.

¹⁰ Art. 28, Dz. U. 1991 poz. 120 nr 526.

¹¹ M. Oksztulski, *Prawnomiędzynarodowe standardy prawa do nauki i ich praktyczna realizacja przez krajowe instytucje naukowe w odniesieniu do studentów ze spektrum autyzmu. Analiza porównawcza ze szczególnym uwzględnieniem Polski i Stanów Zjednoczonych*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/12554/1/M_Oksztulski_Prawnomiędzynarodowe_standardy_prawa_do_nauki_i_ich_praktyczna_realizacja.pdf, [dostęp: 10.09.2022 r.].

Першу міжнародну кодифікацію права на освіту, на думку Л. Кержновського¹², можна опосередковано шукати у т. зв. Декларації прав дитини – Женевській декларації, прийнятій у 1923¹³ році Міжнародним союзом допомоги дітям, а потім, через рік, проголошеній Лігою Націй. У документі наголошувалося на обов'язку гарантувати дитині все, що повинно дати їй можливість нормального фізичного і духовного розвитку, підготовки до заробітку та захисту від експлуатації. Автор наголошує, що документ мав важливе значення для категорії «охорона дитинства», під якою розумілася діяльність держави щодо створення дітям необхідних умов для повноцінного психофізичного, інтелектуального та соціального розвитку¹⁴.

Першим документом, в якому чітко сформульовано право на освіту, була Загальна декларація прав людини¹⁵ (далі: ЗДПЛ). Відповідно до ст. 26:

«1. Кожен має право на освіту. Навчання – безкоштовне, принаймні на базовому рівні. Початкова освіта є обов'язковою. Технічна та професійно-технічна освіта є загальнодоступною, а вища освіта доступна для всіх на рівній основі відповідно до особистих здібностей.

2. Метою освіти є повний розвиток людської особистості та закріплення поваги до прав людини й основних свобод. Це сприяє розумінню, толерантності та дружбі між усіма народами, расовими чи релігійними групами; підтримує миротворчу діяльність ООН.

3. Батьки мають пріоритет у виборі освіти для своїх дітей».

Декларативний характер права на освіту на основі Загальної декларації прав людини¹⁶ означав, що для визнання цього права як обов'язкової норми міжнародного права необхідно було визнати

¹² Ł. Kierznowski, *Prawo do nauki w aktach prawa międzynarodowego*, <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/8270/1/Umi%C4%99dzynarodowienie%20krajowego%20obrotu%20prawnego%20I.%20%C5%81ukasz%20Kierznowski.pdf>, [dostęp: 10.09.2022 r.].

¹³ file:///C:/Users/jlubi/Downloads/Deklaracja_Genewska.pdf, [dostęp: 10.09.2022 r.].

¹⁴ S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990, s. 189-190.

¹⁵ Powszechna Deklaracja Praw, ..., *op. cit.*

¹⁶ Там само.

його в багатосторонніх міжнародних угодах і ратифікувати їх відповідною кількістю держав.

Право на освіту, сформульоване в ЗДПЛ¹⁷, також широко охарактеризовано в Міжнародному пакті про економічні, соціальні та культурні права¹⁸ (далі: МПЕСКП). «Хоча право на освіту не було включено до першого проекту Пакту та було внесено до каталогу гарантованих ним прав завдяки зусиллям ЮНЕСКО, воно зрештою набуло форми найрозширенішої норми в усьому акті»¹⁹. У статті 13 документу зазначено, що:

1. Держави-учасниці цього Пакту визнають право кожного на освіту. Вони погоджуються, що навчання має бути спрямоване на всебічний розвиток особистості та почуття людської гідності, а також зміцнювати повагу до прав людини та основних свобод. Вони також погоджуються, що наука повинна дозволити кожному ефективно брати участь у вільному суспільстві, розвивати розуміння, толерантність і дружбу між усіма народами та всіма расовими, етнічними чи релігійними групами, а також підтримувати миротворчу роботу ООН.

2. Держави-учасниці цього Пакту визнають, що з метою досягнення повної реалізації цього права:

а) початкова освіта буде обов'язковою, безкоштовною та відкритою для всіх;

б) середня освіта в її різних формах, включаючи середню технічну та професійно-технічну освіту, буде загальнодоступною для всіх за допомогою усіх відповідних засобів, зокрема поступового запровадження безкоштовного навчання;

с) в результаті всіх відповідних заходів, зокрема поступового запровадження безкоштовної освіти, вища освіта буде однаково доступною для всіх на основі здібностей;

¹⁷ Там само.

¹⁸ Międzynarodowy Pakt Praw Ekonomicznych, Socjalnych i Kulturalnych, <https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Międzynarodowy-Pakt-Praw-gosp-spol-kult.pdf>, [dostęp: 10.09.2022 r.].

¹⁹ J. Stadniczeńsko, *Prawo dziecka do edukacji w systemie prawa międzynarodowego i polskiego (wybrane zagadnienia)*, w: *Problemy edukacji w Europie środkowej i wschodniej. Wybrane aspekty badań*, Warszawa 2020, s. 221.

в) початкова освіта буде заохочуватися або розвиватися на якнайбільш можливому високому рівні, для тих, хто не отримав або не завершив повну базову освіту;

г) розвиток системи шкіл усіх ступенів буде активно продовжуватися, буде створено відповідну систему стипендій, а матеріальні умови педагогічного персоналу будуть постійно покращуватися²⁰.

Положення МПЕСКП²¹ гарантує батькам (законним опікунам) право обирати навчальні заклади, відмінні від державних, для своїх дітей і забезпечувати їм релігійне та моральне виховання відповідно до їхніх переконань. Також визнається свобода батьків вибирати освіту своєї дитини у державній школі або в освітньому закладі, створеному будь-якою особою чи установою, за умови виконання мінімальної навчальної програми, встановленої державою²². Право на освіту та його гарантії на міжнародному рівні також містяться в актах, які безпосередньо стосуються дітей як основних бенефіціарів освіти. Конвенція про права дитини²³ є найважливішим актом міжнародного права, який повністю присвячений дітям. Це перший міжнародний документ щодо дітей, який містить такий широкий перелік прав, враховуючи права та свободи дитини. Стаття 28 Конвенції²⁴ зазначає, що:

1. Держави-учасниці визнають право дитини на освіту і з метою поступової реалізації цього права на основі рівних можливостей, зокрема зобов'язуються:

а) зробити початкову освіту обов'язковою та безкоштовною для всіх;

б) заохочувати розвиток різних форм середньої освіти – як загальної, так і професійно-технічної, зробити їх доступними для кожної дитини і вживати відповідних заходів, таких як запровадження безкоштовної освіти та надання фінансової допомоги, якщо це необхідно;

²⁰ Międzynarodowy Pakt Praw Ekonomicznych..., *op. cit.*

²¹ Там само.

²² Art. 13 Międzynarodowy Pakcie Praw Ekonomicznych..., *op. cit.*; Zob. M. Oklulski, *Prawnomiędzynarodowe standardy prawa...* *op. cit.*, s. 49.

²³ Konwencja o prawach dziecka, <https://bip.brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka/konwencja-o-prawach-dziecka>, [dostęp: 10.09.2022 r.].

²⁴ Там само.

в) усіма відповідними засобами зробити вищу освіту доступною для всіх на основі здібностей;

г) зробити інформацію та консультації щодо школи та професійної освіти доступними для всіх дітей;

д) вживати заходів для забезпечення регулярного відвідування школи та зменшення рівня відсіву.

Юстина Стадніченко зазначає, що, згідно з вищезгаданим документом, право на освіту тісно пов'язане з правом дитини на розвиток. «Про зв'язок дитини з розвитком більш широко визначено в ст. 29 сек. 1. Загальний коментар № 1 (щодо цілей освіти) пояснює, що метою є «розширення прав та можливостей дитини через розвиток її компетентностей, здатності до навчання та інших навичок, почуття гідності, віри у власні сили та впевненості в собі, яких необхідно досягти шляхом застосування принципу зосередженості на дитині та приязних до неї методів, з повагою до її природної гідності (параграф 2)²⁵». Документ зобов'язує держави вживати заходів, спрямованих на забезпечення шкільної дисципліни. Рішення, які прийматиме держава у цьому питанні, мають враховувати гідність дитини та відповідати Конвенції. Освіта також має спрямовувати дітей «до розвитку особистості, здібностей, талантів, поваги до прав батьків дитини, її культурної самобутності, мови, цінностей, а також інших культур»²⁶. «Міжнародні стандарти, які містяться в Конвенції про права дитини, підкреслюють суб'єктність дитини та необхідність створення їй умов для належного розвитку її особистості. У ньому йдеться про потребу дорослих поважати особистість, гідність та приватне життя дитини. Дитина з огляду на свою біофізичну, емоційну, психічну та соціальну незрілість потребує догляду та захисту»²⁷.

Іншим документом, який торкається питання права на освіту, є Декларація прав дитини²⁸, згідно з якою «дитина має право на осві-

²⁵ J. Stadniczeńsko, *Prawo dziecka do edukacji w systemie prawa, ...*, *op. cit.*, s. 222.

²⁶ Art. 29 pkt. 1 a Konwencja o prawach dziecka..., *op. cit.*; A. Kawa, A. Mościskier, *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, Warszawa 2002, s. 14–17.

²⁷ M. Oksztulski, *Prawnomiędzynarodowe standardy...*, *op. cit.* s. 54.

²⁸ Deklaracja Praw Dziecka, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1959.html>, [dostęp: 10.09.2022 r.].

ту; освіта є безкоштовною та обов'язковою, принаймні початкова освіта. Дитина повинна отримати таке виховання, яке підвищує її загальну культуру й дає їй змогу в умовах рівних можливостей розвивати свої здібності, здоровий глузд і почуття моральної та соціальної відповідальності, а також стати корисною одиницею суспільства». Далі цей принцип стверджує, що: особи, відповідальні за виховання дитини та догляд за нею, повинні дбати про її інтереси. Цю відповідальність передусім несуть батьки та законні опікуни дитини.

Дуже важливим аспектом є звернення уваги на створення державою умов для доступу до освіти без будь-якої форми дискримінації. Ці питання регулює Конвенція ЮНЕСКО про боротьбу з дискримінацією в освіті 1960 року²⁹. Відповідно до ст. 1 п. 1 цього Закону «слово дискримінація означає будь-яке розрізнення, виключення, обмеження чи привілеї за ознаками раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або будь-яких інших поглядів, національності чи соціального походження, фінансового становища чи народження, яке спрямоване на або що призводить до скасування чи порушення принципу рівного ставлення у сфері освіти, зокрема:

а) блокування доступу будь-якої особи чи групи людей до освіти будь-якого ступеня чи типу;

б) обмеження освіти до нижчого рівня для будь-якої особи чи групи людей;

в) створення або підтримка окремих освітніх систем або закладів для будь-якої особи чи групи осіб, за винятком випадків, передбачених статтею 2 цієї Конвенції; або

г) постановки будь-якої особи чи групи осіб у ситуацію, несумісну з людською гідністю.

Дискримінація у розумінні Конвенції означає будь-яке розрізнення, виключення, обмеження чи привілеї за ознаками раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних чи будь-яких інших переконань, національності чи соціального походження, фінансового становища чи народження, яке спрямоване на або є наслідком є виключення чи порушення принципу рівного ставлення у сфері освіти».

²⁹ Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1960.html>, [dostęp: 10.09.2022 r.].

Конвенція посилається на Загальну декларацію прав людини³⁰ у сфері права на освіту, припускаючи, що держави-учасниці Конвенції зроблять «початкову освіту обов'язковою та безкоштовною; (...) середня освіта в її різних формах стала загальним благом і (...) була доступна кожному; (...) вища освіта була доступна кожному на основі повної рівності й залежно від індивідуальних здібностей (...)»³¹.

Право на освіту також включено до багатьох регіональних актів міжнародного права. Насамперед потрібно згадати Європейську конвенцію про захист прав людини та основних свобод³² (ЄКПЛ) 1950 року. У протоколі № 1 від 20 березня 1952 р. ст. 2 зазначено, що «Ніхто не може бути позбавлений права на освіту. Здійснюючи свої функції у сфері виховання і навчання, держава визнає право батьків забезпечувати виховання й навчання відповідно до власних релігійних та світоглядних переконань».

У доктрині звертається увага на те, що право на освіту в обговорюваному документі має інший характер, ніж в інших актах міжнародного права. Фраза «ніхто не може бути позбавлений права на освіту» свідчить про лібертаріанський характер права на освіту, тобто воно не стільки створює обов'язок з боку держави сформувати систему освіти, доступну для кожної людини, і відповідні претензії окремих осіб до держави, а радше формулює зобов'язання держави утримуватися від втручання в т.зв. свободу освіти³³. Тому потрібно вважати правильною думку про те, що право на освіту згідно з ЄКПЛ – на відміну від інших актів міжнародного права, що стосуються права на освіту, – треба розуміти в сенсі свободи освіти, а не як типове соціальне право на освіту³⁴.

³⁰ Powszechniej Deklaracji Praw ... *op. cit.*

³¹ Art. 4, Там само.

³² Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2, Dz. U. 1993 nr 61 poz. 284.

³³ Zob. J. Stadniczeńsko, *Prawo dziecka do edukacji w systemie prawa, ...*, *op. cit.*, s. 225.

³⁴ Kierznowski, *Prawo do nauki w aktach...*, *op. cit.*, s. 69; M. A. Nowicki, *Wokół Konwencji Europejskiej. Komentarz do Europejskiej Konwencji Praw Człowieka*, Warszawa 2010, s. 685; J. Standniczenko, *Prawo dziecka do nauki – prawa w oświa-*

Гарантія права на освіту в європейській системі доповнюється Європейською соціальною хартією³⁵, яка містить положення, що стосуються питання, яке розглядається. Цей документ стосується технічної та професійної підготовки. У статті 10 ЄСХ зазначено, що:

«З метою забезпечення ефективного здійснення права на професійне навчання Сторони зобов'язуються:

1. Забезпечувати або заохочувати, де це необхідно, технічну та професійну підготовку для всіх осіб, включаючи осіб з обмеженими можливостями, за погодженням з організаціями роботодавців і працівників, і дозволяти доступ, заснований винятково на індивідуальних здібностях, до вищої технічної та університетської освіти (...).

З перспективи нашого дослідження важливо звернути увагу ще на два нормативні акти, а саме Рамкову конвенцію про захист національних меншин³⁶, яка набула чинності в 1998 році разом з Європейською хартією регіональних мов і мов меншин³⁷. Вони сприяють міжнародному стандарту права на освіту та правовій моделі, яка буде використовуватися у сфері права на вивчення мов, власної історії та культури меншин³⁸. Контроль за виконанням положень конвенції здійснює Комітет міністрів РЄ за допомогою Комітету експертів, який захищає та сприяє розвитку як регіональних мов, так і мов європейських національних меншин. Документ містить типові рішення щодо права на освіту в контексті впливу на визнання національними та етнічними меншинами власної ідентичності, тобто мови, історії та культури³⁹.

Крім зазначених рішень міжнародного права, стандарти прав людини, а отже, і права на освіту, формуються, зокрема, міжнародними організаціями. Вони визначають формування цього закону в державах-членах або тих, хто прагне стати членом. «Юридичні

cie, [w:] *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze)*, red. S. L. Stadniczenko, Warszawa 2015, s. 161-162.

³⁵ Europejska Karta Społeczna sporządzona w Turynie dnia 18 października 1961 r., Dz. U. 1999 nr 8, poz. 67.

³⁶ Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych, sporządzona w Strasburgu dnia 1 lutego 1995 r., Dz. U. 2002 nr 22 poz. 209.

³⁷ Там само.

³⁸ M. Oklulski, *Prawnomiędzynarodowe standardy prawa...op. cit.*, s. 61.

³⁹ Там само.

досягнення міжнародних організацій можуть навіть співтворити правову систему країн»⁴⁰. Зважаючи на предмет нашого дослідження, питання права на освіту згідно із законодавством ЄС буде представлено в наступному розділі.

1.2. Право на освіту в актах права ЄС

«Європейський Союз відіграє важливу роль у формуванні міжнародно-правового стандарту права на освіту, заснованого на правовій системі, яка характеризується приматом національного права та прямим застосуванням і дією»⁴¹. Право на освіту, доступ до професійної підготовки та захист від дискримінації є правами, гарантованими нормами ЄС. Спочатку право на освіту вважалося необхідністю для забезпечення професійної підготовки, тоді як освіта розглядалася як національна цінність окремих держав-членів.

Перші нормативні акти ЄС в галузі освіти були включені до Римського договору⁴². Вони стосувалися співпраці між членами ЄС у сфері професійної освіти і навчання⁴³ та взаємного визнання дипломів⁴⁴. У наступні роки сфера регулювання освіти була розширена, щоб включити питання рівного доступу до освіти для дітей громадян держав-членів, які мігрують в межах ЄС. Це питання було розглянуто в Регламенті Ради Європейської економічної спільноти (ЄЕС) № 1612/68 від 15 жовтня 1968 року про вільне пересуван-

⁴⁰ Там само, с. 62.

⁴¹ M. Oksztulski, *Prawnomiędzynarodowe standardy prawa do nauki i ich praktyczna realizacja przez krajowe instytucje naukowe w odniesieniu do studentów ze spektrum autyzmu. Analiza porównawcza ze szczególnym uwzględnieniem Polski i Stanów Zjednoczonych*, <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/handle/11320/12554>, [dostęp: 20.07.2022 r.], s. 62.

⁴² Traktat ustanawiający Europejską Wspólnotę Gospodarczą, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:11957E/TXT>, [data dostępu: 20.09.2022 r.].

⁴³ Art. 128 Traktatu ustanawiającego Europejską Wspólnotę Gospodarczą..., *op. cit.*

⁴⁴ Art. 57 Traktatu ustanawiającego Europejską Wspólnotę Gospodarczą..., *op. cit.*; Zob. M. Kielbasa, *Prawo socjalne Unii Europejskiej a granice swobód rynku wewnętrznego*, Warszawa 2017, s. 161.

ня працівників у межах Співтовариства⁴⁵ та в Директиві Ради від 25 липня 1977 року про освіту дітей працівників-мігрантів⁴⁶. Питання професійної підготовки були предметом положень Рішення 63/226 / (ЄЕС) від 2 квітня 1963 р. щодо загальних принципів реалізації спільної політики в галузі професійної підготовки⁴⁷.

Директива про освіту дітей трудових мігрантів⁴⁸ зобов'язує держави-члени забезпечувати дітям трудових мігрантів ЄС додаткове вивчення мов – як мови приймаючої країни, так і їхньої рідної мови, щоб полегшити їм інтеграцію в приймаючій країні та в країні походження після повернення⁴⁹. Основне питання – доступ до вивчення мови країни перебування дітьми мігрантів з третіх країн. Гарантія доступу до освіти в цьому випадку поширюється лише на державну освіту, якою вони можуть користуватись на тих же умовах, що й діти-громадяни, але за винятком супутніх пільг, таких як видатки на проживання⁵⁰. «Вищезазначені норми, які сприяють адаптації працівників до ринку праці та вільному пересуванню працівників і їхніх сімей, можуть бути включені до сфери освіти, але варто зазначити, що сфера їх застосування була дуже обмеженою»⁵¹.

Сфера освітньої політики Співтовариства була розширена в Договорі про Європейський Союз⁵² (далі: ДЄС). Проблемам освіти було присвячено розділ під назвою: «Освіта, професійна підготовка

⁴⁵ Dz. Urz. L 257 z 19 października 1968.

⁴⁶ Dz. Urz. 77/486/EWG.

⁴⁷ Dyrektywa Wspólnoty Europejskiej dotycząca ogólnych zasad realizacji wspólnej polityki w dziedzinie kształcenia zawodowego, Nr 63/226/EWG z dnia 2 kwietnia 1963 r., Dz. Urz. UE L nr 63.

⁴⁸ Dz. U. L 199 z 1977, s. 32–33.

⁴⁹ Zob. *Podręcznik prawa europejskiego...*, wyd. cyt., s. 154.

⁵⁰ Dyrektywa w sprawie kwalifikowania uchodźców 2011/95/UE, art. 11; Dyrektywa 2003/109/WE dotycząca statusu obywateli państw trzecich będących rezydentami długoterminowymi, art. 14; dyrektywa 2003/86/WE w sprawie prawa do łączenia rodzin, art. 14; dyrektywa 2001/55/WE w sprawie ochrony tymczasowej; dyrektywa 2013/33/UE w sprawie ustanowienia norm dotyczących przyjmowania, art. 14 lit. c); oraz dyrektywa 2008/115/WE w sprawie powrotów.

⁵¹ W. S. Zgliczyński, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, „Studia BAS” 2010, nr 2(22), s. 67.

⁵² Dz. Urz. C 326 (wersja skonsolidowana).

та молодь». «У ньому окреслено рамки діяльності Співтовариства в галузі освіти та навчання та визначено пріоритети»⁵³.

Право на освіту в первинному праві ЄС було систематизовано лише Лісабонським договором. Стаття 165 п. 1 Договору про функціонування Європейського Союзу⁵⁴ (далі: ДФЄС) передбачає, що «Союз сприяє розвитку високоякісної освіти шляхом заохочення співпраці між державами-членами та, у разі необхідності, шляхом підтримки й доповнення їхньої діяльності, повною мірою поважаючи відповідальність держав-членів за зміст викладання та організацію освітніх систем, а також їхнє культурне та мовне різноманіття».

У згаданому положенні, в п. 2 передбачалося, що діяльність ЄС спрямована на розвиток європейського виміру освіти шляхом навчання та поширення мов держав-членів, сприяння мобільності студентів і викладачів, а також підтримки розвитку дистанційної освіти. Преамбула наголошує на важливості освіти, рекомендуючи розвивати найвищий можливий рівень знань для країн ЄС через широкий доступ до освіти та постійне оновлення знань.

Хартія основоположних прав ЄС⁵⁵ (далі: ХОП) є прямим результатом діяльності ЄС із просування та захисту прав людини, а отже, права на освіту. Документ поєднує громадянські, політичні, соціальні, економічні та культурні права. У день набуття чинності Лісабонського договору, тобто 1 грудня 2009 року, Хартія основних прав ЄС стала юридично обов'язковим документом для інституцій ЄС і держав-членів нарівні з договорами в тій мірі, в якій вони застосовують законодавство Європейського Союзу⁵⁶.

Основні права, сформульовані в ХОП, також включають і право на освіту. Його вміщено в розділ II серед свобод. Стаття 14 п. 1 зазначає, що «кожен має право на освіту і доступ до професійного навчання та підвищення кваліфікації», вказуючи в п. 2, що «це право включає можливість отримання безкоштовної обов'язкової освіти».

⁵³ S. Zgliczyński, *Polityka edukacyjna...*, *op. cit.*

⁵⁴ Dz. Urz. C 326/47.

⁵⁵ Dz. Urz. UE C 326/391.

⁵⁶ Wersje skonsolidowane Traktatu o Unii Europejskiej i Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, Dz. Urz. UE C 326/47 z 26 października 2012 r.

Право на освіту є індивідуальним правом дитини. Це її фундаментальне право. Це одне з прав, яке беззаперечно є невід'ємним правом на сучасному етапі розвитку європейських суспільств. Положення ХОП також забезпечує свободу вибору закладу освіти і гарантує виховання та навчання дітей відповідно до переконань їхніх батьків⁵⁷. У Європейському Союзі стандарт права на освіту встановлюється ХОП і він не обов'язково може бути конкретизований у законодавстві ЄС.

Зміст цього права сумісний із формулюванням ст. 2 Додаткового протоколу до ЄКПЛ⁵⁸ (*Європейська конвенція прав людини – авт.*). Щодо загальноприйнятого стандарту вибору професії, його сферу застосування було розширено за рахунок включення права на навчання з метою здобуття професії та підвищення кваліфікації відповідно до положень ст. 15 ХОП ЄС : свобода вибору професії та право на роботу. У роз'ясненнях до ХОП також зазначено: У нинішньому вигляді це правило означає лише те, що у випадку обов'язкової освіти кожна дитина повинна мати доступ до безкоштовних закладів освіти. Це не означає, що всі інституції, особливо приватні, які надають освітні послуги або провадять професійно-технічне та безперервне навчання, мають бути безкоштовними. Ця стаття також не забороняє оплачувати певні конкретні форми освіти, якщо держава вживає заходів щодо виплати компенсації (...).

Канон права на освіту, сформульований у ст. 14 ХОП⁵⁹ містить такі елементи:

1) «негативна свобода у використанні освітніх можливостей, наданих державою – це загальний принцип; а також дві інтерпретаційні засади:

2) свобода держави у визначенні завдань, форм і обсягу освіти,

3) повага до переконань батьків щодо виховання та навчання дітей»⁶⁰.

⁵⁷ Zob. *Podręcznik prawa europejskiego...*, wyd. cyt., s. 150.

⁵⁸ Protokół nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzony w Paryżu dnia 20 marca 1952 r., Dz. U. z 1995 r. nr 36 poz. 175.

⁵⁹ Dz. Urz. UE C 326/391.

⁶⁰ M. Kiełbasa, *Prawa socjalne Unii Europejskiej...*, op. cit., s. 163-164; zob. A. Redelbach, *Natura Praw Człowieka. Strasburskie standardy ich ochrony*, Toruń 2001,

Директива 2000/43/WE, яка впроваджує принцип рівного ставлення до осіб незалежно від расового чи етнічного походження⁶¹ та встановлює принцип рівного ставлення державам-членам, є надзвичайно важливим нормативним рішенням у вторинному праві ЄС. Відповідно до пункту 12 Директиви, «з метою забезпечення розвитку демократичних та толерантних суспільств, які гарантують участь усіх осіб, незалежно від расового чи етнічного походження, конкретні дії проти дискримінації за ознакою расового чи етнічного походження повинні виходити за межі комерційної та некомерційних діяльності і мають охоплювати такі галузі, як: освіта, соціальне забезпечення, включаючи соціальну опіку та охорону здоров'я, соціальну допомогу, доступ до товарів та послуг і їх доставку»⁶².

Директива Ради від 25 листопада 2003 року про статус громадян третіх країн, які є довгостроковими резидентами, надає низку прав мігрантам, зокрема:

- право на освіту,
- право на професійне навчання,
- право на визнання дипломів та інших кваліфікацій нарівні з громадянами країни перебування⁶³.

«Варто зазначити, що система освіти відіграє фундаментальну роль не лише в отриманні знань, але й є місцем здобуття формальної та неформальної інформації про норми й цінності суспільства, а також слугує міжкультурним мостом. Це важливий інструмент для заохочення плюралізму та різноманітності стосовно і до іммігрантського населення, і до приймаючого суспільства, що, таким чином, сприяє боротьбі з дискримінацією»⁶⁴.

s. 277, [za] B. Jagusiak, J. Lubimow, *Teoretyczne i praktyczne uwarunkowania migracji do Unii Europejskiej*, Warszawa 2020, s. 80.

⁶¹ Директива Ради 2000/43/WE z dnia 29 czerwca 2000 r. wprowadzająca w życie zasadę równego traktowania osób bez względu na pochodzenie rasowe lub etniczne, Dz. Urz. L 180/22.

⁶² pkt. 12, Директива Ради 2000/43/WE.

⁶³ Dz. Urz. L 16/44.

⁶⁴ Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on immigration, integration and employment, COM/2003/0336 final.

Відповідно до законодавства ЄС, право дітей на освіту, незалежно від їх імміграційного статусу, визнається в принципі в усіх аспектах міграційного права ЄС⁶⁵. Європейський Союз не має повноважень ухвалювати нормативні положення у сфері освіти. Однак він захищає право дітей іммігрантів на освіту так само, як і громадян. Держави-члени мають повну свободу щодо засобів та інструментів для виконання своїх зобов'язань у сфері права на освіту. З огляду на це, рішення окремих країн ЄС не є однаковими.

Найбільш сприятливі умови щодо доступу до освіти мають діти мігрантів з інших держав-членів ЄС. Завдяки своєму праву на вільне пересування вони користуються свободою доступу до освіти. Мають право на загальну освіту, професійну підготовку, курси підвищення кваліфікації та на тих самих умовах, що й громадяни цієї країни⁶⁶. Це стосується державної та приватної освіти, а також обов'язкової та необов'язкової.

Відповідно до Регламенту Парламенту та Ради (ЄС) про вільне пересування працівників у межах Європейського Союзу, ст. 10⁶⁷ «Діти громадянина держави-члена, який працює або працював на території іншої держави-члена, мають доступ до системи загальної

http://www.praca.gov.pl/eurodoradztwo/pliki/dok/Komunikat_Migracje_pl.pdf, [dostęp: 20.09.2022 r.].

⁶⁵ Np. art. 27 dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady 2011/95/UE z dnia 13 grudnia 2011 r. w sprawie norm dotyczących kwalifikowania obywateli państw trzecich lub bezpaństwowców, jako beneficjentów ochrony międzynarodowej, jednolitego statusu uchodźców lub osób kwalifikujących się do otrzymania ochrony uzupełniającej oraz zakresu udzielanej ochrony (wersja przekształcona) (dyrektywa w sprawie kwalifikowania), Dz. U. L 337 z 2011, s. 9–26.

⁶⁶ Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 492/2011 z dnia 5 kwietnia 2011 r. w sprawie swobodnego przepływu pracowników wewnątrz Unii, Dz. U. L 141 z 2011, s. 1–12, art. 10, oraz dyrektywa 2004/38/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 29 kwietnia 2004 r. w sprawie prawa obywateli Unii i członków ich rodzin do swobodnego przemieszczania się i pobytu na terytorium państw członkowskich, zmieniająca rozporządzenie (EWG) nr 1612/68 i uchylająca dyrektywy 64/221/EWG, 68/360/EWG, 72/194/EWG, 73/148/EWG, 75/34/EWG, 75/35/EWG, 90/364/EWG, 90/365/EWG i 93/96/EWG (dyrektywa w sprawie swobodnego przemieszczania się), Dz. U. L 158 z 2004, s. 77–123, art. 24 ust. 1.

⁶⁷ Dz. Urz. UE L 141/1.

освіти, професійної підготовки та підвищення кваліфікації на тих самих умовах, що й громадяни цієї держави, за умови, що ці діти живуть на її території». Крім того, держави-члени мають підтримувати ініціативи, які дозволяють таким дітям брати участь у згаданих заходах в найкращих можливих умовах. «Найкращі можливі умови», будучи поняттям нечітким, мали бути додатково роз'яснені прецедентним правом Суду Європейського Союзу⁶⁸.

Європейський Союз сприяє розвитку високоякісної освіти, заохочуючи співпрацю між державами-членами, а за необхідності – підтримуючи та доповнюючи їх діяльність у сфері права на освіту⁶⁹.

Право на безкоштовну обов'язкову освіту закріплено в Хартії основних прав. «Згідно з вторинним законодавством ЄС, усі діти в ЄС, які є громадянами третіх країн, за винятком тих, перебування яких є короткотерміновим, мають право на доступ до базової освіти»⁷⁰. Права на освіту стосуються і дітей, які звертаються з проханням про притулок, отримали статус біженця чи міжнародний захист⁷¹. Громадяни третіх країн, які мають статус довгострокового резидента, розглядаються нарівні з громадянами ЄС щодо доступу до освіти та професійної підготовки, стипендій та визнання кваліфікацій. Вони також мають право їздити до інших держав-членів ЄС з метою навчання та підвищення кваліфікації⁷². У дискурсі про освітню політику ЄС у міграційному вимірі право на освіту та власне освіта розглядаються як імпульс для створення рівних можливостей, мінімізації

⁶⁸ A. Wojciechowska, *Prawo dostępu do edukacji dzieci i młodzieży w Unii Europejskiej*, <https://www.wpia.uw.edu.pl/uploads/media/6045eff20ab9a/praca-doktorska-1.pdf?v1>, [dostęp: 15.09.2022 r.].

⁶⁹ Zob. M. Oksztulski, *Prawnomiędzynarodowe standardy...*, *op. cit.*, s. 70.

⁷⁰ Karta praw podstawowych Unii Europejskiej ..., *op. cit.*

⁷¹ Zob., art.22 ust.1 Konwencja dotycząca statusu uchodźców, Dz. U. 1991 nr 119 poz. 515; art. 14 Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2013/33/UE z dnia 26 czerwca 2013 r. w sprawie ustanowienia norm dotyczących przyjmowania wnioskodawców ubiegających się o ochronę międzynarodową, Dz. Urz. UE L 180/96; Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2013/32/UE z dnia 26 2013 r. w sprawie wspólnych procedur udzielania i cofania ochrony międzynarodowej, Dz. Urz. UE L 180/60.

⁷² Art. 11 i 14, Dyrektywa 2003/109/WE – status obywateli państw trzecich ..., *op. cit.*

відмінностей у можливостях розвитку⁷³. «Освіта відіграє ключову роль не лише у наданні дітям-мігрантам можливостей повністю розкрити свій потенціал, але й у створенні справедливого суспільства, яке сприяє інтеграції та поважає різноманіття (...). Таким чином, наявність великої кількості дітей-іммігрантів є не тільки викликом, але й цінною можливістю для їхніх освітніх систем»⁷⁴.

1.3. Право на освіту в нормативних положеннях Республіки Польща

Право на освіту є невід'ємним елементом каталогу основних прав людини. Варто взяти до уваги те, що в цілому аналізовані питання освіти стосуються права і свободи людини і громадянина, причому не тільки соціальних прав, а й тих особистих, які особливо тісно пов'язані з гідністю людини. Крім права на освіту, існують також такі права, як свобода думки, свобода освіти і в широкому розумінні свобода совісті та релігії, а також право батьків виховувати дітей згідно зі своїми переконаннями⁷⁵.

На думку П. Бали, право на освіту можна розуміти як право особи знати те, що відомо широкому загалу (свобода пізнання)⁷⁶. Лех Гарліцький, навпаки, характеризує право на освіту як можливість здобувати знання, навчання в організованих формах на регулярній і безперервній основі, охоплюючи спочатку певний канон базової

⁷³ Zob. A. Cudowska, *Polityka oświatowa Unii Europejskiej wobec migracji*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2017, tom XXX, s. 67.

⁷⁴ W. Rabczuk, *Czynniki niesprzyjające i chroniące w przebiegu kariery szkolnej uczniów imigrantów*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2, s. 39, [za:] B. Jagusiak, J. Lubimow, *Teoretyczne i praktyczne uwarunkowania...*, *op. cit.*

⁷⁵ Zob. A. Wojciechowska, *Prawo dostępu do edukacji dzieci i młodzieży w Unii Europejskiej*, <https://www.wpia.uw.edu.pl/uploads/media/6045eff20ab9a/praca-doktorska-1.pdf?v1>, [dostęp: 20.09.2022 r.].

⁷⁶ P. Bała, *Prawo do nauki a obowiązek szkolny*, <https://www.wydawnictwo.wsge.edu.pl/pdf-134545-62780?filename=Prawo%20do%20nauki%20a.pdf>, [dostęp: 10.09.2022 r.], s. 19.

загальної інформації, потім можливість здобуття спеціальних знань, що завершується отриманням документів, однакових у національному масштабі, що дає можливість продовжити освіту або працювати за певною професією⁷⁷. «Під час конституційної роботи над новітнім основним законом Польщі було наголошено, що згадане тут право на освіту потрібно розуміти як право на навчання»⁷⁸. З іншого боку, згідно з позицією Конституційного Трибуналу, конституційне право на освіту за ст. 70 п. 1 треба сприймати як право здобувати освіту, тобто навчання, а не як право займатися науковими дослідженнями, підставою до чого є ст. 73 Конституції⁷⁹.

У Конституції Республіки Польща⁸⁰ право на освіту було сформульовано в розділі II – «Свободи, права та обов'язки людини і громадянина» – серед економічних, соціальних і культурних свобод і прав. Воно знайшло вираження в ст. 70 абзац. 1 Конституції Республіки Польща: Кожен має право на освіту. Освіта до 18 років є обов'язковою (...).

