



Szkoła różnorodna kulturowo w Polsce. Doświadczenia bydgoskich nauczycieli w pierwszym okresie wojny w Ukrainie

Streszczenie: W artykule zostały opisane doświadczenia bydgoskich nauczycieli pracujących w szkołach różnorodnych kulturowo w pierwszym okresie wojny w Ukrainie (od 24 lutego do 22 kwietnia 2022 roku). Jego podstawę stanowi analiza wypowiedzi uczestników konferencji „Ukraiński uczeń w polskim systemie edukacji. Jak pomóc nauczycielom tworzyć wielokulturowe środowisko uczenia się?” zorganizowanej w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego (UKW), przez Katedrę Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji UKW oraz Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy. Dotyczą one doświadczeń z pracy w instytucjach edukacyjnych i opiekuńczo-wychowawczych 80 nauczycieli z bydgoskich szkół różnego stopnia oraz pracowników naukowych, doktorantów i studentów UKW. Artykuł stanowi przyczynek do metodycznego nurtu pedagogiki międzykulturowej. Zawiera praktyczne wskazówki dotyczące pracy nauczycieli w klasach różnorodnych kulturowo, opracowane na podstawie aktualnych wypowiedzi osób opiekujących się uchodźcami z Ukrainy. Na podstawie analizy wypowiedzi nauczycieli, na potrzeby artykułu zostało opracowane zestawienie wątków tematycznych dotyczących ich trudności w pracy w szkołach różnorodnych kulturowo. Wprawdzie nawiązują one wyłącznie do sytuacji w szkołach bydgoskich, lecz porównując je z podobnymi wypowiedziami zamieszczanymi wówczas między innymi w grupach dyskusyjnych dla nauczycieli i forach internetowych, można założyć występowanie w nich tożsamyh wątków, a wskazówki metodyczne polecić nauczycielom pracującym w szkołach różnorodnych kulturowo w innych miejscowościach.

Słowa kluczowe: szkoła, nauczyciel, wojna, edukacja międzykulturowa, pedagogika międzykulturowa

W polskiej szkole? Normalnie. Nie znam nikogo. Nauczycielka, którą zatrudnili, jest ze Lwowa i mówi po ukraińsku. A ja jestem rosyjskojęzyczny. Ukraiński rozumiem, ale nie mówię dobrze. Jest duże boisko, do futbolu i koszykówki. Będę mógł chodzić grać. Mama nie zauważyła, że zamiast książek spakowałem w domu buty do piłki, bo miałem nowe. Tata mi kupił, jak u niego byłem, zanim wybuchła wojna. Więc je mam. Najlepsze
Andriej, 14 lat (2022)

Różnorodność kulturowa szkoły to dynamiczny proces obecności w jej środowisku osób funkcjonujących w rozmaitych kulturach związanych z zakorzenieniem narodowym i etnicznym, wiekiem, płcią, statusem społecznym, stanem zdrowia itp.

Wskutek ataku armii rosyjskiej na Ukrainę i kryzysu humanitarnego przejawiającego się między innymi falą uchodźców współczesna szkoła w Polsce doświadcza różnorodności kulturowej szczególnie intensywnie. Masowe wejście do systemu oświaty nowych uczniów z mimowolnym doświadczeniem migracyjnym to wyzwanie na lata, które w środowiskach poszczególnych szkół będzie ewoluować w zależności od liczby i zróżnicowania uczniów, efektywności przyjętych rozwiązań oraz radzenia sobie z następstwami kontaktów międzykulturowych przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Nastawienie na rozwiązywanie bieżących problemów z uchodźcami nie znaczy, że w różnorodnym kulturowo szkolnictwie przestały występować problemy międzykulturowe, które już wcześniej były przyczyną napięć i przedmiotem troski.

