

DOI: [http://dx.doi.org/10.12775/AUNC\\_PED.2020.006](http://dx.doi.org/10.12775/AUNC_PED.2020.006)

**Anna Młynarczuk-Sokołowska**

Wydział Nauk o Edukacji

Uniwersytet w Białymstoku

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

**„UWAŻNIĆ”<sup>\*</sup> GŁOS DZIECI I MŁODZIEŻY  
ZE ŚRODOWISK PRZYMUSOWYCH MIGRANTÓW.  
WYBRANE ASPEKTY ETYCZNE  
I METODOLOGICZNE BADANIA DOŚWIADCZEŃ  
UDZIAŁU W SZKOLNEJ EDUKACJI**

**“Validate” the Voice of Children and Youth from Forced  
Migrant Backgrounds. Selected Ethical and Methodological  
Aspects of Researching Students’ Experience in Education**

**Streszczenie**

Szkoła jest rzeczywistością, która skupia społeczne światy uczniów, nauczycieli, a także innych osób konstruujących jej codzienność. Dzieci i młodzież ze środowisk przymusowych migrantów od lat stanowią część polskiego systemu edukacji. Uczestnictwo w edukacji jest dużym wyzwaniem dla tej grupy uczniów w związku z trudnymi doświadczeniami z kraju pochodzenia, barierą językową, różnicami kulturowymi itd. Tekst poświęcony jest uprawomocnianiu głosu dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa w toku

---

\* Terminy uważnić, uprawomocnić, uczynić ważnym są traktowane w niniejszym tekście jako synonimy.

procesu badawczego w celu projektowania/wprowadzania zmian w pracy szkoły. Artykuł złożony jest z trzech części. Pierwsza dotyczy głównych problemów edukacyjnych oraz badawczych związanych z funkcjonowaniem tej grupy uczniów w polskiej szkole. W drugiej analizie została poddana kwestia zasadności prowadzenia badań wśród dzieci i młodzieży ze środowisk przymusowych migrantów. Ostatnia prezentuje jedną z wielu ścieżek upromocnienia głosu dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji. Dotyczy ona analizy narracji tej grupy uczniów na temat uczestnictwa w szkolnej edukacji z perspektywy autobiograficznej, z uwzględnieniem podejścia partycypacyjnego.

**Słowa kluczowe:** uczniowie z doświadczeniem przymusowej migracji, szkoła, narracje autobiograficzne, podejście partycypacyjne

---

### Abstract

School is a reality that brings together the social worlds of students, teachers, and other people who construct its everyday life. Children and adolescents from forced migrant backgrounds have been part of the Polish education system for many years. Participation in education is a big challenge for this group of students due to difficult experiences from the country of origin, language barrier, cultural differences, etc. The text is devoted to the validation of the voice of children and young people with a refugee experience in the course of the research process in order to design / introduce changes in the work of the school. The article is divided into three parts. The first concerns the main educational and research problems related to the functioning of this group of students in Polish schools. The second analysis the issue of validity of conducting research among children and youth from forced migrant backgrounds.

The last one presents one of the many ways to validate the voice of children and youth experiencing forced migration. It concerns the analysis of the narrative of this group of students on participation in school education from an autobiographical perspective, taking into account the participatory approach.

**Key words:** students from refugee backgrounds, school, autobiographical narratives, participatory approach

## Wprowadzenie

Każdą uchodźczą migrację cechuje element przymusu, który w specyficzny sposób motywuje człowieka do opuszczenia swojego kraju. Każda jednostka egzystująca w kraju ogarniętym kryzysem, bez względu na wiek, pochodzenie etniczne czy wyznawaną religię, gromadzi większy lub mniejszy bagaż trudnych doświadczeń, które bezpowrotnie wpisują się w jej biografie. Dotarcie do kraju azylu stawia człowieka w szeregu trudnych sytuacji osadzonych w jego specyficznej atmosferze politycznej i społecznej. Należą do nich: uczestnictwo w procedurach weryfikacji, postępowania azylowego, pobyt w ośrodkach dla cudzoziemców itd. Doświadczenia te mogą determinować sposób postrzegania rzeczywistości przez jednostkę, jej wybory życiowe, tożsamość społeczną i kulturową. Z perspektywy dzieci i młodzieży doświadczających uchodźstwa ogromnym wyzwaniem jest rozpoczęcie edukacji w nowym kraju. Szkoła jest światem, który skupia społeczne światy uczniów, nauczycieli, a także innych osób współtworzących jej codzienność. Dokonuje się w niej szereg procesów o charakterze intra- i intersubiektywnych dzięki czemu ma nabiera ona charakteru miejsca autobiograficznego.