Положення зазначеної норми (стаття 70 Конституції РП) характеризується багатим нормативним змістом, який широко визначив право на освіту та безпосередньо пов'язані з ним заклади, а саме:

- абзац 1, речення 1: право на освіту;
- абзац 1 речення 2 і 3: обов'язкове шкільне навчання;
- абзац 2, розд. 3 речення 1 і 2, розд. 4: група юридичних гарантій;
- абзац 3 речення 1: гарантія свободи вибору школи в обмеженому обсязі;
- абзац 3 речення 2 і 3: свобода заснування всіх видів шкіл;
- абзац 2, 3, 5: основи системи освіти⁸¹.

Положення ст. 70 Конституції є наслідком прийняття Республікою Польща правових і міжнародних зобов'язань щодо права на освіту.

⁷⁷ L. Garlicki, *Komentarz do art. 70*, [w:] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, t. III, red. P. Bała, Warszawa 2003, s. 3.

⁷⁸ P. Bała, *Prawo do nauki...*, *op. cit.*, s. 26.

⁷⁹ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 16 stycznia 2002 r. syg. akt Ts 138/01, Dz.U. 2002 / 2B / 148.

⁸⁰ Dz. U. 1997 nr 78 poz. 483.

⁸¹ P. Bała, *Prawo do nauki...*, *op. cit.*, s. 23.

«У доктрині, однак, існує певна розбіжність у поглядах щодо того, чи це типово соціальне право, чи також і культурне право. На думку одних, право на освіту належить до канону соціальних прав, що підтверджується тим, як воно представлено в актах міжнародного права та в конституціях інших країн. Однак частіше це право визначають як культурне право, і це, безсумнівно, так, з огляду на те, що культурні права – це такі права особи, які забезпечують їй належний інтелектуальний розвиток. Тому немає сумніву, що право на освіту також має свою соціальну та економічну цінність»⁸². У такому розумінні корелятом цього права будуть відповідні обов'язки органів державної влади.

Про подвійне розуміння права на освіту пише Катажина Курзіна-Хмель⁸³. Перший підхід конститує це право в категорії блага та індивідуальної цінності, а другий – як основне суспільне благо. «Конституція Республіки Польща, пов'язуючи право на освіту із соціальними правами егалітарного характеру, розглядає це право радше в соціально-побутовому плані, розуміючи право на освіту крізь призму права на навчання – як типове соціальне право, право вимагати від держави послугу, тобто безкоштовну освіту, створюючи обов'язки для органів державної влади. Таким чином, право на освіту було пов'язане з формальним правом на навчання»⁸⁴.

Право на освіту мають усі особи, які перебувають під владою Республіки Польща. Згідно з однозначним формулюванням ст. 70 Конституції, право, про яке йде мова, має «кожен», незалежно від критерію громадянства. Тому потрібно вважати, що також й іноземці, незалежно від законної підстави перебування на території

⁸² S. Jarosz – Żukowska, Ł. Żukowski, *Prawo do nauki...*, op. cit., s. 636-637; Zob. J. Oniszczyk, *Wolności, prawa socjalne oraz orzecznictwo konstytucyjne*, Warszawa 2005, s. 292; B. Banaszak, *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, Warszawa 2009, s. 357; M. Jabłoński, S. Jarosz-Żukowska, *Prawo konstytucyjne w formie pytań i odpowiedzi*, Wrocław 2003, s. 227.

⁸³ D. Kurzyna – Chmiel, *Prawo do nauki obcokrajowców – analiza krajowych rozwiązań prawnych w obszarze sytemu o światy*, „Studia prawnoustrojowe” 2020, nr 47, s. 87.

⁸⁴ P. Bała, *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*, Warszawa 2009, s. 231.

Польщі⁸⁵. «Така конструкція стала наслідком відмови від концепції пов'язування конституційних прав з інститутом громадянства, а, натомість, пошуку їх джерела в гідності людської особистості, в онтологічному статусі людини, який обумовлює користування правами і свободами (за винятком доволі небагатьох прав, головним чином громадянських і деяких прав другого покоління, якими користуються громадяни)»⁸⁶.

Ганна Зенба-Залуцка зазначає, що загальність права на освіту також поширюється на обов'язкове шкільне навчання⁸⁷. Конституція надає загального характеру обов'язковій освіті та обов'язковому шкільному навчанню, відтак вони стосуються всіх, хто перебуває під юрисдикцією Республіки Польща, тобто і громадян Польщі, і іноземців. Однак, беручи до уваги становище уповноважених за законом осіб, які є неповнолітніми, виконання цього обов'язку покладається на законних опікунів або батьків. Суб'єктом обов'язку здобуття освіти у правовому сенсі є особа, яка навчається до 18 років⁸⁸. Обов'язкова освіта та обов'язкове шкільне навчання тісно пов'язані з правом на освіту. У цьому випадку маємо справу із зв'язком між обов'язком і реалізацією конституційного права чи свободи. Такий зв'язок обґрунтовується важливістю цього права для розвитку особистості та суспільства.

На думку С. Ярош-Жуковської та Л. Жуковського, положення ст. 70 Конституції Республіки Польща створює широкий суб'єктивний діапазон, тобто поширюється не тільки на дітей та підлітків, а й гарантує їх дорослим, які мають намір навчатися чи підвищувати свою кваліфікацію. Право на освіту поширюється рівною мірою на громадян Республіки Польща та іноземців, незалежно від статі, національності і правового статусу⁸⁹.

⁸⁵ Zob. D. Kurzyna – Chmiel, *Prawo dla nauki obcokrajowców – analiza krajowych rozwiązań prawnych w obszarze systemu oświaty*, „Studia Prawnoustrojowe” 2020, nr. 47, s. 87.

⁸⁶ P. Bała, *Prawo do nauki a obowiązki...*, *op. cit.*, s.26.

⁸⁷ Zob. H. Zięba – Załucka, *Prawo do nauki*, [w:] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz encyklopedyczny*, Warszawa 2009, s. 390.

⁸⁸ Zob. S. Jarosz – Żukowska, Ł. Żukowski, *Prawo...* *op. cit.*, s. 640.

⁸⁹ Zob. *Problemy edukacji w Europie środkowej i wschodniej. Wybrane aspekty badań*, red. W. Słomski, Z. Sirojć, Warszawa 2020, s. 229.

*Закон про освіту*⁹⁰ є ключовим документом в організації та діяльності системи освіти. Стаття 35 п. 1 закону формулює обов'язковість шкільного навчання, посилаючись на те, що освіта є обов'язковою до 18 років, тоді як «Обов'язкове шкільне навчання дитини починається на початку навчального року в календарному році, в якому дитина досягає 7 років, і триває до закінчення початкової школи, але не довше ніж до досягнення 18 років»⁹¹.

Подібним чином можна тлумачити п. 2, у якому законодавець згадує про «дітей», які підлягають обов'язковій освіті, не вказуючи на громадянство як на джерело права. Обов'язкова освіта охоплює дітей зазначеного в статті віку, які перебувають на території Республіки Польща, а отже також дітей біженців чи шукачів притулку, тобто іноземців, незалежно від їх правового статусу⁹².

«Варто підкреслити, що ми тут маємо справу з іншою мовою, ніж у Конституції; тоді як Конституція говорить про право, вищевказаний закон формулює його як обов'язок, але результат той самий: загальний гарантований доступ до освіти, включно з іноземцями. Це означає, що батьки, які не є громадянами Польщі, зобов'язані відправляти своїх дітей до школи, а в разі нехтування цим обов'язком їх проінструктують, або й змусять місцеві установи»⁹³.

*Закон про освіту*⁹⁴ в ст. 165 пп. 1 і 2 прямо формулюють право іноземців на освіту в польській системі освіти:

1. Особи, які не є громадянами Польщі, користуються освітою та опікою у державних дитячих садках чи інших формах державної дошкільної освіти, а також у недержавних дитячих садках (...) дошкільних закладах у недержавних початкових школах, (...) та в інших недержавних формах дошкільної освіти (...), а також за умови обов'язкового шкільного навчання, користуються освітою та опікою у державних початкових школах, державних школах мистецтв та державних установах, включаючи мистецькі установи, на умовах, які застосовуються до громадян Польщі.

⁹⁰ Dz. U. 2021 poz. 1082.

⁹¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., Prawo oświatowe, Dz. U. 2017 poz. 59.

⁹² Zob. D. Szelewa, *Integracja...*, *op. cit.*

⁹³ Там само, s. 20.

⁹⁴ Dz. U. 2021 poz. 1082.

2. Особи, які не є громадянами Польщі, підлягають обов'язковій освіті, користуються освітою та опікою в державних середніх школах на умовах, що діють для громадян Польщі, до досягнення ними 18 років або до закінчення середньої школи.

Закон також стосується питання особливих прав, наданих дітям-іноземцям у зв'язку з їхньою ситуацією, тобто зміною системи освіти, середовища та культурного різноманіття. Тому вказується на можливість додаткового вивчення польської мови, використання підготовчих класів і супровід асистента вчителя, який володітиме мовою країни походження дитини⁹⁵.

На думку С. Ярош-Жуковської та Л. Жуковського, положення ст. 70 Конституції не тільки закріплює право на освіту, але й визначає найважливіші гарантії його реалізації. На тлі положення, яке міститься в цьому законі, можна говорити про право на освіту у вузькому значенні слова, таке як право вчитися (отримувати освіту) і право на освіту в більш широкому значенні, що впливає із зв'язку права на освіту насамперед з системою гарантій реалізації цього права; деякі з них включені в окремі суб'єктивні права⁹⁶.

*Постанова про освіту осіб, які не є громадянами Польщі і тих, хто є громадянами Польщі, та навчаються в школах, що діють в системах освіти інших країн*⁹⁷, розвиває положення про універсальність закону, наголошуючи на принципі недискримінації щодо людей, які не є громадянами Польщі, у дитячих садках і школах різного рівня. Постанова конкретизує положення про організацію додаткових занять з польської мови, компенсаційних занять з цього предмету, а також право на вивчення рідної мови та культури країни походження. Ці питання будуть розглянуті більш детально у розділі 1.4.

Нормативні положення про обов'язкове шкільне навчання та обов'язкову освіту викликають сумніви щодо дітей, перебування яких у Польщі не легалізовано. Стосовно таких осіб право на осві-

⁹⁵ Art. 165 ust. 7, 8, 10 ustawy Prawo oświatowe..., *op. cit.*

⁹⁶ S. Jarosz – Żukowska, Ł. Żukowski, *Prawo do nauki...*, *op. cit.*, s. 638; P. Winczorek, *Komentarz do Konstytucji Rzeczypospolitej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Warszawa 2000, s. 92.

⁹⁷ Zob. Dz. U. poz. 1203.

ту також впливає зі ст. 70 Конституції Польщі, яка гарантує його кожному. Однак на державному рівні для дітей з неврегульованим статусом правила про обов'язкове шкільне навчання часто не застосовуються. Законодавець не передбачив ситуації, коли дитина шкільного віку з неврегульованим статусом проживає на території Польщі⁹⁸. Юстина Стадніченко вважає, що «дитина має право на освіту і у випадку, коли батьки мають неврегульований статус на території Республіки Польща чи були позбавлені своїх громадянських прав»⁹⁹.

Конституція врегулювала лише основи права на освіту, а остаточна його форма була розроблена в правових актах нижчого рівня. Стаття 70 Конституції Польщі гарантує право на освіту:

- принцип двогалузевості системи освіти (паралельне існування системи державних і приватних шкіл);
- принцип «безоплатності» навчання у державних школах;
- принцип загального та рівного доступу до освіти;
- принцип допомоги здобувачам освіти з боку органів державної влади¹⁰⁰.

Формуючи право, основний закон враховує і керується основними ознаками цього права. «Існує тісний, нерозривний зв'язок між різними конституційними гарантіями, які складають право на освіту [...]. Усі подальші пункти ст. 70 відповідно визначають інструменти, що забезпечують реалізацію права на освіту. У цьому сенсі вони є вторинними, інструментальними щодо основного принципу, сформульованого у першому реченні п. 1 ст. 70»¹⁰¹.

Принцип рівності, виражений в основному законі, означає, що «до суб'єктів з однаковою суттєвою, тобто релевантною ознакою, потрібно ставитися однаково, без дискримінації – ні такої, що виокрем-

⁹⁸ E. Pogorzała, *Sytuacja prawna uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskim systemie oświaty*, „Z teorii w praktykę 2012, nr. 2, s. 10.

⁹⁹ J. Stadniczeńko, *Prawo dziecka do edukacji w systemie prawa międzynarodowego i polskiego (wybrane zagadnienia)*, [w:] *Problemy edukacji w Europie...*, op. cit., s. 229.

¹⁰⁰ B. Bała, *Prawo do nauki a obowiązki...*, op. cit., s. 27.

¹⁰¹ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 28 listopada 2000 r. sygn. akt SK. 18/99, Dz. U. 2000 nr 101 poz. 1091, [za:] ibidem.

лює, ні такої, що сприяє. Таким чином, рівність означає прийняття різного ставлення до різних суб'єктів відповідно до закону і, що важливо, це не означає, що права всіх осіб є ідентичними. Конституційний вимір принципу рівності не є абсолютним, допускаються винятки, якщо це виправдано іншими конституційними цінностями»¹⁰². За словами Д. Кужини-Хмель, рівний доступ до освіти поширюється на всіх осіб, але лише в межах тієї групи, яку вказав законодавець, тобто громадян Польщі. Обмеження в реалізації цього права можна визначити для осіб, які не мають польського громадянства. «Доступ до освіти для громадян Польщі та іноземців не є однаковим, оскільки пов'язаний з громадянством. Рівний доступ до школи означає однакове виконання обов'язку дошкільного та шкільного навчання, обов'язкової освіти. Кожна особа, яка охоплена обов'язком шкільного навчання, повинна мати можливість отримати освіту в державній школі (...)»¹⁰³. Загальність і рівність доступу до освіти гарантуються громадянам Польщі, а не «кожній» людині. За словами П. Бала, кожен має право на освіту, але принцип рівного та загального доступу до освіти пов'язаний з громадянством і вимагає створення підтримки для учнів¹⁰⁴.

«Загальний доступ до освіти чи навчання означає можливість здобуття освіти в школах і державних установах особами, на яких поширюється обов'язок навчання, а також шляхом створення таких можливостей для людей, які не охоплені ним, але хочуть навчатися»¹⁰⁵. У контексті забезпечення рівного доступу до освіти в Польщі, за словами Е. Погожали, у Польщі є групи іноземців, становище яких – особливо проблематичне з точки зору нормативних рішень. Це стосується стану розмежування прав мігрантів із країн ЄС та мігрантів із третіх країн, тобто не членів ЄС. Відповідно до Директиви ЄС 2003/109 / ЄС від 25 листопада 2003 року щодо статусу громадян третіх країн, які є довготерміновими резидентами, особи з правом

¹⁰² Там само.

¹⁰³ D. Kurzyna-Chmiel, *Prawo do nauki obcokrajowców – analiza krajowych rozwiązań prawnych w obszarze systemu oświaty*, „Studia prawnoustrojowe” 2020, nr 47, s. 88.

¹⁰⁴ P. Bała, *Konstytucyjne prawo do nauki...*, *op. cit.*, s. 284.

¹⁰⁵ Там само.

на довгострокове проживання на території держави-члена ЄС повинні розглядатися як громадяни третіх країн, які мають дозвіл на довгострокове проживання в Польщі, мають право на освіту всіх рівнів на тих же умовах, що й громадяни Польщі.

Відповідно до ст. 70 абзац 2 Конституції Польщі «Навчання в державних школах є безкоштовним. Закон може дозволяти надавати деякі освітні послуги державним університетам за оплату». Це положення не конкретизує суб'єктивне коло осіб, які мають право на безкоштовне навчання в державних школах. За словами С. Ярош-Жуковської та Л. Жуковського, «суб'єктивний обсяг права на безкоштовну освіту в державних школах (...) такий же, як суб'єктивний обсяг обов'язку навчатися, який покладається на «кожного» кому не виповнилося 18 років»¹⁰⁶. Тому висновок полягає у тому, що діти, які не мають польського громадянства, також мають право на безкоштовну освіту. Право на безкоштовну освіту не надається всім на однакових умовах. Відповідно до Закону про освіту¹⁰⁷, реалізація цього права відрізняється за змістом, а також можна виокремити пільгові категорії, які охоплюють громадян ЄС, біженців або осіб польського походження в розумінні Закону про репатріацію¹⁰⁸. «Стягнення плати з деяких іноземців за освіту в державних школах належить «усім» на умовах універсальності свідчить про певну непослідовність польського законодавства, яке не вирішило, чи надати цьому закону цілком соціального характеру чи подібного до ліберального – права вільного вибору без елемента позову»¹⁰⁹.

Принцип безкоштовності навчання в державних школах зводиться до реалізації нормативної навчальної програми в межах даного рівня освіти. За словами Л. Гарліцького, норма поширюється на виконання всього обов'язкового навчального плану, тому нормативних перешкод для стягнення плати за додаткові заняття немає¹¹⁰.

¹⁰⁶ S. Jarosz – Żukowska, Ł. Żukowski, *Prawo do nauki...*, op. cit., s.243.

¹⁰⁷ Dz. U. 2021 poz. 1082.

¹⁰⁸ Ustawa z dnia 9 listopada 2019 r. o repatriacji, Dz. U. z 2019 poz. 1472.

¹⁰⁹ P. Bała, *Konstytucyjne prawa...*, op. cit., s. 284.

¹¹⁰ L. Garlicki, *Konstytucja Rzeczy Pospolitej Polskiej. Komentarz tom III. Uwagi do art. 70, s. 5.*

За словами Г. Земби-Залуцької, безоплатність потрібно розуміти як «пряму оплату», тобто покриття витрат на функціонування школи з державних коштів. Зважаючи на це, треба звернути увагу на те, що, незважаючи на безкоштовне навчання, батьки повинні нести певні витрати, необхідні в освітньому процесі.

У польському законодавстві можна зустріти нормативні акти, які прямо та безпосередньо регулюють питання права на освіту іноземців та ті, що опосередковано визначають права іноземців у сфері доступу до освіти. Особи, які не є громадянами Польщі, але підлягають обов'язковій освіті, користуються освітою та опікою в державних середніх школах на умовах, що діють для громадян Польщі до 18 років або до закінчення середньої школи.

У Республіці Польща кожен має право на освіту, незалежно від громадянства, однак принцип загального та рівного доступу до освіти пов'язаний із громадянством.

1.4. Правове становище дітей-іноземців у польській системі освіти (зокрема після 24 лютого 2022 р.)

Приїом учнів з-за кордону до польських шкіл регулюється законодавством Республіки Польща. Особи, які не є громадянами Польщі, користуються освітою та опікою в дитячих садках і державних школах на умовах, що діють для громадян Республіки Польща¹¹¹.

Порядок прийому осіб, які не є громадянами Польщі, до державних шкіл (дитячих садків, художніх шкіл тощо) регулює Постанова Міністра національної освіти від 23 серпня 2017 року *про навчання осіб, які не є громадянами Польщі та осіб, які є польськими громадянами й здобували освіту в школах, що діють у системах освіти інших країн*¹¹². Відповідно до положень § 2 розд. 3 Постанови, учень, який прибув з-за кордону, повинен надати директорові навчального

¹¹¹ Zob. Art. 165 Ustawy Prawo oświatowe, Dz. U. 2021 poz. 1082; <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/informacja-o-ksztalceniu-w-polskim-systemie-oswiaty-osob-przybywajacych-z-zagranicy>, [dostęp: 12.09.2022 r.].

¹¹² Dz. U. 2017 poz. 1655.

закладу, до якого подається свідоцтво, атестат чи інший документ, що підтверджує закінчення школи або наступного етапу навчання за кордоном, або сертифікат чи інший документ, виданий закордонним навчальним закладом, що підтверджує відвідування школи учнем, який прибув з-за кордону, із зазначенням класу чи ступеня освіти, який учень закінчив у школі за кордоном, та документ, що підтверджує кількість років навчання учня, або письмову заяву, подану батьками чи повнолітнім учнем, яка засвідчує кількість років навчання у школі, якщо на підставі свідоцтва, атестата чи іншого документа неможливо визначити підсумок шкільних років¹¹³.

Неможливість подати документи, що підтверджують навчальний процес іноземця в країні його походження, не перешкоджає його вступу до державної школи в Польщі. Відповідно до положення вищезазначеної Постанови¹¹⁴, якщо учень, який прибув з-за кордону, не може подати документи, він або вона зараховується до відповідного класу або відповідного семестру чи року навчання та приймається до державної школи на основі інтерв'ю. Питання організації співбесіди вирішує керівник школи, який призначає дату та осіб, які беруть у ній участь. Як правило, співбесіду проводить директор, і якщо він вважає за потрібне, може запросити до участі вчителя або вчителів. Якщо учень не знає польської мови, співбесіда проводиться тією мовою, якою він володіє, або ж до співбесіди залучають особу, яка володіє цією мовою¹¹⁵. Очевидно, що користування освітніми послугами дитини на вищому рівні освіти, тобто перехід від певного рівня освіти в країні походження до вищого в Республіці Польща, вимагає подання відповідного документа, що підтверджує завершення певного рівня освіти.

З огляду на вплив біженців з України до Республіки Польща після 24 лютого 2022 року, 25 лютого 2022 року Міністр освіти і науки надав директорам шкіл та керуючим органам інформацію про правила прийому іноземців до польських шкіл у контексті ситуації

¹¹³ Zob. § 2 ust. 3 rozporządzenia MEN z 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia..., *op. cit.*

¹¹⁴ Там само.

¹¹⁵ § 12 rozporządzenia MEN z 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia..., *op. cit.*

в Україні¹¹⁶. Згідно з розпорядженням, учні з України у віці обов'язкового шкільного навчання, тобто 7-18 років, приймаються до державних шкіл і знаходяться під опікою та вихованням на тих умовах, що й громадяни Польщі. Передбачалося, що вступ до школи можливий упродовж усього навчального року, а клас, у якому продовжуватиметься навчання, визначається на підставі років навчання за кордоном (в Україні). Що стосується нормативних вимог щодо умов прийому дітей з України, то вони залишалися відповідними до положень *Закону про освіту*¹¹⁷ і *Положення про освіту осіб, які не є громадянами Польщі, та осіб, які є громадянами Польщі, але навчалися в школах, що діють у системах освіти інших країн*¹¹⁸. Умови, в яких працювали школи та органи управління, і якими повинні були керуватися батьки дітей з України, було стисло представлено в інформаційному листі, який став орієнтиром з огляду на раптовий вплив дітей-біженців з України в Польщу.

Далі в документі зазначалося, що для зарахування дитини до школи необхідно подати заяву до директора державної початкової школи, на території якої проживає дитина, що прибула з-за кордону. Директор школи, на території якої проживає дитина, був зобов'язаний прийняти її згідно зі своєю посадою, а інші державні початкові та середні школи – залежно від наявності вільних місць. Якщо батьки дитини з України не можуть знайти школу з вільними місцями у відповідному класі, вони мають право звернутися до керівництва школи, відділу освіти гміни чи повіту, з проханням надати інформацію про школу з вільними місцями.

Клас, який має відвідувати дитина, визначається на підставі документів, виданих закордонною школою, а за відсутності таких документів, декларації батьків про загальну кількість років навчання дитини за кордоном. Документи не обов'язково перекладати присяжним перекладачем. Крім того, батьки дитини можуть звернутися

¹¹⁶ Komunikat Ministra Edukacji i Nauki. Departament Współpracy Międzynarodowej, *Zasady przyjmowania dzieci z Ukrainy do polskich szkół*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zasady-przyjmowania-cudzoziemcow-do-polskich-szkol-w-kontekscie-obecnej-sytuacji-na-ukrainie>, [dostęp: 12.09.2022 r.].

¹¹⁷ Dz. U. 2021 poz. 1082.

¹¹⁸ Dz. U. 2017 poz. 1655.

до директора з проханням зарахувати учня до нижчого класу, ніж це впливає з суми завершених шкільних років, наприклад, з огляду на вік дитини¹¹⁹.

Проблема недостатнього знання польської мови або її незнання на рівні, достатньому для навчання серед іноземних учнів, була чинником, що перешкоджав процесу їх вступу та кваліфікації до відповідного класу. У попередній практиці «неодноразово критикувалися ситуації, коли учнів-іноземців класифікували в клас не за віком, а за іншими факторами, наприклад, за рівнем знання польської мови»¹²⁰.

Динамічна ситуація після агресії Росії проти України та необхідність приймати у школи дітей, які приїхали до Польщі, спричинили два рішення. Перше – це включення дітей у вже існуючі класи відповідно до досягнутого в Україні рівня освіти, другий – створення підготовчих класів винятково для дітей з України.

Відповідно до польського законодавства, з вересня 2016 року можна організувати підготовче відділення у школі для учнів, які виявляють труднощі адаптації, пов'язані з культурними відмінностями, зміною навчального середовища або розладами мовного спілкування, що виникають, зокрема, внаслідок кризи чи травми, включаючи збройні конфлікти, стихійні лиха чи інші гуманітарні кризи, спричинені природою або людиною.

Відповідно до п. 165 ст. 11 *Закону про освіту*¹²¹ для осіб, які не є громадянами Польщі, та які підлягають обов'язковому шкільному навчанню або обов'язковій освіті, не знають польської мови або володіють нею на рівні, недостатньому для здобуття освіти, і які потребують адаптації процесу навчання до їхніх потреб і навчальних можливостей, а також адаптації форми організації освітнього процесу, що забезпечує ефективність їхнього навчання, шкільна влада може організувати в школі підготовче відділення, де ці особи здобувають освіту згідно з основним навчальним планом для загальної освіти¹²².

¹¹⁹ Komunikat Ministra Edukacji..., *op. cit.*

¹²⁰ E. Pogorzelska, *Sytuacja prawna uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskim systemie oświaty*, „Z teorii w praktykę” 2012, nr 2, s. 14.

¹²¹ Dz. U. 2021 poz. 1082.

¹²² §16 ust. 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r...., *op. cit.*

Період навчання учня в підготовчому відділенні триває до закінчення навчально-виховної роботи в тому навчальному році, в якому він/вона отримали призначення до підготовчого відділення, однак, залежно від успішності учня та його/її освітніх потреб, цей період може бути скорочений або подовжений, але не довше одного навчального року¹²³. Рішення про скорочення або продовження терміну навчання учня на підготовчому відділенні згідно з *Положенням про навчання осіб, які не є громадянами Польщі, та осіб, які є громадянами Польщі і які здобували освіту в школах, що функціонують в системах освіти інших держав*¹²⁴, приймається педагогічною радою за поданням вчителів, які навчають учня, педагога-вихователя або психолога. Міністр освіти і науки у розпорядженні «Правила прийому дітей з України до польських шкіл»¹²⁵ зазначив, що навчання у підготовчих відділеннях для дітей із досвідом біженства з України триває один рік з можливістю продовження до двох років. Навчання на підготовчому відділенні здійснюється за навчальними планами, за якими працюють у школі, з адаптацією їх методів і форм реалізації до індивідуального розвитку учнів, їхніх освітніх потреб та психофізичних можливостей¹²⁶. У разі організації підготовчого відділення для учнів з України, відповідно до ст. 55 п. 5 *Закону про допомогу громадянам України у зв'язку зі збройним конфліктом на території цієї держави*¹²⁷ цей принцип збережено. Водночас, згідно з розпорядженням міністра освіти і науки, «учні вивчають польську мову та засвоюють зміст окремих предметів у об'єднаному, адаптованому до їхніх потреб і можливостей»¹²⁸.

Навчальні заняття на підготовчому відділенні проводять вчителі-предметники, яким може допомагати особа, що володіє мовою країни походження учня¹²⁹. На обов'язкові навчальні заняття на

¹²³ Art. 165 ust. 13 ustawy Prawo oświatowe..., *op. cit.*

¹²⁴ §16 ust. 7 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. ..., *op.*, *cit.*

¹²⁵ Komunikat Ministra Edukacji..., *op. cit.*

¹²⁶ §16 ust. 3 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. ..., *op. cit.*

¹²⁷ Dz. U. z 2022 poz. 583.

¹²⁸ Komunikat Ministra Edukacji..., *op. cit.*

¹²⁹ §16 pkt. 4 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. ..., *op. cit.*

підготовчому відділенні відводиться у тижневому розкладі 20-26 годин (мінімальний обсяг)¹³⁰. У межах цих годин на підготовчому відділенні викладається польська мова згідно з навчальним планом, розробленим на основі рамкової програми курсів польської мови для іноземців, не менше 3 годин на тиждень¹³¹. *Закон про допомогу громадянам України у зв'язку зі збройним конфліктом на території цієї держави*¹³² також стосується організаційних питань щодо створення підготовчих підрозділів. Передбачалося, що можна проводити заняття в міжшкільній групі та об'єднувати дітей зі шкіл різних органів місцевого самоврядування в один підготовчий підрозділ. В такому разі органи місцевого самоврядування укладають між собою договори. Польське законодавство передбачає особливі форми підтримки дітей-іноземців у зв'язку зі специфічною ситуацією, в якій вони опинилися. Без сумніву, у випадку дітей з України ситуація, в якій вони потрапили до Польщі, – особливо травматична. Підтримка, яка, як правило, передбачена польським законодавством для дітей-іноземців, включає: навчання польської мови, компенсаційні заняття з предметів, які визначає учитель у разі програмних відмінностей, підтримку «культурного» асистента або помічника вчителя, який розмовляє рідною мовою дитини, а також психолого-педагогічний супровід учнів. Відповідно до ст. 165 п. 7 *Закону про освіту*¹³³, особи, які не є громадянами Польщі, підлягають обов'язковому навчанню у школі чи обов'язковій освіті, але не знають польської мови або знають її на рівні, недостатньому для здобуття освіти, мають право на додаткове безкоштовне вивчення польської мови але не довше 24 місяців. Для таких осіб додаткові уроки польської мови організує керівництво школи.

Цей регламент імплементує Директиву Ради 77/486 / ЕЕС від 25 липня 1977 року *Про освіту дітей трудових мігрантів* у польське законодавство, згідно з якою держави-члени Європейського Союзу зобов'язані вжити відповідних заходів для надання безкоштовної освіти дітям трудових мігрантів на своїй території, пристосованої

¹³⁰ § 16 ust. 5 Там само.

¹³¹ § 16 ust. 9 Там само.

¹³² Dz. U. z 2022 poz. 583.

¹³³ Dz. U. 2021 poz. 1082.

до потреб цих дітей, сприяючи процесу адаптації, включаючи, зокрема, навчання офіційної мови приймаючої країни»¹³⁴.

Підзаконним актом, який регулює питання навчання польської мови дітьми-іноземцями, є Постанова Міністра національної освіти від 23 серпня 2017 року *Про освіту осіб, які не є громадянами Польщі, та осіб, які є громадянами Польщі та здобували освіту в школах, що функціонують в системах освіти інших країн*. Відповідно до § 17 цього документу, іноземці, які підлягають обов'язковому шкільному навчанню або обов'язковій освіті і не володіють польською мовою або знають її на рівні, недостатньому для здобуття знань, мають право на безкоштовне додаткове вивчення польської мови. Обов'язок адміністрації школи організувати таке навчання співвідноситься із правом іноземця. Додаткові заняття можуть проводитися і в індивідуальній формі, і в груповій. Кількість занять повинна охоплювати обсяг, який дозволяє оволодіти польською мовою до рівня, що дозволяє брати участь в обов'язкових навчальних заняттях, - не менше 2-х навчальних годин на тиждень. Тижневий розклад і кількість годин додаткових уроків польської мови встановлює керівник школи, в якій організуються такі заняття, за погодженням з органом управління¹³⁵.

У повідомленні Міністра освіти і науки¹³⁶, згідно з постановою, міститься інформація про право учнів на додаткові заняття з польської мови, які можуть проводитися в групі або індивідуально, мін. 2 години на тиждень на необмежений термін¹³⁷.

Розпорядження Міністра освіти і науки від 21 березня 2022 року *Про організацію навчання, виховання та опіки за дітьми та молоддю, які є громадянами України*¹³⁸, містить у ст. 55 б п. 1 питання додаткового вивчення польської мови. Регулювання положення

¹³⁴ Zob. Art. 2 dyrektywy Rady 77/486/EWG z dnia 25.07.1977 w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących, Dz. Urz. UE L 1999/32; E. Pogorzelska, *Sytuacja prawna uczniów ...*, *op. cit.*, s. 16.

¹³⁵ § 17 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2017 r. ..., *op. cit.*; zob. *Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji. Raport RPO „Zasady równego traktowania. Prawo i praktyka”* 2013, nr 13, s. 13.

¹³⁶ Komunikat Ministra Edukacji..., *op. cit.*

¹³⁷ Komunikat Ministra Edukacji..., *op. cit.*

¹³⁸ Dz. U. 2022 poz. 645.

зосереджено на організаційних питаннях щодо реалізації прав на додаткове вивчення польської мови. З огляду на це, передбачається, що додаткові заняття можуть проводитися у міжшкільній групі або в групі, в якій навчатимуться діти зі шкіл, які підпорядковані іншому органу місцевого самоврядування.

Іноземні учні беруть участь у навчальній діяльності, як було зазначено вище, відповідно до навчального плану для даного ступеня освіти, а мовний супровід організовується у вигляді додаткових уроків польської мови. Питання знання польської мови є важливим і з огляду на оцінювання та переведення учнів, проведення форм перевірки знань, зокрема випускних екзаменів. У чинному розпорядженні Міністра національної освіти від 3 серпня 2017 року *Про оцінювання, класифікацію та просування учнів у державних школах*¹³⁹ немає положень щодо класифікації та оцінювання іноземців, які не знають польської мови або володіють нею на недостатньому рівні. «За словами представника Центральної екзаменаційної комісії, подати заяву про звільнення від екзамену директорові школи можна тільки в особливих випадках – за станом здоров'я чи у випадкових обставинах; факт незнання польської мови, на його думку, потрібно інтерпретувати як випадкову подію, що може бути причиною звільнення від екзамену»¹⁴⁰.

Положення *про організацію навчання, виховання та опіки дітей і молоді, які є громадянами України*¹⁴¹, особливу увагу приділяє питанням екзаменів, які, залежно від етапу освітнього процесу, складають учні шкіл Польщі, тобто екзамен за восьмий клас, екзамен на атестат зрілості та професійний екзамен. У всіх цих випадках положення передбачає обов'язковість подання учнем декларації про приступлення до екзамену та обов'язок директора школи надати список учнів громадянства України, які складатимуть іспит¹⁴². Також врегульовано обов'язок директора Центральної ек-

¹³⁹ Dz. U. 2017 poz. 1534.

¹⁴⁰ A. Kosowicz, *Egzaminy zewnętrzne*, www.forummigracyjne.org/pl/aktualnosci.php?news=146&wid=26 [dostęp: 31.12.2012], [za:] E. Pogorzelska, *Sytuacja prawna uczniów...*, *op. cit.*, s. 15.

¹⁴¹ Dz. U. 2022 poz. 645.

¹⁴² § 2, § 3, § 4 Там само.

заменаційної комісії пристосувати умови та форми проведення екзаменів до потреб учнів-громадян України та видати з цього приводу розпорядження. Як правило, до 10 вересня навчального року, в якому планується проведення зовнішніх іспитів, директор Центральної екзаменаційної комісії у розпорядженні зазначає детальні способи адаптації умов і форм проведення зовнішніх екзаменів за 8 клас та екзамену на атестат зрілості для кандидатів, які потребують такого коригування. Передбачаються також спрощення і для осіб, які приїжджають з-за кордону та мають складати зовнішні екзамени¹⁴³. Закон про освіту¹⁴⁴ у статті 165 п. 10 та Положення Про освіту осіб, які не є громадянами Польщі, та осіб, які є громадянами Польщі та здобували освіту в школах, що функціонують в системах освіти інших країн¹⁴⁵, у § 17 надають іноземним учням право на підтримку у формі компенсаційних занять з окремих предметів. Відповідно до положень Закону: особи (...) можуть скористатися (в межах викладання предметів) додатковими корекційними заняттями, які організовує керівний орган школи, але не довше, ніж 12 місяців.

