

Wyzwania w edukacji i komunikacji uczniów z doświadczeniem migracji i zmianą środowiska edukacyjnego

Challenges in the Education and Communication of Students with Migration and Educational Environment Change Experiences

Urszula MARKOWSKA-MANISTA

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: u.markowska-ma@uw.edu.pl, 

Magda ŻELAZOWSKA-SOBCZYK

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: magda.zelazowska@uw.edu.pl, 

Abstract: Following the significant influx of refugee students into Poland after 2022, the education and communication strategies for migrant-background pupils have gained critical importance. Framed as a response to their specific needs and an expression of respect for children's rights, these practices require urgent scholarly attention. This article identifies a salient research gap at the intersection of migration studies, language acquisition, trauma-informed pedagogy, and special educational needs (SEN) provision in practical educational settings. The authors formulate two central research questions: First, how can school-based communication foster genuine inclusion and intercultural dialogue, rather than enforcing assimilation? Second, in what ways can educational practices effectively amplify the agency and voice of refugee students? By addressing these questions, the paper aims to contribute to the development of more equitable and responsive educational frameworks for a diversifying student population in Polish schools.

Keywords: intercultural education, students with migration experiences, intercultural communication, inclusive pedagogy, children's rights, special educational needs

Wstęp

Zagadnienia oraz znacząca rola edukacji i komunikacji międzykulturowej uczniów z doświadczeniem migracji – rozumianych zarówno jako odpowiedź na ich zróżnicowane potrzeby edukacyjne, językowe i psychospołeczne, jak i jako wyraz poszanowania ich praw i godności – są coraz częściej dyskutowane w środowisku nauczycieli, pedagogów, psychologów, badaczy oraz osób tworzących regulacje oświatowe. W debacie tej akcent przesuwają się od „ucznia odmiennego kulturowo” (E. Januszevska/ U. Markowska-Manista 2017) postrzeganego przez pryzmat deficytów, ku uczniowi z doświadczeniem migracji i zróżnicowaną biografią jako podmiotowi praw, posiadającemu własny kapitał kulturowy, językowy i biograficzny, który może wzbogacać środowisko szkolne – na wszystkich etapach edukacyjnych: od edukacji przed-

szkolnej i wczesnoszkolnej, przez szkołę podstawową i ponadpodstawową, po szkolnictwo wyższe. Jednocześnie nauczyciele i pedagodzy na różnych poziomach kształcenia i pracy edukacyjnej coraz częściej stają wobec złożonych wyzwań związanych z towarzyszeniem uczniom doświadczającym migracji przymusowej, wojny i traumatycznych zdarzeń, a także z ich statusem prawnym, złożonymi ścieżkami edukacyjnymi oraz współwystępowaniem specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Kontekst i tło problemu

Migracja i zmiana środowiska edukacyjnego to zjawiska uniwersalne i kontekstowo zróżnicowane. Globalnie, według danych UNESCO (2023), 244 mln dzieci było dotkniętych przymusową migracją, z czego 40% doświadczało przerw i luk w edukacji. Te dane są ruchome i rozproszone kontekstowo. W Europie Środkowo-Wschodniej (CEE) napływ uchodźców z Ukrainy, Białorusi i Bliskiego Wschodu wciąż transformuje monokulturowe systemy w wielojęzyczne przestrzenie kontaktu kulturowego oraz inicjuje nowe działania edukacyjno-komunikacyjne. Polska, jako kraj na linii frontu UE od 24 lutego 2022 r., przyjęła ponad 286 000 uczniów ukraińskich (do listopada 2023 r.), ujawniając skalę wyzwań do których należą m.in. spadek uczestnictwa w edukacji powszechnej o 10 000 uczniów (CEO 2023), kontynuacja nauki online w systemach ojczystych, bariery językowe i retraumatyzacja.