W artykule podjęto problematykę uprawomocniania głosu dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa w toku procesu badawczego w celu projektowania/wprowadzania zmian w pracy szkoły. Tekst składa się z trzech komplementarnych części. W pierwszej, zostały nakreślone główne problemy edukacyjne oraz badawcze dotyczące funkcjonowania tej grupy uczniów w polskim systemie edukacji szkolnej. Druga, z perspektywy etycznej, analizuje kwestię zasadności prowadzenia badań wśród dzieci i młodzieży ze środowisk przymusowych migrantów. Ostatnia, ukazuje jedną z wielu ścieżek nadawania rangi m.in. głosowi dzieci i młodzieży doświadczających uchodźstwa. Dotyczy ona analizy narracji tej grupy osób na temat uczestnictwa w szkolnej edukacji z perspektywy autobiograficznej, z uwzględnieniem podejścia partycypacyjnego.

## **Dzieci i młodzież z doświadczeniem uchodźstwa w świecie polskiej szkoły: wyzwania edukacyjne i badawcze**

Dzieci i młodzież z doświadczeniem uchodźstwa od lat funkcjonują w polskim systemie edukacji. Dzieje się to za sprawą międzynarodowych zobowiązań zapewnienia ochrony cudzoziemcom poszukującym bezpiecznych warunków życia wynikających z ratyfikacji przez Polskę w 1991 roku Konwencji Genewskiej i Protokołu Nowojorskiego<sup>1</sup>.

Na terenie Polski (z założenia) obowiązuje integracyjny model wspierania uczniów z doświadczeniem migracji w szkole. Oznacza to, że osoby z doświadczeniem migracyjnym (w tym migracji przymusowej) są od początku pobytu w Polsce włączane do głównego nurtu edukacji<sup>2</sup>. Zgodnie z polskim prawodawstwem oświatowym istnieje możliwość wspierania uczniów z doświadczeniem migracyjnym poprzez organizację dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego, zajęć wyrównawczych (z różnych przedmiotów), wsparcie nauczyciela (asystenta międzykulturowego), zajęć z religii i rozwijających tożsamość kulturową<sup>3</sup>.

Od lat najliczniejszą grupą osób, które ubiegają się w Polsce o ochronę międzynarodową, są obywatele Federacji Rosyjskiej, narodowo-

---

<sup>1</sup> Więcej: Konwencja dotycząca statusu uchodźców sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r. (Dz.U. z 1991 r. Nr 119, poz. 515 i 517), Protokół status uchodźców, sporządzony w Nowym Jorku dnia 31 stycznia 1967 r. (Dz.U. 1991 nr 119 poz. 517).

<sup>2</sup> Więcej: E. Januszewska, U. Markowska-Manista, *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Warszawa 2017, s. 120 i nast.

<sup>3</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku, Prawo oświatowe (Dz. U. z 2019 r. poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197 i 2248). Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 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 (Dz.U. z 2017 r., poz. 1655). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, § 2, ust. 1–5 (Dz.U. z 1992 r., nr 36, poz. 155).

ści czeczeńskiej<sup>4</sup>. W 2020 roku największą grupą cudzoziemców objętych ochroną międzynarodową w Polsce, których dzieci uczęszczały do polskich szkół, byli obywatele Turcji. Poza tym w formalnej edukacji uczestniczyli także Białorusini, Czeczeni, Ukraińcy i Tadżykowie itd.<sup>5</sup>

Przynależność kulturowa, religijna oraz język, którym posługują się dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji, w większym lub mniejszym stopniu różnią się od tych, które cechują uczniów ze społeczeństwa przyjmującego. Znamienne dla tej grupy uczniów (jak i osób dorosłych) są ich specyficzne doświadczenia biograficzne, w literaturze przedmiotu określane mianem doświadczeń/doświadczenia uchodźczych/uchodźczego. Wiążą się one z bolesnym wykluczeniem z dotychczasowego społeczeństwa (w fazie przedmigracyjnej), a następnie przekraczania pewnych progów (związanych z uciezką, wejściem w administracyjne procedury uchodźcze, pobytem w ośrodku dla uchodźców), aby po ich przekroczeniu zostać ponownie włączonym do innego społeczeństwa<sup>6</sup>. Dzieci i młodzież ze środowisk przymusowych migrantów w kraju azylu stają przed ogromnym wyzwaniem jakim jest odnalezienie się w realiach nowej szkoły w związku z faktem, iż ta grupa zazwyczaj doświadcza wielu różnic pomiędzy szkolną rzeczywistością w Polsce i kraju pochodzenia (rola nauczyciela, obowiązujący sposób ubierania się, komunikacja z rówieśnikami itp.). Czynnikiem utrudniającym proces uczenia się i szkolną integrację uczniów z doświadczeniem uchodźstwa mogą być traumatyczne przeżycia z kraju pochodzenia<sup>7</sup>.