Celem tego artykułu jest przedstawienie doświadczeń bydgoskich nauczycieli w pierwszym okresie wojny w Ukrainie. Jego podstawę stanowi analiza źródeł wtórnych (Rubacha, 2008, ss. 157–164), a dokładnie stenogramu zawierającego wypowiedzi uczestników konferencji „Ukraiński uczeń w polskim systemie edukacji. Jak pomóc nauczycielom tworzyć wielokulturowe środowisko uczenia się?”, zorganizowanej 22 kwietnia 2022 roku w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego (UKW), przez Katedrę Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji UKW oraz Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy. Wzięło w niej udział 80 nauczycieli z bydgoskich szkół różnego stopnia oraz pracownicy naukowcy, doktoranci i studenci UKW. Dzielili się doświadczeniami z pracy w instytucjach oświatowych i opiekuńczo-wychowawczych w pierwszych dwóch miesiącach od wybuchu wojny

w Ukrainie. Za mające szczególną wartość poznawczą uznałem wypowiedzi zgromadzone podczas sesji dyskusyjnej „World Cafe: Doświadczenie edukacji z dziećmi/uczniami z Ukrainy – „tu i teraz”: trudności, dylematy, sposoby radzenia”. W artykule przytaczam fragmenty moim zdaniem najbardziej interesujące w odniesieniu do metodyki pracy szkoły różnorodnej kulturowo. Uczestnicy dyskusji świadomi swoich funkcji w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i roli podczas konferencji, nie ujawniali swych personaliów, dlatego cytowane wypowiedzi zostały potraktowane jako opinie wygłoszone w sferze publicznej i nie zawierają ich danych osobowych. Na podstawie analizy wypowiedzi opracowałem na potrzeby artykułu zestawienie wątków tematycznych dotyczących trudności pracy nauczycieli w szkołach różnorodnych kulturowo. Wprawdzie nawiązują one wyłącznie do sytuacji w szkołach bydgoskich, lecz porównując je z podobnymi wypowiedziami zamieszczanymi wówczas między innymi w grupach dyskusyjnych dla nauczycieli i forach internetowych, można założyć występowanie w nich tożsamych wątków.

Przedstawiane wypowiedzi i komentarze je uzupełniające poprzedzam odesłaniami do współczesnych publikacji dotyczących emigracji i uchodźstwa dzieci oraz ich problemów edukacyjnych w krajach przyjmujących. Przytoczona jako motto artykułu wypowiedź ucznia ukraińskiego została zaczerpnięta z fanpage’a „Nie dla chaosu w szkole” zawierającego między innymi dostępne publicznie opinie uchodźców oznaczone ich imionami i informacją o wieku. Wypowiedź ta została przytoczona podczas wprowadzenia do wspomnianej konferencji i została uznana przez jej uczestników za typową opinię wyrażaną przez uczniów-uchodźców także w ich środowiskach.

* * *

W raporcie o sytuacji uchodźców z Ukrainy w największych polskich miastach w kwietniu 2022 roku, Paweł Cywiński i Marcin Wojdat (2022, s. 11) zauważyli: *24 lutego Rosja brutalnie zaatakowała Ukrainę. Od tego momentu – jak podaje Wysoki Komisarz Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców – prawie 5 milionów osób uciekło z Ukrainy do sąsiednich krajów. Spośród nich najwięcej zdecydowało się przyjechać do Polski. Z danych Straży Granicznej wiemy, że prawie 3 miliony osób przekroczyło ukraińsko-polską granicę. (...) Napływ uchodźców z Ukrainy sprawił, że populacja Polski po raz pierwszy w dziejach osiągnęła ponad 40 milionów osób.* Według Unii Metropolii Polskich w Polsce mieszkało wówczas prawie 3,2 mln obywateli Ukrainy – większość w największych miastach (Lemaniak, 2022, s. 11). Zdaniem Mirosława Skórki przewodniczącego Związku Ukraińców w Polsce, na po-

czątku kwietnia 2022 roku na terenie Polski przebywało około 740 tys. dzieci z Ukrainy, z których do polskich szkół uczęszczało około 153 tys. Sytuacja była szczególnie dynamiczna, ponieważ w ciągu tygodnia do systemu oświaty trafiało nawet 30 tys. dzieci-uchodźców. Część z nich korzystała jednocześnie z ukraińskich lekcji zdalnych, a wiele w ogóle nie uczestniczyło w obowiązkowej edukacji (JULL, 2022, s. 9). Na około 10 tys. ukraińskich uchodźców przebywających w Bydgoszczy i najbliższej okolicy w kwietniu 2022 roku około 2 tys. dzieci uczyło się w bydgoskich szkołach (Więclawski, 2022, s. 8).