Legislacyjnie gwarantowane prawa (Konstytucja RP art. 70; Konwencja o Prawach Dziecka art. 28; Dyrektywa UE 2011/95) urzeczywistniają się poprzez wdrażanie różnorodnych rozwiązań, m.in. oddziałów przygotowawczych, włączanie i zatrudnianie asystentów międzykulturowych, dodatkowe lekcje polskiego. Dostępne dane ujawniają też luki i dylematy dotyczące edukacji, gdyż ponad połowa dzieci z Ukrainy pozostaje poza systemem, zauważalny jest brak koordynacji projektów edukacyjnych inicjowanych przez NGO czy wyzwania dotyczące edukacji uczniów ze zróżnicowanymi doświadczeniami migracji i SPE. W następstwie znaczącego napływu uczniów uchodźczych do Europy wschodniej i środkowej po 2022 roku szkoły balansują między asymilacją a interkluzją (U. Markowska-Manista/ O. Ovcharenko 2024; U. Markowska-Manista/ N. Palaiologou 2022), gdzie zmiana środowiska edukacyjnego amplifikuje traumę, lecz otwiera szanse na dialog.

Na gruncie polskiej pedagogiki wypracowano bogatą tradycję edukacji wielo- i międzykulturowej (J. Nikitorowicz 1995; T. Lewowicki 2017; E. Ogródko-Mazur 2018), która wskazuje, że szkoła funkcjonująca w warunkach migracji i zróżnicowania etniczno-kulturowego powinna przejść od modelu „wielokulturowości obok siebie” ku edukacji międzykulturowej opartej na interakcji, dialogu i współuczestnictwie. Koncepcje Jerzego Nikitorowicza (2020), Tadeusza Lewowickiego (2021), a także współczesne interdyscyplinarne badania dotyczące uczniów z „odmiennym kontekstem kulturowym”, z różnorodnymi biografiami wskazują, że kluczowe staje się budowanie środowiska szkolnego, w którym orientacja na zasoby, równość szans, partycypacja oraz uznanie różnicy i podobieństw są traktowane jako warunek realizacji praw człowieka dziecka, a nie „dodatek” do głównego nurtu dydaktyki i przekazu edukacyjnego.

Szczególnie po 2022 r., wraz z gwałtownym wzrostem liczby uczniów z Ukrainy i innych krajów regionu, polskie – dotąd w znacznym stopniu monokulturowe – szkoły

zaczęły funkcjonować jako przestrzeń intensywnego kontaktu międzykulturowego, obciążone jednocześnie brakiem systemowych przygotowań do pracy z uczniami migrantami, uchodźcami i uczniami ze złożonymi potrzebami edukacyjnymi.

Ramy teoretyczne

Proponowany numer czasopisma lokuje się na przecięciu kilku uzupełniających się ram teoretycznych. Po pierwsze, w nurcie pedagogiki międzykulturowej i dydaktyki edukacji międzykulturowej (DEM) (U. Markowska-Manista/ A. Niedzwiedzka-Wardak 2017), która akcentuje potrzebę przejścia od jednorazowych, „wyspowych” działań o charakterze informacyjno-realizacyjnym ku długofalowo projektowanym praktykom kształcenia do życia w zróżnicowanych społeczeństwach, z silnym komponentem rozwoju kompetencji komunikacyjnych i partycypacyjnych bazujących na odpowiedzialności i szacunku. Po drugie, w perspektywie pedagogiki inkluzyjnej (A. Holzbrecher 2013, 2017; S.E. McDevitt 2021; S. Nieto/ P. Bode 2008), która stawia pytanie, jak zorganizować środowisko uczenia się w klasie heterogenicznej – z różnymi językami, historiami migracji, poziomami biegłości szkolnej i doświadczeniami traumy – tak, aby doświadczenie przynależności, uznania i sprawstwa stało się udziałem wszystkich uczniów. Po trzecie, w ramach podejścia opartego na prawach dziecka i partycypacji, w tym w szczególności modelu L. Lundy: space–voice–audience–influence (C. Ward/ L. Lundy 2024), który w badaniach i praktyce służy do analizowania, na ile edukacja rzeczywiście uwzględnia głos uczniów z doświadczeniem migracji jako współtwórców środowiska szkolnego, a nie jedynie adresatów (obiektów) wsparcia.