Положенням передбачено можливість організації додаткових занять з конкретних навчальних предметів у разі визначення вчителем необхідності виконання програмних різниць. Як і у випадку з навчанням польської мови, ці заняття можуть проводитися індивідуально або в групах як додаткові, які організовуються дирекцією школи, що організовує додаткові корекційні заняття з предмету обсягом 1 урок на тиждень. Тижневий розклад додаткових занять коригуючого типу встановлюється керівником школи за погодженням з органом управління¹⁴⁶. У розпорядженні від 25 лютого, виданого міністром освіти і науки¹⁴⁷, наголошено на праві на додаткові

¹⁴³ Informacja o kształceniu w polskim systemie oświaty osób przybywających z zagranicy, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/informacja-o-ksztalce-niu-w-polskim-systemie-oswiaty-osob-przybywajacych-z-zagranicy>, [dostęp: 12.09.2022 r.].

¹⁴⁴ Dz. U. 2021 poz. 1082.

¹⁴⁵ Dz. U. 2017 poz. 1655.

¹⁴⁶ Zob. §18 rozporządzenia MEN z 23 sierpnia 2017 r..., *op. cit.*

¹⁴⁷ Komunikat Ministra Edukacji..., *op. cit.*

корекційні заняття, якими можуть скористатися діти з досвідом біженства з України, але не довше, ніж 12 місяців.

Іншою формою підтримки іноземного учня є право на допомогу особою, яка володіє мовою країни походження учня. Закон про освіту¹⁴⁸ в ст. 165 п. 8 запроваджує можливість працевлаштування в школі в якості асистента вчителя особи, яка володіє мовою країни походження іноземців, які навчаються в школі. То так званий «міжкультурний асистент», який має надавати додаткову підтримку для інтеграції в польську школу іноземців – осіб, які не є громадянами Польщі, підлягають обов'язковому шкільному навчанню чи обов'язковій освіті, не знають польської мови або знають її на рівні, недостатньому для здобуття освіти, мають право на допомогу, яку надає особа, що володіє мовою країни походження, прийнята директором школи на посаду помічника вчителя. Ця допомога надається на строк не більше 12 місяців. Кошти на працевлаштування асистента вчителя надаються органом управління за поданням дирекції школи. Завдання та компетенція асистента вчителя (культурного, міжкультурного) іноземного учня в положенні не визначені. «З одного боку, це дає можливість гнучкого підходу та співвіднесення з індивідуальними потребами учня чи учениці, а з іншого – школам може бути важко точно визначити завдання такої людини»¹⁴⁹. Згідно з інформацією, розміщеною на сайті Foundation for Social Diversity (Фонд соціальної різноманітності)¹⁵⁰, єдиною формальною вимогою до компетенції міжкультурних асистентів є знання мови країни походження дитини. Також не вимагається наявність у осіб, які здійснюють діяльність «культурного помічника», вищої освіти чи педагогічної підготовки. У законі також не визначено кількість робочих годин. Усі порушені питання лежать у сфері компетентності і розпоряджень керівника школи. «Допоміжна посада вчителя належить до допоміжних та службових посад в органах місцевого самоврядування. Правовий статус працівників, які не є вчителями, але працюють у шко-

¹⁴⁸ Dz. U. 2021 poz. 1082.

¹⁴⁹ E. Pogorzelska, *Sytuacja prawna uczniów...*, *op. cit.*, s. 19.

¹⁵⁰ Zob. <https://asywzszkole.pl/jak-zatrudniac/pomoc-nauczyciela/>, [dostęp: 12.09.2022 r.].

лах та установах органів місцевого самоврядування, визначається положеннями Закону від 21 листопада 2008 року щодо службовців органів місцевого самоврядування. Мінімальною кваліфікаційною вимогою до посади асистента вчителя є початкова освіта. Для особи, яка не має польського громадянства, знання польської мови є обов'язковим¹⁵¹.

Відповідно до ст. 57 Закону від 12 березня 2022 року *про допомогу громадянам України у зв'язку із збройним конфліктом на території цієї держави*¹⁵², передбачається, що у 2021/2022 та 2022/2023 навчальних роках на посаді помічника вчителя може працювати особа, яка не має польського громадянства, але володіє польською мовою в усному та писемному мовленні в обсязі, що допомагає здобувати освіту учневі, який не володіє польською мовою або володіє на недостатньому рівні.

«Сфера завдань асистентів або міжкультурних асистентів (а також осіб, які виконують функції помічника вчителя) може включати:

- підтримку дитини-іммігранта в адаптації до нового середовища;
- допомогу в перекладі з польської на рідну мову дитини та її родини (і навпаки) – і під час шкільних заходів, і під час батьківських зборів та індивідуальних зустрічей з керівництвом школи чи педагогічним колективом;
- посередництво в контактах між школою та батьками або законними опікунами дітей-іммігрантів;
- підтримку у вирішенні конфліктів через культурні, релігійні відмінності тощо;
- надання шкільному персоналу знань про культурні відмінності та вплив досвіду міграції на те, як діти функціонують у школі;
- ініціювання та підтримку заходів, спрямованих на інтеграцію дітей, батьків та всієї шкільної спільноти»¹⁵³.

¹⁵¹ https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-09/Odpowiedz_MEiN_rekomendacje_educacja_Ukraina_dzieci_6.09.2022.pdf, [dostęp: 19.09.2022 r.].

¹⁵² Dz. U. z 2022 poz. 583.

¹⁵³ Там само.

Крім того, Міністр освіти і науки у повідомленні¹⁵⁴ від 25 лютого 2022 р. зазначає, що іноземець, який не володіє польською мовою на рівні, що дозволяє йому здобувати освіту в школі, має право на допомогу особи, яка розмовляє мовою країни його походження і працює на посаді помічника вчителя. Такій особі не обов'язково мати педагогічну кваліфікацію¹⁵⁵.

Серйозним кадровим викликом було входження дітей з досвідом біженства з України в систему польської освіти. Омбудсмен звертає увагу на труднощі, з якими стикається керівництво школи¹⁵⁶. У цьому контексті слушним є посилення на позицію Міністра освіти і науки, який звертає увагу на можливість кадрової підтримки системи польської освіти громадянами України, які мають кваліфікацію для роботи вчителями. Реагуючи на рекомендації Уповноваженого з прав людини, Міністр освіти і науки звертає увагу на можливість працевлаштування громадян України на посади вчителів відповідно до положень Закону – Статуту вчителя¹⁵⁷. Влаштувувачись на роботу вчителем, громадянин України повинен відповідати тим самим вимогам, що й громадянин Польщі. Якщо така особа отримала кваліфікацію вчителя в Україні, вона повинна пройти процес визнання іноземного диплома, щоб мати можливість подати заяву на отримання професійної кваліфікації відповідно до правил, які регулюють практику цієї професії в Республіці Польща. Міністр звернувся до підрозділів системи вищої освіти з рекомендацією максимально ефективно проводити нострифікаційні процедури та звільнити таких осіб від оплати, якою обкладаються ці процедури¹⁵⁸.

На додаток до процесу набуття кваліфікації шляхом визнання диплому відповідно до ст. 15 *Закону про освіту*¹⁵⁹ в обґрунтованих випадках у державних школах чи дитячих садках для проведення

¹⁵⁴ Komunikat Ministra Edukacji..., *op. cit.*

¹⁵⁵ Komunikat Ministra Edukacji i Nauki. Departament Współpracy Międzynarodowej..., *op. cit.*

¹⁵⁶ https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-08/Do_MEiN_rekomendacje_educacja_Ukraina_dzieci_2.08.2022.pdf, [dostęp: 15.09.2022 r.].

¹⁵⁷ Див. Dz. U. 1982 nr 3 poz. 19.

¹⁵⁸ https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-09/Odpowiedz_MEiN_rekomendacje_educacja_Ukraina_dzieci_6.09.2022.pdf, [dostęp: 19.09.2022r.], s. 3.

¹⁵⁹ Dz. U. 2021 poz. 1082.

занять за інтересами (зокрема й для проведення професійного навчання) може бути прийнята особа, яка не є вчителем. Директор має повноваження визнавати відповідну підготовку та кваліфікацію такої особи. Створення умов для прийому дітей-іноземців до системи освіти є також необхідністю для того, щоб педагогічний колектив, окрім формальної кваліфікації, мав компетенцію викладати в полікультурних класах, а також це забезпечення підтримки фахівців – психологів, педагогів та ін. Важливими обставинами для функціонування іноземних та польських дітей у школі є також організаційні умови, пов'язані з навчальним процесом, наприклад, кількість класів та доступ до навчальних матеріалів¹⁶⁰.

Прийняття учня, який навчався за іншою системою освіти за кордоном, є викликом для школи. З огляду на культурні відмінності, зміну освітнього середовища, незнання або недостатнє знання мови, таких людей потрібно класифікувати до групи учнів з особливими освітніми потребами¹⁶¹. Необхідність надання їм психолого-педагогічної допомоги в школі зумовлена, зокрема, труднощами адаптації, пов'язаними з вищезазначеними обставинами¹⁶². Труднощі адаптації, що виникають внаслідок культурних відмінностей або зміни освітнього середовища, включаючи попередню освіту за кордоном, можуть бути підставою для надання учневі психолого-педагогічної допомоги. Вищезазначена передумова призначена для учнів та учениць з міграційним досвідом, «що не виключає можливості охоплення їх психолого-педагогічною допомогою за рахунок інших

¹⁶⁰ Див. https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-08/Do_MEiN_rekomendacje_educacja_Ukraina_dzieci_2.08.2022.pdf, [dostęp: 15.09.2022 r.]; NIK o organizacji pracy nauczycieli w szkołach publicznych, 02.09.2021, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-organizacji-pracy-nauczycieli-w-szkolach-publicznych-czesc-i.html>, [dostęp: 10.09.2022 r.].

¹⁶¹ Див. М. Wysocka, *Sam w nowym otoczeniu - trudności ucznia przybywającego z zagranicy oraz sposoby ich pokonywania*, <https://epedagogika.pl/uczniowie-bez-orzeczenia/sam-w-nowym-otoczeniu-trudnosci-ucznia-przybywajacego-z-zagranicy-oraz-sposoby-ich-pokonywania-3153.html>, [dostęp: 10.09.2022 r.].

¹⁶² К. Leśniewska, Е. Puchała, *Moje dziecko w przedszkolu i w szkole. Poradnik dla rodziców i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2011, s. 10, <http://docplayer.pl/4837105-Moje-dziecko-w-przedszkolu-i-szkole.html>, [dostęp: 30.09.2022 r.].

передумов, зазначених у *Положенні про принципи організації та надання психолого-педагогічної допомоги у державних дитячих садках, школах та установах*¹⁶³. Це може стосуватися, наприклад, розладів мовлення або специфічних труднощів у навчанні, що є наслідком рівня психофізичного розвитку учня чи учениці, та які потенційно можуть бути діагностовані, якби вони відвідували школу в країні походження, а отже, не через мовний бар'єр або незнання мови»¹⁶⁴.

Психолого-педагогічний супровід полягає у виявленні та задоволенні індивідуальних потреб у розвитку та освіті учня, а також у визначенні його психофізичних можливостей і факторів середовища, що впливають на його функціонування у школі, з метою підтримки потенціалу розвитку учня та створення умов для його активної та повноцінної участі у житті дитячого садка, школи чи установи, а також в соціальному середовищі. Відповідно до § 6 розд. 2 зазначеного Положення, психолого-педагогічна допомога надається в ході постійної роботи з учнем та шляхом комплексної діяльності вчителів і фахівців, а також у формі:

- терапевтичних заняття;
- занять з розвитку здібностей;
- занять з розвитку навчальних навичок;
- дидактично-корекційних занять;
- спеціалізованих занять: корекційно-компенсаторних, логопедичних, занять, які розвивають емоційні та соціальні компетенції та інших терапевтичних заходів;
- занять, пов'язані з вибором спеціальності та професії – для учнів початкової та старшої школи;
- індивідуальної траєкторії навчання;
- порад та консультацій;
- майстерень¹⁶⁵.

Також нормативні акти, видані після 24 лютого 2022 року, регулюють питання надання психологічної допомоги громадянам України,

¹⁶³ Dz. U. 2022 poz. 1594.

¹⁶⁴ E. Pogorzelska, *Sytuacja prawna uczniów...*, op. cit., s. 22.

¹⁶⁵ Zob. § 6 rozporządzenia MEN z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2017 poz. 1591.

які прибули до Республіки Польща. Статтею 32 Закону від 12 березня 2022 року *про допомогу громадянам України у зв'язку зі збройним конфліктом на території цієї держави*¹⁶⁶ передбачено, що громадянина України, який проживає на території Республіки Польща, перебування якого вважається легальним, може бути надано безкоштовну психологічну допомогу. Тягар організації підтримки покладається на голову гміни, мера чи президента міста гміни, відповідно до місця перебування біженця. Рішення стосується всіх громадян України, а отже й дітей, які є учнями польських шкіл.

Розпорядження Міністра освіти від 21 березня 2022 р. *Про організацію навчання, виховання та опіку дітей та молоді, які є громадянами України*¹⁶⁷, у § 14 розд. 1 передбачено, що у 2021/2022 навчальному році в обґрунтованих випадках до громадського психолого-педагогічного консультаційного центру, зокрема й громадського фахового консультаційного пункту, направляються діти та учні, які є громадянами України й про яких йдеться у § 1, з метою визнання їхніх особливих освітніх потреб. Надавати їм психолого-педагогічну допомогу, може, за згодою інспектора освіти, найма на особа, яка не є вчителем, але має підготовку, визнану директором клініки відповідною для виконання визначених ним з цього приводу завдань.

Через кадрові проблеми, яких зазнали польські школи після 24 лютого 2022 року, таке рішення видається виправданим. На цю проблему звертає увагу Уповноважений з прав людини у листі на ім'я Міністра освіти і науки: «(...) дитсадки та школи, особливо у великих містах, відчувають серйозну нестачу кадрів. Вчителі та часто працюють у важких умовах (...). Більшість вчителів не мають досвіду викладання у полікультурних класах, тому потребують (...) постійної підтримки спеціалістів (психологів, вихователів, асистентів культури, асистентів вчителів)»¹⁶⁸. Можливість, створена нормою § 14 вищезгаданого розпорядження, дозволяє доповнити штат психологів та педагогів, наприклад, громадянами України, які мають

¹⁶⁶ Dz. U. 2022 poz. 583.

¹⁶⁷ Dz. U. 2022 poz. 645.

¹⁶⁸ https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-08/Do_MEiN_rekomendacje_educacja_Ukraina_dzieci_2.08.2022.pdf, [dostęp: 15.09.2022 r.]

формально не підтверджені, але необхідні компетенції для здійснення супроводу.

Згідно з розпорядженням Міністра освіти і науки¹⁶⁹, організацію психолого-педагогічної допомоги покладено на керівника школи. До супроводу дітей з досвідом біженців з України залучаються вчителі, вихователі навчальних груп та спеціалісти психолого-педагогічної підтримки в школі, зокрема психологи, педагоги, логопеди, профконсультанти та педагоги-терапевти.

Законодавча база надання психолого-педагогічної допомоги не залишає сумнівів щодо прав дітей, які мають досвід біженства з України. «На жаль, знання вчителів про симптоми психологічної кризи, посттравматичного стресового розладу (ПТСР) у дітей, а також про те, як у своїй поточній роботі підтримати та допомогти українським дітям, які борються з вищезазначеними проблемами, є недостатніми»¹⁷⁰. Тому «Report Edu Ukraine» рекомендує організувати курси підтримки вчителів у їхній роботі, щоб вони набули компетенцій в організації психолого-педагогічної допомоги учням з України у своєму закладі в контексті практичних рішень.

В комунікаті «*Правила прийому дітей з України до польських шкіл*», Міністр зазначає, що психолого-педагогічна допомога повинна організовуватися та надаватися у співпраці з батьками учнів та може здійснюватися у співпраці з іншими суб'єктами, зокрема: психолого-педагогічними консультаційними центрами, інститутами підвищення кваліфікації вчителів, іншими школами, неурядовими організаціями та іншими інституціями та організаціями, що діють на благо сім'ї, дітей та молоді. Умови співпраці між школою і вищезазначеними установами погоджуються директором школи.

Дуже важливо, щоб роздуми щодо емоційно-психічного стану дітей не зводилися до аспектів, пов'язаних із засвоєнням змісту освіти та вирівнюванням відмінностей. Вони можуть значною мірою залежати від ступеня адаптації нового учня до школи. Тому ви-

¹⁶⁹ Komunikat Ministra Edukacji..., *op. cit.*

¹⁷⁰ B. Bugdalski, *Ukraińscy w polskim systemie edukacji. Przedstawiamy 8 kluczowych rekomendacji*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/ukraincy-w-polskim-systemie-edukacji-przedstawiamy-8-kluczowych-rekomendacji,381682.html>, [dostęp: 20 lipca 2022 r.], s. 24.

явлення труднощів в учня, який раніше навчався за кордоном, має враховувати різні сфери функціонування¹⁷¹.

«Найголовніше – не стільки фокусуватися на самій освіті, на втовкмачуванні знань у голову, скільки на добробуті учнів. Ніхто не захоче вчитися, якщо матиме якийсь психосоматичне захворювання, пропаде мотивація. Недостатньо грошей іде на школи для психологів. Тут, відтак, велика роль неурядових організацій та волонтерів (...) тут просто потрібне фінансування, і ми сподіваємося, що державна сторона про це знає»¹⁷².

Інші питання, які розглядаються в положеннях щодо дітей з досвідом біженців з України, включають збільшення кількості учнів у відділеннях, класах та можливість проводити навчальні заняття в іншому місці. Відповідно до ст. 51 п. 1, з метою забезпечення можливості навчання дітей, громадян України, перебування яких на території Республіки Польща вважається законним, можуть створюватися інші місця навчання, виховання й опіки, організаційно підпорядковані школам або дитячим садкам; надалі вони іменуються «інші місця проведення занять»¹⁷³.

Ще одним важливим питанням з точки зору організації дидактичних занять для учнів з України є забезпечення їх безкоштовним транспортом до місця навчання. Регламентація ст. 52 Закону «Про надання допомоги громадянам України у зв'язку зі збройним конфліктом на території цієї держави» також передбачає обов'язок органу місцевого самоврядування як організатора транспортного забезпечення гарантувати опіку дітям, які навчаються та виховуються в початковій (середній – авт.) школі для дітей та молоді¹⁷⁴.

Включення дітей з досвідом біженців з України до польської системи освіти вимагало можливості проводити уроки і в інших, ніж школа, місцях (локально). Законодавець, враховуючи житлово-ор-

¹⁷¹ Zob. M. Wysocka, *Sam w nowym otoczeniu...*, *op. cit.*

¹⁷² N. Wieretiło, *nauczanie.pl*, <https://www.portalsamorządowy.pl/edukacja/ukraincy-w-polskim-systemie-edukacji-przedstawiamy-8-kluczowych-rekomendacji,381682.html>, [dostęp: 20 lipca 2022 r].

¹⁷³ Art. 51 Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy..., *op. cit.*

¹⁷⁴ Art. 52 Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy... *op. cit.*

ганізаційні труднощі у закладах освіти, прийняв зазначене у ст. 51 рішення, яке гарантувало дітям безоплатний доїзд до школи.

Відповідно до § 15 Розпорядження Міністра освіти і науки від 21 березня 2022 року *Про організацію навчання, виховання та опіки дітей і молоді – громадянами України*¹⁷⁵, діти та учні – громадяни України, які навчаються у дитячому садку або у закладі освіти, який належить до системи освіти України та працює в з використанням методів і технологій дистанційного навчання, не підпадають під обов'язкову однорічну дошкільну підготовку, обов'язкове шкільне навчання чи обов'язкову освіту. Батьки або особи, які опікуються дитиною чи учнем, подають до органу місцевого самоврядування за місцем проживання заяву про продовження навчання в системі освіти України.

Згідно з інформацією, наданою у «Raport Edu 4 Ukraine»¹⁷⁶, Міністерство освіти України підготувало онлайн-навчальні матеріали для кожного класу та опублікувало електронні підручники на своїх сайтах. Платформа дистанційного навчання включає плани уроків для кожного класу та доступ до цифрових версій підручників, навчальних відео та інтерактивних матеріалів. Вимогою для реалізації права згідно з § 15 Постанови Міністра освіти і науки від 21 березня 2022 року *«Про організацію навчання, виховання та опіки дітей і молоді, які є громадянами України»*, є створення умов для того, щоб українські учні могли навчатися онлайн у власній освітній системі¹⁷⁷. «(...) з думкою про дистанційне підключення дітей до своїх класів MEiN ініціювало акцію #SzkołaDlaWas, у межах якої відбувається збір комп'ютерної техніки»¹⁷⁸.

Останньою з проблем, про яку необхідно згадати в цій частині дослідження, є проблема розвитку власної ідентичності через знання рідної мови, культури та релігії. На думку А. Млинарчик-Соко-

¹⁷⁵ Dz.U. z 2022 poz. 645.

¹⁷⁶ Odpowiedzialne wsparcie młodych uchodźców z Ukrainy. Praktyki integracyjne oraz edukacyjne do implementacji w Polsce przez organizacja pozarządowe, https://www.edu4ukraine.org/wp-content/uploads/2022/04/Raport_EDU4UKRAINE_final_26_04_2.pdf, [dostęp: 20 września 2022 r.].

¹⁷⁷ Там само, s. 21.

¹⁷⁸ B. Bugdalski, *Ukraińscy w polskim systemie...*, op. cit.

ловської та К. Шостак-Круль, відсутність укоріненості у власній культурі є значною перешкодою для інтеграції¹⁷⁹. «Тому важливо будувати стосунки з тим, що «своє»¹⁸⁰.

Відповідно до § 21 Постанови Міністра національної освіти від 9 вересня 2016 р. *Про освіту осіб, які не є громадянами Польщі, та осіб, які є громадянами Польщі, але навчалися в школах, що працюють в системах освіти інших країн*¹⁸¹, для учнів, які не є громадянами Польщі та підлягають обов'язковій освіті, можна організувати вивчення польської мови та культури країни походження, якщо для участі в цих заняттях зареєстровано не менше 7 осіб. Загальна кількість годин вивчення мови та культури країни походження не може бути менше 5 уроків на тиждень¹⁸². Ці заняття можуть бути розпочаті за погодженням з директором школи, за згодою керівного органу, через дипломатичну чи консульську установу країни походження іноземних дітей та молоді, яка діє у Польщі, або через неурядову організацію.

З 24 лютого 2022 року польсько-український кордон у бік Польщі перетнуло близько 7,365 млн осіб, натомість у напрямку з Польщі в Україну – близько 5,547 млн. осіб¹⁸³. Серед біженців, які перебувають у Польщі, «60% припускають, що їх перебування в Польщі триватиме не довше року. Ще 20% розглядають можливість довшого перебування, але не планують залишатися назавжди, а 16% хочуть залишитися в Польщі назавжди»¹⁸⁴. Безперечно, вжиття заходів

¹⁷⁹ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Wspieranie uczniów cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście indywidualizacji pracy i wymagań szkolnych*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jsui/bitstream/11320/6705/3/A_Mlynarczuk-Sokolowska_Wspieranie_uczniow_cudzoziemskich.pdf, [dostęp: 20.09.2022 r.], s. 132; H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka red., *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Kraków 1998.

¹⁸⁰ Там само.

¹⁸¹ Dz. U. z 2016 poz. 1453.

¹⁸² Див. Dz.U. z 2015 poz. 2156 oraz z 2016 poz. 35, 64 i 195 art. 94a, ust. 5; Dz.U. z 2016 poz. 1453, § 21 ust. 1, 2, 3.

¹⁸³ https://twitter.com/straz_graniczna, post z 28 października 2022 r.

¹⁸⁴ <https://businessinsider.com.pl/gospodarka/ilu-uchodzcow-z-ukrainy-chce-zostac-w-polsce-nowy-raport-nbp/cv2rk8m>, [dostęp: 20 września 2022 r.].

для того, щоб громадяни України вивчали рідну мову та проведення занять з культури, є важливим рішенням з точки зору турботи про їх інтеграцію. Звичайно, впровадження онлайн-занять, організованих в Україні, підтримує контакт дітей із середовищем країни походження, але не всі діти користуються цією можливістю або можуть нею скористатися.

Нормативні положення, які гарантують дітям-іноземцям доступ до освіти, є невід'ємною частиною освітнього законодавства Республіки Польща. Рішення, прийняті після 24 лютого 2022 року щодо можливості створення підготовчих відділень, збільшення кількості дітей у I-III класах та відділеннях дитсадків, можливості працевлаштування українських вчителів та залучення вчителів за винагороду, збільшення розміру понаднормових годин тощо «характеризується наголосом на гнучкості»¹⁸⁵. Омбудсмен Марцін Віончек (Marcin Wiącek) надає свої рекомендації щодо процесу навчання дітей з досвідом біженства з України Міністру освіти і науки Республіки Польща Пшемиславу Чарнеку (Przemysław Czarnek). У межах вищезазначених рекомендацій омбудсмен формулює рекомендації, які стосуються:

- посилення співпраці між центральною владою, управліннями освіти, органами місцевого самоврядування та громадськими організаціями;
- вжиття невідкладних заходів щодо вирішення кадрових проблем у дитячих садках та школах;
- подальше сприяння працевлаштуванню людей з України: вчителів, терапевтів, асистентів культури та інших працівників;
- активізація зусиль щодо інтеграції біженців; залучення учнів, які навчаються дистанційно, на систематичній основі, забезпечуючи їм контакт з однолітками та підтримку дорослих;
- надання Міністерством національної освіти підтримки школам, заснованим за українською системою; створення міжнародних філій;

¹⁸⁵ Див. https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-08/Do_MEiN_rekomendacje_educacja_Ukraina_dzieci_2.08.2022.pdf, [dostęp: 15.09.2022 r.].

- забезпечення загального та рівного доступу до навчальних матеріалів, зокрема хороших підручників для вивчення польської мови;
- навчання всіх вчителів полікультурній та міжкультурній освіті;
- забезпечення стабільного та адекватного фінансування завдань, пов'язаних з освітою.

Реагуючи на вказівки Омбудсмена, Міністр освіти і науки послався на Меморандум про взаєморозуміння щодо протидії відчуженню дітей та молоді з України¹⁸⁶, підписаний 8 червня 2022 року з ЮНІСЕФ, як підставу для здійснення таких заходів як: обмін навчальними матеріалами, надання інформації про можливості продовження освіти біженцям у Польщі, організація літніх канікул для дітей, включно з освітніми заходами тощо¹⁸⁷. У відповіді міністра йдеться як про дефіцит кадрів, так і про забезпечення стабільного та адекватного фінансування завдань, пов'язаних з освітою, а також про загальний і рівний доступ до навчальних матеріалів. Це лише деякі питання, порушені у відповіді. Багато із зазначених проблем потребують ретельного аналізу та практичних і нормативних дій.

Безсумнівно, що стосується законодавства, уряд дуже швидко відреагував на освітні потреби біженців з України. 25 лютого міністр освіти і науки надав директорам шкіл і владі інформацію про прийом іноземців до польських шкіл. Враховуючи нормативні положення, що стосуються функціонування дітей-іноземців у системі освіти Польщі, дітей з України можна було приймати до «звичайних» класів і до підготовчих. Існуючі рішення було закріплено в Законі від 12 березня 2022 року «Про допомогу громадянам України у зв'язку зі збройним конфліктом на території цієї держави»¹⁸⁸ та в наказі Міністра освіти і науки від 21 березня «Про освіту, виховання та опіку дітей та молоді, які є громадянами України». Від-

¹⁸⁶ <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/minister-przemyslaw-czarnek-i-unicef-podpisali-memorandum-o-porozumieniu-ws-przeciwdzialania-wykluczeniu-edukacyjnemu-dzieci-i-mlodziezy-z-ukrainy>, [dostęp: 20.09.2022 r.].

¹⁸⁷ https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-09/Odpowiedz_MEiN_rekomendacje_edukacja_Ukraina_dzieci_6.09.2022.pdf, [dostęp: 19.09.2022 r.].

¹⁸⁸ Dz. U. 2022 poz. 583.

повідно до поправки до розпорядження про детальну організацію державних шкіл і дитячих садків також було збільшено ліміти дітей у дошкільних групах (до 28 дітей) і в 1-3 класах початкової школи (максимально до 29 дітей), а кількість учнів у підготовчих класах збільшено з 15 до максимум 25 дітей. 10 березня Міністр освіти і науки вніс зміни до *Положення про освіту осіб, які не є громадянами Польщі, та осіб, які є громадянами Польщі, але навчалися в школах, що працюють в системах освіти інших країн*, які дозволяли прийом дітей до школи практично без документів. «Так і працювали – спочатку досить неохоче, тому що без правових підстав і грошей. У перші тижні після агресії мало хто з українців думав про те, щоб зарахувати своїх дітей до польських закладів освіти. Директори, навіть коли до них приходила така дитина, не реєстрували її в системі, тому що зазвичай через два-три дні батьки змінювали місце перебування»¹⁸⁹. Наразі ситуація відносно добре стабілізувалася, але для ефективного функціонування системи освіти та в інтересах дітей з досвідом біженства з України (та дітей-іноземців загалом) необхідно оцінити прийняті рішення та врахувати рекомендації від громадських організацій та вчителів.

¹⁸⁹ B. Bugdalski, *Ukraińscy w polskim...*, *op. cit.*

Розділ II

Аспекти включення українських дітей у систему польської освіти та їх ідентичність

2.1. Сучасна ідентичність українського народу

З 90-х років ХХ ст. можна спостерігати динамічні зміни, які почали відбуватися в Україні. Ці зміни стосуються різних сфер, зокрема й питань, пов'язаних з українською нацією. Основний зв'язок із цими змінами стосується, насамперед, виникнення «суперечностей в індивідуальних та групових інтересах і цінностях та пов'язаних з ними ідентичностях – етнічних, культурних, мовних, релігійних, політичних і геополітичних, регіональних, соціальних, вікових та багатьох інших»¹⁹⁰. Як зазначає Пол Роберт Магочі, саме тоді «із здобуттям державності в 1991 році постало питання про те, чи повинна національна спільнота цього нового політичного утворення базувати свою ідентичність на громадянських чи етнічних критеріях. (...) Конституція 1996 року дала однозначну відповідь на це запитання, визначивши «український народ» як «громадян усіх національностей»¹⁹¹.

¹⁹⁰ K. Jędraszczyk, O. Krasiński, O. Bezludny, R. Czmyłyk, B. Durniak, R. Jaciw, W. Kotyhorenko, H. Stroński, J. Uhryn, *Społeczeństwo i kultura Ukrainy. Czwierćwiecze przemian (1991-2016)*, red. tomu K. Jędraszczyk, Gniezno 2016, s. 57.

¹⁹¹ P.R. Magocsi, *Ukraina. O państwowości i tożsamości narodowej*, Rzeszów 2022, s. 32.

Щоб говорити про ідентичність України, необхідно усвідомлювати, що в критичні моменти кожна нація (не лише українська) проходить так звану точку біфуркації¹⁹². Двічі такі фази ми вже спостерігали у 1990-1991 та 2004-2005 рр. У 2013 році Україна знову проходила цей етап. Наразі, починаючи з 24 лютого 2022 року, драматичні події призвели до того, що Україна знову увійшла у фазу біфуркації. Автори цитованої публікації прямо ставлять питання: «в чому полягає феномен української нації, чи остаточно він сформувався, і якщо так, то коли, які його кількісні та якісні параметри, перспективи та потенціал?»¹⁹³. Наразі, починаючи з 24 лютого 2022 року, драматичні події призвели до того, що Україна знову увійшла у фазу біфуркації. Автори цитованої публікації прямо ставлять питання: «в чому полягає феномен української нації, чи остаточно він сформувався, і якщо так, то коли, які його кількісні та якісні параметри, перспективи та потенціал?»¹⁹⁴. З точки зору сьогодення, «суспільні процеси кінця 1980-х – початку 1990-х років увійшли в історію як українське національне відродження, яке завершилося здобуттям Україною державного суверенітету. (...) стало популярним описувати український народ як спільноту етнічних українців, яка реалізувала своє право на самовизначення. Етнічний підхід до поняття українського народу виявляється в термінах: титульний український етнос, титульна українська нація, українська етнічна нація»¹⁹⁵.

Як зазначають автори цитованої публікації, «назва (або «титул» – від лат. *titulus* – напис) Українська держава походить не від етноніма українці, а від топоніма Україна. Це визначення території, відоме з давніх часів: а) було відмінною рисою ендонімів державних організмів першої половини ХХ ст. (Українська Народна Республіка, ЗУНР, Українська Держава, Українська Радянська Соціалістична Республіка, Карпатська Україна), а потім і дало назву сучасній дер-

¹⁹² Od łacińskiego *bifurkus* – *rozdwojony*.

¹⁹³ K. Jędraszczyk, O. Krasiński, O. Bezludny, R. Czmyłyk, B. Durniak, R. Jaciw, W. Kotyhorenko, H. Stroński, J. Uhryn, *Spoleczeństwo i kultura Ukrainy. Cwierćwiecze przemian (1991-2016)*..., op. cit., s. 58.

¹⁹⁴ Там само, s. 58.

¹⁹⁵ Там само, s. 59.

жаві – Україна; б) стало етимологічним джерелом поступового поширення ендоніма «українці» серед етнічно спорідненого корінного населення відповідних територій з кінця ХІХ ст.»¹⁹⁶.

Зміни, за якими спостерігаємо, тривали доволі довго, і лише у ХХ ст. ентонім *українці* зміцнився. Отже, це призвело до зміни загальних і місцевих назв. Як зазначають автори, цей ентонім «став невід’ємним для інших, як-от: росіяни, русини, руснаки, малороси, черкаси, литовці, поліщуки, лемки, гуцули, бойки, верховинці та інші»¹⁹⁷.

У цьому контексті важливим залишається розуміння поняття ідентичності. Адже саме ідентичність визначає нас, вказує, ким ми є. Цікаво, що «після політичної трансформації спостерігалось значне зростання прагнення підкреслити свій локальний і регіональний характер»¹⁹⁸. Тож питання про ідентичність українців – це конкретне питання про те, що формувалося часом. Зважаючи на визначення ідентичності, можна помітити, що «формування ідентичності – це не що інше, як специфічний процес, у якому виділяється та надається значення індивідуальній самосвідомості. На практиці це означає дорослішання до певних завдань, зокрема тих, що є результатом сформованої ідентичності»¹⁹⁹. Українська нація пройшла довгий шлях формування самосвідомості особистості. Варто підкреслити, що індивідуальна ідентичність представників цієї нації тісно пов’язана з соціальною ідентичністю. Єжи Нікіторович зазначає, що «соціальна ідентичність визначається з точки зору приналежності до соціальної спільноти і пов’язана з потребою в приналежності, асоціювання та схожості з іншими. Вона з’являється на початковому етапі онтогенетичного розвитку людини, будучи першим ефектом атрибуції, природного занурення у певну культуру. Необхідно створити індивідуальну ідентичність, вона дає свій зміст та переживання. Соціальна ідентичність формується шляхом приналежності до групи, а потім шляхом звільнення від нав’язаних групою норм і правил, що, своєю чергою, призводить до збільшення автономії людини, подо-

¹⁹⁶ Ibidem, s. 60.

¹⁹⁷ Ibidem, s. 60.

¹⁹⁸ B. A. Orłowska, *Transmisja tożsamości (Studium przypadku Łemków)*, Strzelce Kraj. 2013, s. 43.

¹⁹⁹ Ibidem, s.42.

лання впливу соціального контролю та егоцентризму»²⁰⁰. З іншого боку, як зазначає Антоніна Кłosковська, «людина різною мірою та різною мірою ідентифікує себе з багатьма спільнотами та групами. (...) Людський індивід вміщується або сам розташовується у цих стосунках, не вичерпуючи себе повністю у поєднанні з жодним з них, і витягуючи з кожного з них певні елементи свого самовизначення. Тільки всі ці елементи, похідні від різних стосунків, разом з іншими психологічними факторами складають ідентичність індивіда»²⁰¹. З цієї точки зору ідентичність часто можна визначити як «зустріч між теперішнім і минулим та очікуваним майбутнім. Воно виникає внаслідок свідомої орієнтації людей на цінності групи, що визначають її специфіку та відособленість, і виражається в емоційному ставленні до цих цінностей»²⁰². Про це не варто забувати в процесі інтеграції українських дітей до польської системи освіти.