Przebieg i następstwa kryzysów humanitarnych w perspektywie kraju i poszczególnych regionów bywają przedmiotem analiz organizacji pozarządowych, a w przygotowanych przez nie raportach znajdują się wątki międzykulturowe (Cywiński i Wojdat, 2022; Di Maggio, Jacyna, Kolasiński, Kotrych, Owczarek, Pujszo, Stolarski, Stysło, Witkowska i Żurawska, marzec 2022; Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, kwiecień 2022). Interdyscyplinarne opracowania naukowe o integracji uchodźców niejednokrotnie stają się podręcznikami wykorzystywanymi na zajęciach w szkołach oraz podstawą dyskusji w debatach publicznych (Ząbek, 2002; Ząbek i Łodziński, 2008). Stanowią również fundament projektów edukacyjnych realizowanych w przestrzeni publicznej oraz instytucjonalnych działań na rzecz uchodźców związanych między innymi z udzielaniem im wsparcia w poszukiwaniu zatrudnienia (Białek, Kowalska, Kownacka i Piegat-Kaczmarzyk, 2008; Cieślikowska, 2016; Czerniejewska, Main, 2008; Czerniejewski, Kubiak, Małczewska i Szczepanik, 2001; Dąbrowa i Markowska-Manista, 2011; Koszewska, 2001; Kozakoszczak, 2015).

Doświadczenia nauczycieli, uczniów-migrantów i ich rodziców związane z realizacją obowiązku szkolnego w krajach przyjmujących są szczególnie cenne dla pedagogów międzykulturowych zainteresowanych okolicznościami obecności cudzoziemców w szkołach (Januszewska i Manista, 2017; Kłorek i Kubin, 2015; Grudzińska i Kubin, 2012; Lachowicz, 2015). Wiele współczesnych publikacji na ten temat opartych jest na doświadczeniach z wcześniejszymi kryzysami uchodźczymi, które doprowadziły do licznych przemian w narodowych systemach oświaty – na przykład w Grecji (Foulidi, Papakitsos and Alexaki, 2020, pp. 265–273; Konstantinos and Paidia, 2020, pp. 81–109; Palaiologou, Fountoulaki and Liontou, 2019, pp. 165–197). Ukazują się również szczególnie cenne opracowania o edukacji migrantów w ujęciu porównawczym (Crul, Lelie, Biner, Bunar, Keskiner, Kokkali, Schneider and Shuayb, 2019, pp. 1–20; Guo-Brennan and Guo-Brennan, 2019, pp. 73–93; Shuayb and Maurice Crul, 2020, pp. 3–8; Volante, Klinger and Bilgili, 2018). Gromadzenie opinii, wspomnień i bieżących relacji nauczycieli radzących so-

bie z różnorodnością kulturową szkół wydaje się niezbędne z uwagi na stale rosnące zapotrzebowanie na opracowania metodyczne. Kryzysy uchodźcze będące konsekwencją działań wojennych, nędzy i kataklizmów prowadzą i będą prowadzić do nowych zjawisk w systemach oświaty krajów przyjmujących. Tym bardziej warto wsłuchiwać się nawet w pojedyncze głosy osób, które na co dzień rozwiązują związane z tym problemy.

Przedstawione poniżej wypowiedzi zostały zanotowane podczas publicznej dyskusji, której celem było wskazanie trudności w codziennej pracy w szkole oraz wspólne poszukiwanie sposobów im zaradzenia. Większość dyskutujących nie podawała danych osobowych ani szczegółowych informacji o swym doświadczeniu zawodowym czy warunkach pracy. Dlatego też przytaczając wypowiedzi, nie różnicuję ich autorów ze względu na płeć, wiek, zajmowane stanowisko, nie wskazuję szkół, w których pracują. Wypowiedzi opatrzone dopowiedzeniami można traktować wyłącznie jako wstępne przesłanki do pogłębionych badań naukowych, na których podstawie nie da się określić skali i warunków występowania zjawisk nawet w przybliżonej perspektywie. Mamy więc raczej do czynienia z epizodycznym obrazem szkolnej rzeczywistości w podobnych miejscach w wyjątkowym czasie.