W stronę luki badawczej

Mimo rosnącej liczby analiz poświęconych edukacji międzykulturowej i komunikacji szkolnej w dobie migracji w Polsce, wciąż stosunkowo niewiele badań koncentruje się na przecięciu kilku osi: doświadczenia migracji (w tym uchodźstwa wojennego), języka i komunikacji szkolnej (jej wielowymiarowości), specjalnych potrzeb edukacyjnych, a także partycypacyjnych praw ucznia w konkretnych praktykach szkolnych i instytucjonalnych oraz systemowych. Luka, którą eksponujemy dotyczy zwłaszcza:

- (1) pogłębionych, jakościowych badań nad codzienną komunikacją w klasach wielojęzycznych, w których uczniowie z doświadczeniem migracji uczą się wraz z uczniami bez takich doświadczeń;
- (2) analiz relacji między polityką „otwartych i zamkniętych drzwi” instytucji (np. procedury diagnozy SEN, status dokumentacji zagranicznej, organizacja oddziałów przygotowawczych) a realną dostępnością wsparcia językowego, psychologicznego i pedagogicznego (U. Markowska-Manista/ O. Ovcharenko/ M. Żelazowska-Sobczyk 2025);
- (3) badań nad tym, jak praktyki komunikacyjne nauczycieli, asystentów międzykulturowych i rówieśników mogą wzmacniać lub osłabiać poczucie bezpieczeństwa, przynależności i sprawstwa uczniów z doświadczeniem migracji w klasach inkluzyjnych i w typowych klasach szkół publicznych.

Niewystarczająco rozpoznane pozostają również sposoby, w jakie uczniowie migrancy współkonstruują przestrzeń edukacyjną poprzez swoje zasoby, własne narracje, strategie językowe i codzienne praktyki komunikacyjne – zarówno w środowisku szkolnym, jak i w relacji „szkoła–rodzina–lokalne instytucje”.

Kluczowe pytania badawcze i wyzwania praktyczne

W tym kontekście numer 29/4 *Applied Linguistics Papers* poświęcony edukacji i komunikacji uczniów z doświadczeniem migracji, ze szczególnym uwzględnieniem aspektów językowych i komunikacyjnych, zaprosił Autorów i Autorki do podejmowania m.in. następujących pytań: jak w polskich i innych środkowo- i wschodnioeuropejskich oraz w międzynarodowych szkołach konstruowane są praktyki językowe i komunikacyjne wobec uczniów z doświadczeniem migracji i uchodźstwa – czy służą one raczej asymilacji, czy tworzeniu przestrzeni międzykulturowego dialogu i inkluzji? W jaki sposób codzienna komunikacja w klasie (język instrukcji, oceniania, wsparcia, konfliktu czy nadzoru) odpowiada na złożone potrzeby uczniów migrancy – w tym tych, którzy łączą doświadczenie migracji z niepełnosprawnością lub innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – oraz jak może stać się narzędziem ochrony przed re-traumatyzacją, budowania dobrostanu i poczucia przynależności i bycia częścią wspólnoty szkolnej? Jakie rozwiązania dydaktyczne, organizacyjne i językowe (np. klasy eksperymentalne, oddziały przygotowawcze, współpraca z asystentami międzykulturowymi, edukacja wielojęzyczna) pozwalają przekładać globalne standardy praw dziecka i edukacji międzykulturowej na lokalne praktyki szkolne w klasach, które w krótkim czasie przeszły drogę od monokulturowości do złożonej wielojęzyczności?

Numer składa się z tekstów, które łączą refleksję teoretyczną z analizą empiryczną i praktycznymi rekomendacjami – tak, aby edukacja i komunikacja w szkołach stały się realną odpowiedzią na potrzeby uczniów z doświadczeniem migracji i zróżnicowanymi biografiami oraz wyrazem uznania ich praw, głosu i podmiotowości w zmieniających się, często kruchych kontekstach społeczno-politycznych. Mamy nadzieję, że teksty numeru uczynią edukację i komunikację międzykulturową mostem pomiędzy biografiami migrantów a inkluzywnymi rozwiązaniami edukacyjnymi i refleksyjnym nauczaniem w szkołach ‘otwartych drzwi’ w niestabilnych kontekstach.