Пол Роберт Магочі зазначає, що «для аналітичних цілей можна виділити чотири різновиди «національної» ідентичності на основі етнічних або громадянських критеріїв»²⁰³. До них належать: українська етнічна ідентичність, етнічна російська ідентичність, радянська громадянська ідентичність та українська громадянська ідентичність. Дивлячись з точки зору останніх подій в Україні, стає зрозуміло, «наскільки сильною та спільною стала українська національна ідентичність – етнічна та громадянська»²⁰⁴. Такий підхід показує, що важливим елементом функціонування індивідів є їх ідентифікація з ідентичністю, про яку не можна забувати. А у важкі часи це основа виживання групи. Отже, це також важливо для найменших дітей – біженців, які приїхали до Польщі. Не можна забувати чи ігнорувати контекст культурної ідентичності, в якому діти росли до приїзду до Польщі. Єжи Нікіторович зазначає, що це «складне та мінливе явище, багатовимірний конструкт, який поєднує елементи особистої системи індивіда з центральними цінностями культури

²⁰⁰ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 351-352.

²⁰¹ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s.103-104.

²⁰² J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa, ...*, op. cit., s. 353-354.

²⁰³ P.R. Magocsi, *Ukraina. O państwowości i tożsamości narodowej, ...*, op. cit., s. 37.

²⁰⁴ Там само, s. 42.

групи, до якої він належить. Усвідомлення культурної ідентичності є результатом контакту з іншою групою, способом визначення себе через приналежність до різних типів соціальних груп»²⁰⁵. Наслідком такого підходу є перспектива, про яку, серед інших, згадує Зигмунт Бауман. Він зазначив, що «відколи модерн замінив домодерні стани (в яких ідентичність визначалася народженням, що практично унеможливлювало запитання: «Хто я?») класами, ідентичність стала завданням, яке індивід має виконати (...) через свою біографію»²⁰⁶. Таким чином, за словами З. Баумана, «тому ідентичність є завданням, яке необхідно виконати, і завданням, від якого неможливо втекти»²⁰⁷. Якщо дивитися з точки зору нинішньої ситуації в Україні, то слова Аліни Щурек-Боруті видаються дуже важливими, оскільки стосовно ідентичності вона зазначає, що це «насамперед завдання та обов'язок»²⁰⁸. Отже, це означає, що в контексті збереження ідентичності та її передачі ми відповідаємо за це завдання не лише перед собою, але й перед суспільством, до якого належимо²⁰⁹. Тому так важливо зберегти українську ідентичність, занурюючи дітей у процес польської освіти.

2.2. Українські діти у польських школах після 24 лютого 2022 року

Початок війни в Україні 24 лютого 2022 року миттєво змінив становище населення. Люди, які мешкали на величезних територіях, почали вимушені подорожі в інші країни, особливо до Польщі як

²⁰⁵ J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Białystok 2000, s. 58.

²⁰⁶ Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, przekład J. Łaszcz, Gdańsk 2007, s. 48.

²⁰⁷ Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 9.

²⁰⁸ A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełnienia w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo*, Katowice 2007, s. 117.

²⁰⁹ Por. B.A. Orłowska, *Transmisja tożsamości (Studium przypadku Łemków)*,..., op. cit., s.29.

найближчого сусіда, щоб зберегти своє життя. Найбільшу групу становили діти й жінки, які з початком війни намагалися виїхати з дітьми, щоб забезпечити їм максимально безпечні умови. Польща як найближчий сусід стала основним пунктом призначення. Ця ситуація означала, що за короткий час, майже відразу, система освіти Польщі зіткнулася з величезним викликом. Оскільки навчальний рік уже тривав, прибулих дітей необхідно було якнайшвидше влаштувати до закладів освіти, щоб забезпечити їм опіку та навчання. Однак виявилось, що українські діти стали викликом для польської системи освіти. Ця ситуація сформувала багато проблем, які необхідно було вирішити, і питань, на які потрібно було знайти відповіді, щоб прийняти рішення щодо методів навчання українських дітей. Варто підкреслити, що важливим аспектом було те, що не думалося про асиміляцію, а лише про інтеграцію українських дітей до польських шкіл²¹⁰. Школа також мала стати місцем перепочинку від травматичного досвіду війни та необхідності покинути свій дім.

Edu4Ukraine підготувала доповідь: *«Відповідальна підтримка молодих біженців з України. Інтеграційні та освітні практики, які будуть впроваджуватись у Польщі неурядовими організаціями»*, який було презентовано 26 квітня 2022 року під час Європейського економічного конгресу в м. Катовіце. Цей звіт є вичерпним джерелом інформації не лише про освітню ситуацію, але й про потреби молодих біженців і про виклики, з якими стикається система польської освіти, освітнє середовище та академічна спільнота, а також громадянське суспільство. У доповіді Міхал Тарновський і Адам Галант зазначають, що «для освітянської спільноти початок війни в Україні та спричинена нею хвиля біженців, що досягла Польщі, були чітким сигналом для мобілізації сил. Ми знаємо, що новий навчальний рік, який незабаром розпочнеться, у вересні 2022 року, буде великим викликом для польської системи освіти, а також і для нашого громадянського суспільства»²¹¹.

²¹⁰ K. Szczepanik, *Ukraińskie dzieci w polskiej szkole – wychowywać czy nauczać?*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/ukrainskie-dzieci-w-polskiej-szkole-wychowywac-czy-nauczac,374073.html> [dostęp: 10.09.2022 r.].

²¹¹ Edu4Ukraine, *Odpowiedzialne wsparcie młodych uchodźców z Ukrainy. Praktyki integracyjne oraz edukacyjne do implementacji w Polsce przez organizacje poza-*

Важливим порадиником для роботи з біженцями, особливо в перші тижні після початку війни, став матеріал команди Transatlantic Future Leaders Forum, яка підготувала доповідь «*Системні рекомендації щодо інтеграції дітей-біженців з України*», що представила шляхи, якими має йти Міністерство освіти і науки, щоб молоді українці та українки почувалися комфортно у польських реаліях. Звіт опубліковано 16 березня 2022 року. Команда, яка готувала цей матеріал, зазначила, що «мета звіту – представити Міністерству освіти і науки (МОН) пропозицію системних рішень, які б допомогли в інтеграції дітей-біженців з України у польську систему освіти. Видання є синтезом інформації про українську систему освіти, глобальні перспективи освіти біженців та ключові виклики в контексті триваючої кризи. Однак використання рекомендацій залежить від розвитку ситуації з біженцями та ресурсів МОН»²¹². На підставі аналізу ситуації, рекомендації стосуються чотирьох основних сфер: інтеграції, співпраці, комунікації та логістики. Зважаючи на наукові інтереси, авторку тексту найбільше цікавить питання інтеграції та комунікації. Хоча кооперація та логістика також є важливою частиною діяльності.

На думку авторів цього звіту²¹³, найважливішими завданнями на той час були: у сфері інтеграції – «надання місцевим органам влади нових цільових коштів або збільшення освітньої субвенції для: запобігання наслідкам тривалих перерв у навчанні та прискорення процесу адаптації, збільшення кількості робочих місць у школах, покриття витрат на подовжені години роботи закладів, додаткову психологічну підтримку нових учнів»²¹⁴. Важливо, що Міністерство освіти і науки також повинно підтримувати органи місцевого самоврядування, розробляючи та розповсюджуючи матеріали, що супроводжують освітній процес, напр. шляхом «впровадження

rządowe, https://www.edu4ukraine.org/wp-content/uploads/2022/04/Raport_EDU4UKRAINE_final_26_04_2.pdf, s. 4. [dostęp: 10.09.2022 r.].

²¹² Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy», https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukariny_web.pdf, s. 3. [dostęp: 10.09.2022 r.].

²¹³ Там само, s. 4. [dostęp: 10.09.2022 r.].

²¹⁴ Там само, s. 4. [dostęp: 10.09.2022 r.].

мультикультурної освіти, використання методів командної роботи, надання можливостей для активної участі та відчуття волі батьків дітей – біженців та ширшої спільноти, надання можливостей вивчати польську мову (використовуючи книги, освітні платформи тощо)»²¹⁵.

У сфері комунікації одним з найважливіших заходів на початковому етапі прибуття дітей-біженців до шкіл стали: публікація «ключових документів українською мовою та подання їх місцевим органам влади для роботи з біженцями; видання МОН узгодженого пояснення із зазначенням, в яких сферах основні навчальні програми освітніх систем Польщі та України доповнюють один одного; видання МОН узгоджених рекомендацій щодо оцінювання навичок українських студентів на основі сертифікатів та оцінок, отриманих в Україні»²¹⁶.

У сфері співпраці важливою була робота, що стосувалася координації «збору та надання школам інформації, контактних даних та наявних ресурсів щодо людей та організації, які раніше працювали в системі освіти в Україні»²¹⁷. Такий підхід значно полегшив вступ українських учнів до польських шкіл та їх швидшу адаптацію завдяки підтримці українських вчителів. В межах рекомендацій у сфері логістики корисною, серед інших, виявилася «координація та фінансування польських та українських освітніх онлайн-платформ, які будуть використовуватись як інструменти підтримки освітян та батьків»²¹⁸.

Ці приклади діяльності свідчать про те, що польська освіта негайно вжила заходів для якнайшвидшого залучення українських дітей до польської системи освіти. Інтеграція та мультикультурна освіта стали ключем до підтримки дітей у цій важкій ситуації.

²¹⁵ Там само, s. 4. [dostęp: 10.09.2022 r.].

²¹⁶ Там само, s. 5. [dostęp: 10.09.2022 r.].

²¹⁷ Там само, s. 4. [dostęp: 10.09.2022 r.].

²¹⁸ Там само, s. 5. [dostęp: 10.09.2022 r.].

2.3. Польська та українська системи освіти: порівняння

Для полегшення адаптації українських дітей до змінених умов навчання було б важливо, щоб і вчителі, і учні дізналися про подібності та відмінності між польською та українською системами освіти. Детальне ознайомлення зі структурою обох систем та обох основних навчальних програм дозволить краще зрозуміти і знайти спільні та дотичні елементи. Як наслідок, це уможливить відносно безперервний перехід до подальшої освіти та її продовження в межах польської системи освіти.

На сьогодні в Україні діє «Нова українська школа» (НУШ). Так називається реформа української системи освіти 2018 року. Повна загальна середня освіта в Україні має три рівні: початкова освіта (1-4 класи), базова середня освіта (5-9 класи) і профільна середня освіта (академічного спрямування – ліцеї 10-11 класи; професійного спрямування). Важливо, що до введення змін процес навчання тривав 11 років, у межах реформи НУШ було продовжено останній рівень навчання та додано дванадцятий клас. Кожен з освітніх рівнів завершується державним іспитом. Іспит після початкової школи призначений лише для оцінки роботи школи – він не є умовою переходу до наступного ступеня. Отримання позитивного результату на іспиті після дев'ятого класу визначає вступ до ліцею та професійного закладу освіти, а іспит після одинадцятого класу та професійного закладу освіти – вступ у заклади вищої освіти III-IV рівня акредитації²¹⁹. П. Р. Магочі зазначає, що саме «завдяки реформам шкільної програми, які відбулися після здобуття незалежності, з'явилося нове молоде покоління зі спільною історичною системою відліку, заснованою на спільному українському досвіді»²²⁰.

Цікавим рішенням є можливість отримати диплом «молодшого спеціаліста». У польській системі ENIC-NARIC Polska такого відповідника немає. Його можна отримати після дев'ятого класу, коли учень обирає навчання у 2-3-річному або 3-4-річному професій-

²¹⁹ Там само, s. 8. [dostęp: 10.09.2022 r.].

²²⁰ P.R. Magocsi, *Ukraina. O państwowości i tożsamości narodowej*, ..., op. cit., s. 33.

ному закладі освіти, після закінчення якого видається такий вид диплому. Крім того, варто наголосити, що «Українська інтегрована система кваліфікацій (IQS) відповідає європейській, а отже польській, але поки що перебуває на етапі впровадження з десятирівневої на восьмирівневу»²²¹.

Таблиця 1. Освітні рівні в Україні

Повна середня освіта	Молодший спеціаліст	Бакалавр	Магістр
триває 11 років і завершується державним екзаменом (зовнішнє незалежне оцінювання), є відповідником польської «matury»	У польській системі освіти немає його відповідника. Цей тип диплому засвідчує закінчення 2/3-річної або 3/4-річної професійно-технічного училища, до якого можна вступити після закінчення 9-річної середньої школи. Учні училищ можуть отримати ступінь бакалавра за прискореним порядком	Відповідник польського бакалавра (ліценціат), диплом завершення вищої освіти I ступеня	Відповідник магістра, диплом завершення вищої освіти II ступеня

Джерело: <https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2017/05/reforma-edukacji-w-ukrainie-szanse-i-zagrozenia.pdf> (dostęp: 10.09.2022 r.)

Що стосується основної навчальної програми, то варто зазначити, що вона методологічно схожа на польську базову навчальну програму. Її положення зосереджені на результатах навчання. Для всіх рівнів – початкової освіти, базової середньої та повної середньої освіти доступні детальні основи, з якими можна ознайомитися. Глибокий аналіз цих матеріалів дозволить виявити подібності та відмінності. Доступ до них дозволить учителям краще підготуватися до проведення уроків, зрозуміти, якими знаннями учні оволоділи на тому чи тому етапі навчання.

Важливим аспектом є також те, що на першому етапі навчання учні не мають оцінок. Як зазначають у своїй доповіді Пьотр Паце-

²²¹ *Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy*”, https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukariny_web.pdf, s. 8, [dostęp: 10.09.2022 r.]

вич і Каміла Захарук, «посилаючись на українські (і досі радянські) педагогічні концепції, початкове навчання починається з командних завдань, потім працюють утрюх і в парах. Час індивідуальних завдань настає тоді, коли діти звикають до школи, набувають впевненості в собі. З перших класів також рекомендуються важкі і складні завдання, а тому більш цікаві, ніж завдання прості й рутинні»²²². Що стосується оцінок, то «з третього класу починається перехід до описово-позиційних оцінок, а з п'ятого класу оцінки виставляються за шкалою від 1 (найнижча) до 12 (найвища) балів. Після закінчення четвертого та дев'ятого класів учні складають тест компетентностей відповідно до стандартів освіти (у 2020 та 2021 роках тестування не проводилося через пандемію COVID -19)»²²³.

Важливо зазначити, що при порівнянні польського та українського базового навчального плану помітна різниця в загальній кількості годин навчання на тиждень. В Україні на першому рівні – це в середньому 24 години, а в Польщі – 20 годин. На другому рівні навчання у Польщі – 27,5 години, а в Україні – 33 години. Після більш глибокого аналізу виявилось, що ця різниця пов'язана в основному з більшою кількістю годин, присвячених вивченню рідної мови, що становить в середньому 10 годин на тиждень в українській системі та 5 годин у польській²²⁴.

Суттєвою відмінністю є й тривалість уроку. Тому що «у першому класі урок триває 35 хвилин, у другому-четвертому – 40 хвилин, а в п'ятому-одинадцятому – 45 хвилин. Перерви між уроками тривають відповідно: у 1-4 класах – 15 хв. та одна перерва 30 хв., у п'ятому-одинадцятому класах – 10 хв. і одна перерва 30 хв.»²²⁵.

Крім того, варто зазначити, що зараз навчання в українських школах здійснюється за двома системами: до реформи 5-11 класів і піс-

²²² P. Pacewicz, K. Zacharuk, *Reforma edukacji w Ukrainie. Szanse i zagrożenia*, <https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2017/05/reforma-edukacji-w-ukrainie-szanse-i-zagrozenia.pdf>, s. 11, [dostęp: 18.09.2022 r.].

²²³ *Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy*, https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukariny_web.pdf, s. 9, [dostęp: 10.09.2022 r.].

²²⁴ Там само, s. 9, [dostęp: 10.09.2022 r.].

²²⁵ Там само, s. 9, [dostęp: 10.09.2022 r.].

ля реформи 1-4 класів. Тому що «зміни, запроваджені у 2018 році, торкнулися лише тих учнів та учениць, які ще не розпочали певний рівень освіти. Це означає, що перший рік навчання за новою програмою зараз припадає на четвертий або п'ятий клас (у випадку пілотної програми НУШ), а учні 5-11 класів навчаються за основною програмою за правилами 2001/2002 року. Дванадцятий клас ще не працює, і його перший рік заплановано розпочати в 2029 році»²²⁶. Важливим моментом є принципова зміна навчального плану. Відповідно до рекомендацій Міністерства освіти і науки, «історія України стала обов'язковим предметом, який викладають у старших класах початкової школи і продовжують у середній школі, а також викладають - незалежно від спеціальності - в коледжах, університетах і технікумах»²²⁷. Положення Нової української школи наголошують на розвитку soft skills. Учні починають навчатися з 6 років. «Як і в Польщі, перші два роки присвячені навчанню базових навичок грамотності. Під час створення НУШ українські експерти налагодили численні контакти з польськими навчальними закладами (СКЕ, MEiN, ORE), а деякі рішення були змодельовані на основі польської системи освіти»²²⁸. Важливим аспектом реформи стало видання нових підручників, які поступово перейняли мультикультурний підхід. Як зазначає П. Р. Магочі, у такому підході «більшою мірою підкреслюються досягнення людей і спільнот, які не належать до українського етносу. У межах спеціальних програм, організованих Міністерством освіти і науки, також проводиться навчання вчителів про Голокост та його жертви в Україні»²²⁹.

2022/2023 рік є роком першого року подальшого початкового навчання в початковій школі відповідно до НУШ. «У 5-6 класах особливе значення приділяється вивченню української мови та введенню

²²⁶ Там само, s. 10, [dostęp: 10.09.2022 r.].

²²⁷ P.R. Magocsi, *Ukraina. O państwowości i tożsamości narodowej*, ..., op. cit., s. 33-34.

²²⁸ *Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy*, https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukariny_web.pdf, s. 10, [dostęp: 10.09.2022 r.].

²²⁹ P.R. Magocsi, *Ukraina. O państwowości i tożsamości narodowej*, ..., op. cit., s. 35.

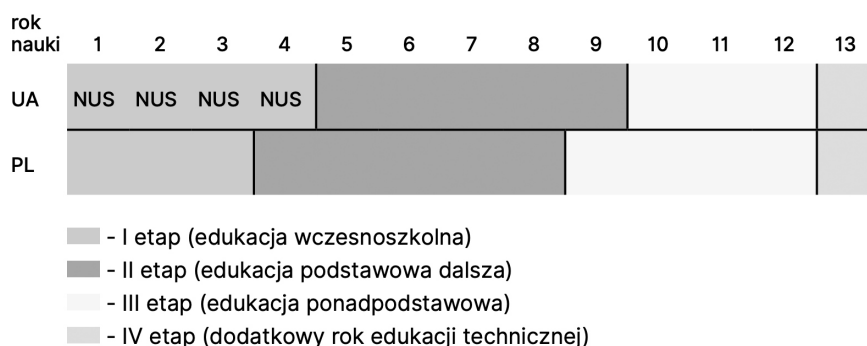


Рисунок 1. Порівняння систем освіти Польщі та України

Джерело: https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukariny_web.pdf, (dostęp: 10.09.2022 r.)

теми громадянськості, а навчання у 7-9 класах повинно формувати громадянські якості»²³⁰.

2.4. Діти-біженці у школі

Прихід дітей-біженців до школи та їхнє входження до нової, часто невідомої, системи освіти є нелегким. Це також дуже складне завдання для школи та вчителів, які стикаються з новими завданнями, і не завжди належним чином готові до них. Отже, варто представити питання освіти біженців і звернути увагу на виклики освіти в таких ситуаціях.

За словами авторів звіту «Системні рекомендації щодо інтеграції дітей-біженців з України», «діти-біженці в усьому світі піддаються у п'ять разів більшому ризику не відвідувати школу, ніж інші діти, особливо на рівні середньої освіти». Це свідчить про те, що освіта біженців часто вважається менш важливою, а її значення ще більше зменшується через брак коштів на допомогу. Водночас забезпечення доступу до якісної освіти залишається основою для побудови миру

²³⁰ *Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy*, https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukariny_web.pdf, s. 10, [dostęp: 10.09.2022 r.].

та процвітання: освіта забезпечує соціальний та культурний капітал, підвищує незалежність і можливість інтеграції»²³¹.

Початок війни 24 лютого 2022 року застав дітей посеред навчального року. Залишити їх без освіти і спілкування з вчителями та однолітками в цій складній і травматичній ситуації означало б виникнення додаткових негативних наслідків. Треба було зробити все, щоб діти та молодь якнайшвидше були включені у навчальний процес. Загальновідомо, що «освіта не може чекати. Більш тривалі перерви у навчанні призводять до нижчої успішності в школі та підвищеного ризику залишити її»²³².

З точки зору школи та учнів-біженців, їхній раптовий прихід може викликати плутанину та створити певні проблеми. На початковому етапі найбільшою проблемою часто стає мовний бар'єр. Пізніше це може супроводжуватися й іншими проблемами, зокрема – виникненням культурних відмінностей і пов'язаних з цим труднощів, фінансовим питанням або воєнною травмою, що настає після вимушеного від'їзду з рідного місця.

У ситуації дітей-біженців з України найважливішим завданням було створення безпечного простору, щоб мінімізувати травму війни. Школа має бути середовищем, яке асоціюватиметься з безпекою та спокоєм. Школа – це також місце, що дає освіту і можливість психолого-педагогічної допомоги у важкі хвилини. Тому варто використовувати досвід інших у таких ситуаціях, адже час відіграє головну роль у процесі зменшення наслідків воєнної травми та біженства. Важливо, що **«з організаційної точки зору, найкращі рекомендовані практики зосереджені на трьох основних аспектах: встановлення довгострокового підходу, розуміння та задоволення різноманітних потреб учнів і забезпечення найкращих результатів для усіх причетних»**²³³.

Тож постає питання, як допомогти дітям та молоді з України знайти себе в новій реальності. Потрібно також розуміти, що ця

²³¹ Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy, https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukariny_web.pdf, s. 12, [dostęp: 10.09.2022 r.].

²³² Там само, s. 12, [dostęp: 10.09.2022 r.].

²³³ Там само, s. 13, [dostęp: 10.09.2022 r.].

підтримка має бути довгостроковою. Насамперед, «розробляючи рішення, спрямовані на інтеграцію українських дітей та молоді у польські навчальні заклади, варто пам'ятати, що багато характеристик учнів та учениць, які можна їм приписати або підкреслити, як, наприклад, незнання польської мови чи інтенсивний досвід переживання війни, що триває, не повинні їх визначати. Молоді люди, які вступатимуть до польських шкіл, матимуть, як і інші учні, свої бажання, інтереси, сильні та слабкі сторони. Крім того, нові учні та учениці польських шкіл не мають жодного контролю над характеристиками, крізь призму яких їх можна побачити»²³⁴. Відтак це означає, що, наприклад, незнання польської мови, яка є іноземною для дітей-біженців з України, «не є об'єктивним дефіцитом, а лише потенційною складністю, яка виникає внаслідок нового контексту, в якому опинилися біженці»²³⁵.

У всій цій складній ситуації не можна забувати про роль сім'ї у підтримці дітей, які опинилися у важких життєвій обставинах. Як зазначають автори звіту «Системні рекомендації щодо інтеграції дітей біженців з України», «навіть найбільш комплексна діяльність серед учнів виявиться недостатньою, якщо батьки не будуть залучені до процесу інтеграції дітей-біженців. Понад 50 років досліджень у галузі освіти чітко пов'язали різні ролі, які сім'ї відіграють у навчанні дітей, з такими позитивними показниками, як перехід до наступного класу, самооцінка та переконаність учнів у важливості освіти»²³⁶.

Також варто підкреслити, що «міграція в такому масштабі, з яким ми зараз маємо справу, є хорошою можливістю створити освітній досвід не лише для дітей-біженців, але й для всіх учнів/учениць. Зважаючи на це, польська система освіти має скористатися досвідом не лише інтеграції біженців в інших країнах, але й, ширше – способами створення освітнього досвіду, який запобігає виключенню та сприяє освітній справедливості»²³⁷. Це важливі завдання, які також впливають з реалізації принципів міжкультурної освіти.

²³⁴ Там само, s. 13, [dostęp: 10.09.2022 r.].

²³⁵ Там само, s. 13, [dostęp: 10.09.2022 r.].

²³⁶ Там само, s. 14, [dostęp: 10.09.2022 r.].

²³⁷ Там само, s. 15, [dostęp: 10.09.2022 r.].

2.5. Використання мовної субмерсії та імерсії у навчанні учнів з України

Освіта як основа функціонування дітей та молоді у шкільному середовищі є серйозним викликом сучасності. Культурна неоднорідність, яку спостерігаємо у школах, також може бути певною перешкодою. Ситуація, в якій опинилися учні-біженці і польська система освіти, є викликом для шкіл та вчителів. Саме їм довелося пристосовувати навчально-виховний процес до нових вимог. Основне завдання, яке постало перед освітянською спільнотою – пошук або вироблення нових методів роботи, які були б належним чином адаптовані до потреб учнів, а їх застосування принесло б очікувані результати в успішності навчання. При підготовці таких методик варто також враховувати різний досвід учнів, які створюють у школі неоднорідне культурне середовище. В контексті дефініції «культурно різноманітні особи походять з етнічного та культурного походження, яке відрізняється від основної течії з точки зору етнічної приналежності, соціального класу та/або мови. Це стосується людей, які народилися та/або виростили в інших культурах, або тих, хто народився та/або виріс в основній культурі, але перебуває під впливом іншої культури. Люди, які відрізняються мовним фактором, можуть спілкуватися мовою, відмінною від основної»²³⁸. Отже, першим важливим елементом, який був своєрідним бар'єром, виявилася мова.

Одним з важливих документів, у якому згадуються вагомі аспекти освіти, є звіт, підготовлений під головуванням Жака Делора під назвою «Освіта: у ній є скарб»²³⁹. Працюючи над Звітом, члени комісії «зрозуміли, що для того, щоб прийняти виклики майбутнього століття, необхідно визначити нові цілі в освіті, а отже змінити уявлення про її корисність. Нова розширена концепція освіти

²³⁸ J. Jonak, *Problemy językowe mniejszości narodowych*, [w:] *Logopedia międzykulturowa*, red. E. Czaplewska, Gdańsk 2018, s.63.

²³⁹ Pełny tekst Raportu w języku angielskim i francuskim znajduje się na stronie internetowej UNESCO w Paryżu: <http://www.unesco.org/delors> [dostęp: 10.09.2022 r.] Polskojęzyczna wersja Raportu została wydana przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

повинна дати кожній людині можливість відкрити, стимулювати та зміцнити свій творчий потенціал, розкрити таланти, прихований у кожному з нас.

Це передбачає відхід від бачення суто інструментальної освіти, яка розглядається як необхідний шлях до досягнення конкретних результатів (умінь, набуття різноманітних здібностей, цілей економічного характеру) і трактує її функцію цілісно: реалізація особистості, яка *: вчиться бути*»²⁴⁰.

Одним з вагомих аспектів, включених у звіт, є навчання, *щоб жити разом і вчитися жити з іншими*. Посилаючись на головні засади Звіту, а також основні ідеї цього принципу, варто підкреслити, що вони є актуальними і в сьогоденній складній ситуації, пов'язаній з війною в Україні. Розуміння, що «покликання освіти полягає у тому, щоб показати різноманіття людського виду і усвідомити його подібність, є основою для налагодження контактів і створення зон для спільних дій і освітньої діяльності».

Прихід до школи учнів з інших культур змусив їх вивчати мову спільноти, в якій вони опинилися. Спілкування вимагає певного рівня володіння мовою. Ці вимоги «залежать від того, чи є цільова мова офіційною мовою країни, в якій перебуває особа, чи є володіння цією мовою необхідним з освітніх чи функціональних міркувань, чи є вона рідною мовою сім'ї особи та чи викладається як друга іноземна мова»²⁴¹. Як наслідок такого сприйняття проблеми, «врешті решт саме необхідний рівень володіння мовою визначає тип навчання, який підходить певній людині. Якщо цільовою мовою є мова країни, в якій учень проживає, окрім вивчення самої мови, він або вона здобуває освіту в школі за відповідним навчальним планом»²⁴². Зрештою, дитина вчиться двома способами – вивчає мову і навчається мовою країни, де вона перебуває. Це повне занурення дитини в мову. Отже, занурення в мову – це, інакше кажучи, щоденне використання іноземної мови. Основна ідея цього методу – оточити себе

²⁴⁰ https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf [dostęp: 10.09.2022 r.] s.2.

²⁴¹ J. Jonak, *Problemy językowe mniejszości narodowych*, [w:] *Logopedia międzykulturowa*, red. E. Czaplewska..., op. cit., s. 63.

²⁴² Там само, s. 63-64.

мовою. Досвід вивчення мови показує, що «раніше вважалося, що двомовні діти вільно володіють мовою своїх батьків і їм потрібно вивчати лише мову країни, в якій вони живуть. (...) Проте сьогодні багато дітей з культурно та мовно різноманітних сімей вільно володіють основною мовою (наприклад, англійською в США), вивчаючи рідну мову своїх батьків як другу (...). Ця відмінність важлива для освіти, орієнтації та встановлення мовної підтримки для двомовних/багатомовних дітей»²⁴³.

Варто підкреслити, що «методика навчання учнів, які не спілкуються державною мовою країни, в якій вони перебувають, є важливою проблемою як для дослідницької, так і для освітньої практики. У Сполучених Штатах досвід студентів CLD²⁴⁴ варіюється від повної відсутності підтримки у вивченні рідної мови (програма «вода» або «потік») до комплексних освітніх програм (повна двомовна освіта). Прийняті щодо цього рішення, залежать від потреб кожного учня, виду пропонованих послуг, типу доступної шкільної програми, культурної компетентності шкільного персоналу, особистих і колективних поглядів на культурне та мовне розмаїття, а також фінансових ресурсів школи»²⁴⁵. Відповідно до останніх тенденцій, у процесі вивчення мови існують дві різні школи. В основному можна виокремити два типи навчання: субмерсію та мовну іммерсію. «Субмерсія – це повне занурення в мову. Це означає кинутися на глибоку воду і виїхати за кордон. Своєю чергою, іммерсія є більш доступним методом. Це часткове занурення, і воно у кожного під рукою»²⁴⁶. Беручи до уваги ситуацію українських дітей, які є воєнними біженцями і потрапили до польських шкіл, ми мали справу як з диверсією, так і з мовною іммерсією. Українські діти, які вступали до підготовчих класів з вивченням польської мови, піддавалися процесу мовної іммерсії. Українські діти, які потрапили в інтегровані класи, зазнали мовної субмерсії.

²⁴³ Там само, s. 64.

²⁴⁴ Skrół z j. angielskiego culturally and linguistically diverse

²⁴⁵ J. Jonak, *Problemy językowe mniejszości narodowych*, [w:] *Logopedia międzykulturowa*,..., op. cit., s. 66.

²⁴⁶ <https://szkolajęzyk.pl/immersja-jezykowa-czyli-zanurzenie-w-jezyku>, [dostęp: 15.08.2022 r.]

Специфіка ситуації дітей-біженців з України має інший контекст. Деякі з них мають польське коріння (наприклад, від бабусі, дідуся тощо). Тому можна припустити, що вони могли контактувати з польською мовою. Таким чином, досліджуючи питання вивчення мови дітей-іноземців, можна також звернутися до зразкових досліджень. Вони свідчать про «існування двох типів білінгвізму: послідовного та одночасного. Послідовний білінгвізм виникає, коли початково одномовна людина знаходиться під впливом другої мови, тоді як одночасна двомовність спостерігається, коли людина росте в середовищі, де дві мови використовуються як взаємозамінні. Більшість суспільств мають справу з обома типами білінгвізму. Крім того, білінгвізм можна поділити на факультативний і обставинний. Перший з'являється, коли хтось починає вивчати мову за власним бажанням, а другий частіше зустрічається в школах. В обох випадках школа повинна знайти найкращі освітні програми для двомовних учнів, незалежно від контексту їх двомовності²⁴⁷. Це важливий елемент, який вказує напрямок шляху, який проходить у процесі навчання дітей-іноземців. Вибір цього шляху та правильний підхід забезпечать успіх у процесі вивчення мови країни перебування.

Такого масштабного досвіду навчання дітей-іноземців польські школи поки що не мали. Наплив такої великої групи дітей після 24 лютого 2022 р. спонукав польську школу швидко знаходити та пропонувати шляхи вирішення цієї ситуації. Незважаючи на труднощі, вдалося створити та запропонувати два напрямки дій (підготовчий та інтеграційний класи), які дозволили залучити дітей – українських біженців – до шкільної освіти. Однак, зважаючи на необхідність врахування довгострокового підходу, школи мають підготуватися до більш тривалої присутності українських дітей у системі польської освіти. Можливо, ґрунтуючись на досвіді Сполучених Штатів у цьому питанні, варто поглянути на їхні програми та адаптувати їх до потреб і умов поточної ситуації в Польщі. Приклади таких заходів: «Наразі школи пропонують різні форми підтримки для тих, хто вивчає основну мову, зокрема: перехідну двомовну освіту, розвиваючу та підтримуючу двомовну освіту, бікультурну освіту, двосторонню

²⁴⁷ J. Jonak, *Problemy językowe mniejszości narodowych...*, op. cit., s. 67.

двомовну освіту або двостороннє культурно-мовне занурення (де це дозволяє закон штату). Кожна з цих програм відрізняється своєю метою та тривалістю²⁴⁸. Перший приклад – перехідні програми. Вони «спрямовані на одномовність. Це означає, що навчання відбувається першою мовою учня (L1), є тимчасовим і спрямоване лише на вивчення нової мови, зазначеної як друга мова учня (L2). Завдяки таким програмам прищеплюється пануюча культура»²⁴⁹. Другим прикладом є програми підтримки, які «зосереджуються на двомовності та двописемності, хоча й обмеженою мірою. L1 продовжують підтримувати, тому вона може стати основою навчання L2, причому знання L2 не розширюються та не розвиваються. Програми підтримки підтверджують культуру та ідентичність учнів»²⁵⁰. Ще один приклад – це двомовна двостороння освіта (*two-way* – англ.) або дуальна мова (*dual language* – англ.), схожа на освіту зануренням²⁵¹ – в такий спосіб школи прагнуть, щоб кількість учнів, які спілкуються мовами меншин, і тих, хто використовує основну мову, була однаковою. Зазвичай частина програми викладається мовою меншини, а інша – мовою більшості. Такий спосіб навчання показує, що мови цінуються однаково, і що студенти можуть навчатися один від одного»²⁵².

Іншим прикладом є основні двомовні програми (*mainstream bilingual* – англ.) для дітей, рідною мовою яких є міжнародна мова, наприклад англійська. У нещодавній публікації Колін Бейкер називає такі програми двомовним навчанням мовами більшості (*bilingual education in majority languages* – англ.). У Європі часто використовується термін **інтегроване навчання змісту і мови** (*content*

²⁴⁸ Там само, s. 68.

²⁴⁹ Там само, s. 68.

²⁵⁰ Там само, s. 68.

²⁵¹ Edukacja zanurzeniowa (*language immersion*) to podejście do nauczania języków obcych, w którym oba języki (L1 i L2) są używane podczas nauczania treści programowych. Aby program językowy mógł być uznany za program zanurzeniowy (*immersion*), co najmniej 50% zajęć w danym roku akademickim powinno odbywać się w drugim języku studenta/ Nowy język jest jednocześnie środkiem nauczania i celem nauczania.

²⁵² J. Jonak, *Problemy językowe mniejszości narodowych*, [w:] *Logopedia międzykulturowa*,..., op. cit., s. 68.

and language integrated learning, CLIL – англ.). (...) Двомовне навчання мовами більшості належить до тієї частини навчального плану, в якій навчання відбувається другою мовою учня»²⁵³.