Aktualnie przemiany w populacji uczniów są zjawiskiem, które obserwujemy na całym świecie, dlatego też zakres i jakość kompeten-

---

<sup>4</sup> Ochrona międzynarodowa w 2019, 2018, 2017, 2016. <https://udsc.gov.pl/ochrona-miedzynarodowa-w-2020-r/> (dostęp: 02.11.2020 r.).

<sup>5</sup> Ochrona międzynarodowa w 2020, <https://udsc.gov.pl/ochrona-miedzynarodowa-w-2020-r/> (dostęp: 29.12.2020 r.).

<sup>6</sup> M. Ząbek, S. Łodziński, *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*, Warszawa 2008. L.H. Mallki, *Refugees and Exile: From "Refugee Studies" to National Order of Things*, "Annual Review of Anthropology", 1995 tom 24, s. 55.

<sup>7</sup> Zob.: E. Le Pichon-Vortsman, *New Patterns of Migration and Society. New Needs for Language Teaching, Input Paper for Thematic Panel on rethinking literacies and language learning*, Brussels 2016.

cji nauczycieli wymaga uwagi bardziej niż kiedykolwiek<sup>8</sup>. Nauczyciele są odpowiedzialni za obsługę systemów edukacyjnych, dlatego potrzebują silnych i wydajnych kompetencji zawodowych<sup>9</sup>. Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że kompetencje zawodowe, których potrzebują nauczyciele w globalnym świecie i różnorodnych kulturowo szkołach, bardzo różnią się od tych, które miały miejsce, gdy zadaniem szkoły było wspieranie budowy monokulturowego państwa narodowego<sup>10</sup>. Dlatego też coraz więcej wyższych uczelni włącza do programów kształcenia kursy rozwijające kompetencje międzykulturowe (w tym metodyczne) przyszłych pedagogów i nauczycieli. Jednak wyniki badań prowadzonych w wielu krajach świata pokazują, że nauczyciele wciąż nie dysponują wiedzą, umiejętnościami i postawami, które umożliwiałyby im efektywną pracę w środowisku zróżnicowanym kulturowo i tym samym rozwijanie kompetencji międzykulturowych wśród swoich uczniów<sup>11</sup>.

Szkoła stanowi specyficzny rodzaj świata społecznego, który osadzony jest w szerszym kontekście świata życia codziennego<sup>12</sup>. Z perspekty-

---

<sup>8</sup> M. Lin, A. Bates, *Who is in my classroom? Teachers preparing to work with culturally diverse students*. "International Research in Early Childhood Education", 2014 tom 5, nr 1, s. 29.

<sup>9</sup> K. Selvi, *Teachers' Competencies*, "Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology", 2010, tom 7 nr 1, s. 168, DOI: 10.5840/cultura20107133 (dostęp: 7.08.2021 r.).

<sup>10</sup> R. Räsänen, Intercultural co-operation as an ethical issue, w: *Conditions for intercultural learning and dialogue*, red. R. Räsänen, J. San, Turku 2005, s. 15.

<sup>11</sup> Więcej: J. A. Banks, A. Cherry, McGee Banks, *Handbook of Research on Multicultural Education*, Jossey-Bass 2003. B. Leutwyler, C. Mantel, D. S. Petrović, Bojana M. Dimitrijević, B. Zlatković, *Teachers' Beliefs about Intercultural Education: Different Levels of Intercultural Sensitivity in Schooling and Teaching*, "Educational Research" 2014, tom 5 nr 8. <http://dx.doi.org/10.14303/er.2014.196> (dostęp: 7.08.2021 r.). A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok 2016.

<sup>12</sup> A. Schütz, *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, w: *Kryzys i schizma*, tom 1, wyb. E. Mokrzycki, Warszawa 1984. H. Grafinkel, *Racjonalne cechy działalności naukowej i potocznej*, w: *Kryzys i schizma*, tom 1, wyb. E. Mokrzycki, Warszawa 1984, s. 194–201.