Oto wybrane wypowiedzi uczestników wspomnianej dyskusji, dotyczące najczęściej wskazywanych doświadczeń. Zestawienie zawiera obszar tematyczny, fragment wypowiedzi oraz jej dookreślenie:

Trudności w komunikacji. (*U nas są teraz uczniowie mówiący po ukraińsku i rosyjsku, a większość nauczycieli młoda i zwykle tylko coś dukają po angielsku. Rozchwytywana jest pani woźna, która za komuny uczyła się rosyjskiego i pomaga nam teraz w rozmowach z uczniami*). Uczniowie-uchodźcy mimo pochodzenia z tego samego kraju mówią różnymi językami (oprócz ukraińskiego i rosyjskiego wskazywano też ich gwary i dialekty oraz języki mniejszości narodowych w Ukrainie – na przykład Romów). Nie każdy uchodźca z Ukrainy musi wszak być Ukraińcem. Nieliczni posługują się językiem angielskim, nawet lepiej niż ich rówieśnicy z Polski. W przypadku złożonego problemu niezbędna jest pomoc tłumacza, który jest szczególnie mile widziany na początku pracy z dzieckiem-migrantem, aby przekazać mu najistotniejsze informacje i uzgodnić zasady współpracy z nauczycielem. Pomocni bywają dorośli krewni i opiekunowie uczniów-uchodźców, którzy zwykle komunikują się po rosyjsku i w sytuacjach krytycznych mogą pomóc tłumaczyć.

Obcojęzyczne imiona i nazwiska. (*Mnóstwo czasu poświęcałam na notowanie i uczenie się ich nazwisk, a później na pomaganie im w wypełnia-*

niu urzędowych druków. Do tej pory nie wiem, czy dobrze to zrobiłam i gdy przyjdzie klasyfikacja to czy ktoś nie będzie musiał poprawiać zaświadczeń). Codzienne trudności związane z zapisywaniem, wymawianiem i zapamiętaniem danych osobowych występują nie tylko w bieżącej komunikacji, ale jako kłopotliwe są postrzegane we wszelkich sprawach administracyjnych. Nawet w fonetycznej transkrypcji stosuje się różne wersje (na przykład w paszportach angielską, a w sferze potocznej polską), co dla uchodźców jest dodatkową traumą, ponieważ nie dość, że są w obcym kraju, to jeszcze niekiedy nie są w stanie rozpoznać w komunikacji własnych imion.

Nuda i zniechęcenie. (Z początku było fajnie, bo taka egzotyka na lekcjach była nawet ciekawa, no i wszyscy żyliśmy wiadomościami z Ukrainy. Ale po trzech-czterech dniach uczniowie z Ukrainy po prostu zaczęli się nudzić, no bo ile można rysować i słuchać, jeśli się przeważnie nie rozumie. Musieliśmy organizować im zajęcia po lekcjach, żeby dopowiadać różne rzeczy, ale jak długo można pracować na takim wolontariacie?). Wskutek braku wspólnego języka porozumienia najczęściej proponowaną uczniom-uchodźcom formą pracy było rysowanie. Jako uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, znudzeni zaczęli nie lubić polskiej szkoły i niezbędne okazały się dodatkowe zajęcia integracyjne z rówieśnikami, osvajanie ze środowiskiem przyjmującym oraz stwarzanie okazji do porozumiewania się. Nauczyciele sygnalizowali jednak brak rozwiązań systemowych w tym względzie i między innymi brak środków finansowych w szkołach na nadgodziny.

Różne skale ocen. (Ręce mi zupełnie opadły, jak oddałam im prace plastyczne z ocenami. Rysunki były ładne, więc postawiłam sporo piątek i szóstek. Niektórych chciałam też na zachętę dowartościować, więc były wysokie stopnie, a oni w płacz. Dopiero mi powiedzieli, że to u nich kiepskie oceny i musieliśmy wyjaśniać nieporozumienie). W ukraińskim systemie oświaty obowiązuje skala ocen od 1 do 12, przy czym ocena 5–6 uważana jest za przeciętną. Szczególnie najmłodszy uczniowie ukraińskiego pochodzenia wymagają wytłumaczenia im polskiej skali ocen.

Używanie smartfonów. (W naszej szkole jest zakaz używania telefonów komórkowych na lekcjach. Uczniowie zostawiają je w pudełku przy wejściu do klasy. Kiedy pojawili się Ukraińcy i każdy miał smartfona, żeby korzystać z translatorów, to zbuntowali mi się polscy uczniowie. No bo wiadomo, jak to dzieci. Niby korzysta tylko z tłumacza, ale to do niego ktoś zadzwoni albo jakiś filmik sobie uruchomi. Normalnie masakra i dąsy!). Pozwolenie uczniom-uchodźcom na korzystanie ze smartfonów podczas lekcji w niektórych szkołach stało się pierwszą przyczyną większego konfliktu z uczniami

polskimi, którzy poczuli się dyskryminowani, mimo wytłumaczenia im potrzeby takiego rozwiązania.