Звичайно, кожен раз вибір програми залежить від багатьох факторів. Варто наголосити на тому, що «при оцінці будь-якої програми важливо брати до уваги кількість часу, необхідного для оволодіння базовими розмовними навичками або досягнення базових навичок міжособистісного спілкування (*ang. basic interpersonal communication skills, BICS* – англ.). Зазвичай це триває до 1-3 років. Крім того, учням, які вільно читають і пишуть рідною мовою, може знадобитися 5-7 років, щоб розвинути пізнавальне академічне володіння мовою (*cognitive academic language proficiency, CALP* – англ.), натомість тим, хто вільно не володіє читанням і письмом рідною мовою, потрібно 7-10 років, щоб освоїти ці навички»²⁵⁴.

Оцінюючи ситуацію з точки зору воєнних біженців, звичайно, перспектива багаторічної освіти не завжди можлива. Адже йдеться про якнайшвидше включення дітей у процес навчання та їх повноцінну участь у різноманітних заходах.

Як зазначає Йоланта Йонак, «незалежно від типу мовної підтримки, що надається учням, вирішальним фактором у навчальному процесі є підготовка вчителів, щоб вони могли реалізовувати освітні програми найефективнішим способом. Багато з них визнають, що їм бракує відповідної підготовки для роботи з учнями, які культурно та мовно відрізняються»²⁵⁵. Тому вкрай важливою є належна підготовка вчителів до роботи в полікультурних класах уже на етапі здобуття вищої освіти. Формування полікультурних компетентностей у вчителів та підвищення їх чутливості до потреб учнів дозволить їм більш ефективно здійснювати освітню діяльність у Формування полікультурних компетенцій у вчителів і підвищення їх чутливості до потреб учнів дозволить їм більш ефективно здійснювати навчальну діяльність у класах з різноманітними культурами. Вчителям важливо усвідомлювати, що «не існує лише один спосіб нав-

²⁵³ Там само, s.68-69.

²⁵⁴ Там само, s.69.

²⁵⁵ Там само, s.69.

чання, який підходить усім учням. Важливо використовувати різні методи навчання, залежно від середовища, з якого походять учні, і застосовувати в навчанні не тільки вербальні, а й візуальні та кінематичні методи, які можуть посилити вивчення як абстрактних понять, так і конкретних питань»²⁵⁶. Досвід і дослідження численних авторів показують, що «вчителі частіше оцінюють компетенції своїх учнів на основі раси, статі, соціально-економічних, мовних і культурних відмінностей, ніж на основі їхніх реальних здібностей»²⁵⁷. Про це також зазначено у дослідженнях Бергена і Сміта, Ріста, Джексона і Коски Ісселдік та ін. Такий підхід може бути наслідком різних причин, зокрема й через незнання інших культур або стереотипного сприйняття інших. Як зазначає Я. Йонак, причиною також може бути звичайна відсутність системної підтримки вчителів²⁵⁸. Тому ми повинні забезпечувати їх не лише засобами навчання, але, насамперед, підтримкою та допомогою у процесі впровадження положень міжкультурної освіти. Зарубіжні дослідження та досвід свідчать про різні причини неправильної роботи вчителів. Спираючись на досвіді, Женева Гайя, Шерназ Гарсія та Альба Ортіс «проілюстрували потенційні освітні конфлікти, які можуть виникнути через неадекватну підготовку вчителя, і розділили їх на три категорії: мериторичні, процедурні та міжособистісні. Конфлікт, пов'язаний зі змістом, означає невідповідність між освітніми цілями, у процесуальному конфлікті є невідповідність стилю викладання і навчання, а міжособистісний конфлікт виникає, коли типова для певної культури поведінка трактується як проблемна»²⁵⁹.

Варто пам'ятати, що учні, які прийшли до польської школи після 24 лютого 2022 року, є вимушеними мігрантами, які, «крім стресів, пов'язаних з типовим імміграційним досвідом біженців, часто є жертвами або свідками воєн і насильства (через свої сім'ї або

²⁵⁶ Там само, s. 69-70.

²⁵⁷ Bergen i Smith 1966; Rist 1970; Jackson i Cosca 1974; Ysseldyk i in. 1982 za: Garcia i Ortiz, online, s. 7 za: J. Jonak, *Problemy językowe mniejszości narodowych*, [w:] *Logopedia międzykulturowa*, red. E. Czaplewska, Gdańsk 2018, s. 70.

²⁵⁸ J. Jonak, *Problemy językowe mniejszości narodowych*, [w:] *Logopedia międzykulturowa*,..., op. cit., s.70.

²⁵⁹ Там само, s.70.

власний досвід), які втратили членів сім'ї, зазнали руйнування своїх домівок і мусили жити в нелюдських умовах у таборах для біженців. Крім того, багато з них борються з психічними проблемами, дратівливістю, почуттям провини, жалем, невпевненістю, посттравматичним стресом, головними болями, проблемами зі сном, нічними кошмарами, почуттям страху та замкнутості, гіперактивною агресією, проблемами з концентрацією та тривожною поведінкою. Ці фактори, безсумнівно, негативно впливають і на сімейну динаміку, і на розвиток дитини»²⁶⁰. Вчителі повинні знати про всі проблеми, з якими можуть зіткнутися учні. Тому важливо, щоб педагоги, якщо не можуть допомогти, змогли скерувати батьків до відповідних фахівців.

Мета освіти – допомогти дітям увійти в нове середовище. Особливо вона має підтримувати тих дітей, які пережили травму (зокрема, воєнну) і мимоволі опинилися в новому середовищі. Потрібно пам'ятати, що «освіта насамперед покликана допомогти учням досягти успіху в шкільному середовищі. Хоча успішність у школі залежить від багатьох факторів, вона все одно тісно пов'язана з домашнім середовищем і якістю мови, яка використовується в сім'ї. Якщо вчителі усвідомлюють цей факт і готові співпрацювати з батьками, щоб зберегти рідну мову, вони можуть мотивувати батьків використовувати цю мову у спілкуванні зі своїми дітьми. Це підкреслює значення рідної мови та рідної культури для правильного мовного розвитку»²⁶¹.

Комунікація є важливим чинником процесу входження дітей до шкільної системи держави їхнього нового проживання. Одним з найбільш суттєвих елементів є мова. Як підкреслює Я. Йонак, це вагомий фактор, який використовується в соціальних цілях. Зрештою, «міжособистісне спілкування відбувається в багатьох місцях, зокрема й удома, в школі та соціальному середовищі; воно має різні форми, залежно від його учасників»²⁶². Дітей-біженців війни «кинули» на нову мову сусіда. Тож вони автоматично ставали учасниками

²⁶⁰ Там само, s.72.

²⁶¹ Там само, s.74-75.

²⁶² Там само, s.78.

двомовних груп. Вивчення основної мови може бути проблемою, але через деякий час двомовність стає корисною. Що цікаво – «хоча спілкування переважно відбувається основною мовою, двомовні групи однолітків часто вдаються до використання мови меншини як форми таємного спілкування, коли не хочуть, щоб їх розуміла більшість. Те саме може бути у випадку, коли спілкування відбувається основною мовою, але з вкрапленнями певних слів чи фраз мовою меншини. Цей тип спілкування відомий як зміна коду, змішування мов, мовний трансфер або запозичення»²⁶³.

Різноманітність підходів змушує дітей використовувати його в різних цілях. Наприклад, «зміна коду – це поперемінне використання мов в одному дискурсі чи реченні, що характеризується принципом соціальної функції». Деякі теоретики розрізняють різні типи зміни коду: ситуаційну проти розмовної, символічну проти конфіденційної та матричну мову проти вбудованої мови. Трансфер або міжмовний вплив має дві загальноновизнані форми: трансфер запозичення (вплив другої мови на раніше засвоєну мову) і субстратний трансфер (вплив рідної мови чи іншої раніше засвоєної мови на засвоєння нової мови)»²⁶⁴.

Така складна ситуація для двомовних дітей може означати, що вони потребують допомоги в різних сферах своєї діяльності. Пам'ятаймо, що «хоча і школа, і батьки хочуть успішного навчання для всіх дітей, деякі з них можуть потребувати додаткової підтримки. Важливо оцінити та розпізнати, яка підтримка необхідна учням, що відрізняються в культурному та мовному аспектах. Така діагностика, проведена за допомогою тестів та інших методів вимірювання, дає відповідь на питання, чи існують якісь ендогенні (наприклад, генетичні) чи екзогенні (наприклад, умови навколишнього середовища) проблеми»²⁶⁵. Лише знайомство з різними причинами, їх діагностика та пошук рішень допоможуть їм у процесі входження в нове середовище, вивчення мови та здійснення освітнього процесу в новому місці. Як вчителі, ми повинні пам'ятати, що вони часто

²⁶³ Там само, s.79-80.

²⁶⁴ Там само, s.79-80.

²⁶⁵ Там само, s. 80.

травмовані та функціонують в умовах посттравматичного стресу, потребують різноманітної підтримки та допомоги. Без цього такі діти не зможуть нормально функціонувати, розвиватися та продовжувати навчання.

Розділ III

Інклюзія дітей з досвідом біженства у початковій школи в м. Гожув Великопольський – звіт з дослідження

3.1. Проблема соціальної інтеграції

Соціальне відчуження є звичайним досвідом у соціальному житті кожної людини. «Кожного у певний момент відкидають або не помічають інші». Як зазначають Б. Мейджор і К. Екклстон²⁶⁶, – це пов'язано з природними обмеженнями, такими як час²⁶⁷. Ми не можемо спілкуватися з усіма однаково. Ми повинні постійно приймати рішення, з ким вступати в соціальні стосунки, а кого виключати з них у певний момент. Однак з соціальної точки зору, проблема – не в самому факті відчуження, а в його природі. Виклик полягає в такому соціальному відчуженні, яке має структурний або культурний характер і перешкоджає вибраним особам або соціальним групам повноцінно брати участь у суспільному житті. Своєю чергою концепцію соціальної інклюзії можна визначити як «процес включення окремих осіб або груп у функціонування більш широкого суспільства»²⁶⁸. Таким чином, концепція соціального включення є протилежністю

²⁶⁶ B. Major, C. Eccleston, *Stigma and Social Exclusion*, [w:] *The social psychology of inclusion and exclusion*, red. D. Abrams, M. A. Hogg, J. M. Marques, Taylor & Francis Books, 2005, s. 64.

²⁶⁷ Там само.

²⁶⁸ T. Olearczyk, *Inkluzja jako remedium na wykluczenie społeczne – od ekskluzji do inkluzji*, [w:] *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Aksman, B. Zinkiewicz, Kraków 2019, s. 179.

соціальної ексклюзії. Це передбачає існування попереднього, небажаного стану виключення певних осіб або груп, які мають бути відновлені в суспільстві. Як зазначає Т. Оларчик: «У соціології це поняття визначається як процес вторинної соціалізації, відновлення маргіналізованих з різних причин індивідів і соціальних груп»²⁶⁹. Включення в такий спосіб осіб або соціальних груп, які є соціально маргіналізованими, має процесуальний характер. Динаміка цього процесу багато в чому структурно і культурно зумовлена. Функціонування, наприклад, культурних кодексів, правил доступу до ринку праці, державних послуг тощо впливатиме на обговорювані соціальні процеси. Для протидії їм необхідно вжити дії двох видів. З одного боку, вони будуть спрямовані на усунення інституційних бар'єрів для повноцінної участі в житті суспільства, а з іншого – на підвищення здатності окремих індивідів до повної інтеграції в суспільство. Це тим більше важливо, що усунення бар'єрів не означає соціального залучення. Здатність повною мірою брати участь у житті суспільства часто вимагає адекватного людського, культурного та символічного капіталу. У цьому контексті система освіти відіграє важливу роль у стимулюванні процесів інклюзії. Це питання є суттєвим і в аспекті аналізованої соціальної категорії, якою є діти біженців з України. Їхня повна інтеграція у польське суспільство вимагає відповідних заходів на рівні системи освіти, де поняття соціальної інклюзії стосуватиметься «процесу та стану, в якому сучасна школа (на всіх рівнях освіти та типах шкіл) сприймає учнів як осіб різноманітних, індивідуальних, трактуючи їх цілісно»²⁷⁰. Такий підхід до процесу соціальної інклюзії ґрунтуватиметься на взаємодоповнюваному підході до людей з їх різноманітними та специфічними потребами.

Цей тип аксіологічної перспективи можна знайти у звіті Світового банку «*Inclusion Matters – The Foundation for Shared Prosperity*», який визначає інклюзію як «процес поліпшення умов для участі окремих осіб та груп у суспільстві»²⁷¹. Таким чином, інклюзія полягає

²⁶⁹ Там само.

²⁷⁰ J. Aksman, B. Zinkiewicz, *Wprowadzenie, [w:] Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Aksman, B. Zinkiewicz, Kraków 2019, s. 13.

²⁷¹ World Bank, *Inclusion Matters – The Foundation for Shared Prosperity*, Washington DC: World Bank, 2013.

не лише у створенні можливостей для участі в житті суспільства, а й у створенні відповідних умов розвитку для окремих осіб або соціальних груп, яким загрожує певна форма відчуження. Крім того, у звіті пропонуються три основні ідеї, які повинні лежати в основі побудови різноманітних інклюзивних політик, а саме спроможність, рівні можливості та гідність²⁷². Як показує звіт, здібності – це вроджені характеристики індивідів. Однак, незважаючи на цей факт, розподіл досягнень, визначених різними тестами, не має форми дзвоноподібної кривої, яка характерна для рис природного походження. Це тому, що досягнення в суспільстві часто є соціально опосередкованими. Серед потенційних факторів, що впливають на результати вимірювання досягнень, у звіті згадуються некоректні шаблони порівняння в соціальному середовищі. Крім того, ефективне проведення політики соціальної інклюзії має враховувати питання рівних можливостей. Як зазначено в обговорюваному звіті, особливо важливо – забезпечити адекватну пропозицію доступних послуг, які підвищують добробут окремих людей. Однак, на додаток до забезпечення пропозиції, інклюзивна політика також повинна враховувати вплив для забезпечення адекватного попиту на пропоновані послуги, особливо в контексті відчужених груп. У звіті вказується, що низький попит може бути наслідком, наприклад, таких соціальних факторів, як досвід приниження потенційними отримувачами послуг з боку їх постачальника. І врешті, як зазначено у звіті Світового банку, інклюзивна політика повинна враховувати аспект гідності, який пов'язаний з поняттям поваги та визнання. Тут особливо важливими є відносини між домінуючою культурою та культурою меншини. Як зазначають автори Звіту, відсутність поваги та визнання таких груп меншин може зробити їх членів «невидимими» в офіційній статистиці, що можна розглядати як індикатор соціальної ізоляції.

Важливим проблемним аспектом феномену соціальної ексклюзії, як і інклюзії в шкільному середовищі, є прийняття відповідної аналітичної точки зору. Як зазначає Х. Сільвер, соціальне відчуження можна розглядати з двох точок зору: як міжособистісний про-

²⁷² Там само, s. 13-16.

цес, де взаємодії обмежені інституційними бар'єрами для доступу та членства в певних соціальних групах, і як показник відсутності соціальної згуртованості чи солідарності²⁷³. Таким чином, соціальну інклюзію як протилежність соціальному відчуженню можна аналізувати на цих двох рівнях. З точки зору міжособистісного спілкування, процеси соціальної інтеграції учнів-біженців стосуватимуться соціальних мереж у шкільному середовищі. Соціальні мережі можна визначити дуже широко, як «шаблон потенційних відносин обміну між позиціями»²⁷⁴. В такий спосіб соціальні мережі створять простір для обміну різними видами ресурсів між суб'єктами шкільного життя. Такі ресурси включають три категорії: символи (інформація, ідея, цінності, норми, повідомлення тощо), речі (матеріальні блага) і почуття (схвалення, повага, симпатія тощо)²⁷⁵. Тому соціальні мережі можуть сприяти соціальній інтеграції учнів з досвідом біженства через доступ до цінних соціальних ресурсів. В результаті такі мережі можуть бути перетворені на соціальний капітал, який можна розуміти як «інвестиції в соціальні відносини з очікуванням прибутку на ринку»²⁷⁶. Однак з точки зору проблеми, що тут аналізується, важливою є природа такого соціального капіталу, тобто щоб він мав ознаки гетерофільії. Лише в цьому разі він може мати позитивні наслідки в контексті процесів інклюзії дітей-іноземців у приймаюче суспільство. Тут можна згадати розрізнення соціального капіталу, запропонованого Р. Патнемом, на соціальний капітал скріплюючого типу (*bonding* -англ.) та соціальний капітал зв'язуючого типу (*bridging* – англ.)²⁷⁷. У контексті аналізу процесів інклюзії дітей з України соціальний

²⁷³ H. Silver, Social Exclusion, April 2019, https://www.researchgate.net/publication/332426012_Social_Exclusion (dostęp: 16.07.2022 r.), s. 2.

²⁷⁴ M. J. Lovaglia, *Sieciowa teoria wymiany*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, wybór i oprac. A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Warszawa 2011, s. 111.

²⁷⁵ J. H. Turner, A. Maryanski, *Kontynuowanie tradycji III. Analiza sieciowa*, [w:] J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2006, s. 606.

²⁷⁶ N. Lin, *Social capital. A theory of social structure and action*, Cambridge 2001, s. 19.

²⁷⁷ R. Putnam, *Samotna gra w kregle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008, s. 40.

капітал скріплюючого типу буде ендегенним, тобто торкатиметься соціальних стосунків лише між дітьми-іноземцями або лише між польськими дітьми. Соціальний капітал зв'язуючого типу матиме екзогенний характер, тобто стосуватиметься контактів між українськими та польськими дітьми. Для ефективних процесів соціальної інклюзії особливо важливим є капітал зв'язуючого типу, оскільки завдяки обміну ресурсами, що здійснюється в його межах, він сприятиме соціальній інтеграції дітей іноземців. Звичайно, соціальні відносини в шкільному середовищі є частиною більш широкого соціального контексту. У межах школи - це стосунки між вчителями та дітьми іноземців, а також між дітьми «тубільців» та новоприбулими. Кожен з акторів шкільного життя, в межах існуючих структурних і культурних умов і на основі власного біографічного досвіду, братиме участь у рефлексивному залученні до соціальних відносин. Особливу складність становлять соціальні відносини людей різної національної ідентичності. Вплив правил та ресурсів, доступних у цій соціальній структурі²⁷⁸, може бути виправданням для стигматизуючих дій. Як зазначають Б. Мейджор і Ч. Еклстон, така діяльність ґрунтується на певному культурному консенсусі, стаючи елементом не лише індивідуальної, а й групової ідентичності²⁷⁹. Таким чином, наслідком ексклюзивних соціальних відносин (заснованих на певному племінному зв'язку) може бути феномен соціального відчуження. Прикладом цієї проблеми є, наприклад, дослідження в галузі соціальної психології. На основі понад двадцяти експериментів результати досліджень Дж. Твенге та Р. Баумайстера²⁸⁰ свідчать про динаміку поглиблення феномену соціальної ексклюзії. Дослідники вказують на те, що соціальне відчуження має сильний і зазвичай негативний вплив на поведінку виключених людей. Одним з таких видів поведінки є зростан-

²⁷⁸ Див. Teoria strukturacji A. Giddensa. A. Elliott, *Współczesna teoria społeczna*, Warszawa 2011, s. 151-168.

²⁷⁹ B. Major, C. Eccleston, *Stigma ...*, op. cit., s. 66.

²⁸⁰ J. Twenge, R. Baumeister, *Social exclusion increases aggression and self-defeating behavior while reducing intelligent thought and prosocial behavior*, [w:] *The social psychology of inclusion and exclusion*, red. D. Abrams, M. A. Hogg, J. M. Marques, Taylor & Francis Books, 2005, s. 27- 46.

ня агресії не лише до людей, які їх відкидали або якимось чином провокували, а й до перехожих²⁸¹. В результаті, зростання такого типу соціально негативної поведінки може спричинити небажані наслідки у вигляді поглиблення соціального відчуження як реакції на деструктивні дії. Таким чином, виключені люди стають у деякій мірі «жертвою» певної соціальної системи. Друга аналітична перспектива процесів ізоляції та соціальної інтеграції учнів-біженців, згадана вище, – це системна перспектива. Звичайно, системний підхід до процесів соціальної ексклюзії та інклюзії не виключає з аналізу суб'єктивність самих соціальних акторів. Як зазначає Д. Бірн, соціальне відчуження – поняття системне, але водночас воно охоплює і проблему волі²⁸². Таким чином, аналіз відчуження та соціального включення має включати як системні рішення, так і схильності та можливості відсторонених людей змінити свою ситуацію. Тому політика інклюзії має бути спрямована на усунення перешкод для повноцінної участі в житті суспільства, але, що не менш важливо, – на відповідне формування мотивації дітей іноземців. Система освіти відіграє ключову роль у досягненні цих цілей. Завдання школи у сфері соціальної інклюзії проглядаються вже на рівні функцій, які виконує підсистема освіти в контексті всієї соціальної системи. Першою і найбільш очевидною з них є освітня функція, яка дає змогу розвивати людський капітал учнів. Звичайно, крім цього основного виховного завдання, школа виконує й інші, не менш важливі. Як писав Т. Парсонс, функції соціалізації та алокації учнів реалізуються вже на рівні шкільного класу²⁸³. Шляхом соціалізації школа готує дітей до виконання важливих соціальних ролей, зокрема до ролі «доброго громадянина». А через алокацію – розміщує їх у соціальну структуру. З точки зору соціальної інтеграції ці завдання важливі як для польських, так і для іноземних дітей. Виконуючи згадані вище функції, школа виконує ще одну, не менш важливу, – функцію *соціальної інклюзії*. Школи «відіграють важливу роль в процесі асиміляції іммігрантів. У шко-

²⁸¹ Там само, s. 41.

²⁸² D. Byrne, *Social exclusion*. Second edition, Open University Press, 2005, s. 2.

²⁸³ T. Parsons, *Struktura społeczna a osobowość*, Warszawa 1969, s. 171-176.

лах іммігранти – і особливо їхні діти – вивчають мову, набувають технічних навичок та соціальних норм, що полегшує їм інтеграцію в життя нового суспільства»²⁸⁴.

І міжособистісна, і системна перспективи доповнюють одна одну та підкреслюють дві різні аналітичні категорії, тобто агентську та соціальну систему. Поєднання цих двох аналітичних категорій теоретично можна виразити в так званому морфогенетичному підході, запропонованому М. Арчером²⁸⁵. Він передбачає «аналітичний дуалізм», який відрізняє агенство від структури. І агенство, і структура, як окремі сутності, матимуть власні генеруючі сили. Своєю чергою, взаємодія агенства і структури матиме діахронічний характер, оскільки «(1) структура обов'язково передує дії або діям, які призводять до її трансформації, і (2) структурна переробка обов'язково слідує за цими діями (...)»²⁸⁶. Як зазначає британський соціолог, цей тип перспективи передбачає аналітичне розрізнення трьох «періодів часу», тобто структурного зумовлення (Т1), соціальної взаємодії (Т2) і структурного відтворення або структурної переробки (Т3). Кожен із цих моментів слідує один за одним, створюючи своєрідну траєкторію соціальних процесів²⁸⁷. Наведена схема дозволяє використовувати потенційно багатовимірний підхід до процесу соціальної інклюзії дітей-біженців в існуючу систему освіти. По-перше, вказуючи на структурні умови польської шкільної системи, що стосуються механізмів інклюзії дітей з досвідом біженців (Т1). По-друге, опис соціальної взаємодії, що відбувається в шкільному середовищі, який є важливими з огляду на процеси соціальної інклюзії дітей-біженців. (Т2). По-третє, діагностика морфостатичних та/або морфогенетичних явищ у системі освіти, які стосуються обговорюваної проблеми (Т3). У контексті дослідження учнів-біженців, особливо в ситуації їх раптового притоку в польську систему освіти після 24 лютого 2022 року, важливо охарактеризувати процеси, які вводять їх у світ польської школи. Пов'язано це з тим, що

²⁸⁴ N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań, 2002, s. 202.

²⁸⁵ M. Archer, *Morfogeneza społeczeństwa: gdzie pasuje człowieczeństwo?*, [w:] M. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, Kraków 2013, s. LVII.

²⁸⁶ Там само.

²⁸⁷ Там само.

ефективні процеси інклюзії дітей-біженців у світ польської школи суттєво впливають на належний перебіг освітніх процесів та інтеграції у приймаюче суспільство в цілому. Це вимагає відповідного визнання структурних і культурних бар'єрів, а також добре спрямованого «подолання» їх на рівні самих взаємодій. Наслідком цього має стати такий морфогенез системи освіти, який не тільки усуває бар'єри, а й зміцнює здатність до повноцінної участі в ній. Як зазначили А. Млинарчук-Соколовська та К. Шостак-Крол, «інклюзія та освітній прогрес учнів з досвідом міграції значною мірою зумовлені можливостями, які створює для них школа»²⁸⁸. Особливо важливою є різнобічна підтримка, яку отримує дитина-біженець, коли приходиться до школи. Серед вагомих напрямів такої підтримки, що впливають на ефективність залучення учня до школи, є психологічна допомога, додаткові години вивчення польської мови та компенсаційні заняття²⁸⁹. У кризовій ситуації важлива й матеріальна підтримка учня-біженця, яка дає змогу взагалі розпочати навчання. Крім того, аналізуючи процеси включення учнів у світ школи, не можна забувати про відповідний соціокультурний контекст.

3.2. Методологія дослідження

Мета дослідження цього проекту – охарактеризувати процеси підтримки в польських школах у сфері залучення учнів-біженців до системи освіти Польщі. Передбачалося, що перебіг цих процесів буде результатом взаємодії суб'єктів шкільного середовища в межах структурних і культурних умов. Було визначено два дослідницькі питання. По-перше, у чому полягає надана учням-біженцям підтримка щодо їх інтеграції до польської школи? По-друге, як надається підтримка учням-біженцям щодо інтеграції у польську школу?

²⁸⁸ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Różnorodność i inkluzja w edukacji - wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*, [w:] *Edukacja łącząca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2019, s. 283.

²⁸⁹ Там само, s. 281.

З огляду на те, що дослідження стосувалося ситуації короткочасного перебування дітей-біженців у польській школі, проект безпосередньо не досліджував ефективність механізмів інклюзії, для чого були б потрібні оціночні дослідження, що показують початковий і кінцевий стан (це можна перевірити пізніше). Проект проаналізував механізми, які теоретично дозволяють правильно розпочати процес інклюзії учня-біженця до польської системи освіти. У цьому контексті було прийнято кілька змінних, які, як передбачається, сприяють ініціації цього процесу. До них належать: матеріальна підтримка учня-біженця²⁹⁰, психологічна підтримка, підтримка процесів акультурації в школі, підтримка розвитку інклюзивних мереж, підтримка розвитку мовних компетентностей учня-біженця та підтримка розвитку його освітньої компетентності.

Дослідження має кількісний і якісний характер²⁹¹. Використання змішаної методології уможливило відтворення більш повної картини підтримки, яку надають дітям-біженцям у польських школах. У межах кількісного дослідження було створено опитувальник українською мовою для опікунів дітей з досвідом біженства чи, ширше, іммігрантським. Цю анкету було надіслано до гожувських початкових шкіл²⁹² які, згідно з інформацією, отриманою від Управління освіти у Гожуві-Велькопольському, відвідували діти з України²⁹³.

У рамках якісного дослідження було побудовано три сценарії напівструктурованих інтерв'ю. Перший використовувався для дослідження серед опікунів дітей з досвідом біженства. Другий – для дослідження серед директорів шкіл, а третій сценарій був призначений для дослідження серед вчителів та асистентів учителів, які

²⁹⁰ Wsparcie materialne zostało uznane za istotną zmienną inicjującą prawidłowy proces włączenia do polskiego systemu edukacji w kontekście nadzwyczajnej sytuacji w jakiej znalazły się dzieci uchodźcze z Ukrainy po 24 lutego 2022 roku.

²⁹¹ Badania ilościowe jak i jakościowe zostały przeprowadzone od 6 do 24 czerwca 2022 roku.

²⁹² Ankieta została wysłana do wszystkich gorzowskich szkół podstawowych z wyjątkiem dwóch z którymi nie udało się uzyskać zgody na przeprowadzenie badań.

²⁹³ Zgodnie z informacją na dzień 13 maja 2022 do publicznych gorzowskich szkół podstawowych uczęszczało 221 dzieci w ramach oddziałów podstawowych oraz 335 w oddziałach przygotowawczych.

працюють з дітьми з досвідом біженців. Загалом було проведено 18 інтерв'ю з опікунами дітей з досвідом біженства, 8 інтерв'ю з директорами та 12 з вчителями та їхніми асистентами. Індивідуальним інтерв'ю випадковим чином призначалися коди, щоб гарантувати анонімність учасників в інтерв'ю. Окремі фрагменти інтерв'ю, що увійшли до тексту, подано без мовних виправлень.

Характеристика досліджуваного зразка

Як згадувалося раніше, опитування було розіслано в усі школи, де отримано згоду директора на його реалізацію. В результаті дослідження було проведено у 13 із 15 шкіл, які відвідують діти з України²⁹⁴. Всього було отримано 330 анкет²⁹⁵. Найбільший відсоток анкет зі зворотним зв'язком отримано в школі №13 (майже третина вибірки). Приблизно кожна восьма дитина у вибірці відвідувала школу № 21 та школу № 9. У трьох зазначених школах було 55,1% від усіх опитуваних дітей.

З огляду на те, що проект був зосереджений на дослідженні учнів з досвідом біженства, важливим аспектом аналітичного процесу було чітке виокремлення дітей у вибірці за цією категорією. Для цього респондентів запитували про головну причину приїзду до Польщі. Кількісний аналіз показав, що майже три чверті вибірки вказали біженство як головну причину приїзду до Польщі²⁹⁶. Таким чином, для подальшого аналізу були відібрані лише ті особи, які декларували статус біженця. У результаті підсумкова проаналізована вибірка складала 237 респондентів.

²⁹⁴ Zgodnie z informacją uzyskaną od Kuratorium Oświaty w Gorzowie Wielkopolskim na dzień 13 maja 2022 roku.

²⁹⁵ Z racji ciągłej zmiany liczby uczniów uchodźczych w badanych szkołach nie było możliwości precyzyjnego określenia wielkości badanej populacji. Porównując liczbę ankiet zwrotnych do danych o liczbie ukraińskich uczniów z Kuratorium Oświaty w Gorzowie Wielkopolskim na dzień 13 maja 2022 roku można stwierdzić, iż zbadano 59,9 proc. populacji. Jednak należy pamiętać, iż wyliczenia te mają tylko charakter szacunkowy.

²⁹⁶ Zwraca uwagę dość wysoki odsetek odpowiedzi „inne”. Na tego typu kategorie rezydualną wskazał około co piąty badany.

Таблиця 2. Школи в м. Гожув-Велькопольський, у яких навчалися учні з України

Школа	кількість	%
Ш1	13	3,9
Ш2	24	7,3
Ш4	4	1,2
Ш5	4	1,2
Ш6	28	8,5
Ш9	37	11,2
Ш11	5	1,5
Ш12	7	2,1
Ш13	104	31,5
Ш15	24	7,3
Ш16	31	9,4
Ш20	8	2,4
Ш21	41	12,4
Разом	330	100,0

Джерело: опрацювання автора

Таблиця 3. Основна причина приїзду до Польщі

Причина приїзду	кількість	%
Заробітки	17	5,3
Біженство	237	73,4
Інше	69	21,4
Разом	323	100,0

Джерело: опрацювання автора

Важливою характеристикою досліджуваної вибірки був час, проведений у польській школі, який для подальших аналітичних цілей рахувався місяцями²⁹⁷. Найбільше дітей-біженців з України з'явилось у школах Гожува у березні 2022 року (60,5%). Значна кількість учнів прийшла до шкіл також у квітні 2022 року (31,1%). Ці два місяці були часом найінтенсивнішого напливу дітей до шкіл Гожува.

²⁹⁷ Liczba miesięcy w polskiej szkole była liczona w miesiącach niepełnych (nieukończonych miesiącach), to znaczy dziecko, które zaczęło chodzić do polskiej szkoły w czerwcu (miesiąc przeprowadzania badania) było liczone jako uczeń, który jest jeden miesiąc w szkole. Z kolei dziecko, które było w szkole na przykład od marca było liczone, iż jest już czwarty miesiąc.

Згодом, у травні 2022 року, лише 7,9 % учнів-біженців розпочали навчання у польській школі. Крім того, загальна кількість дітей, які прибули до березня 2022 року, становила лише 0,5 % від усіх учнів, опікуни яких надали дату прибуття²⁹⁸.

Таблиця 4. Час, проведений учнем-біженцем у польській школі

Місяць початку навчання у школі	кількість	%
Від травня 2022	15	7,9
Від квітня 2022	59	31,1
Від березня 2022	115	60,5
До березня 2022	1	0,5
Разом	190	100,0

Джерело: опрацювання автора

Далі була реконструйована структура отриманої вибірки дітей-біженців у розрізі таких змінних, як стать та вік. Що стосується статі, то зібрані дані показали, що в аналізованій вибірці кількість дівчат і хлопців розподілена досить рівномірно, з незначним переважаням хлопчиків. Цей факт можна розглядати як показник правиль-

Таблиця 5. Стать дитини

Стать	Кількість	%
Дівчатка	116	48,9
Хлопчики	121	51,1
Разом	237	100

Джерело: опрацювання автора

Таблиця 6. Вік дитини

Вік дитини	кількість	%
від 7 до 10 років	93	39,7
11 і більше	141	60,3
Разом	234	100,0

Джерело: опрацювання автора

²⁹⁸ Warto zwrócić uwagę, iż wysoki odsetek opiekunów (47 przypadków) nie podało daty rozpoczęcia nauki przez dziecko w polskiej szkole.

ності відбору вибірки, оскільки він відображає загальний розподіл цієї ознаки в популяції.

Крім того, в отриманій вибірці переважали діти старшого віку, старші 10 років. Троє з десяти учнів-біженців були такого віку.

3.3. Матеріальна підтримка учнів-біженців

Процеси соціальної інклюзії починаються на найбільш фундаментальному рівні, яким є матеріальна підтримка учнів. Це особливо важливо з точки зору дітей-біженців, чия часто важка екзистенційна ситуація вимагала різноманітних втручань для початку самого процесу навчання. У цьому контексті законних опікунів дітей-біженців запитали, чи отримувала дитина якусь матеріальну підтримку в польській школі. За результатами анкетного опитування близько 84% респондентів відповіли на це питання позитивно. Таким чином, можна стверджувати, що така допомога мала загальний характер.

Таблиця 7. Чи отримував учень-біженець матеріальну підтримку в польській школі

	кількість	%
Так	190	83,7
Ні	37	16,3
Разом	227	100,0

Джерело: опрацювання автора

Крім того, аналіз засвідчив, що заяви про отримання матеріальної допомоги несуттєво, але статистично значуще ($p < 0,5$) диференційовані за віком дитини. У категорії учнів віком від 7 до 10 років близько дев'яти з десяти опікунів дитини з досвідом біженства заявили, що вони отримували матеріальну допомогу в школі. Натомість у категорії учнів віком від 11 років приблизно вісім з десяти опікунів заявили, що отримували її.

Якісні бесіди з законними опікунами дітей та педагогічним колективом дозволили відтворити характер наданої матеріальної підтримки. Аналізуючи її зміст, ми зауважили, що найчастіше це

Таблиця 8. Вік учня з досвідом біженства та отримана матеріальна підтримка (у %)

Категорія віку	Матеріальна підтримка		
	Так	Ні	Разом
7-10 років	90,1	9,9	100,0
11 і більше років	79,7	20,3	100,0

Джерело: χ^2 (N=224) = 4,34; p=0,037, Коефіцієнт V-Крамера =0,13). Опрацювання автора

стосувалося забезпечення шкільним приладдям у широкому розумінні, продуктами харчування та одягом.

«І їжу ми отримали, і канцтовари отримали...» [Батьки 4].

«Як тільки ми приїхали, нам дали сумку, зошити, ручки... так, таке... канцелярське приладдя. Це було для всіх, а також безкоштовне харчування протягом двох місяців» [Батьки 14].

«Спочатку, коли ми приїхали, нас запитали, що нам потрібно. Це була допомога одягом, спортивним одягом, взуттям... Потім була допомога канцелярським приладдям – рюкзак і все необхідне для навчання: ручки, олівці, зошити. Потім була допомога – безкоштовне харчування» [Батьки 1].