wy dzieci i młodzieży jest ona ważnym elementem świata przeżywanego, który składa się ze zbioru okoliczności napotykanych w codziennym działaniu<sup>13</sup>. Andrzej Janowski zauważa, że w ramach świata szkoły wyróżnia się trzy główne społeczne rzeczywistości. Po pierwsze jest to świat uczniów, którzy ustalają między sobą definicje sytuacji szkolnych (sposób zachowania się na lekcjach, podczas przerw, co to oznacza być uczniem danej szkoły etc.). Drugi rodzaj rzeczywistości stanowi świat nauczycieli, którzy w kontaktach nieformalnych między sobą definiują rzeczywistość swojej pracy (np. sposób postrzegania uczniów, postawy wobec szkoły i jej etosu, sposób pracy z uczniami). Trzeci rodzaj świata to świat klasy szkolnej, w której dochodzi do starcia dwóch światów (nauczycielskiego i uczniowskiego), gdzie jedna i druga strona używa różnych strategii, by narzucić swoje reguły gry<sup>14</sup>. Świat społeczny każdej szkoły cechuje się swoją specyficzną kulturą pojmowaną w kategoriach instytucji organizacji i wspólnoty<sup>15</sup>. Kultura szkoły stanowi zespół idei, poglądów, zasad i praktyk, które w jawny lub ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w czasoprzestrzeni szkoły, jak i w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu. Na kulturę szkoły składają się kultury jej podmiotów powiązanych interakcyjnie. Swoją niewątpliwą udział mają tu także zjawiska i procesy o zasięgu lokalnym, regionalnym i globalnym<sup>16</sup>. Kultura szkoły pozostaje w dialektycznej relacji z faktami, zjawiskami i procesami dziejącymi się w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu społecznym, ekonomicznym, politycznym, ale też naturalnym/przyrodniczym i technicznym<sup>17</sup>. Kultu-

---

<sup>13</sup> K. Knasiecka-Falbińska, *Codziennosc szkolna w doświadczeniach młodych anarchistów. Analiza przypadków*, Poznań 2007, s. 8.

<sup>14</sup> Więcej: A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.

<sup>15</sup> Więcej: *Improving Achievement in Low-Performing Schools: Key Results for School Leaders*, red. Ward R. E., Burke M.A. (red.). London 2004. R. E. Ward, M. A. Burke, *Improving Achievement in Low-Performing Schools: Key Results for School Leaders*. London 2005.

<sup>16</sup> M. Dudzikowa, E. Bochno, *Wprowadzenie do serii Kultura szkoły*, w: *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Warszawa 2016, s. 25.

<sup>17</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Proces emancypacji kultury szkoły*, Warszawa 2018, s. 72.

ra każdej szkoły, w naturalny sposób, znajduje odzwierciedlenie w jej codzienności rozumianej jako każdy, powtarzalny, cykliczny, rytmiczny i rutynowy cykl zdarzeń, realizujący się nierzadko w postaci rzeczywistości zrutynizowanej, nawykowej, wykonanej według określonego scenariusza<sup>18</sup>. Codzienność szkolna to pewien schemat składający się z lekcji, przerw między lekcjami oraz interakcji między uczniami i nauczycielami. Wszelkie działania uczniów i nauczycieli, w tak definiowanej rzeczywistości szkolnej, opierać się będą na interpretowaniu sytuacji w jakiej się znajdują<sup>19</sup>. Szkoła może stanowić przestrzeń integracji, jak i marginalizacji uczniów. Kompetencje nauczycieli, a także dyrekcji szkoły oraz innych osób wchodzących w skład społeczności szkolnej, są więc ważnym elementem konstruującym rzeczywistość każdej szkoły i tym samym to, jakie znaczenie będą jej nadawać uczniowie. Szkoła jest miejscem dwustronnej relacji, w której ludzki podmiot kształtuje miejsce, ale i ono formuje jego, np. umożliwiając lub uniemożliwiając sprawczość, czy ją ograniczając<sup>20</sup>.

Szkoła jest instytucją, w której głos dzieci i młodzieży jest niejednokrotnie całkowicie ignorowany, a nie po prostu niesłyszany<sup>21</sup>. W związku z relatywnie niewielką liczbą uczniów ze środowiska przymusowych migrantów ich głos tym bardziej może być niesłyszalny lub podlegać ignorancji. To sprawia, że sytuacja tej grupy uczniów jest postrzegana i traktowana często powierzchownie, a nawet stereotypowo przez dyrekcję, nauczycieli, pedagogów i inne osoby współtworzące świat szkoły i funkcjonujące w niej mikroświaty. Często osoby pracujące z uczniami z doświadczeniem uchodźstwa nie dysponują wiedzą na temat sytuacji w kraju pochodzenia, przynależności kulturowej, specyfiki ich dzieciństwa/dorastania itd. Niejednokrotnie zdarza się, że kadra pedagogiczna nie ma świadomości doświadczeń dzieci i młodzieży

---

<sup>18</sup> L. Kopciewicz, *Fenomenologia jako metoda badań kultury w jej wymiarze codziennym*, „Pedagogika kultury”, 2009 nr 5, s. 105–116.