Różnice poziomu wiedzy i umiejętności rówieśników. (*W mojej klasie polskim dzieciom szczęki poopadały, gdy okazało się, że kilku Ukraińców jest od nich o wiele lepszych z matematyki i angielskiego. Na szczęście świetnie się dogadali, a wiem od syna, że teraz nawet proszą Ukraińców, by im pomagali z zadaniami domowymi. I tak pewnie nam urosnie w klasach nowa elita intelektualistów. No i bardzo dobrze, bo to jest bardzo motywujące. Oby tylko nie wyjechali przed egzaminem ósmoklasistów*). Różnice poziomów nauczania rówieśników wynikają nie tylko z różnych założeń systemów oświaty w Polsce i Ukrainie (różna liczba godzin na poszczególnych etapach kształcenia), ale wiążą się także z osobistymi historiami uczniów. Szczególnie ci pochodzący z dużych miast i uczący się w Ukrainie w szkołach prywatnych wykazują z niektórych przedmiotów wyższy poziom od polskich rówieśników.

Zasłóci historyczne i niespójność treści podręczników. (*Jak ja się bałam, kiedy ktoś wspominał na zajęciach o Chmielnickim i Kozakach! Oglądali w weekend w telewizji „Ogniem i mieczem”, a przecież tam się zabijają nawzajem Ukraińcy i Polacy. Jeszcze mi ktoś Wołyń przypomni, to wtedy już zupełnie nie będę wiedzieć jak do tego podejść. No bo co ja im tam mogę wytłumaczyć na krótkiej lekcji, jak oni wiedzą swoje, bo już się w szkole i rodzinie nasłuchali inaczej*). Indywidualne opinie oraz postawy nauczycieli i uczniów oparte na pamięci zbiorowej środowisk, z których się wywodzą, mogą być problematyczne w przypadku różnic w opisie i interpretacji faktów oraz biografii postaci historycznych. Brak podręczników zawierających treści wypracowane przez tak zwane wspólne komisje historyczne może prowadzić do napięć i konfliktów w klasach zróżnicowanych narodowościowo.

Szok kulturowy oraz brak zaufania do szkoły i nauczycieli. (*Brat mi opowiadał, jak przyszła do niego matka jego ucznia i na siłę chciała mu wciśnąć pół litra, a gdy nie przyjął, to zaczęła rozpinać koszulę. Nie mogłam uwierzyć w coś takiego, ale wytłumaczyli mi później, że u nich na wsi na Ukrainie, żeby dziecko w szkole nie miało kłopotów, to muszą dać w łapę nauczycielom i dyrektorowi. A co taka dziewczyna z Ukrainy ma dać tutaj, skoro uciekła z domu z dzieckiem i jedną walizką? No to chciała mu dać to, co miała. Ja to rozumiem, ale do tej pory nie mogę się otrząsnąć. U nas chyba w średniowieczu tak się robiło*). Niektórzy uchodźcy w krajach pochodzenia doświadczali korupcji i trudno im uwierzyć, że szkoła i nauczyciele w polskim systemie oświaty nie wymagają tego rodzaju zachowań. Zdarza się, że rodzice i opiekunowie dzieci uchodźców przeżywają traumę, ponieważ

chcieliby im zapewnić jak najlepszą edukację, a nie posiadają nic, co miałoby wartość jako łapówka dla nauczyciela.

Konflikty etniczne. *(A ja to mało zawału nie dostałam, jak mi się dwóch romskich uczniów z Ukrainy zaczęło bić. Jeden to nawet miał nóż w plecaku, bo się okazało, że jego rodzina nienawidzi innej romskiej rodziny. A ich przydzielili do tego samego ośrodka dla uchodźców u harcerzy, a dzieciaki wolontariuszka przyprowadziła do szkoły, żeby za dnia miały opiekę. Jak usadziliśmy ich obok siebie w ławce, to mało się nie pozabijali. Nie chcieliśmy wzywać policji, bo jeszcze by ktoś powiedział, że prześladowujemy uchodźców, ale problem był. Na szczęście już później nie przychodzili na lekcje).* Bywa, że uczniowie-uchodźcy przenoszą do polskiej szkoły napięcia i konflikty własnych środowisk, z których polscy nauczyciele nie zdają sobie sprawy i nie potrafią im przeciwdziałać.