Серед вищезазначених якісних категорій матеріальної підтримки найчастіше надавалася матеріальна допомога в широкому виборі шкільних стартових наборів. Це зумовлено сутністю самого навчального закладу, основною метою якого є належне здійснення навчального процесу.

«(...) були канцелярські приладдя, були олівці, фарби, кулькова ручка... такі речі» [Батьки 14].

«Йому запропонували рюкзак, але були тільки для дівчаток, дали зошити, олівці, ручку, канцтовари, фломастери та альбом для малювання. А коли у нього був день народження, він навіть приймав привітання. Були подарунки – плюшева іграшка, засоби гігієни та канцтовари» [Батьки 15].

«... з моменту приїзду вона (школа – авт.) забезпечила дітей такими елементарними речами, екскурсії для учнів. Для тих учнів, які не мали спортивного одягу чи взуття для занять спортом, також було передбачено такі елементи одягу. Деякі просто з пожертвувань – чи з магазину, чи інші батьки (...) наших учнів, які хотіли допомогти» [Director_103].

Обсяг такої допомоги у матеріальній формі часто визначався лише на рівні соціальних взаємодій. Траплялося, що вчителі стежили за обладнанням у своїх учнів і на основі цього визначали зміст самої допомоги.

«Також стежу, щоб у них був пенал, щоб були рюкзаки, зошити. Навіть зараз, наприкінці року, бо в цьому проблема. При такому матеріальному обладнанні, я не знаю, з чим це пов'язано, – чи з культурою, чи зі заощадженням – ці пенали дуже погано оснащені. Тож усі мої учні, з якими я займаюся, отримують гідні кольорові олівці, гідні художні матеріали, щоб з такою базою художніх матеріалів починати новий навчальний рік» [Учитель 116].

«Ми отримали допомогу. Є ранці, рюкзаки та канцтовари. Щось було, ми купували, а чого не було, люди ретельно перевіряли, чого не вистачає, до дрібниць, і тихенько приносили» [Батьки 10].

Другою найбільш часто згадуваною категорією матеріальної допомоги в інтерв'ю було харчування для учнів-біженців.

«(...) у школі також роздавали молоко, фрукти, овочі (...) [Батьки 1]

«Ми забезпечили харчування з першого дня, коли вони прийшли до нашої школи» [Директор 103].

Крім того, аналіз інтерв'ю з педагогічним колективом також дозволив виокремити дві характерні форми надання допомоги – чиновницьку та низову громадську ініціативу. Діяльність суб'єктів бюрократичної допомоги зазвичай була чітко структурно обумовлена. Вони базувалися на існуючих у структурі соціальних позиціях, соціальних ролях і правилах доступу до ресурсів. Цей вид допомоги дозволив розвинути інституціоналізовану і, таким чином, постійну допомогу для учнів-біженців.

«Нещодавно ми отримали запит на шкільне приладдя. Ми також могли б замовити (...) цим дітям на наступний навчальний рік. І воно доступне для отримання прямо зараз. Тут теж місто, управління освіти також питає нас, які матеріальні видатки покрила школа» [Директор 102].

Обговорюваний тут структурний контекст не визначав, а лише зумовлював дію суб'єктів. У його рамках у деяких опитаних школах спостерігалася певна автономія діяльності керівного складу. Це було ініційовано надзвичайною ситуацією, пов'язаною з раптовим

напливом дітей-біженців та необхідністю негайно вжити заходів підтримки. Таким чином, якісне дослідження дозволило спостерігати дії, засновані на механізмі рефлексивності²⁹⁹. Наприклад, шкільні обіди для учнів-біженців фінансував Центр підтримки сімей у Гожуві (GCPR). Така допомога, як правило, регламентувалася формально-правовими положеннями. Однак структурні умови, знайдені таким чином для цього типу допомоги, іноді піддавалися певній рефлексивній корекції на рівні самих соціальних взаємодій.

«Документів у нас ще не вимагали, а діти відразу отримали їжу, обід» [Батьки 1].

Проте, що не менш важливо, видимий механізм рефлексивної корекції існуючих умов у цьому разі не призвів до морфогенезу системи надання допомоги у сфері додаткового харчування в школі, але через деякий час знову продемонстрував особливості морфостазу.

«Так, вони забезпечені обідами, і це обіди, які десь фінансувалися GCPR. І так на початку, коли так було, всі отримували ці обіди, але потім все нормалізувалося, кожен батько з України [іздив – авт.] GCPR, там документи, дитина отримує випуску, що вона може отримати обіди, і вони є» [Директор 104].

Як уже зазначалося, друга форма фінансової підтримки в школі ґрунтувалася на типових для громадянського суспільства моделях. Цей напрям діяльності особливо інтенсивно розвивався в перші тижні припливу дітей-біженців до досліджуваних шкіл. Ініціативи низового рівня реалізовували як вчителі, так і батьки та учні.

«(...) тут учні теж на початку проводили такі благодійні акції, пов'язані зі збором одягу, зокрема й продуктів харчування. І в перший (...) момент ці речі були відправлені в інші школи, тому що коли створювалися підготовчі відділення, у нашій школі їх не відкрили» [Директор 102].

«Тут були наші батьки, на початку був масовий рух. Наразі ми вже підготували рюкзаки з обладнанням на наступний навчальний рік. Усіх забезпечили всім – від білизни до книжок, включно з телефонами тощо». [Учитель 121].

²⁹⁹ Warto przypomnieć, iż mechanizm refleksyjność jest warunkiem potencjalnej morfogenezy danego systemu społecznego.

«Але, якщо говорити про матеріальну підтримку, то мушу сказати, що наші батьки були на висоті, бо зробили такий спонтанний збір коштів. За ці гроші вони придбали ваучери на 50 злотих до магазинів спортивного одягу. Крім того, ми зібрали дуже велику кількість їжі, велику кількість одягу, шкільного приладдя, і все це на початку ми зробили таку акцію, яка полягала в тому, щоб запросити батьків, одного дня після обіду, це було ще на початку березня, напевно ..., в середині березня, тому що так з 14 березня в нашій школі починалося навчання учнів. А те, що їм найбільше потрібно, кожен міг просто взяти зі школи» [Директор 108].

У деяких випадках матеріальна допомога знизу передбачала майбутні потреби учнів-біженців.

«... коли ми знали, що це будуть діти з України, а їх ще не було, ми не знали, що вони привезуть, тому була звичайна скарбничка серед батьків учнів, учнів (...) та працівників школи. І була якась сума зібрана. І до того, як ми отримали ці рюкзаки, до будь-яких рішень з міста про те, що буде фінансова допомога, дівчата вже були готові, вчителі, щоб ці посібники, такі потрібні і найважливіші, були на місці» [Директор 104].

Підсумовуючи, допомога в досліджуваних школах була повсюдною. Зокрема, це стосувалося забезпечення учнів шкільним приладдям широкого вибору та харчування. Вона реалізовувалася як в інституційному вимірі, особливо через використання зовнішніх ресурсів інституцій, так і в вимірі діяльності знизу вгору, яка характерна для громадянського суспільства.

3.4. Психолого-педагогічна підтримка учнів-біженців

Психолого-педагогічна підтримка – один з важливих напрямів допомоги учням з досвідом біженства у досліджуваних школах. Це пов'язано з тим, що переживання, зумовлені воєнною ситуацією в Україні, є фактором ризику, що може призвести до виникнення низки небажаних психологічних наслідків. Отже, психолого-педа-

гогічна допомога відіграла важливу роль у повноцінній інтеграції дитини в шкільне середовище. У цьому контексті респондентам було задано таке запитання: *Чи отримувала дитина підтримку педагога або шкільного психолога в польській школі?* Отримані результати кількісного дослідження показали, що такий вид допомоги учням-біженцям в досліджуваних школах був доволі поширеним. Про це свідчить той факт, що близько дев'яти з десяти учнів з досвідом біженства скористалися допомогою педагога чи психолога.

Таблиця 9. Чи отримував учень-біженець підтримку від педагога чи шкільного психолога у школі?

	кількість	%
Так	209	89,0
Ні	26	11,0
Разом	235	100,0

Джерело: опрацювання автора

Допомога у сфері психолого-педагогічної підтримки була статистично значущо пов'язана з віком дитини, таким чином, молодші учні користувалися цим видом підтримки частіше, ніж старші. Так, серед дітей віком від 7 до 10 років такою допомогою скористалося близько 95% осіб. Проте варто зазначити, що серед учнів старшого віку відсоток тих, хто задекларував отримання підтримки такого виду, також був високим і становив близько 86%.

Таблиця 10. Вік учнів з досвідом біженства і отримання психолого-педагогічної підтримки (у %)

Категорія віку	Психолого-педагогічна підтримка		
	Так	Ні	Разом
7-10 років	94,6	5,4	100,0
11 і більше років	85,6	14,4	100,0

Джерело: $\chi^2 (N=232) = 4,71; p=0,030$, коефіцієнт V-Крамера =0,14). Опрацювання автора

Однак незважаючи на те, що діти молодшого віку частіше зверталися за психолого-педагогічною допомогою, в основному вона була адресована дітям різного віку. Спектр психологічних проблем, з якими можуть зіткнутися діти, зокрема й старшого віку, добре ілюструє

висловлювання одного з директорів шкіл, у якій проводилося опитування: *«(...) це підлітки, тобто семи-восьмикласники (...) начебто свідомість цих дітей більша. Вони добре знають, що відбувається в країні. І крім того, що вони переживають за своїх близьких, ну, всі соціальні відносини порушені. У них немає друзів, вони покинули все, їхній світ завалився. І це діти, які зовсім не посміхалися. Хлопці та дівчата весь час з капюшонами на головах, приховані, і до них справді важко було якось дістатися»* [Директор 106].

Аналізуючи якісний матеріал, можна помітити, що реалізація психолого-педагогічної допомоги частково залежала від кадрового потенціалу школи та наявної зовнішньої підтримки. Вагоме значення мала й креативність самих директорів. Результат цих трьох факторів часто визначав якість наданої допомоги. На базовому рівні психолого-педагогічна підтримка у школах полягала у забезпеченні доступу до психолога чи педагога. Наприклад, у класах організовувалися регулярні зустрічі з фахівцями.

«... також щотижня проводяться бесіди з психологом і педагогом» [Директор 102].

Проте якісне дослідження також дозволило спостерігати ініціативи педагогічної та психологічної підтримки більш системного характеру. Про це свідчать наступні два уривки з висловлювань директорів опитаних шкіл.

«Є інтеграційні зустрічі для кожної вікової групи. І вихователі, у яких є ініціативні учні, особливо в молодших класах, також входять в команду, ми спілкуємося, аналізуємо проблеми, які виникають, підтримуємо зв'язок. У нас є спільна платформа, на якій ми ділимося знаннями чи матеріалами. Їх можна використовувати і з погляду, так би мовити, суто емоційного, не тільки щодо навчання» [Учитель 116].

«(...) шкільний педагог дуже інтенсивно працює і з батьками, і з дітьми, тому що це важливо. Підтримка, багато вчителів моєї школи – дефектологи, вони педагоги-терапевти, тому використовуємо те, що є серед вчителів, і практично всі класні керівники проводять терапевтичні заняття. Вони планові, але ми також діємо епізодично, тому що трапляється різне, діти дуже по-різному переживають цю ситуацію. Бо чим довше вони знаходяться в Польщі,

здавалося б, їм повинно бути спокійніше, але це не так. Ми також користуємося пропозицією та допомогою Центру психолого-педагогічної консультації в Гожуві, він нам дуже допомагає. Є там і психолог, який розмовляє з батьками і дітьми українською мовою, тому що мовний бар'єр в таких складних ситуаціях існує» [Директор 106].

Проблема незнання польської мови, помітна вже у наведених фрагментах, часто ставала серйозним викликом, принаймні на початку, в організації педагогічної та психологічної допомоги.

«Допомога на початку нашого психолога і педагога разом з перекладачем. Пізніше нас підтримала жінка, яка в Україні, вона психолог, розмовляє польською, і вона також мала такі чергування з нами, для всіх наших учнів з України» [Директор 103].

«У цій школі для всіх учнів є штатний педагог. І для дітей з України, і для наших польських дітей. Чи користуються вони цією допомогою? Думаю навіть не було потреби. Але є психолог, який працює в психолого-педагогічній консультації, він не мій співробітник. Це жінка, психолог з України, яка раз на тиждень проводить заняття з дітьми. Тож ця допомога ніби не від нас у школі, а від психолого-педагогічної консультації міста. Але ця пані буває раз на тиждень, в середу в одному класі, в другому і в неї такі інтеграційні зустрічі в класі. Але я часто бачу, як вона каже, що ось беру хлопця і йду в кабінет, мушу з ним порозмовляти» [Директор 104].

У деяких випадках відсутність доступу до фахівців, таких як дитячі психіатри, була для шкіл проблемою у сфері надання адекватної педагогічної та психологічної допомоги. Як наслідок, обсяг підтримки дітей не міг бути забезпечений на тому рівні, який закладено у школі.

«Які проблеми? Іноді трапляється, що ці діти також дуже замкнуті в собі. Ніяких досліджень, наприклад психолого-педагогічних, не проводили. (...) Тут теж немає дитячих психіатрів і для наших польських дітей, але й тут також. І іноді вони не повністю діагностовані. Вони закриті, і ми також не можемо багато сказати, як я вже зазначала, тому що вони у нас лише з середини травня, тобто близько місяця, можливо, півтора, деякі діти. Тож ми лише звикаємо до них, а вони – до нас. Тому півтора місяця, мабуть, мало, щоб щось сказати» [Директор 105].

Крім того, деякі перешкоди для здійснення ефективної психологічної допомоги можуть виникнути і в самому ставленні законних опікунів дітей. Деякі опікуни взагалі не бачили потреби в такій підтримці дітей.

«Ні! Дитина почувається добре. Вона в Україні війни не бачила» [Батьки 3].

«Не було потреби, але мені запропонували. Якщо дитину щось турбує, вона щось переживає, чи, може, я щось бачу в дитині, вони готові допомогти. Запропонували мені» [Батьки 10].

Певним бар'єром було й сприйняття опікунами дитини самих психологічних досліджень. Хорошим прикладом цієї проблеми є наступне висловлювання одного з учителів.

«Мама нібито погодилася, що вона відкрита до обстеження, а потім через два дні сказала, що зачекає. Що якщо це буде обстеження в школі, вона згодна, але в поліклініку їй не дуже хочеться. Я зв'язалася з психологом, яка з України і працює там у цій клініці, то, можливо, ця жінка якось переконає її, що це не якийсь невідомий вид дослідження, розповість, про що саме йдеться, і, можливо, тоді вона погодиться» [Учитель 110].

Аналіз інтерв'ю з законними опікунами також засвідчив, що в певних випадках траплялося, що відсутність психологічної підтримки була наслідком непоінформованості людей, які потенційно могли б бути зацікавлені в такій допомозі.

«Я не знаю. Ми там не ходили на жодні заняття. Ми ходили на групу продовженого дня, в розширену групу. Вона займалася там і малювала» [Батьки 9].

«(...) все добре. Я навіть не питала у школі» [Батьки 2].

Підсумовуючи, можна сказати, що, незважаючи на різноманітні труднощі, психолого-педагогічна підтримка була забезпечена в усіх опитаних школах. Однак її обсяги відрізнялися. Це пов'язано з багатьма факторами, зокрема з кадровими ресурсами школи, рівнем підтримки з боку зовнішніх установ і креативністю самих директорів. Крім того, на обсяг психолого-педагогічної допомоги вплинули потреби потенційних реципієнтів. У цьому контексті були помічені заяви про відсутність такої потреби або незацікавленість у зверненні за психолого-педагогічною підтримкою.

3.5. Культурні процеси інклюзії учнів-біженців

Суттєвим елементом ефективного процесу залучення учнів-біженців до польської шкільної системи є культурний вимір. Особливо важливими тут є процеси акультурації, тобто «взаємної культурної взаємодії, в результаті якої змінюються культурні моделі і коди однієї або обох контактуючих груп»³⁰⁰. Як зазначають А. Млинарчук-Соколовська та К. Шостак-Крол, «для дітей-біженців процесові акультурації заважає травматичний досвід із країни походження. Вони можуть бути причиною відчуження, апатії, замкнутості, а також гіперактивності та агресивної поведінки»³⁰¹. Таким чином, заходи з акультурації також повинні враховувати психологічну ситуацію учня-біженця. Важливим аспектом такої діяльності має стати спроба відбудови втраченої онтологічної безпеки, яку А. Гідденс визначає як «відчуття тривалості та порядку подій, зокрема й тих, що виходять за межі безпосереднього досвіду індивіда»³⁰². Польська соціолог Г. Мамзер, коментуючи концепції Гідденса, додає, «що отримання онтологічної безпеки ґрунтується на вірі в незмінність чинних культурних правил, які є запорукою безпеки та відчуття визначеності світу, його незмінності»³⁰³. Тоді як дитина-біженець має досвід втрати «незмінності» культурних правил. Тому діяльність, яка проводиться в школі, повинна бути спрямована на те, щоб допомогти учневі-біженцю принаймні частково відновити «нормальне мислення»³⁰⁴. У цьому контексті важливо вжити заходів для підтримки розвитку відповідних інтерпретаційних схем учнями-біженцями в новому шкільному середовищі. Це важливо, оскільки, незважаючи на культурну близькість Польщі та України,

³⁰⁰ M. Budy-Budzyńska, *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Warszawa 2013, s. 108.

³⁰¹ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Różnorodność ...*, op. cit., s. 283.

³⁰² A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2012, s. 307.

³⁰³ H. Mamzer, *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*, Poznań 2008, s. 130-131.

³⁰⁴ Pojęcie zaczerpnięte z socjologii fenomenologicznej Alfreda Schütza. A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008, s. 216.

«увійти» в нову освітню систему для дітей з України, як правило, є викликом з точки зору компетенцій.

«Наприклад, діти, які заблукали в школі, не знають, який у них розклад, вони не знають, де знаходиться кабінет, вони на початку не знають, що таке урочисте вбрання, що таке вбрання для фізкультури, тому що ця культура в Україні трохи інша» [Учитель 116].

«Інший період свят, наприклад Великдень. (...) тут діти встигли відпочити, весняні канікули, а інші такої можливості не мали. Тепер вони теж ходять до школи, а в Україні я знаю, що є канікули, тому для них це децю відмінне» [Учитель 110].

На підставі дослідження виявлено, що деякі школи помітили вищезазначену проблему, запровадивши різноманітні заходи, що сприяють «входженню» учня в нову школу. У деяких випадках було достатньо дуже простих рішень, заснованих на можливості отримання інформаційної підтримки.

«Таку індивідуальну опіку над дітьми забезпечує пані (...), яка керує, можна сказати, таким інформаційним пунктом і є координатором команди допомоги іноземним учням, (...) не лише з України, а всім. Ну, тому що ми тут зустрічаємося з різними учнями, і пані (...), здається, відповідає за все, що стосується питань, пов'язаних з цими учнями. Батьки знають, що вони можуть в будь-який момент прийти до пані (...), до мене, чи до директора, щоб отримати інформацію. Також, починаючи з такої людської, типово інформаційної опіки, кожен педагог, який отримує інформацію про те, що такий учень зарахований, також підтримує цих дітей, коригуючи вимоги та працюючи з цими учнями» [Директор 107].

Додатковим елементом підтримки були заходи, які внесли елементи української культури в соціальний простір досліджуваних шкіл.

«У нас був (...) день іноземних мов, враховуючи й українську державну, і там діти також могли показати свої таланти та уміння. Там разом заспівали відому пісню «Калина», яку теж справді (перерва – авт.) грав учень восьмого класу на трубі, тому ці діти почувалися цілком безпечно. А також батьки, які брали участь, бо, ну, ніби вони побачили частинку цієї України в нашій школі» [Директор 102].

«У нас були такі уроки про польські легенди, а також і про українські. Була легенда про Леха, Чеха і Русь, була легенда про Варшавську русалку, була Відьомська криниця в Гожуві, коли ми показували, гуляли, оглядали пам'ятки. З'ясувалося, що не всі з одного міста, тому була легенда про Київ, про Кривий Ріг, що пані [ім'я - авт.] є з Кривого Рогу і [ім'я - авт.] теж є один учень. Пізніше ми читали казки, так, казки про Попелюшку, Кота в чоботях» [Вчитель 14].

Інколи стратегії такого типу діяльності будувались у ширшому інтерактивному контексті, до якого також залучалися люди з-поза шкільного середовища.

«У нас є досвід, тому що ми завжди працювали з етнічними, культурними та національними меншинами. Тому тут не було проблеми, що щось станеться. Тут стільки відкритості, запитань. Ми також спілкувалися, багато спілкувалися з бабусями, які сюди приїздили, тож ми вивчили від них і фрази вітання, такі речі, ну, щоб замінити їм те, що вони не в світі, де вони не розуміють, але розуміємо ми» [Директор 106].

Аналіз якісних інтерв'ю виявив незначні відмінності у сприйнятті проблем, пов'язаних з процесами акультурації, між викладачами та опікунами учнів-біженців. Вони полягали у тому, що проблемні місця, пов'язані з інклюзією, частіше помічали директори та вчителі, аніж самі опікуни³⁰⁵. Найімовірніше, це пов'язано з професіоналізацією соціальних ролей перших, що призводить до більшої чутливості до можливих проблем, пов'язаних із впровадженням та функціонуванням учня у світі нової школи. Це було чітко видно з висловлювань опікунів учнів, які якщо і вказували на якісь проблеми, пов'язані з відмінностями систем освіти, то вказували на ті, що мали маргінальний характер для самого процесу інклюзії.

«Наприклад, заборона мати телефон у школі, це як... (перебиваючи) Ні! Це не проблема. Для них це просто незвично. Вони просто мають звикнути до цього» [Батьки 8].

³⁰⁵ Jednak nie wszyscy przedstawiciele badanej kadry dydaktycznej potrafili lub chciało wskazać na istniejące problemy adaptacyjne nowych uczniów w omawianym kontekście problemowym.

«Там на перервах граються, в Україні бігати не дозволяють, а тут все навпаки: бігайте, щоб на уроці сиділи. Це великий плюс» [Батьки 7].

Незалежно від сприйняття викликів, пов'язаних з акультурацією учнів-біженців, їхній великий і швидкий вплив був соціальним фактом, який мали рефлекторно «опрацьовувати» суб'єкти, залучені до соціальних відносин у школі. Особливо важливою стала розробка таких системних умов, які мали б характер мультикультурної інклюзії. Важливо, що успіх таких заходів залежав від рівня самих соціальних взаємодій, які здійснювалися в конкретному ідеологічному контексті, де «підкреслення мультикультуралізму як важливої риси певної спільноти, наприклад, шкільної, вчить дітей і молодь приймати своє культурне походження, дає їм усвідомлення того, що те, що ми різні, є важливим і прийнятним»³⁰⁶. Таким чином, рефлексивність окремих суб'єктів суспільних відносин у шкільному просторі щодо існуючих структур могла б стати чинником, що ініціює процеси шкільного морфогенезу в напрямку більшої інклюзивності. Елементи такої рефлексивності були помічені в деяких інтерв'ю з директорами опитаних шкіл.

«Мені здається, що сьогодні, коли зростає кількість учнів, які мають інше віросповідання, або тільки перебувають, і мають децю іншу культуру, (...) щоразу потрібно буде все більше розбиратися. (...) Я думаю, що нашим учням буде корисно, якщо у школі функціонуватимуть додаткові заняття, наприклад, вивчення інших культур, зокрема й тих ближчих нам, які діють у межах нашої школи. Це важливо для нормального функціонування школи» [Директор 103].

Суттєвим аспектом було те, щоб школи працювали над інклюзією від самого початку прибуття цієї великої кількості учнів-біженців. Створення позитивного досвіду серед них у цьому питанні може захистити їх від подальшого впливу різних типів ксенофобних ідеологій. Важливо, що якісне дослідження не виявило серйозних конфліктів серед дітей за національною чи етнічною ознакою, тому соціальний контекст був сприятливим для такого роду заходів

³⁰⁶ A. Jurek, *Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży*, w: *Migracja, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, red. N. Klorek, K. Kubin, Warszawa 2015, s. 54.

захисту. Серед окремих випадків, які вимагають втручання педагогічного колективу, можна звернути увагу на той, який представлено у розповіді однієї з учителів:

«У нас є дівчина з Білорусі, і виникла проблема розбіжності в поглядах. Тим паче, що лише через деякий час виявилось, що дівчина, власне, її батько, приїхала до Польщі через те, що має політичний притулок, і те, що вона з Білорусі, не означає, що вона підтримує конфлікт. Але це потрібно було пояснити дітям. Молодші діти, одна з дітей, турецька дитина, така проросійська, виїхала з батьками серед навчального року, тому що їм не подобався не стільки підхід школи, як позиція Польщі щодо конфлікту» [Вчитель 116].

Процес формування інклюзивної школи, яка має функціонувати більше в логіці акультурації, ніж асиміляції, вимагає як визнання культури приймаючого суспільства новими учнями, так і визнання культури учнів, які прибули до школи. Таким чином, маємо справу з процесом взаємовпливу різних культур, які, своєю чергою, сприяють розвиткові культурних умов для повної та шанобливої соціальної інтеграції. У цьому проекті особливий дослідницький акцент було зроблено на першому із згаданих процесів, тобто на проблемі визнання культури приймаючого суспільства, яка аналізувалася як у кількісному, так і в якісному аспектах. Це важлива проблема, оскільки в функціональній перспективі школа «має бути інструментом для виховання нових громадян, працівників, членів громади»³⁰⁷. Таким чином, широка соціалізаційна роль школи полягає не тільки в навчанні, а й у підготовці нових громадян до життя в певному суспільстві³⁰⁸. У цьому контексті респондентам було запропоновано відповісти на таке твердження: *«Я вважаю, що для моєї дитини важливо пізнати польську культуру»*. Отримані результати показують, що переважна більшість (92,3%) опікунів дітей-біженців позитивно

³⁰⁷ P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Warszawa 2016, s. 86.

³⁰⁸ Warto zwrócić uwagę, iż założenie to jest kluczowe również wtedy, gdy uznany, że przekazywany przez szkołę system aksjo-normatywny powinien ulegać morfogenetycznym przeobrażeniom, będących efektem otwarcia się na odmienne tożsamości kulturowe charakterystycznego dla kulturowej inkluzji. Tego typu zmiany kulturowe w obrębie szkoły nie usuwają samej funkcji socjalizacyjnej szkoły, ale tylko wpływają na jego treść.

ставляться до цього твердження. Таким чином, на декларативному рівні помітний дуже високий рівень відкритості до змісту польської культури, що важливо з точки зору ефективних процесів інклюзії в приймаюче суспільство.

Таблиця 11. «Я вважаю, що для моєї дитини важливо пізнати польську культуру»

Важливо пізнати польську культуру	кількість	%
Однозначно так	167	71,7
Радше так	48	20,6
Радше ні	2	0,9
Однозначно ні	3	1,3
Важко сказати	13	5,6
Всього	233	100,0

Джерело: опрацювання автора

Другим важливим аспектом культурної інклюзії є вивчення мови приймаючого суспільства³⁰⁹. У цьому контексті респондентам було запропоновано відповісти на таке твердження: «*Вивчення польської мови є важливим для моєї дитини*». Аналіз результатів виявив високий рівень потреби у вивченні польської мови (загалом 97,4% усіх позитивних відповідей).

Таблиця 12. Вивчення польської мови є важливим для моєї дитини

Важливість вивчення польської мови	кількість	%
Однозначно так	178	76,7%
Радше так	48	20,7%
Радше ні	1	0,4%
Однозначно ні	0	0
Важко сказати	5	2,2%
Всього	232	100,0%

Джерело: опрацювання автора

Отримані результати кількісного дослідження підтверджені на рівні якісного аналізу. Аналіз змісту висловлювань показує, що опікуни учнів-біженців розглядають потребу пізнання польської куль-

³⁰⁹ Szerzej na temat kompetencji językowych w dalszej części tego rozdziału.

тури та мови як елемент стратегії адаптації. Цей практичний вимір потреби у вивченні польської мови та культури видно з таких уривків із заяв опікунів дітей.

«Бо ми в чужій країні, і це [вивчення польської мови та культури – авт.], звичайно, дуже важливо для дитини» [Батьки 5].

«Ми в цій країні, тому, звичайно, він повинен розуміти, що і як тут відбувається» [Батьки 18].

«Ну, якщо ми тут, звісно, це важливо... треба, треба. Якщо ми будемо тут жити надалі, як то кажуть, треба вивчити мову, звичаї (...)» [Батьки 17].

«Ну, якщо ми тут, звичайно, це важливо, тому що ми в польськомовній країні. Тому є бажання, щоб діти розуміли, тому що ми не знаємо, на скільки тут залишимося, йдуть бойові дії, і ми не знаємо, що буде далі. (...) Якщо в нашому районі нічого не зміниться, мені доведеться жити тут» [Батьки 14].

Відкритість до польської мови та культури також може бути спричинена деякими попередніми родинними зв'язками з Польщею – чи походженням одного з членів родини, чи економічною міграцією.

«Це [вивчення польської мови та культури – авт.] дуже важливо, тому що наш дідусь був поляком, моя мама полька, тому це важливо для нас (...) мій чоловік працював тут вісім років до війни. І Польща йому дуже подобається. Ми розглядали можливість переїзду. І дитині тут дуже подобається. Тут йому легко, все його влаштовує, шкільна програма йому теж подобається... йому все подобається» [Батьки 13].

Наведений уривок свідчить про те, що гіпотетично важливим фактором, який впливає на готовність до пізнання польської культури та вивчення польської мови, можуть бути плани, пов'язані з поселенням у Польщі на постійне проживання. У межах кількісного дослідження респондентам було запропоновано прокоментувати твердження: *«Після закінчення війни в Україні я маю намір залишитися в Польщі»*. Отримані кількісні результати свідчать про те, що близько чверті респондентів, які віддали своїх дітей до польської школи, однозначно мають намір залишитися в Польщі. Приблизно кожен десятий опитаний опікун має однозначно протилежну думку. Приблизно кожен четвертий респондент не має рішення щодо можливого повернення в Україну.

Таблиця 13. Після закінчення війни в Україні я маю намір залишитися в Польщі

Намір залишитися у Польщі	кількість	%
Однозначно так	59	25,2
Радше так	66	28,2
Радше ні	24	10,3
Однозначно ні	23	9,8
Важко сказати	62	26,5
Всього	234	100,0

Джерело: опрацювання автора

Такий тип розподілу відповідей може свідчити про те, що біженці, які віддають своїх дітей до польської школи, відносно часто планують залишитися в Польщі на більш тривалий період (загальна кількість позитивних відповідей становить 53,4%). У цьому разі особливу адаптаційну роль має відігравати знайомство з польською культурою та вивчення польської мови. Це частково підтверджено результатами тестів хі-квадрат. По-перше, вони показують, що декларація про перебування в Польщі статистично значимо пов'язана з оцінкою важливості вивчення польської культури учнем-біженцем. Серед осіб, які заявили про намір залишитися в Польщі, найбільший відсоток тих, хто вважає, що пізнання польської культури є безперечно важливим (93,2%). Цей відсоток дещо нижчий серед тих, хто радше має намір залишитися в Польщі (81,5%). З іншого боку, серед осіб, які радше не планують залишатися в Польщі, від-

Таблиця 14. Наміри щодо перебування в Польщі та оцінка важливості вивчення польської культури (у %)

Намір залишитися у Польщі	Важливість вивчення польської культури					
	Однозначно так	Радше так	Радше ні	Однозначно ні	Важко сказати	Всього
Однозначно так	93,2	5,1	0,0	1,7	0,0	100,0
Радше так	81,5	15,4	0,0	1,5	1,5	100,0
Радше ні	54,2	33,3	0,0	4,2	8,3	100,0
Однозначно ні	50,0	27,3	4,5	0,0	18,2	100,0
Важко сказати	54,8	33,9	1,6	0,0	9,7	100,0

Джерело: (χ^2 (N=232) = 46,44; p=0,000, коефіцієнт V-Cramera =0,22)

соток тих, хто заявляє, що безперечно важливо вивчати польську культуру, становить 54,2%, а серед тих, хто точно не планує залишатися в Польщі, цей відсоток дорівнює 50%.

По-друге, також підтверджено статистично значущий зв'язок між наміром залишитися в Польщі та оцінкою важливості вивчення польської мови. Серед тих, хто однозначно має намір залишитися в Польщі, найвищі показники однозначної декларації, що вивчення польської мови є важливим (91,7%). Водночас серед осіб, які радше мають намір залишитися в Польщі, обговорюваний показник становить 88,5% а серед тих, хто радше не має наміру залишатися, – 55,6%. Серед осіб, які однозначно не збираються залишатися у Польщі, показник становить лише 37,5%.

Таблиця 15. Наміри щодо перебування в Польщі та оцінка важливості вивчення польської мови

Намір залишитися у Польщі	Важливість вивчення польської мови					Всього
	Однозначно так	Радше так	Радше ні	Однозначно ні	Важко сказати	
Однозначно так	91,7	5,5	0,9	0,9	0,9	100,0
Радше так	88,5	9,2	0,0	0,0	2,3	100,0
Радше ні	55,6	37,0	0,0	0,0	7,4	100,0
Однозначно ні	37,5	54,2	4,2	0,0	4,2	100,0
Важко сказати	67,1	27,6	1,3	0,0	3,9	100,0

Джерело: (χ^2 (N=231) = 52,61; p=0,000, коефіцієнт V-Cramera =0,28)

Проте, як уже зазначалося, акультурація – процес не односторонній, а двосторонній. Тому важливо, щоб школа також забезпечувала право на вивчення мови та культури країни походження біженця (або ширше, іммігранта). Реалізація цього завдання зумовлюється не тільки чинним законодавством, але й потребами самих респондентів.

«Оскільки ми українці, ми народилися в Україні, ми повинні знати своє коріння, ми повинні знати історію свого роду, свого народу. Зараз нам дуже важко, ми не хочемо забувати» [Батьки 13].

«Урок [про українську культуру – авт.] має бути хоча б раз на тиждень. Ну, вони все одно мають знати [діти – авт.], бо є історія, ми там [в Україні – авт.] до половини життя жили...» [Батьки 8].

Незважаючи на маргінальний у цьому проекті підхід до проблеми створення умов для вивчення мови чи культури біженця чи, ширше, іммігранта, це явище – важливе для ефективних процесів акультурації і в шкільному середовищі, і загалом у суспільстві. Як слушно зауважує А. Юрек: «Якщо школа не визнає культуру дитини, в якій її виховують батьки та опікуни, то для того, щоб зберегти акцептацію у школі, дитина може не захотіти брати участь, до прикладу, в культурних традиціях своїх батьків»³¹⁰. Таким чином, відкритість до різних національних та етнічних ідентичностей у школі сприятиме мультикультуралізму самого суспільства, а також посилить його потенціал інклюзивності.

Підбиваючи підсумки, зазначимо, що в деяких досліджуваних школах діагностовано діяльність, спрямовану на відновлення онтологічної безпеки та акультурацію учнів-біженців. Вони охоплювали заходи, спрямовані на надання відповідних інтерпретаційних схем світу польської школи, а також ті, які стосувалися культури походження біженців. Дослідження також засвідчило, що з точки зору опікунів, вивчення польської мови та культури дітьми є важливим елементом стратегії адаптації до нового соціального середовища. Водночас якісні інтерв'ю дозволили виявити й потребу опікунів учнів-біженців у наданні можливості дітям вивчати українську мову та культуру.