<sup>19</sup> K. Knasiecka-Falbierska, *Codziennosc szkolna w doświadczeniach młodych anarchistów. Analiza przypadków*, dz. cyt., s. 53.

<sup>20</sup> M. Mendel, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańska 2018.

<sup>21</sup> J. Zwiernik, *Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny*, „Teżniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2018 tom 21 nr 1 (81).



ze środowisk przymusowych migrantów z kraju pochodzenia. Tego, jakie były motywy przyjazdu ich i ich rodzin do Polski, co konstruuje tożsamość indywidualną, kulturową i społeczną dzieci z którymi pracują, jak wygląda ich aktualna sytuacja i jakie ma to konsekwencje dla funkcjonowania w szkole i grupie rówieśniczej. Zdarza się, że nauczyciele postrzegają tę grupę uczniów przez cały okres edukacji jako Obcych, czyli osoby odmienne, niezrozumiałe, budzące całą gamę trudnych, a nawet negatywnych emocji<sup>22</sup>. Proces edukacji szkolnej nie jest indywidualizowany, a potencjał osobowy i kulturowy wykluczany z procesu edukacji i życia szkoły.

Mimo faktu, że liczba uchodźców i osób ubiegających się o ochronę międzynarodową w Polsce jest niska, na jej terenie prowadzone są badania dotyczące różnych zagadnień związanych z przymusową migracją w ujęciu antropologicznym (Ząbek, Łodziński 2008)<sup>23</sup>, socjologicznym (Grzymała-Kazłowska, Łodziński 2008)<sup>24</sup>, prawnym (Chrzanowska, Gracz 2007; Klaus 2008)<sup>25</sup>, psychologicznym (Grzymała-Moszczyńska 2000, 1998)<sup>26</sup> i pedagogicznym (Jaworska, Alieva 2018, Januszewska, Markowska-Manista, 2017, Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2016, Potoniec 2015, Gmaj Iglicka, Walczak 2013, Januszewska 2010)<sup>27</sup>. Zakres prowadzonych badań oraz stan litera-

---

<sup>22</sup> W. Gudykunst, Young Yun Kim, *Komunikowanie się z Obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*, w: *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Steward, Warszawa 2019, s. 498–500.

<sup>23</sup> M. Ząbek, S. Łodziński, *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*, dz. cyt.

<sup>24</sup> A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, *Problemy integracji imigrantów: koncepcje, badania, polityki*, Warszawa 2008, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

<sup>25</sup> K. Gracz, *Przymusowe migracje a perspektywy wielokulturowości w Polsce*, w: *Uchodźcy w Polsce. Kulturowo-prawne bariery w procesie adaptacji*, red. A. Chrzanowska, K. Gracz, Warszawa 2007.

<sup>26</sup> H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka, *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w polskich obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Kraków 1998. H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków 2000.

<sup>27</sup> E. Januszewska, U. Markowska-Manista, *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa 2017. D. Jaworska, K. Alieva, *Uchodź-*

tury naukowej na temat wybranych elementów społecznego i edukacyjnego funkcjonowania dzieci i młodzieży z doświadczających przymusowej migracji poszerza się, jednak jest on wciąż relatywnie wąski. Wciąż brakuje publikacji sytuujących w centrum procesu badawczego perspektywę dzieci i młodzieży, czyniąc ich ekspertami w swojej sprawie. Opracowań, które rekomendowałyby wprowadzenie istotnych zmian w pracy szkół, których podstawę stanowiłaby analiza perspektywy dzieci i młodzieży doświadczających uchodźstwa i tym samym ich specjalnych potrzeb edukacyjnych z dbałością o dobrostan psychiczny całej społeczności klasowej/szkolnej.

### **Uczniowie ze środowisk przymusowych migrantów w procesie badawczym: ku dbałości o etykę prowadzonych działań**

Za zasadniczą perspektywę filozoficzną przyświecającą metodologii badań (z uwzględnieniem kwestii etycznych), różnych aspektów rzeczywistości dzieci i młodzieży (w tym doświadczających uchodźstwa) można uznać pedagogikę Janusza Korczaka<sup>28</sup>. Korczak akcentował podmiotowy i autonomiczny status dzieci i młodzieży oraz prawo do partycypowania w wydarzeniach ważnych dla ich bycia w świecie. Podkreślał refleksyjność dzieci i młodzieży, potrzebę wyrażania szacunku dla ich opinii, perspektywy oglądu rzeczywistości i tym samym eksperckość we własnych sprawach. Poza tym, analizując fundamenty Korczakowskiej myśli, można dostrzec szczególną wrażliwość pe-

---

cy – ludzie bez miejsca. *Pamięć i miejsce w narracjach przymusowych migrantów*, w: *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*, red. M. Mendel, W. Theiss, Gdańsk 2018. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, dz. cyt. K. Potoniec, *Integracja uczniów uchodźców w Polskiej szkole*, Białystok 2015. K. Gmaj, K. Iglicka. B. Walczak, *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*, Warszawa 2013. E. Januszewska, *Dziecko czecheńskie w Polsce: między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Toruń 2010.