Trauma i stres pourazowy. *(Już na pierwszej lekcji w drugiej klasie mieliśmy kłopot. Do grupy dołączyły dwie dziewczynki spod Kijowa, które z mamami cztery dni jechały do Polski. Na Ukrainie przeżyły bombardowania i gdy coś stuknęło za oknem, to jak na komendę obie weszły pod ławkę. Jedna zsiusiła się ze strachu i mieliśmy kłopot ze znalezieniem na szybko suchej bielizny. Na szczęście klasa była raczej zdziwiona zajściem i nikt się nie śmiał, ale słyszałam, że w innej klasie takie dziecko z traumą jeszcze zostało wyśmiane przez kolegów).* Nauczyciele muszą się liczyć z uwarunkowanymi traumą wojenną i stresem pourazowym zachowaniami uczniów, takimi jak gwałtowne i niekontrolowane odruchy wskutek hałasu (chowanie się pod ławkę, ucieczki, płacz, moczenie się itp.). Tylko nieliczni brali udział w kursach na temat radzenia sobie w takich sytuacjach i obecnie zgłaszają potrzebę przygotowania ich do pracy z uczniami z tego rodzaju trudnościami.

Poczucie mimowolnego uwikłania w rozgrywki polityczne. *(Jedna z moich uczennic ma rodzinę przy granicy z Białorusią, a tam polska Straż Graniczna wypycha uchodźców za druty do lasu, a mieszkańcy okolicy na nielegalu im pomagają. O tym się rozmawia i każdego normalnego to bulwersuje, bo przecież tam cierpią niewinni ludzie. Co ja mam mówić uczniom, że są uchodźcy lepszego i gorszego sortu? Przecież jak mnie wizytatorka w raporcie podsumuje, to mogą mnie zawiesić i mogą zapomnieć o staraniach o dyplomowanego.)* Nauczyciele są uwikłani w rozgrywki polityczne oraz następstwa propagandy dotyczącej uchodźców. W przypadku dyskusji w klasach z uczniami odczuwają dyskomfort związany nie tylko z poczuciem niesprawiedliwości dotyczącym różnego traktowania uchodźców, ale także skłonność do autocenzury w związku ze świadomością upolitycznienia nadzoru szkolnego.

Brak przygotowania nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej. *(Dopiero teraz wyszło, jak fatalnie przygotowano nas na studiach do edukacji międzykulturowej. Mieliliśmy chyba kilkanaście godzin wykładów na ten temat i egzamin, na który wkuwaliśmy jakieś definicje pogranicza międzykulturowego, których dzisiaj nawet nie pamiętam. Nikt nie uczył nas co robić w takiej sytuacji jak teraz i gdzie szukać tłumaczy, asystentów kulturowych, psychologów, którzy nam dzieciaki przygotowują do kontaktu z polską grupą. Ja chyba jakaś nienormalna jestem, że wymagam, aby takie rzeczy były na studiach. Ale jak rozmawialiśmy w pokoju nauczycielskim, to nikt nie miał odpowiednich zajęć na studiach i tylko niektórzy coś tam liznęli na kursach dokształcających w ODN-ie).* Dyskutujący nauczyciele podkreślali nieadekwatność zajęć z edukacji międzykulturowej na studiach pedagogicznych z wyzwaniem, które przyniosła obecna sytuacja. Ich zdaniem o wiele bardziej przydatne byłyby na przykład warsztaty z komunikacji międzykulturowej i psychologii, podczas których mogliby przećwiczyć kłopotliwe sytuacje. Większość deklarowała też bardzo niski poziom zajęć z języka obcego podczas studiów.