Przedstawiamy Państwu sześć prac badawczych autorstwa dr Beaty Katarzyny Jędryki z Uniwersytetu Warszawskiego, dr Jakuba Kościółka i dr Jadwigi Romanowskiej z Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Stowarzyszenia INTERKULTURALNI PL, dr hab. Jarosława Krajki, prof. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, prof. dr hab. Anny Odrowąż-Coates z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, dr Danieli Popy z Uniwersytetu Transylwańskiego w Brasov oraz dr Anzheli Popyk z Uniwersytetu SWPS.

Zapraszamy Państwa do lektury!

Bibliografia

- CEO (2023), *Refugee students in Polish schools. Report from a qualitative study conducted by Badania i Działania for the Center for Civic Education*. URL: https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Report_Refugee_Students_In_Polish_Schools_CEO_09_2023.pdf (Dostęp 01.12.2025).
- Holzbrecher, A. (2013), *Wahrnehmung des Anderen: Zur Didaktik interkulturellen Lernens*. Springer-Verlag.
- Holzbrecher, A. (2017), Interkulturelle Schulentwicklung, (w:) *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden, 485–491.
- Januszevska, E./ U. Markowska-Manista (2017), *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Warszawa.
- Lewowicki, T. (2017), *Edukacja międzykulturowa – kilka lat później. Zmiana uwarunkowań, pytania o kondycję, wyzwania*, (w:) „Edukacja międzykulturowa” 2(7), 19–36.
- Lewowicki, T. (2021), *Multiculturalism/multinationalism and multi- and intercultural education – an essay on a meandering tradition and the uneasy modern times (the case of Poland)*, (w:) „Edukacja międzykulturowa” 1(14), 16–66.
- Markowska-Manista, U./ A. Niedzwiedzka-Wardak (2017), *Dydaktyka specjalistyczna ukierunkowana na uwarunkowania kulturowe – dydaktyka edukacji międzykulturowej*, (w:) J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*. Warszawa, 210–238.
- Markowska-Manista, U./ O. Ovcharenko/ M. Żelazowska-Sobczyk (2025), *Students with migration backgrounds and special needs: Rights to and in education in the Polish context*, (w:) M. Bacakova/ W. Veck/ J. Wharton (red.), *Forced Migration, Disability and Education: Inclusion and exclusion at the intersection of displacement and disablement context*. London.
- Markowska-Manista, U./ N. Palaiologou (2022), *Interclusion: Towards a new notion, a new model*, (w:) N. Palaiologou/ E. Samsari (red.), *Intercultural Education on the Move: Facing Old and New Challenges. Conference Proceedings, International Conference, International Association for Intercultural Education (IAIE)*, 190–196.
- Markowska-Manista, U./ O. Ovcharenko (2024), „*W mojej głowie wojna*” – interwencje kryzysowe w zakresie wsparcia psychologicznego kierowane do dzieci z doświadczeniem migracji z Ukrainy w sytuacji zagrożenia, (w:) „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 23(2), 108–147.
- McDevitt, S.E. (2021). *Inclusion in practice: humanising pedagogy for immigrant children with and without disabilities*, (w:) „International Journal of Inclusive Education” 28(7), 1–16.
- Nieto, S./ P. Bode (2008), *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Boston.
- Nikitorowicz, J. (1995), *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok.

- Nikitorowicz, J. (2020), *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współlistnienia kultur*. Białystok.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2018), Intercultural Education in Poland: Current Problems and Research Orientations, (w:) „Kultura i Edukacja” 2, 65–82.
- Ward, C./ L. Lundy (2024), *Space, voice, audience, and influence: The Lundy model and early childhood*, (w:) L. Mahony/ S. McLeod/ A. Salamon/ J. Dwyer (red.), *Early childhood voices: Children, families, professionals*. Cham, 17–28.