<sup>28</sup> Korczak – człowiek, badacz, pedagog i wychowawca, red. I. J. Pyrzyka, Włocławek 2003.

dagoga na Innego i dbałość o jego dobrostan<sup>29</sup>. Na założeniach pedagogiki Korczaka oparta jest Konwencja o prawach dziecka<sup>30</sup>, w której akcentowane jest m.in. prawo do bycia wysłuchanym<sup>31</sup>. Dziś coraz częściej zwraca się uwagę na fakt, iż rzeczywistość dzieci i młodzieży jest przez nich aktywnie tworzona, doświadczana i wyrażana subiektywnie, co wiąże się m.in. ze zmianą paradygmatyczną w teoriach naukowych<sup>32</sup>. Wobec tego w badaniach dotyczących dzieci i młodzieży powinni być oni traktowani jako aktywni twórcy swojej rzeczywistości. Proces badawczy powinien więc stwarzać przestrzeń do interpretowania świata „ich oczami”, a głos dzieci i młodzieży, ze względu na fakt, iż są oni najlepszymi informatorami w swojej sprawie, powinien zostać uprawomocniony<sup>33</sup>. Taka perspektywa epistemologiczna i ontologiczna coraz częściej zachęca badaczy do projektowania i realizacji procesu badawczego razem z dziećmi i młodzieżą w celu umożliwiania im zrozumienia własnych poglądów, doświadczeń oraz relacji i tym samym wypowiedzenia się w swojej sprawie<sup>34</sup>. Coraz częściej dzieci i młodzież funkcjonują w roli autonomicznych badaczy swojego świata. Rezultaty tego typu badań pokazują, że stanowisko dzieci i młodzieży znacznie różni się od opinii i obserwacji ich rodziców<sup>35</sup>.

---

<sup>29</sup> A. Kamińska, *Korczakowski dialog z dzieckiem – inspiracje filozoficzne*, w: *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie*, red. B. Smolińska-Theiss, Warszawa 2011, s. 256–274.

<sup>30</sup> E. Jarosz, *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, „Pedagogika społeczna”, 2017 nr 2, s. 64, s. 64–65.

<sup>31</sup> Convention on the Rights of the Child, General Comment No. 12 (2009) The right of the child to be heard, Committee on the right of the child, Fifty-first session Geneva, 25 May-12 June 2009, <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf> (dostęp: 02.11.2020 r.).

<sup>32</sup> J. Zwiernik, *Podejścia badawcze w poznaniu wiedzy dziecka*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, 18 (1) 69, s. 84–86.

<sup>33</sup> Więcej zob. E. Jarosz, *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, dz. cyt.

<sup>34</sup> Więcej: M. Morgan, S. Gibbs, K. Maxwell, N. Britten, *Hearing children's voices: methodological Rissues in conducting focus groups with children aged 7–11 years*, „Qualitative Research”, 2002 tom 5 nr 2. DOI: 10.1177/1468794102002001636 (dostęp: 7.08.2021 r.).

<sup>35</sup> Tamże.

W kontekście powyższego warto zwrócić uwagę na kwestie etyczne badań z dziećmi i młodzieżą/wśród dzieci i młodzieży ze środowisk uchodźczych. Kontrowersje budzą działania badawcze, które służą jedynie celem naukowym osób zaangażowanych w ich realizację. Oczywiście nie oznacza to, że nie jest możliwe prowadzenie badań wśród osób doświadczających uchodźstwa (w tym dzieci), a powstrzymanie się od realizacji badań w tym obszarze można by uznać za działanie z natury nieetyczne<sup>36</sup>. Większość osób ze środowiska przymusowych migrantów niesie ze sobą większy lub mniejszy bagaż trudnych przeżyć z kraju pochodzenia dlatego bezdyskusyjny jest fakt, że realizacja inicjatyw badawczych wśród/z udziałem tej grupy społecznej wymaga ogromnej wrażliwości badawcza oraz dobrej znajomości realiów środowiska przymusowych migrantów. Realizacja badań wśród osób doświadczających migracji obarczona jest ryzykiem ponownego zranienia, w związku z tym wymaga od badacza analizy zysków i strat, z którymi może się wiązać proces badawczy<sup>37</sup>.