Praca w szkole różnorodnej kulturowo wymaga aktywnego uwzględniania założeń (idei) edukacji międzykulturowej, antydyskryminacyjnej i równościowej. Każda szkoła, klasa, uczeń, nauczyciel są odmienni i w związku z tym trudno jest rozpatrywać okoliczności ich aktywności w klasie na tle systemu oświaty z reguły opartego na uogólnieniach. Zauważyłem, że wszystkie opisywane przez dyskutujących zjawiska traktowane były jako przeszkody (trudności, kłopoty, problemy) zakłócające dotychczasowy przedwojenny rytm pracy szkoły. Żaden z dyskutujących nie wskazał pozytywnych stron gwałtownego pogłębienia się różnorodności kulturowej swojej szkoły. Źródła przeszkód można postrzegać jako systemowe (związane z narzuconymi przez ministerstwo i kuratoria wytycznymi), instytucjonalne (wynikające z rozwiązań przyjętych w danej placówce, uzależnionych od jej położenia i specyfiki środowiska) oraz indywidualne, to jest wiążące się z osobistymi doświadczeniami, postawami, poziomem zaangażowania (emocjonalnego, ekonomicznego, czasowego itp.) w pracę w szkole. Dyskutujący nauczyciele dostrzegli zupełny brak przygotowania systemu, instytucji i osób do radzenia sobie z nowymi zjawiskami – podobnie jak w czasie pandemii, skutek czego najczęściej byli zdani na improwizowanie oraz rozwiązywanie problemów niekiedy na zasadzie działań antysystemowych, bo czekanie na wytyczne „z góry” trwa, a potrzeby klasy szkolnej należy zaspokajać natychmiast.

W procesie różnorodności kulturowej celem działań szkoły jest społeczno-kulturowa integracja Innych i Obcych obecnych w jej środowisku,

to jest oparte na dialogu i realizacji wspólnych celów działanie zmierzające do poprawy jakości życia. Opóźnień polskiego systemu oświaty w zakresie przygotowania nauczycieli do edukacji międzykulturowej nie da się nadrobić z dnia na dzień, szczególnie jeśli kolejne reformy systemu oświaty są niespójne i u ich podstaw nie spoczywa idea przemian rozpisanych na dziesięciolecia, nawiązująca do następstw globalizacji – szczególnie tych dotyczących różnorodności kulturowej.

Paradoksalnie sytuacja w wielu polskich szkołach zaistniała wskutek kryzysu uchodźczego po wybuchu wojny w Ukrainie, zmobilizowała kadre do poszukiwania współpracowników, którzy pomogliby rozwiązywać bieżące problemy. Dzięki temu wielu nauczycieli po raz pierwszy skorzystało z pomocy asystentów międzykulturowych pracujących w organizacjach pozarządowych, mediatorów, tłumaczy, urzędników instytucji samorządowych i innych osób, które na co dzień w mniejszym lub większym zakresie zajmują się różnorodnością kulturową. Być może więc współpraca ta przyczyni się do zaistnienia nowej, wspólnototwórczej jakości pracy szkół oraz zainspiruje osoby odpowiadające za przygotowanie programów kształcenia nauczycieli i systemu doksztalcania w zakresie opisanych tu okoliczności.

Bibliografia

- Andrzej, 14 lat. 2022. <https://www.facebook.com/NIEdlchaosuwszkole/photos/a.609982312498625/2131543197009188/> (12.04.2022).
- Białek, K., Kowalska, A., Kownacka, E. i Piegat-Kaczmarzyk, M. 2008. *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Międzynarodowe Centrum Adaptacji Zawodowej.
- Cieślukowska, D. 2016. *Jak rozmawiać o uchodźcach? Przewodnik dla nauczycieli i scenariusz dwóch lekcji*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacja Centrum im. Profesora Bronisława Geremka.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J. and Shuayb, M. 2019. How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*. 7, pp. 1–20.
- Cywiński, P. i Wojdat, M. 2022. *Miejska gościnność: wielki wzrost, wyzwania i szanse. Raport o uchodźcach z Ukrainy w największych polskich miastach*. Gdańsk: Centrum Analiz i Badań, Unia Metropolii Polskich im. Pawła Adamowicza, s. 11.