3.6. Мережеві процеси інклюзії учнів-біженців

Соціальні мережі є ще одним важливим елементом інтеграції учнів-біженців у шкільне середовище. На їх форму впливають структурні умови, особливо модель класного навчання. Теоретично в контексті дітей-іммігрантів можна визначити кілька рішень щодо цього питання. Прикладом може слугувати типологія моделей навчання дітей-біженців у класі, запропонована М. Массумі, Н. фон Девіц, Й. Грісбах³¹¹. Дослідники зазначають, що моделі інклюзії ім-

³¹⁰ A. Jurek, *Psychologiczne ...*, op. cit., s. 54

³¹¹ M. Massumi, N. von Dewitz, J. Griefsbach, *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*, Mercator-Institut für Sprachförderung und

мігрантів у шкільні класи можна впорядкувати між двома крайніми рішеннями. З одного боку, – це навчання дітей іммігрантів у звичайних класах з іншими дітьми за певною навчальною програмою, без мовної підтримки. З іншого – навчання в окремих класах лише для дітей іноземців. Як зазначають дослідники, між цими двома моделями є ще кілька, які характеризуються різною інтенсивністю підтримки біженців. По-перше, це субмерсивна модель (*Submersives Modell*), заснована на уроках у класі з загальною мовною підтримкою. По-друге, інтегративна модель (*Integratives Modell*) з відповідною мовною підтримкою для учнів. По-третє, напівінтегрована модель (*Teilintegratives Modell*), за якою учні поступово беруть участь у спільних уроках в загальних класах. Четверта, паралельна модель (*Paralleles Modell*), де всі уроки проводяться в спеціально підготовлених класах (у цій моделі, в німецькій системі, такі уроки тривають від 6 до 18 місяців). І п'ята – паралельна модель, де уроки проводяться у спеціально підготовлених класах до закінчення школи (*Paralleles Modell mit Schulabschluss*). Посилаючи наведені вище моделі на польську освітню систему, можна зазначити, що існує дві моделі навчання в шкільних класах. Перший носить інтегративний характер і полягає у спільному виконанні основної навчальної програми дітьми іноземців з іншими дітьми. Ця модель реалізує ідею інклюзивної освіти, за якої мають бути усунені мовні відмінності, з наявною можливістю запровадження додаткових компенсуючих занять з польської мови. Накладаючи наведені моделі на польську освітню систему, можна зазначити, що існує дві моделі навчання в шкільних класах. Перша має інтегративний характер і полягає у спільному виконанні основної навчальної програми дітьми іноземців з іншими дітьми. Ця модель реалізує ідею інклюзивної освіти, за якої мають бути усунені мовні відмінності, з наявною можливістю запровадження додаткових компенсуючих занять з польської мови³¹².

Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, 2015, www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf, (dostęp: 30.06.2022 r.), s. 45.

³¹² K. Stankiewicz, A. Żurek, *Edukacja dzieci uchodźczych w Polsce*, Infos, Biuro Analiz Sejmowych, nr 5(297), s. 3.

З 2016 року законодавчі рішення запровадили можливість навчання й у відокремленій моделі, тобто шляхом створення так званих підготовчих відділень для дітей іммігрантів³¹³. Ця модель припускає, що «діти, які не знають польської мови або чіі знання польської мови є недостатніми, можуть навчатися за шкільною програмою в обсязі, який відповідає їхнім потребам у розвитку та освіті, а також психофізичним можливостям»³¹⁴.

Проведене кількісне дослідження дозволило визначити найбільш поширену модель класного навчання учнів з досвідом біженства з України. Нею виявилася відокремлена модель, якщо мова йде про досліджувані школи. Таку модель класного навчання вказали майже три чверті опитаних опікунів дітей.

Таблиця 16. Тип класу, який відвідує дитина-біженець з України

Модель класного навчання	кількість	%
Загальні класи	64	27,2
Підготовчі класи	171	72,8
Всього	235	100

Джерело: опрацювання автора

Причиною такого високого відсотка дітей-біженців, які навчаються у підготовчих класах, була функція, яку ці класи мали виконувати, а саме - сприяти адаптації учнів-біженців до нової системи освіти. Особливо це було важливо для дітей старшого віку, які готувалися, наприклад, до іспитів у восьмий клас.

«Діти приходять до школи, а (...) іспит у травні. Учні прибувають в лютому, березні, квітні. (...) І більшість батьків вирішили розмістити цих старших учнів, перевести їх у підготовчі відділення, дати цим дітям час» [Директор 106].

Цей факт підтверджується аналізом кількісних даних, який показує, що практика навчання дітей у підготовчих класах частіше застосовувалася до дітей старшого віку в порівнянні з молодшим. На підготовчих відділеннях майже 70% дітей - від 11 років і старше, тоді як у загальних класах - лише 34%.

³¹³ Там само.

³¹⁴ Там само.

Таблиця 17. Тип класу та вік дитини (у %)

Модель класного навчання	Вік учня		
	7-10 років	11 і більше років	Всього
Підготовчі класи	30,6	69,4	100,0
Загальні класи	66,1	33,9	100,0

Джерело: (χ^2 (N=232) = 23,89; p=0,000, коефіцієнт V-Cramera =0,32). Опрацювання автора

Додатковим фактором, що визначав навчання у підготовчому відділенні, був також період перебування дитини у польській школі, який відраховувався з моменту вступу дитини до певної школи. Діти, які довше у ній навчалися, зазвичай краще володіючи польською мовою, рідше навчалися у підготовчих класах. Наприклад, на підготовчих відділеннях було менше 2% дітей, які навчалися п'ять і більше місяців у польській школі³¹⁵. Водночас у загальних класах близько третини учнів-біженців перебувало в польській школі п'ять і більше місяців.

Таблиця 18. Тип класу та час навчання в польській школі

Модель класного навчання	Кількість місяців навчання у польській школі				
	1-2	3	4	5 і більше	Всього
Підготовчі класи	7,8	35,3	55,1	1,8	100,0
Загальні класи	4,4	15,6	47,8	32,2	100,0

Джерело: (χ^2 (N=257) = 53,11; p=0,000, коефіцієнт V-Cramera =0,45)

Розглянуті моделі класної освіти створили структурний контекст для формування соціальних мереж, які є основою відповідних інклюзивних процесів. Саме в їх рамках індивід включається або виключається з даної соціальної групи. В об'єктивній перспективі цього дослідження особливо важливим є аналіз соціальних мереж зв'язуючого та мостового типу. Перший тип мережі розуміємо як зв'язки між українськими дітьми. Другий тип соціальних мереж визначаємо як зв'язки між українськими та польськими дітьми. Передбачалося, що для належного проходження процесів соціаль-

³¹⁵ Należy pamiętać, iż zjawisko uchodźstwa z Ukrainy zaczęło się jeszcze przed 24 lutym 2022 roku.

ної інклюзії особливо важливими будуть мережі мостового типу, які самі по собі вже є певним показником інклюзії. Аналіз отриманих даних засвідчив, що модель класного навчання була однією зі значущих структурних умов формування моделей соціальних стосунків між українськими та польськими учнями. В принципі, можна стверджувати, що підготовчі класи більшою мірою, ніж змішані класи, сприяли розвиткові соціальних мереж зв'язуючого типу серед учнів-біженців з України. Це пов'язано з тим, що підготовчі класи як відокремлена модель, як правило, базувалися на мережах зв'язування. Внаслідок цього вони обмежили можливість контактів між новими та іншими учнями. Єдиним місцем, доступним для формування зв'язків, були перерви між уроками та/або група продовженого дня.

«[Українські діти – авт.] з польськими взагалі не мають [контактів – авт.] (...) навіть не розмовляють. Деякі учні, наприклад, які відвідують групу продовженого дня, так, вони мають певні контакти один з одним, але я не знаю, тому що я не з ними на групі. Але в класі – тільки між собою, українцями» [Учитель 10].

«На перервах також спілкуються з поляками. (...)» [Учитель 14].

«(...) Українські діти навчаються в одному класі, на перервах спілкуються з польськими дітьми, але більшість спілкуються з українськими, тому що це клас дітей з України» [Батьки 1].

«Ну, насправді, діти не мають контакту між собою, тому що у них ці заняття в другій половині дня, тому вони не зустрічаються на перервах, але вони спілкуються на групі продовженого дня. І там вони добре працюють. Наші діти, польські, вже так навчені, у них було багато пояснень на цю тему, тому між ними немає такого бар'єру, що це – діти з України і діти з Польщі. Таких поділів немає» [Учитель 110].

Останнє з наведених тверджень вказує на ще одну істотну перешкоду для формування соціальних мереж мостового типу, а саме – двозмінна організація роботи закладу в деяких опитаних школах.

«Я викладаю в 1-3 класах, і мої діти з третього класу також, як тільки вони дізналися, що я навчаю дітей з України, вони відразу запитали, чи можна приїхати, чи можна показати цим дітям школу, чи можна супроводжувати їх, поговорити про те, чи можна їм по-

гратися з ними під час перерви. Обмеженням тут було те, що діти з України починають уроки трохи пізніше, у дві зміни, а діти, яких я навчаю, починають зранку. Але як тільки десь був момент, коли години накладалися, і вони мали можливість десь зустрітися разом, вони намагалися налагодити стосунки один з одним. І це були такі гарні, дружні стосунки» [Директор 108].

Не всі вчителі поділяли оптимізм щодо заяви про те, що створення умов для соціальних контактів сприятиме соціальній інтеграції. Дехто зазначав, що протидія природній схильності (гомофільії) дітей-біженців замикатися в зв'язках є проблемою.

«З іншого боку, підготовчий клас (...) не налагоджує стосунків з польськими дітьми. Вони проводять перерву наодинці, разом, разом у класі. Навіть коли був день відкритих дверей, і ми тут проводили спортивний день, вони брали участь у заходах зі мною, то також трималися осторонь. Вони трималися абсолютно окремо, ніколи не контактували з учнями польської школи, польської частини. І в ситуації, коли я організовувала зустріч, щоб вони познайомилися з польськими дітьми, хлопці хотіли гратися, звичайно, але все одно це було контрпродуктивно. Вони не вважали гру товариською, а було змагання, що вони, мабуть, повинні перемогти польську команду» [Учитель 120].

Наведена тенденція обмеження стосунків власною групою, нійімовірніше, є результатом природної потреби шукати безпеки. В українських групах дитина має можливість хоча б частково функціонувати у знайомих соціальних контекстах. Крім того, ці групи розмовляють українською, що дає додаткове відчуття безпеки при поганому знанні мови. З іншого боку, вихід з цієї групи завжди пов'язаний з ризиком бути незрозумілим. Наприклад, у лінгвістичному контексті на цей механізм вказує один із вчителів.

«Ситуація у моєму відділі, в моєму класі, така, що вони дуже люблять товариство один одного. Мабуть, більше своє, ніж польське. Хоча інколи їм намагаються посівчувати і десь поговорити на перервах. Я вважаю, що головною проблемою є мовний бар'єр. Тому що, однак, зі своїми вони можуть ладити по-своєму, а з чужими є ймовірність, що вони випадково натраплять на якусь помилку, і це може призвести до насмішок, приблизно так» [Учитель 117].

Своєю чергою, у випадку змішаних класів аналіз інтерв'ю з учителями дозволив відтворити іншу картину. Заняття такого типу сприяли швидшій соціальній інтеграції на основі зв'язку соціальних мереж.

«Вони досить швидко облаштувалися в класі. Мої діти теж, вони звикли до цього й були готові, тому що я раніше говорила з ними про те, що відбувається в світі, і що може бути так, що діти звідти прийдуть до нас. Тому так обережно до них підійшли. Крім того, вони з самого початку запрошували їх гратися разом, іноді намагалися пояснити щось жестами» [Учитель 118].

Однак сприятливі структурні умови для формування соціальних мереж мостового типу не мали детермінованого ефекту. Вони були лише певним структурним контекстом перебігу потенційних суспільних відносин. Зрештою, форма цього типу стосунків визначалася окремими суб'єктами на основі їхнього біографічного досвіду та вподобань. Таким чином, також на основі інтеграційних моделей було видно внутрішні процеси формування соціальних мереж зв'язувального типу.

«(...) вони дуже рідко і спорадично інтегруються з нашим польським класом тут, з нашими польськими дітьми. Вони у своєму оточенні. Вони все ще залишаються у своїй маленькій групі, хоча теж прагнуть, я не скажу, що ні, що вони розмовляють, намагаються розмовляти з польськими дітьми. Наші учні теж ставлять запитання, намагаються туди інтегруватися. Ну, але більшу частину часу, як на мене, вони проводять радше у своїй маленькій групі, маленькій українській громаді» [Учитель 122].

«(...) Діти, які дійшли до загальних класів, тих класів початкової школи, значна частина з них почали дуже добре входити в середовище, намагаються налагоджувати стосунки з польськими дітьми. Там, де цих дітей було більше, наприклад, у нас є клас, де аж п'ятеро дітей і був хлопець з України, який приїхав до 24 лютого, вони почали створювати свою кліку. Відійти від товариства польських дітей і навіть цей хлопець, який вже досить добре розмовляв польською, став частіше контактувати і проводити час з дітьми з України, ніж зі своїми друзями, з якими він тут фактично другий рік» [Учитель 120].

Звичайно, формування зв'язків на основі національного чинника є природним саме по собі. Воно ґрунтується на одному з двох основних факторів, що впливають на формування груп, яким, окрім контакту (просторової близькості), є фактор подібності індивідів³¹⁶. У цьому контексті важливого значення набуває певне втручання педагогічного персоналу, яке б спонукало дітей будувати зв'язки, що виходять за межі їхньої власної національної групи. У деяких випадках для дій у цій сфері використовуються прості методи. Прикладом одного з них є наведений фрагмент інтерв'ю з вчителем.

«У мене вже було дві дівчини, які прийшли раніше, роком раніше, тому вони були нашою підтримкою, коли йдеться про мову. Тому що я не її знаю. І спочатку, звісно, перекладали, але через місяць я дізнався, що їх уже шестеро, і вони розмовляли тільки українською, тож я зробила експеримент, розсадила їх з поляками, і вони так сидять» [Учитель 119].

Проте, незалежно від типів соціальних мереж, у яких функціонував учень-біженець, він мав доступ до таких важливих ресурсів, як почуття (схвалення, повага, симпатія тощо)³¹⁷. У нашому проекті індикатором такого типу ресурсу було оголошено акцептацію однолітками в новому класі. З цією метою опікунам учнів-біженців поставили таке запитання: «Чи прийняли дитину однолітки в новому класі польської школи?». Отримані результати розподілу відповідей

Таблиця 19. Чи прийняли дитину з України однолітки в новому класі польської школи

Прийняття у класі	N	%
Однозначно так	123	52,3
Радше так	92	39,1
Радше ні	5	2,1
Однозначно ні	1	0,4
Важко сказати	14	6,0
Всього	235	100,0

Джерело: опрацювання автора

³¹⁶ N. Goodmann, *Wstęp ...*, op. cit., s. 69-70.

³¹⁷ J. H. Turner, A. Maryanski, *Kontynuowanie ...*, op. cit., s. 606.

свідчать про те, що 91,4% респондентів-опікунів учнів-біженців відповіли на це запитання позитивно³¹⁸.

Якісні інтерв'ю з опікунами підтвердили, що на міжособистісному рівні діти-біженці загалом швидко інтегрувалися в клас. У загальних класах це часто було результатом дуже відкритого ставлення з боку польських дітей. Наприклад, одна з матерів дитини-біженця, яка навчається за інтеграційною моделлю, на запитання, чи прийняли дитину однолітки, відповідає так:

«Так. Так, нормально. Діти дружили, проблем не було. Ну, в класі були й українські діти» [Батьки 9].

Своєю чергою, специфікою підготовчих відділень була відсутність початкової структуризації групи, що також сприяло включенню дитини в класне середовище.

«[Діти] працюють дуже добре. Вони дуже швидко акліматизувалися. Це були діти, які раніше не були знайомі, хіба що ті, що мали братів і сестер чи знайомих, які жили разом, але це були окремі випадки, діти не знали один одного. Перші два дні були, звісно, ознайомчі, а потім без проблем працювали, як будь-яка група однолітків» [Учитель 109].

Однак, незважаючи на високий відсоток законних опікунів, які заявляють, що дитина була прийнята однолітками в підготовчому класі, специфіка такої моделі навчання також породжувала певні проблеми. В основному вони були наслідком того, що діти в підготовчих класах були різновікові. На цю проблему вказували деякі вчителі, які працюють у такій моделі навчання.

«Загалом проблема в тому, що є різниця у віці, так. Комусь 7 років, комусь 10 років (...) хтось старший, більш зрілий і тому, можливо, є якась [проблема. - авт.]» [Учитель 10]

«Різного віку, але вони вже краще працюють разом. Спочатку було важко. Але вони справляються» [Учитель 112].

Досліджуючи роль нових шкільних соціальних мереж у процесі соціальної інклюзії, важливо діагностувати, чи є вони унікальними,

³¹⁸ Co ciekawe analiza statystyczna wykazała, iż w przypadku dzieci uchodźczych brak jest istotnego związku pomiędzy akceptacją w klasie a długością uczenia się dziecka w klasie mierzoną w miesiącach (χ^2 (N=188) = 5,457; p=0,792, współczynnik V-Cramera =0,09).

тобто чи бере дитина участь у зв'язкових мережах поза шкільним середовищем. Так, у кількісному дослідженні була введена контрольна змінна, тобто стосунки за місцем проживання. Кількісне дослідження показало, що 50% опікунів учнів-біженців заявляють, що дитина має друзів за місцем проживання. Водночас приблизно кожен 10-й опікун не може відповісти на це запитання. Отже, можна зробити висновок, що шкільні соціальні мережі є для великої кількості дітей-біженців лише одним із соціальних механізмів включення в ширше суспільство, разом із позашкільними соціальними мережами.

Таблиця 20. Чи має дитина друзів-поляків за місцем проживання

Наявність польських друзів за місцем проживання	кількість	%
Однозначно так	69	29,5
Радше так	48	20,5
Радше ні	63	26,9
Однозначно ні	31	13,2
Важко відповісти	23	9,8
Всього	234	100,0

Джерело: опрацювання автора

Поглиблений аналіз показав, що наявність друзів статистично не пов'язана з віком дитини (χ^2 (N=231) = 2,78; $p=0,595$, коефіцієнт Крамера $V = 0,11$). З іншого боку, дещо перевищення припущеного рівня значущості ($p < 0,05$) у випадку зв'язку між наявністю польських друзів у місці проживання та моделлю навчання в класі дозволяє зробити висновок, що більше учнів-біженців з класів інтеграційної моделі мають польських друзів за місцем проживання (61,9%) у порівнянні з відокремленими класами (45,0%).

Таблиця 21. Модель класу та наявність товариша-поляка за місцем проживання (у %)

Модель навчання у класі	Наявність польських друзів за місцем проживання				
	Однозначно так	Радше так	Радше ні	Однозначно ні	Важко сказати
Модель інтеграційна	38,1	23,8	25,4	4,8	7,9
Модель відокремлена	26,0	18,9	27,8	16,6	10,7

Джерело: (χ^2 (N=232) = 8,04; $p=0,090$, коефіцієнт V-Cramera = 0,18). Опрацювання автора

Підсумовуючи, зазначимо, що формування шкільних соціальних мереж має чіткі структурні умови. Модель інтегрованого навчання сприяє формуванню мостових мереж, а модель відокремленого навчання – формуванню зв'язуючих мереж. Незалежно від типу шкільної соціальної мережі, в якій знаходиться учень-біженець, у переважній більшості випадків він/вона відчуває прийняття з боку однолітків у класі. Половина опитаних дітей функціонує не лише в шкільних, а й позашкільних соціальних мережах.

3.7. Розвиток мовних компетентностей учнів-біженців

Низький рівень мовних навичок є одним з основних бар'єрів у контексті інтеграції учнів-біженців у світ польських шкіл та суспільства загалом. Таким чином, розвиток мовних компетентностей учнів-біженців має бути «основним фактором активної участі в шкільній освіті»³¹⁹. Кількісне дослідження у школах м. Гожова Великопольського показало, що приблизно четверо з десяти респондентів (41,3%) знають польську мову на назькому чи дуже низькому рівні, а 3,8% дітей опитаних респондентів не знають її зовсім. Приблизно кожен четвертий (39,2%) знає польську мову на середньому рівні. Однак лише 15,6% респондентів знають її на хорошому або дуже хорошому рівні. Ці результати вказують на те, що відносно велика

Таблиця 22. Знання польської мови дітьми з України

Рівень знань польської мови	кількість	%
дуже добрий	6	2,5
добрий	31	13,1
середній	93	39,2
низький	73	30,8
дуже низький	25	10,5
взагалі не знає	9	3,8
Всього	237	100,0

Джерело: опрацювання автора

³¹⁹ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Różnorodność ...*, op. cit., s. 282.

група учнів-біженців лінгвістично виключена з повноцінної участі у шкільному середовищі.

Статистичний аналіз не підтвердив існування статистично значущого зв'язку між рівнем володіння мовою та віком дитини (χ^2 (N=234) = 9,34; p=0,095, V-коефіцієнт Крамера = 0,19). Дослідження також не підтвердило існування статистично значущого зв'язку між рівнем знання польської мови та моделлю класного навчання (χ^2 (N=235) = 4,22; p = 0,517, коефіцієнт Крамера V = 0,13). Однак у цьому випадку поглиблене якісне дослідження дозволило висунути тезу про те, що модель класного навчання мала вплив на швидкість набуття мовних компетентностей. Це явище полягало в тому, що підготовчі класи через механізм відокремлення, заснований на домінуванні соціальних мереж прив'язного типу (де природною мовою була українська), обмежували можливості спонтанного вивчення польської мови. З іншого боку, функціонування дітей у соціальних мережах мостового типу певною мірою посилювало більшу потребу використовувати польську мову, прискорюючи таким чином її вивчення.

«(...) вони знаходяться у підготовчих класах. (...) насправді вони все ще в своєму колі. У нас є порівняння дітей, які хоч трохи володіли польською і були кваліфіковані до тих класів, які раніше діяли в нашій школі. Вони були дуже приємні і швидко приєдналися до групи. Таке враження, що діти, які навчаються в цих підготовчих класах, не відчують потреби розвивати польську мову. Вони закриваються у своїх анклавах. І мені здається, що це, мабуть, найважчий момент для школи, тому що їх дуже важко асимілювати, щоб вони функціонували разом, щоб ми були єдиною групою. У них свій світ, своя група, дуже рідко розмовляють з товаришами з інших класів. Ті діти, які вже є в класах (...) дуже швидко вивчають мову, у нас таке порівняння – це діаметральна різниця у вивченні мови, функціонуванні в групах однолітків» [Директор 103].

«У змішаних класах діти швидше входять у нашу систему, краще вивчають мову, це точно, краще інтегруються. Але в класах, у цих підготовчих відділеннях, ці діти перебувають у своєму світі, у своїй компанії, вони не виходять назовні, не налагоджують стосунки з однолітками з Польщі» [Директор 101].

Також варто зазначити, що зв'язок між знанням польської мови та типом соціальних мереж – це свого роду зворотний зв'язок. Володіння розмовним рівнем польською мовою було одним з важливих факторів, що впливали на можливість участі у мережах зв'язку, але й навпаки, спроба налагодити стосунки з польськими дітьми прискорює засвоєння мови. Однак цей механізм не є детермінованим.

Маємо справу радше з певними умовами, які є контекстом діяльності для дітей-біженців, а також для педагогічного колективу. Стосовно викладацького складу особливо важливу роль відіграє діяльність, яка ініціює сам процес вивчення польської мови. Вона може полягати у рефлексивній корекції структурних умов, пов'язаних з організацією занять на рівні класу. Таким чином, важливим завданням для школи є надання відповідної підтримки новим учням у вивченні мови. У ракурсі результатів кількісного дослідження вимальовується картина, яка показує, що опитані школи відіграють активну роль у навчанні польської мови учнів-біженців з України. Про це свідчать високі показники позитивних відгуків щодо підтримки в обговорюваній проблемній сфері. Водночас можна зробити висновок, що висока позитивна оцінка діяльності школи в обговорюваному напрямі не буде диференційована моделлю класного навчання.

Таблиця 23. Чи отримувала дитина допомогу від школи у вивченні польської мови?

Otrzymanie pomocy w zakresie języka polskiego	кількість	%
Так	218	97,3
Ні	6	2,7
Всього	224	100,0

Джерело: опрацювання автора

Основні завдання, які виконували школи з метою підтримки вивчення польської мови, полягали в організації відповідних уроків для учнів-біженців. Такі дії вказуються в інтерв'ю як з опікунами учнів-біженців, так і з педагогічним колективом досліджуваних шкіл.

«У нас на цьому підготовчому відділенні робота організована таким чином, що учні мають 9 годин польської мови з репетитором на тиждень» [Директор 108].

«Діти мають щонайменше три уроки (три години) польської мови» [Батьки 1].

Для поглиблення картини підтримки у вивченні польської мови учасникам опитування додатково ставили запитання щодо оцінки якості наданої допомоги. Серед опікунів дітей з досвідом біженства, які отримали допомогу у вивченні польської мови, більшість оцінюють її позитивно (66,8%), однак 32,7% – незадоволені.

Таблиця 24. Оцінка допомоги у вивченні польської мови

Чи підтримка дитини у вивченні польської мови є достатньою?	кількість	%
Однозначно так	63	29,0
Радше так	82	37,8
Радше ні	49	22,6
Однозначно ні	22	10,1
Важко відповісти	1	0,5
Всього	217	100,0

Джерело: опрацювання автора

Однак ця, здавалося б, позитивна картина підтримки, наданої у сфері допомоги у вивченні польської мови, частково змінюється в аналізі якісних інтерв'ю. На їх основі можна зробити висновок, що в багатьох випадках така допомога є недостатньою. На це вказують деякі з опитаних опікунів, які стверджують, що в школах передбачено замало годин уроків польської мови.

«У нас був додатковий урок раз на тиждень, але... замало. Хотілося б трохи більше» [Батьки 17].

Важливо, що на цю проблему звертали увагу і деякі вчителі.

«І цих додаткових уроків трохи замало. Вже запитують, чи знаємо ми про якісь мовні курси, навіть платні, на канікулах» [Учитель 118].

Структурне зумовлення відсутності належної кількості уроків польської мови ініціювали різні типи рефлексивних механізмів з боку опікунів, ефект яких полягав у наданні адекватної підтримки дитині в цьому питанні.

«Ну, вони зараз займаються, але з липня, коли почнуться літні канікули, вона буде вчитися дистанційно з учителем. Репетиторство» [Батьки 15].

«Учитель не вчить з ним польської. Вони вивчають букви. А якби щось було влітку... Я щойно знайшла табір, звісно, він платний, тож він може ходити й вивчати мову» [Батьки 4]

«Увечері повторюємо з ним те, що він вивчив у школі, все розбираємо. Я все ще слухаю онлайн, а він мене виправляє: Мамо, це має бути – так, ти говориш неправильно (сміється)» [Батьки 6].

Вчителі, своєю чергою, вказували на проблеми, пов'язані з організацією навчального процесу щодо вивчення польської мови. Серед таких проблем – розміщення в одному підготовчому відділенні дітей різного віку та рівня знання польської мови. Крім того, через специфіку ситуації з біженцями, нові учні з'являлися в різний час впродовж навчального року. Ці фактори у деяких випадках були серйозною проблемою для належного навчального процесу.

«(...) моя (...) проблема полягає в тому, що цих дітей об'єднали в одну групу. (...) Я не погоджуюся з людьми, які стверджують, що в такій групі дітей можна навчати іноземної мови. (...) Зараз бачу відмінність, коли дитині від 9 до 14 років, і, на жаль, старші діти сприймають це швидше, вони все роблять швидше. Менших, на жаль, немає. (...) Ось, наприклад, у мене група від 1 до 4 класу. Тож уявіть, що моя робота виглядає так: у дитини з 1 класу щось інше. А так, дитина приїхала в січні, тому почали з абетки і вже займається іншим. Минулого тижня прийшла друга дитина, вона починає з абетки, тому вже щось робить. Є діти з 3-го класу (...), але вони теж прийшли в різний час, вони теж на іншому рівні з четвертим класом. (...) скільки я можу присвятити кожній дитині? Це не 45 хвилин. Це, можливо, 10 хвилин. Бо я хочу до кожного підійти і кожному допомогти» [Учитель 115].

Ще один виклик для вчителів – обмежений доступ до ресурсів, які допомагають у вивченні польської мови. Це було особливо очевидно у відсутності доступу до відповідних навчальних матеріалів.

«Пізніше з'явилася проблема – відсутність підручника. Два-три місяці ніхто навіть не намагається знайти. Крім того, немає такого підручника, який би від початку й до кінця виправдав наші сподівання. Це більше дотримання різних варіантів і копіювання з різних джерел. А ксерокопіювання, видача паперу, адже це – величезна кількість матеріалів для кожного учня. Не забуваймо, що вони вчать»

ніби з нуля. І щоб вони за три місяці оволоділи деякими азами мови, це дійсно неможливо в такому варіанті, щоб вони взяли папірець і написали. Вони роблять багато помилок, у них повинен бути записаний текст. Ми можемо відобразити, це, звісно, – альтернатива, але їхня увага закінчиться через 10 хвилин, і тоді я справді марную уроки. Тому доводиться копіювати багато матеріалу. Тут школа дає папір, дає ксерокс, тому у нас з цим проблем немає» [Учитель 117].

Звичайно, шкільний навчальний процес відбувається в межах існуючих соціальних взаємодій між учителем та учнем. Ефективність такого процесу залежить від реалізації взаємної діяльності кожного з учасників цих відносин. Тобто, діяльність учителя має доповнюватися діяльністю учня. У цьому контексті важливою є участь самої дитини. Своєю чергою, її залучення залежить від певного рефлексивного сприйняття своєї біографії у часовій перспективі (звідки я, що тут роблю, що планую робити в майбутньому).

«Тому що є учні, які мені прямо кажуть, пані, ми обов'язково повернемося в Україну з батьками, тому що вони там залишили, я не знаю, свій бізнес, щось, або я не знаю, татова мама залишилась, бабуся ще жива, і хвора, і вони обов'язково повернуться. А оскільки ми повертаємося, то [польська мова – авт.] нам не так потрібна. За їхнім ставленням, за поведінкою одразу видно, хто пов'яже своє майбутнє з Польщею, а хто, втім, думає про те, чи з ким батьки поділилися інформацією, що вони врешті-решт повернуться. І є група учнів, які сміливо кажуть, що вони не залишаться, що польська мова їм не стане в нагоді і тому вони просять більш м'якого ставлення. І насправді від цих учнів потрібно трохи менше. Але є й ті, хто хотів би залишитися тут, продовжувати навчання, хто вже напружений від перспективи здавати екзамен після восьмого класу, коли їх приєднають до таких звичайних класів. Вони ставлять багато запитань, завжди хочуть більше і додаткової польської теж» [Учитель 117].

Оцінка підтримки, наданої у сфері вивчення польської мови, статистично значуще відрізняється від рівня мовних компетентностей учня-біженця. Серед тих, хто заявив про достатню підтримку у сфері вивчення польської мови, більшість становили учні з середнім рівнем знань. З іншого боку, серед тих, хто не підтримує вивчення польської мови, і тих, хто не має думки з цього приводу, більшість

становлять учні зі слабким чи дуже слабким знанням польської мови. Отже, можна зробити висновок, що допомога школи була найбільш ефективною для людей, які вже мали певні мовні компетентності.

Таблиця 25. Підтримка школи у вивченні польської мови та рівень знань польської мови (у %)

Оцінка підтримки щодо вивчення польської мови	Рівень знань польської мови				
	Дуже добрий, добрий	середній	Низький, дуже низький	Незнання польської мови	Всього
Достатня підтримка	16,3	44,4	36,7	2,6	100,0
Важко відповісти	13,8	13,8	58,6	13,8	100,0
Недостатня підтримка	10,0	20,0	70,0	0,0	100,0

Джерело: (χ^2 (N=235) = 21,17; p=0,001, коефіцієнт V-Cramera =0,21). Опрацювання автора

Оцінка рівня підтримки польської мови статистично значуще не диференційована за моделлю класного навчання (χ^2 (N = 233) = 0,48; p = 0,476, коефіцієнт Крамера V = 0,07), віком учня (χ^2 (N = 233) = 0,05, p = 0,973, V-коефіцієнт Крамера = 0,01).

Загалом понад 40 % опитаних учнів-біженців знали мову на низькому або дуже низькому рівні, а близько 4% не володіли нею зовсім. Підготовчі відділення були однією з перешкод для швидкого набуття мовних компетентностей. Підтримка, яку школа надала учням-біженцям у сфері вивчення польської мови, була оцінена як достатня приблизно 69% респондентів. Серед тих, хто позитивно оцінює підтримку, частіше - опікуни учнів, які краще володіють польською мовою, а серед тих, хто оцінює негативно, - частіше опікуни учнів, які слабше володіють польською мовою.

3.8. Розвиток немовних компетентностей учнів-біженців

Процеси інклюзії учнів-біженців до польської системи освіти також включають виклики, пов'язані з вивченням предметів основ-

ного навчального плану та можливостями для розвитку інтересів дитини. У цьому контексті першою проблемою, з якою зіткнулися учні-біженці, був рівень володіння польською мовою, про що аналізувалося вище. Уроки в польській школі велися польською мовою за польськомовними підручниками. Тому низька мовна компетентність учня-біженця була прямою перешкодою для правильного виконання основної навчальної програми.

«(...) проблема мовного бар'єру. І тут поки що ми не можемо її подолати. І мої батьки теж, як я вже казав, для них теж проблема, бо мають польські книжки. Тільки батьки недостатньо добре володіють польською, тому не можуть їм допомогти» [Учитель 119].

Ця проблема була частково вирішена через участь у навчальному процесі підтримки вчителів зі знанням української (або, можливо, російської) мови.

«Є вчитель, який розмовляє польською і українською мовами і допомагає дітям» [Батьки 1].

«У нас два вчителі з України, і вчитель-поляк. Наш учитель допомагає нам з усіма питаннями» [Батьки 7]

«(...) Пані [ім'я – авт.], вона перекладач. Тут вона їм допомагає, завжди з ними на уроках. У нас була зустріч, ми познайомилися з вихователем, пані [ім'я – авт.] теж була. Вона хороша людина, вона їм там допомагає» [Батьки 9].

Підтримка учнів-біженців з низьким рівнем володіння мовою також надавалася на рівні спілкування в класі.

«Є діти, які приїхали сюди раніше з України, а тому краще знають польську, тому просять допомоги ті діти, які слабше знають польську, тих, які знають більше, тому тут повноцінний зв'язок і спілкування» [Директор 108].

Відмінності між польською та українською системами освіти також були проблемою для правильної організації навчального процесу. Ця проблема посилювалася тим фактом, що деякі діти брали участь в обох системах одночасно.

«Справа в тому, що в українській школі ми теж навчаємося дистанційно. Ми теж тут вчилися і школу закінчували в Україні. Так буде і з першого вересня: якщо залишимося тут, то теж будемо вчитися в українській школі дистанційно» [Батьки 2].

Дистанційна участь в українській системі освіти часто була причиною маргіналізації ролі польської школи.

«Особливо тих [дітей – авт.] з підготовчого відділення, тому що ми маємо абсолютно неофіційну інформацію, що значна частина цих дітей одночасно відвідувала український клас. І польську школу трактували так трохи на засаді перебування. Коли їм доводилося бути на уроках в українській школі, вони просто не були тут і не відчували через це жодних проблем. Дуже небагато батьків надіслали мені повідомлення про звільнення, виправдання або будь-яке пояснення щодо того, чому їхня дитина не йде до школи. Дитина кілька днів просто не приходила, а з'являлася через кілька днів» [Учитель 120].

Одночасне функціонування в обох системах було викликом для самих дітей та їхніх опікунів, особливо в організаційному аспекті. Узгодження вимог обох шкіл вимагало певної гнучкості від вчителів.

«Ну, ще є онлайн-уроки. Якщо у батьків є таке бажання, вони можуть знайти для цього час, вони порозуміються зі своїми вчителями [укр. – авт.]. Якщо є час, підключаємося до уроків у школі дистанційно [в Україні – авт.]» [Батьки 6].

«(...) Паралельно буду вчити свою дитину і, можливо, попрошу українських вчителів продовжити наше онлайн-навчання, але як воно буде, як моїм дітям вдасться – я не знаю» [Батьки 7].

Функціонування частини дітей у двох системах освіти також ускладнювалося різним календарем організації навчального року. Через те, що в українській системі канікули почалися раніше, у деяких українських дітей тоді виникли проблеми з навчанням у польській школі.