Solidne, refleksyjne przygotowanie się do badań z grupą wrażliwą, jaką są dzieci z doświadczeniem uchodźstwa oraz współpracy z ich rodzicami/opiekunami, jest priorytetem. Niezbędne jest podmiotowe podejście do uczestników procesu badawczego, dbałość o ich autonomię i dobrostan psychiczny oraz stworzenie bezpiecznej płaszczyzny do dzielenia się własnymi spostrzeżeniami, opiniami, doświadczeniami itd. Badacz powinien starannie zaplanować poszczególne elementy prowadzonych badań i podjąć próbę przewidywania potencjalnych trudności, wynikających z powrotu przez badanych do trudnych wydarzeń z ich życia lub konfrontacji z nieprzyjemnymi sytuacjami<sup>38</sup>. Początkujący badacze mogą wykazywać deficyt wrażliwości i brak czujności w obcowaniu z jakże wrażliwą materią, jaką jest świat przeżyć

---

<sup>36</sup> D. G. Kilpatrick, *The ethics of disaster research: A special section*, „Journal of Traumatic Stress”, 2004 tom nr 5 (17), s. 361–362. <http://dx.doi.org/10.1023/B:JOTS.0000048961.75301.74> (dostęp: 7.08.2021 r.).

<sup>37</sup> Tamże.

<sup>38</sup> Więcej: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004. U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2011.

i doświadczeń Innego<sup>39</sup>. Warunki te spełnia negocjacyjny model procesu badawczego<sup>40</sup>, którego immamentnym elementem jest dialogowa relacja pomiędzy badaczem, a uczestnikami procesu badawczego oraz dbałość o autonomię i podmiotowość osób uczestniczących w badaniu na każdym jego etapie. Model ten opiera się na założeniu, że badani mogą stać się równoprawną stroną procesu, jak również mają możliwość jego kontrolowania. Negocjacyjny model procesu badawczego pozwala na lepsze rozumienie procesów zachodzących w toku badań oraz negocjowanie zasobów (informacje, wiedza, obrazy), które zostaną wykorzystane po zakończeniu procesu badawczego. Negocjatorom mogą podlegać warunki nawiązanej relacji, role, w jakich występują strony procesu badawczego, zadania, jakie mają do wykonania, obowiązki, zakres kontroli (danych, a także materiałów do upublicznienia), interpretacje (oznaczające pogłębienie interpretacji ze strony badanych), a także do pewnego stopnia wnioski (dbanie o dobre imię grupy, rodziny czy jednostek). Zasadą etyczną, która leży u podstaw tego modelu, jest szacunek do drugiego człowieka, niezależnie od sytuacji, w której się znajduje dlatego też zgoda jest powtarzalna i negocjowana. Korzystanie z modelu negocjacyjnego uzasadnia się również zwyczajnym pragmatyzmem komunikacyjnym, który opiera się na założeniu, że nieporozumienia mogą zostać wyeliminowane dzięki stworzeniu przestrzeni komunikacji oraz możliwości rozwiązywania praktycznych problemów na bazie konsensusu. W związku z tym zgoda na udział w badaniach nie ma charakteru jednorazowego aktu, lecz osiągnięta jest przez ciągłe negocjacje. Zgoda na udział w badaniach ma charakter świadomego procesu. W związku z tym umożliwia nie tylko skuteczną ochronę badanych, których sytuacja życiowa zazwyczaj

---

<sup>39</sup> D. Lalak, *Badania biograficzne – standardy wiarygodności oraz walory edukacyjno-rozwojowe*, w: *Aktywna biografia w przestrzeni społecznej*, teksty i opracowania, M. Boryczko, D. Jaworska, R. Krenz, D. Lalak, A. Ostaszewska, B. Skrzypczak, Kwidzyn 2014, s. 23–25.

<sup>40</sup> C. Mackenzie, Ch. McDowell, E. Pittaway, *Beyond ‘Do No Harm’: The Challenge of Constructing Ethical Relationships in Refugee Research*, „Journal of Refugee Studies”, 2007 nr 2 (20), s. 299-319. J. Darling, *Emotions, Encounters and Expectations: The Uncertain Ethics of ‘the Field’*, „Journal of Human Rights Practice”, 2014 tom 6 nr 2, s. 201–212.

nie należy do stabilnych i może ulec zmianie w trakcie procesu badawczego, a tym bardziej po zakończeniu badania, w okresie pomiędzy analizą zgromadzonych danych i końcową publikacją. Negocjowanie realizuje postulat traktowania drugiego człowieka jako celu samego w sobie, a nie środka do osiągnięcia celów innych<sup>41</sup>.