- Czerniejewska, I. i Main, I. red. 2008. *Uchodźcy: teoria i praktyka*. Poznań: Stowarzyszenie „Jeden Świat”.
- Czerniejewski, M., Kubiak, I., Malczewska, M. i Szczepanik, W. 2001. *Uchodźcy. Materiał pomocniczy dla prowadzących zajęcia na temat uchodźców*. Stowarzyszenie Poznań „Jeden Świat”.
- Dąbrowa, E. i Markowska-Manista, U. red. 2011. *Praca z uczniem cudzoziemskim. Pakiet szkoleniowy dla studentów kierunków pedagogicznych*. Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy.
- Di Maggio, A., Jacyna, M., Kolański, T., Kotrych, Z., Owczarek, A., Pujszo, P., Stolarski, P., Stysło, M., Witkowska, J. i Żurawska, W. marzec 2022. *Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy*. b.m.: Transatlantic Future Leaders Forum.
- Foulidi, X., Papakitsos, E.C. and Alexaki, N. 2020. Existing Policies For The Education Of Refugees In Greece. *IJSSHE-International Journal of Social Sciences, Humanities and Education*. **4**, pp. 265–273.
- Grudzińska, A. i Kubin, K. red. 2012. *Szkoła wielokulturowa. Organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Guo-Brennan, L. i Guo-Brennan, M. 2019. *Building Welcoming and Inclusive Schools for Immigrant and Refugee Students: Policy, Framework and Promising Praxis*. W: Arar, E., Brooks, J.S., Bogotch, I. red. *Education, Immigration and Migration: Policy, Leadership and Praxis for a Changing World*. Bingley, UK: Emerald Publishing, pp. 73–93.
- Januszewska, E. i Manista, U. 2017. *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- JULL, 2022. Chrystyna, nie Khrystyna. *Polityka*. **16**, s. 9.
- Klorek, N. i Kubin, K. red. 2015. *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Konstantinos, T. i Paidá, S. 2020. Refugee Education Coordinators in the Greek Educational System: Their Role as Mediators in Refugee Camps. *International Journal of Modern Education Studies*. **2**, pp. 81–109.
- Koszevska, K. red. 2001. *Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Kozakoszczak, A. 2015. *Asystentka międzykulturowa / asystent międzykulturowy w szkole – doświadczenia, wnioski, rekomendacje*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

- Lachowicz, B. red. 2015. *Uczniowie z różnych kultur w szkole*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Lemaniak, L. 2022. W Polsce mieszka 41 mln osób. *Gazeta Pomorska*. 97, s. 11.
- Palaiologou, N., Fountoulaki, G. and Lontou, M. 2019. *Refugee Education in Greece: Challenges, Needs, and Priorities in Non-Formal Settings – An Intercultural Approach*. W: Peleg, S. red. *Intercultural and Interfaith Dialogues for Global Peacebuilding and Stability*. Hershey, Pa: IGI Global Publisher of Timely Knowledge, pp. 165–197.
- Rubacha, K. 2008. Metodologia badań nad edukacją. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, ss. 157–164.
- Shuayb, M. and Maurice Crul, M. 2020. Reflection on the Education of Refugee Children: Beyond Reification and Emergency. *Refuge. Canada's Journal on Refugees*. 2, pp. 3–8.
- Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”. kwiecień 2022. *Zachowajmy solidarność z uchodźcami. Raport*. Warszawa Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”.
- Volante, L., Klinger, D. and Bilgili, O. red. 2018. *Immigrant Student Achievement and Education Policy. Cross-Cultural Approaches*. Cham, Springer International Publishing AG.
- Więclawski, J. 2022. Zamiast jednego punktu pomocy uchodźcom – kilka. *Gazeta Pomorska*. 91, s. 8.
- Ząbek, M. red. 2002. *Między piekłem a rajem. Problemy adaptacji kulturowej uchodźców i imigrantów w Polsce*. Warszawa: Trio, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Wydziału Historycznego UW.
- Ząbek, M. i Łodziński, S. 2008. *Przekraczający granice. Uchodźcy w Polsce – próba spojrzenia antropologicznego*. Warszawa: Polska Akcja Humanitarna i Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej.

A culturally diverse school in Poland. Experiences of Bydgoszcz teachers in the first period of the war in Ukraine

Abstract: The article describes the experiences of Bydgoszcz teachers working in culturally diverse schools in the first period of the war in Ukraine (from February 24 to April 22, 2022). The basis of the article is the analysis of the statements provided by the participants of the conference “A Ukrainian student in the Polish education system. How to help teachers create a multicultural learning environment?” organized at the Kazimierz Wielki University, by its Department of Didac-

tics and Studies on Culture of Education and the Kuyavian-Pomeranian Centre for Teacher Education in Bydgoszcz. The statements presented in the article concern the experience of eighty teachers from Bydgoszcz schools of various levels as well as academics, doctoral students and students working in educational institutions. The article is a contribution to the methodical trend of intercultural pedagogy. It contains practical tips on the work of teachers in culturally diverse classes, developed on the basis of current statements provided by people taking care of refugees from Ukraine.

Keywords: school, teacher, war, intercultural education, intercultural pedagogy

Translated by Jacek Malak