«(...) тому що, оскільки у них вже є канікули в їхній країні, вони приходять і кажуть: «Пані, у нас уже канікули, а можете нам зробити інший урок?». Не те що не хочуть вчитися, а скоріше в плані: може, подивимося фільм польською. Вони теж знають, що треба щось робити. Але тут, кажу, питання канікул. Бо це вже канікули, а у нас – ще ні. А вони з України, то чому вони не можуть відпочивати?» [Учитель 117].

Особливо ця проблема загострювалася на підготовчих відділеннях, де навчалися тільки українські діти.

«Оскільки я повідомила про вихідні найближчим часом і коли вони не повинні бути і коли ми закінчуємо навчальний рік, то в класі було велике обурення, чому вони повинні ходити до 24 червня, адже в Україні навчальний рік закінчується кінець травня і вони не збираються приїжджати, тому що для них закінчився навчальний рік. Також... З іншого боку, діти, які навчаються у польських класах, дуже добре адаптуються до цього. Тож я думаю, що тоді було трохи інакше. Вони бачать, що відбувається в класі, вони бачать, що їхні однокласники роблять певні речі, якісь завдання, і вони також намагаються йти цим шляхом і адаптуватися. Цей український підготовчий клас сам по собі є певним анклавом і керується зовсім іншими законами» [Учитель 120].

Ще однією проблемою є організація шкільних уроків, наприклад у підготовчих класах, де вчителі намагалися не перевантажувати навчанням самих учнів. Як наслідок, діти іноді неправильно розуміли ці дії.

«Спочатку було так важко з ними, тому що вони думали, що це якась відпустка чи щось подібне. І, звісно, вони тут багато гуляли на свіжому повітрі, іноді дивувалися, що тут – як у садочку, а не в школі. Але зараз все добре» [Учитель 112].

Важливим аспектом залучення дітей до польської системи освіти було створення можливостей для розвитку власних інтересів та участі в додаткових заходах. Кількісне дослідження показало, що приблизно троє з чотирьох учнів-біженців (74,6%) мали можливість розвивати свої інтереси в польській школі.

Таблиця 26. Можливості розвитку інтересів учнів з досвідом біженства у польській школі

Чи має дитина можливість розвитку своїх інтересів у школі?	кількість	%
Однозначно так	88	37,3
Радше так	88	37,3
Радше ні	20	8,5
Однозначно ні	2	0,8
Важко відповісти	38	16,1
Всього	236	100,0

Джерело: опрацювання автора

Можливість розвитку інтересів учнів-біженців не була статистично значимо пов'язана з моделлю навчання в класі (χ^2 (N=234) = 6,58; $p = 0,159$, коефіцієнт Крамера $V = 0,16$). Водночас вік учнів-біженців статистично суттєво диференціював використання можливостей розвитку інтересів у школі. Серед дітей віком від 7 до 10 років 81,6% мали можливість розвивати свої інтереси в польській школі, а серед дітей віком від 11 років на таку можливість вказали лише 65,2% учнів.

Таблиця 27. Вік дитини з досвідом біженства та її здатність розвивати свої інтереси у польській школі (у %)

Вік учня-біженця	Можливість розвитку інтересів учнів-біженців					
	Однозначно так	Радше так	Радше ні	Однозначно ні	Важко відповісти	Всього
7-10 років	37,6	44,0	4,3	0,7	13,5	100,0
11 і більше років	37,0	28,3	14,1	1,1	19,6	100,0

Джерело: (χ^2 (N=233) = 11,69; $p=0,019$, коефіцієнт V-Cramera =0,22). Опрацювання автора

Можливості для розвитку інтересів учнів-біженців були різними завдяки ресурсам самої школи. Тут особливо важливими є профіль школи (наприклад, спортивні школи), компетентність педагогічного колективу та креативність директорів.

«... за якими [учнями – авт.] спостерігали, що вони мають якийсь спортивний потенціал, або займаються певними видами спорту, ми їх направляли або на наші дисципліни, які маємо у нашій (...) [школі – авт.], або ми направляли їх клуби чи секції, які могли б працювати з нами (...) [і далі – авт.] один із наших співробітників, асистент вчителя, працює в музичній школі, така підтримка, або перенаправлення трьох учнів, які раніше навчалися музики, на різних рівнях також отримали таку можливість. У школі недостатньо обладнання, щоб вони могли вільно грати, тому ми шукали можливості за межами школи» [Директор 103].

«Я маю на увазі, що таких додаткових занять взагалі тут немає. Це просто гуртки – математичний гурток у старших класах» [Директор 105].

Одним з важливих елементів залучення дитини до польської шкільної системи є надання їй корекційних занять. Кількісні дослідження показали, що приблизно кожен третій опікун заявляє, що дитина брала участь у таких уроках.

Таблиця 28. Участь у корекційних заняттях

Чи відвідувала дитина з досвідом біженця корекційні заняття?	кількість	%
Так	67	31,5
Ні	146	68,5
Всього	213	100,0

Джерело: опрацювання автора

Виявлений низький рівень участі у корекційних заняттях може залежати від різних факторів. Серед них - обмежені ресурси самої школи, недостатня активність педагогічного колективу в цій сфері та мотивація самих учнів.

«Ні, діти з цього не користають. Загалом уроки у них організовуються досить пізно, тому що ми не хотіли заважати роботі закладу, а крім того, вчителі були дуже завантажені і не могли їх взяти під час ранкових занять. Тому уроки підготовчих класів проводяться у другій половині дня. Нам довелося збільшити час роботи закладу, щоб ці вчителі могли проводити такі уроки. Але крім того, звісно, в школі існують різні види позакласної роботи, до яких їх заохочують. Але, наскільки я знаю від викладачів, вони не дуже охоче цим користуються» [Директор 101].

Крім того, на незатребуваність корекційних занять може впливати й те, що діти підготовчих класів беруть участь у навчанні, безпосередня мета якого – вирівнювання знань учнів. Це твердження

Таблиця 29. Модель класного навчання та участі учнів у корекційних заняттях (у %)

Модель класного навчання	Участь у корекційних заняттях		
	Так	Ні	
Інтеграційна модель	53,3	46,7	100,0
Відокремлена модель	22,5	77,5	100,0

Джерело: ($\chi^2 (N = 211) = 18,97; p = 0,000$, коефіцієнт V-Cramera = 0,29).

частково підтверджується статистичним аналізом, який показав статистично значущий зв'язок між участю в корекційних заняттях і моделлю класного навчання. Згідно з ним, учні, які навчаються за інтеграційною моделлю, статистично частіше брали участь у корекційних заняттях, ніж ті, які навчаються за відокремленою моделлю.

Статистичний аналіз не показав статистично значущого зв'язку між віком дитини та участю у корекційних заняттях ($\chi^2 (N=210) = 0,014$; $p = 0,903$, коефіцієнт Крамера $V = 0,01$).

Підбиваючи підсумки, можна сказати, що проблемою для відповідного виконання основної навчальної програми була низька мовна компетентність деяких учнів-біженців. Певним викликом стало одночасне функціонування учня у двох освітніх системах (польській та українській). Приблизно троє з десяти дітей-біженців в опитаних школах мали можливість розвивати свої інтереси, і приблизно кожен третій брав участь у корекційних заняттях.

Висновки

Ситуація, у якій польська школа та вчителі опинилися після 24 лютого 2022 року, мабуть, перша в такому масштабі після Другої світової війни. Досі контакти з учнями з досвідом біженців не були досвідом у польській освіті в такій мірі. Останнє півріччя показало, що і школа, і вчителі, і польські учні можуть допомогти й створити дружнє місце для іноземних дітей. Практика показує, що в таких складних ситуаціях, дбаючи про збереження особистості учнів-іммігрантів, можна водночас проводити навчання, гарантуючи неперервність освіти. Підтримка, психолого-педагогічна допомога та створення умов, які дозволять надати (хоча б замінити) нормальність. Однак важливо пам'ятати, що кожна дитина – інша, має різний досвід, потреби і приходить до закладу з різним багажем досвіду, а також знаннями та навичками, які дозволять їй адаптуватися до нових умов. Дітям також варто запропонувати «час», який дозволить їм увійти в нове середовище й брати активну участь у запропонованих заходах. Розуміння з боку вчителів і відкритість до потреб учнів, а також бажання вчитися – це ті елементи, які дозволять дітям з досвідом біженства адаптуватися та знайти спокій. Також важливо залучати батьків, використовувати й інші установи, які можуть підтримати школу та вчителів у мінімізації травми чи посттравматичного стресу. Одним з прикладів інституційної діяльності є діяльність обласної та міської публічної бібліотеки Збігнева Герберта в Гожуві Великопольському. Працівники дитячого відділення спонтанно вирішили організувати заняття з адаптації та інтеграції для дітей, які прибули з України після 24 лютого 2022 року. Як згадує Клавдія Макасов, «була довга дискусія про те, яку форму мають мати зустрічі, які мали відлучити дітей від травматичних переживань і подарувати їм ра-

дість у ці драматичні моменти. Додатковою перешкодою став мовний бар'єр; хоча обидві мови – польська та українська – належать до слов'янських, відмінності помітні вже на етапі вітання. Були й люди доброї волі, які зголосилися приходити на заняття перекладачами. Також організовано збірку польських букварів та шкільного приладдя для дітей з України»³²⁰. Зустрічі, організовані двічі на тиждень, змінювали адресатів і форму їх проведення. Загалом «з 4 березня до кінця жовтня 2022 року проведено 33 зустрічі, які відвідали 372 дитини. Варто підкреслити, що заняття тривають і проходять з великою радістю та запалом. Цей вид діяльності підтримує роботу шкіл та вчителів і дозволяє дітям-іммігрантам забути важкі переживання та повернутися (хоч на мить) у безтурботне дитинство.

Проблематика дослідження, прийнята науковим колективом, є комплексною і становить міждисциплінарний предмет дослідження. Право кожної дитини на освіту опосередковано служить правам людини, зумовлюючи її розвиток, наділяючи людину інтелектуальними здібностями, що зумовлює реалізацію її прав³²¹. «Освіта має показати кожній людині шлях до поглибленої людяності, повноцінного життя в родині, суспільстві та на батьківщині»³²². Варто додати, що це стосується й за межами країни проживання. Створення програми інтеграції в Польщі для іноземців на базі системи освіти наразі є особливо важливим для української громади. Надання польській школі інтеграційної функції є рішенням, яке відповідає змінам польського суспільства, що стає мультикультурним. Дослідження, проведені після 24 лютого 2022 року, показали, що в школах було запущено низку процесів для ініціювання соціальної інтеграції учнів-біженців. Це знайшло своє відображення у проведенні багатогранних заходів, спрямованих на підтримку входження нових учнів у світ польської школи.

³²⁰ K. Makasów, *Kolorowe sylaby – kolorowe chwile dla dzieci z Ukrainy w bibliotece Herberta*, [w:] Bibliotekarz Gorzowski wydanie on-line

³²¹ J. Mikosz, *Prawo do nauki*, [w:] *Prawa człowieka. Model prawny*, red. R. Wieruszewski, Wrocław – Kraków-Warszawa 1991, s. 980.

³²² T. Jasudowicz, *Prawo do nauki*, [w:] *Prawa człowieka i ich ochrona*, red. B. Gro-nowska, T. Jaudowicz, M. Balcerzak, M. Lubiszewski, R. Mizerski, Toruń 2005, s. 381-182.

По-перше, дослідження виявило, що у школах м. Гожув Великопольський широко надавалася матеріальна допомога учням-біженцям. Зокрема, це стосувалося підтримки в оснащенні дітей приладдям у широкому розумінні. Допомога була як інституційною, так і як діяльність від громади. По-друге, дослідження показало, що в усіх опитаних школах надавалася базова психолого-педагогічна допомога, яка полягала у забезпеченні доступу до психологів та шкільних педагогів. Серед факторів, які відрізняють обсяг такого виду допомоги, – кадровий потенціал школи (особливо доступ до україномовних психологів та педагогів), досвід роботи з учнями з іммігрантського походження та креативність директорів шкіл. По-третє, виявлено, що школи відрізнялися тим, як вони ініціювали процеси відновлення онтологічної безпеки та акультурації учнів-біженців. Особливо на цей процес вплинув попередній досвід роботи школи з учнями-іммігрантами. Виявлено значні дії у сфері відбудови онтологічної безпеки учнів-біженців, які охоплюють діяльність, спрямовану на надання відповідних схем інтерпретації світу польської школи та посилення на культуру походження біженців. Крім того, було зазначено, що опікуни вважають важливою можливістю для учнів-біженців вивчати польську культуру та мову, а також науку, культуру та мову країни походження, що є важливим явищем для належного курсу процесу акультурації. По-четверте, виявлено, що шкільні соціальні мережі чітко структурно зумовлені реалізованою моделлю класного навчання. Таким чином, розвиток соціальних мереж зв'язуючого типу пов'язаний з відокремленою моделлю навчання, а розвиток соціальних мереж зв'язуючого типу – з інтегративною моделлю навчання. Також було зазначено, що модель навчання не впливає на рівень відчуття акцептації в учня-біженця. Для половини респондентів шкільні соціальні мережі не є виключними, оскільки вони функціонують і в позашкільних соціальних мережах. По-п'яте, було виявлено, що школа надає підтримку у розвитку мовних компетентностей учнів-біженців. Оцінка якості цієї підтримки частково залежить від рівня володіння дитиною польською мовою. По-шосте, багато учнів-біженців в досліджуваних школах мали можливість далі розвивати свої інтереси. Крім того, виявлено, що основною перешкодою для впровадження

основної навчальної програми є низький рівень володіння мовою деяких учнів-біженців.

Таким чином, дослідження дозволило визначити детермінанти процесів інклюзії як з боку структури, так і з боку агентства. У контексті структурних умов дослідження показало, що у школах м. Гожув Великопольський немає відповідних стратегій впровадження інклюзивної освіти. Елементи такого системного підходу до учня були помітні лише в кількох школах, які мають більший досвід роботи з дітьми іммігрантського походження або з національних та етнічних меншин. Однак, здається, що в інших школах ці рішення приймалися спонтанно. Іншою важливою умовою для інклюзивних заходів, які проводяться в ситуації раптового та великого напливу учнів-біженців з України після 24 лютого 2022 року, був відчутний дефіцит відповідних людських та матеріальних ресурсів. Особливо помітною є нестача психологів, педагогів та україномовних вчителів, а також у початковий період – відповідних матеріалів для вивчення польської мови. Крім того, помічено амбівалентність підготовчих підрозділів. З одного боку, вони створювали умови для безпечнішого «входу» учня-біженця у світ польської школи, а з іншого – перешкождали інтеграції цих учнів у ширше шкільне середовище.

Зазначені умови породили специфічний структурний контекст для суб'єктивних соціальних відносин інклюзивного характеру як з боку викладачів, так і з боку учнів-біженців. Ефективність дій у сфері інклюзії нових учнів вимагала рефлексивного опрацювання цього контексту директорами та вчителями. З іншого боку, інклюзивні бар'єри, які були помічені з боку учнів-біженців, зазвичай пов'язувалися з нездатністю повністю інтегруватися у шкільне життя, головним чином через низький рівень володіння мовою.

У цьому проекті розглядався особливий момент для польської школи, яким, безсумнівно, був раптовий приплив біженців. Це був виклик як на рівні структури, так і на рівні відповідальних за впровадження інклюзивної освіти. Водночас, схоже, це започаткувало серію морфогенетичних змін у напрямку концепції мультикультурної школи. Наслідки цього процесу мають бути помітні як на рівні польської шкільної системи (наприклад, системні стратегії інклюзивної освіти), так і, що дуже важливо, на рівні самого агент-

ства (наприклад, відкритість суб'єктів соціального життя до культурного розмаїття суспільства, школи). Перевірка цих припущень потребує подальших досліджень, які б не лише діагностували потенційні зміни, а й відповіли на низку нових питань, що виникли під час реалізації цього проекту.

Бібліографія

Література

- Aksman J., Zinkiewicz B., *Wprowadzenie*, [w:] *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Aksman, B. Zinkiewicz, Kraków 2019.
- Archer M., *Morfogeneza społeczeństwa: gdzie pasuje człowieczeństwo?* [w:] *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, M. Archer, Kraków 2013.
- Bała P., *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*, Warszawa 2009.
- Banaszak B., *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, Warszawa 2009.
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994.
- Bauman Z., *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, przekład J. Łaszcz, Gdańsk 2007.
- Budyń-Budzyńska M., *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Warszawa 2013.
- Byrne D., *Social exclusion. Second edition*, Open University Press, 2005.
- Cudowska A., *Polityka oświatowa Unii Europejskiej wobec migracji*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2017, tom XXX.
- Elliott E., *Współczesna teoria społeczna*, Warszawa 2011.
- Garlicki L., *Komentarz do art. 70*, [w:] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz, t. III*, red. P. Bała, Warszawa 2003.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2012.
- Goodman N., *Wstęp do socjologii*, Poznań, 2002.
- Grzymała-Moszczyńska H., Nowicka E., red., *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Kraków 1998.
- Jabłoński M., Jarosz-Żukowska S., *Prawo konstytucyjne w formie pytań i odpowiedzi*, Wrocław 2003.

- Jagusiak B., Lubimow J., *Teoretyczne i praktyczne uwarunkowania migracji do Unii Europejskiej*, Warszawa 2020.
- Jędraszczyk K., Krasiński O., Bezludny O., Czmełyk R., Durniak B., Jaciw R., Kotyhorenko W., Stroński H., Uhryn J., *Społeczeństwo i kultura Ukrainy. Ćwierćwiecze przemian (1991-2016)*, red. tomu K. Jędraszczyk, Gniezno 2016.
- Jonak J., *Problemy językowe mniejszości narodowych*, [w:] *Logopedia międzykulturowa*, red. E. Czaplewska, Gdańsk 2018.
- Jurek A., *Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży*, [w:] *Migracja, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, red. N. Klorek, K. Kubin, Warszawa 2015.
- Kawa A., Mościskier A., *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, Warszawa 2002.
- Kielbasa M., *Prawo socjalne Unii Europejskiej a granice swobód rynku wewnętrznego*, Warszawa 2017.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.
- Kubin K., Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce, „Z teorią w praktykę” 2011, nr 1.
- Kurzyna – Chmiel D., *Prawo do nauki obcokrajowców – analiza krajowych rozwiązań prawnych w obszarze systemu o światy*, „Studia prawnoustrojowe” 2020, nr 47.
- Lin N., *Social capital. A theory of social structure and action*, Cambridge 2001.
- Lovaglia M. J., *Sieciowa teoria wymiany*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, red. A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Warszawa 2011.
- Magocsi P. R., *Ukraina. O państwowości i tożsamości narodowej*, Rzeszów 2022.
- Major B., Eccleston C., *Stigma and Social Exclusion*, [w:] *The social psychology of inclusion and exclusion*, red. D. Abrams, M. A. Hogg, J. M. Marques, Taylor & Francis Books, 2005.
- Mamzer H., *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*, Poznań 2008.
- Mauersberg S., red., *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990.
- Mikiewicz P., *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Warszawa 2016.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Różnorodność i inkluzja w edukacji - wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*, [w:] *(Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2019.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Białystok 2000.

- Nowicki M. A., *Wokół Konwencji Europejskiej. Komentarz do Europejskiej Konwencji Praw Człowieka*, Warszawa 2010.
- Oniszczuk J., *Wolności, prawa socjalne oraz orzecznictwo konstytucyjne*, Warszawa 2005.
- Orłowska B. A., *Transmisja tożsamości (Studium przypadku Łemków)*, Strzelce Kraj. 2013.
- Olearczyk T., *Inkluzja jako remedium na wykluczenie społeczne – od ekskluzji do inkluzji*, [w:] *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Aksman, B. Zinkiewicz, Kraków 2019.
- Parsons T., *Struktura społeczna a osobowość*, Warszawa 1969.
- Putnam R., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008.
- Pogorzała E., *Sytuacja prawna uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskim systemie oświaty*, „Z teorii w praktykę 2012, nr. 2.
- Problemy edukacji w Europie środkowej i wschodniej. Wybrane aspekty badań*, red. W. Słomski, Z. Sirojć, Warszawa 2020.
- Rabczuk W., *Czynniki niesprzyjające i chroniące w przebiegu kariery szkolnej uczniów imigrantów*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013.
- Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji. Raport RPO, „Zasady równego traktowania. Prawo i praktyka” 2013, nr 13.*
- Redelbach A., *Natura Praw Człowieka. Strasburskie standardy ich ochrony*, Toruń 2001.
- Schütz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008.
- Sielaczek R., *Edukacja jako narzędzie integracji cudzoziemców*, „Kultura i edukacja” 2008, nr. 3.
- Stadniczeńsko J., *Prawo dziecka do edukacji w systemie prawa międzynarodowego i polskiego (wybrane zagadnienia)*, w: *Problemy edukacji w Europie środkowej i wschodniej. Wybrane aspekty badań*, Warszawa 2020.
- Standniczenko J., *Prawo dziecka do nauki – prawa w oświacie*, [w:] *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze)*, red. S. L. Stadniczenko, Warszawa 2015.
- Stankiewicz K., Żurek A., *Edukacja dzieci uchodźczych w Polsce*, Infos, Biuro Analiz Sejmowych, nr 5(297).
- Szczurek-Boruta A., *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełnienia w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo*, Katowice 2007.
- Szelwa D., *Integracja a polityka edukacyjna*, Raporty i analizy. Centrum Stosunków Międzynarodowych, Warszawa 2010.

- Turner J. H., Maryanski A., *Kontynuowanie tradycji III. Analiza sieciowa*, [w:] *Struktura teorii socjologicznej*, J. H. Turner, Warszawa 2006.
- Twenge J., Baumeister R., *Social exclusion increases aggression and self-defeating behavior while reducing intelligent thought and prosocial behavior*, [w:] *The social psychology of inclusion and exclusion*, red. D. Abrams, M. A. Hogg, J. M. Marques, Taylor & Francis Books, 2005.
- Winczorek P., *Komentarz do Konstytucji Rzeczypospolitej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Warszawa 2000.
- World Bank, *Inclusion Matters – The Foundation for Shared Prosperity*, Washington 2013.
- Zacharuk T., *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce 2008; M.M. Ślusarczyk, *Działania zapobiegające ekskluzji społecznej. Perspektywa pedagoga*, „Student Niepełnosprawny” 2017, nr 17.
- Zgliczyński W.S., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, „Studia BAS” 2010, nr 2(22).
- Zięba – Załucka, *Prawo do nauki*, [w:] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz encyklopedyczny*, Warszawa 2009.

Нормативні акти

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html>.
- Międzynarodowy pakt praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych, Dz. U. 1977 poz. 38 nr 169.
- Konwencja o prawach dziecka, <https://bip.brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka/konwencja-o-prawach-dziecka>.
- Konwencja dotycząca statusu uchodźców, Dz. U. 1991 nr 119 poz. 515.
- Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych, sporządzona w Strasburgu dnia 1 lutego 1995 r., Dz. U. 2002 nr 22 poz. 2029.
- Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1960.html>.
- Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Dz. U. 1993 nr 61 poz. 284.
- Europejska Karta Społeczna, Dz. U. 1999 nr 8, poz. 67.
- Karta Praw Podstawowych, Dz. Urz. UE C 326/391.
- Międzynarodowy Pakt Praw Ekonomicznych, Socjalnych i Kulturalnych, <https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Miedzynarodowy-Pakt-Praw-gosp-spol-kult.pdf>.

- Deklaracja Praw Dziecka, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1959.html>.
- Traktat ustanawiający Europejską Wspólnotę Gospodarczą, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:11957E/TXT>.
- Traktacie o Unii Europejskiej, Dz. Urz. C 326/4, (wersja skonsolidowana).
- Traktatu o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej, Dz. Urz. C 326/4, (wersja skonsolidowana).
- Dyrektywa Rady 77/486/EWG z 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących, Dz. Urz. 77/486/EWG.
- Dyrektywa Rady 2000/43/WE z dnia 29 czerwca 2000 r. wprowadzająca w życie zasadę równego traktowania osób bez względu na pochodzenie rasowe lub etniczne, Dz. Urz. L 180/22.
- Dyrektywie Rady 2003/109/WE z 25 listopada 2003 r. dotycząca statusu obywateli państw trzecich będących rezydentami długoterminowymi, Dz. Urz. L 16/44.
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2013/33/UE z dnia 26 czerwca 2013 r. w sprawie ustanowienia norm dotyczących przyjmowania wnioskodawców ubiegających się o ochronę międzynarodową, Dz. Urz. UE L 180/96.
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2013/32/UE z dnia 26 czerwca 2013 r. w sprawie wspólnych procedur udzielania i cofania ochrony międzynarodowej, Dz. Urz. UE L 180/60.
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2011/95/EU z dnia 13 grudnia 2011 r. w sprawie norm dotyczących kwalifikowania obywateli państw trzecich lub bezpaństwowców, jako beneficjentów ochrony międzynarodowej, jednolitego statusu uchodźców lub osób kwalifikujących się do otrzymania ochrony uzupełniającej oraz zakresu udzielanej ochrony (wersja przekształcona) (dyrektywa w sprawie kwalifikowania), Dz. U. L 337/9.
- Dyrektywy Rady 77/486/EWG z dnia 25 lipca 1977 w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących, Dz. Urz. UE L 1999/32.
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2004/38/WE z dnia 29 kwietnia 2004 r. w sprawie prawa obywateli Unii i członków ich rodzin do swobodnego przemieszczania się i pobytu na terytorium państw członkowskich, zmieniająca rozporządzenie (EWG) nr 1612/68 i uchylająca dyrektywy 64/221/EWG, 68/360/EWG, 72/194/EWG, 73/148/EWG, 75/34/EWG, 75/35/EWG, 90/364/EWG, 90/365/EWG i 93/96/EWG (dyrektywa w sprawie swobodnego przemieszczania się), Dz. U. L 158 z 2004.
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2011/95/UE z dnia 13 grudnia 2011 r. w sprawie norm dotyczących kwalifikowania obywateli państw trzecich lub bezpaństwowców jako beneficjentów ochrony międzynarodowej,

- jednolitego statusu uchodźców lub osób kwalifikujących się do otrzymania ochrony uzupełniającej oraz zakresu udzielanej ochrony, Dz. Urz. L 337/9.
- Dyrektywa Rady 2003/109/WE z dnia 25 listopada 2003 r. dotycząca statusu obywateli państw trzecich będących rezydentami długoterminowymi, Dz. Urz. UE L 16/44.
- Dyrektywa Rady 2003/86/WE z dnia 22 września 2003 r. w sprawie prawa do łączenia rodzin, Dz. Urz. UE L 251/12.
- Dyrektywa Rady 2001/55/WE z dnia 20 lipca 2001 r. w sprawie minimalnych standardów przyznawania tymczasowej ochrony na wypadek masowego napływu wysiedleńców oraz ośrodków wspierających równowagę wysiłków między Państwami Członkowskimi związanych z przyjęciem takich osób wraz z jego następstwami, Dz. Urz. UE L 212/12.
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2013/33/UE z dnia 26 czerwca 2013 r. w sprawie ustanowienia norm dotyczących przyjmowania wnioskodawców ubiegających się o ochronę międzynarodową, Dz. Urz. UE L 180/96.
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2008/115/WE z dnia 16 grudnia 2008 r. w sprawie wspólnych norm i procedur stosowania przez państwa członkowskie w odniesieniu do powrotów nielegalnie przebywających obywateli państw trzecich, Dz. Urz. UE 348/98.
- Rozporządzeniu Rady (EWG) nr 1612/68 z 15 października 1968 r. w sprawie swobodnego przepływu pracowników wewnątrz Wspólnoty oraz dyrektywie Rady z 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących, Dz. Urz. L 257.
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 492/2011 z dnia 5 kwietnia 2011 r. w sprawie swobodnego przepływu pracowników wewnątrz Unii, Dz. U. L 14.
- Rozporządzeniem Parlamentu i Rady (UE) nr 492/2011 z dnia 5 kwietnia 2011 r. w sprawie swobodnego przepływu pracowników wewnątrz Unii, Dz. Urz. UE L 141/1.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., Prawo o systemie oświatowe, Dz. U. z 2021 poz. 1082.
- Ustawa z dnia 9 listopada 2019 r. o repatriacji, Dz. U. z 2019 poz. 1472.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. 1982 nr 3 poz. 19.
- Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa, Dz. U. 2022 poz. 583.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy, Dz. U. 2022 poz. 645.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz będących obywatelami polskimi, które pobierają naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, Dz. U. poz. 1203.

Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz. U. 2017 poz. 153.

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2017 poz. 1591.

Protokół nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzony w Paryżu dnia 20 marca 1952 r., Dz. U. z 1995 r. nr 36 poz. 175.

Законодавчі акти

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 16 stycznia 2002 r. syg. akt Ts 138/01, Z.U. 2002 / 2B / 148.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 28 listopada 2000 r. sygn. akt SK. 18/99, Dz. U. 2000 nr 101 poz. 1091.

Інтернет-джерела

Bała P., *Prawo do nauki a obowiązek szkolny*, <https://www.wydawnictwo.wsge.edu.pl/pdf-134545-62780?filename=Prawo%20do%20nauki%20a.pdf>.

Bugdalski B., *Ukraińscy w polskim systemie edukacji. Przedstawiamy 8 kluczowych rekomendacji*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/ukraincy-w-polskim-systemie-edukacji-przedstawiamy-8-kluczowych-rekomendacji,381682.html>.

Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on immigration, integration and employment, COM/2003/0336 final. http://www.praca.gov.pl/eurodoradztwo/pliki/dok/Komunikat_Migracje_pl.pdf.

Edu4Ukraine, *Odpowiedzialne wsparcie młodych uchodźców z Ukrainy. Praktyki integracyjne oraz edukacyjne do implementacji w Polsce przez organizacje*

- pozarządowe*, https://www.edu4ukraine.org/wp-content/uploads/2022/04/Raport_EDU4UKRAINE_final_26_04_2.pdf.
- https://twitter.com/straz_graniczna.
- <https://businessinsider.com.pl/gospodarka/ilu-uchodzcow-z-ukrainy-chce-zostac-w-polsce-nowy-raport-nbp/cv2rk8m>.
- <https://asywszkole.pl/jak-zatrudniac/pomoc-nauczyciela/>.
- <https://szkolajezyk.pl/immersja-jezykowa-czyli-zanurzenie-w-jezyku>.
- https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf.
- Informacja o kształceniu w polskim systemie oświaty osób przybywających z zagranicy, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/informacja-o-kształceniu-w-polskim-systemie-oswiaty-osob-przybywajacych-z-zagranicy>.
- Jarosz – Żukowska S., Żukowski Ł., *Prawo do nauki i jego gwarancje*, Wrocław 2014, <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/53068/edition/53681?language=en>.
- Kierznowski Ł., *Prawo do nauki w aktach prawa międzynarodowego*, <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/8270/1/Umi%C4%99dzynarodowienie%20krajowego%20obrotu%20prawnego%20I.%20%C5%81ukasz%20Kierznowski.pdf>.
- Komunikat Ministra Edukacji i Nauki. Departament Współpracy Międzynarodowej, *Zasady przyjmowania dzieci z Ukrainy do polskich szkół*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zasady-przyjmowania-cudzoziemcow-do-polskich-szkol-w-kontekscie-obecnej-sytuacji-na-ukrainie>.
- Leśniewska K., Puchała E., *Moje dziecko w przedszkolu i w szkole. Poradnik dla rodziców i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2011, s. 10, <http://docplayer.pl/4837105-Moje-dziecko-w-przedszkolu-i-szkole.html>.
- Makasów K., *Kolorowe sylaby – kolorowe chwile dla dzieci z Ukrainy w bibliotece Herberta*, [w:] Bibliotekarz Gorzowski wydanie on-line.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Wspieranie uczniów cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście indywidualizacji pracy i wymagań szkolnych*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/6705/3/A_Mlynarczuk-Sokolowska_Wspieranie_uczniow_cudzoziemskich.pdf
- Massumi M., Dewitz N. von, Griefsbach J., *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, 2015, www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/

- Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf.
- Odpowiedzialne wsparcie młodych uchodźców z Ukrainy. Praktyki integracyjne oraz edukacyjne do implementacji w Polsce przez organizacja pozarządowe, https://www.edu4ukraine.org/wp-content/uploads/2022/04/Raport_EDU4UKRAINE_final_26_04_2.pdf
- Oksztulski M., Prawnomiędzynarodowe standardy prawa do nauki i ich praktyczna realizacja przez krajowe instytucje naukowe w odniesieniu do studentów ze spektrum autyzmu. Analiza porównawcza ze szczególnym uwzględnieniem Polski i Stanów Zjednoczonych, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/12554/1/M_Oksztulski_Prawnomiędzynarodowe_standardy_prawa_do_nauki_i_ich_praktyczna_realizacja.pdf
- Pacewicz P., Zacharuk K., Reforma edukacji w Ukrainie. Szanse i zagrożenia, <https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2017/05/reforma-edukacji-w-ukrainie-szansy-i-zagrozenia.pdf>.
- Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy”, https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukariny_web.pdf.
- Silver H., Social Exclusion, April 2019, https://www.researchgate.net/publication/332426012_Social_Exclusion.
- Szczepanik K., Ukraińskie dzieci w polskiej szkole – wychowywać czy nauczać?, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/ukrainskie-dzieci-w-polskiej-szkole-wychowywac-czy-nauczac,374073.html>.
- Wieretiło N., nauczanie.pl, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/ukraincy-w-polskim-systemie-edukacji-przedstawiamy-8-kluczowych-rekomendacji,381682.html>
- Wojciechowska A., Prawo dostępu do edukacji dzieci i młodzieży w Unii Europejskiej, <https://www.wpia.uw.edu.pl/uploads/media/6045eff20ab9a/praca-doktorska-1.pdf?v1>.
- Wysocka M., Sam w nowym otoczeniu - trudności ucznia przybywającego z zagranicy oraz sposoby ich pokonywania, <https://epedagogika.pl/uczniowie-bez-orzeczenia/sam-w-nowym-otoczeniu-trudnosci-ucznia-przybywajacego-z-zagranicy-oraz-sposoby-ich-pokonywania-3153.html>.

Список таблиць

1. Освітні рівні в Україні	228
2. Школи в м. Гожув-Велькопольський, у яких навчалися учні з України	254
3. Основна причина приїзду до Польщі	254
4. Час, проведений учнем-біженцем у польській школі	255
5. Стать дитини	255
6. Вік дитини	255
7. Чи отримував учень-біженець матеріальну підтримку в польській школі	256
8. Вік учня з досвідом біженства та отримана матеріальна підтримка (у %)	257
9. Чи отримував учень-біженець підтримку від педагога чи шкільного психолога у школі?	261
10. Вік учнів з досвідом біженства і отримання психолого-педагогічної підтримки (у %)	261
11. «Я вважаю, що для моєї дитини важливо пізнати польську культуру»	270
12. Вивчення польської мови є важливим для моєї дитини	270
13. Після закінчення війни в Україні я маю намір залишитися в Польщі	272
14. Наміри щодо перебування в Польщі та оцінка важливості вивчення польської культури (у %)	272
15. Наміри щодо перебування в Польщі та оцінка важливості вивчення польської мови	273
16. Тип класу, який відвідує дитина-біженець з України	276
17. Тип класу та вік дитини (у %)	277
18. Тип класу та час навчання в польській школі	277
19. Чи прийняли дитину з України однолітки в новому класі польської школи	281
20. Чи має дитина друзів-поляків за місцем проживання	283

21. Модель класу та наявність товариша-поляка за місцем проживання (у %).....	283
22. Знання польської мови дітьми з України	284
23. Чи отримувала дитина допомогу від школи у вивченні польської мови?.....	286
24. Оцінка допомоги у вивченні польської мови.....	287
25. Підтримка школи у вивченні польської мови та рівень знань польської мови (у %).....	290
26. Можливості розвитку інтересів учнів з досвідом біженства у польській школі	293
27. Вік дитини з досвідом біженства та її здатність розвивати свої інтереси у польській школі (у %).....	294
28. Участь у корекційних заняттях.....	295
29. Модель класного навчання та участі учнів у корекційних заняттях (у %).....	295

Список рисунків

1. Порівняння систем освіти Польщі та України.....	231
--	-----