W przypadku realizacji badań z osobami/wśród osób niepełnoletnich (dzieci i młodzież) nasuwa się pytanie, kto w ich przypadku powinien decydować o udziale w procesie badawczym. Traktując dzieci i młodzież podmiotowo, postrzegając je jako jednostki konstruujące swoją rzeczywistość<sup>42</sup>, bez wątpienia powinny mieć one prawo do wypowiedzania się również w tej sprawie. W sytuacji gdy przez osoby dorosłe używany jest język adekwatny do możliwości rozwojowych, percepcyjnych i komunikacyjnych dzieci i młodzieży, są one w stanie zrozumieć wiele skomplikowanych kwestii, takich jak cele i przebieg procesu badawczego oraz jego rezultaty. Bezdyskusyjny jest jednak fakt, że w przypadku osób niepełnoletnich ich rodzice/opiekunowie powinni zostać poinformowani o celu badań oraz zasadach współpracy (do ewentualnej negocjacji) przed rozpoczęciem przedsięwzięcia badawczego i na tej podstawie podjąć decyzję o udziale ich dzieci/podpieczonych w badaniu. Po uzyskaniu zgody od rodziców/opiekunów warto zadbać o uzyskanie świadomej zgody od dzieci i młodzieży (działanie powtarzane na każdym etapie badań), aby udział w badaniu nie był rezultatem rozstrzygnięć zawartych pomiędzy dorosłymi – badaczami i rodzicami/opiekunami<sup>43</sup>. Proces badawczy w mniejszym lub większym stopniu zawsze stanowi pewną formę ingerencji w życie prywatne jego uczestników. Uczestnicy badań na skutek udziału w nich nie

---

<sup>41</sup> C. Mackenzie, Ch. McDowell, E. Pittaway, *Beyond 'Do No Harm': The Challenge of Constructing Ethical Relationships in Refugee Research*, dz. cyt. D. Jaworska, A. Khedi, M. Boryczko, *Badania wśród uchodźców i przymusowych migrantów – rozważania metodologiczne i etyczne*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 2019 tom 15 nr 2, s. 215-220, DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.15.2.11> (dostęp: 7.08.2021 r.).

<sup>42</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk, s. 68.

<sup>43</sup> I. Main, *Uchodźcy w nauce polskiej – stan badań i literatury, metodologia i etyka badań*, w: *Uchodźcy: teoria i praktyka*, red. I. Czerniejewska, I. Main, Poznań 2008, s. 21–33.

powinni być/czuć się poszkodowani<sup>44</sup>. Dlatego też poza dbałością o dobrostan psychiczny uczestników badania, badacz nie powinien ujawniać żadnych informacji na temat badanych osób, które w jakikolwiek sposób mogłyby umożliwić ich identyfikację (w tym dane wrażliwe) i tym samym działać na ich niekorzyść.

Coraz częściej podkreśla się, że realizacja badań wśród osób doświadczających uchodźstwa nie powinna ograniczać się tylko i wyłącznie do niewyrządzenia szkody badanym<sup>45</sup>. Istotne jest, aby uczestnicy badania czerpali korzyści ze współpracy z zespołem badawczym (np. udział w warsztatach edukacyjnych rozwijających świadomość praw człowieka)<sup>46</sup>.

### **Narracje autobiograficzne w podejściu partycypacyjnym: zrozumieć doświadczenia dzieci i młodzieży ze środowisk przymusowych migrantów**

Orientacja jakościowa w badaniach została zbudowana na przekonaniu, że świat społeczny jest z jednej strony światem konstruowanym przez działania i wzajemne oddziaływania ludzi, a z drugiej strony, że konstrukcja ta jest obdarzona sensem i znaczeniem<sup>47</sup>. Badania jakościowe kładą akcent na „przeżyte doświadczenie”, co daje możliwość rozpoznania znaczeń, które ludzie przypisują procesom i strukturom

---

<sup>44</sup> E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, dz. cyt., s. 516.

<sup>45</sup> E. Pittaway, L. Bartolomei, R. Hugman, ‘Stop Stealing Our Stories’: *The Ethics of Research with Vulnerable Groups*, „Journal of Human Rights Practice”, 2010 nr 2(2), s. 229–251 <http://dx.doi.org/10.1093/jhuman/huq004> (dostęp: 7.08.2021 r.). D. Jaworska, A. Khedi, M. Boryczko, *Badania wśród uchodźców i przymusowych migrantów – rozważania metodologiczne i etyczne*, dz. cyt. s. 218–223.

<sup>46</sup> Więcej: C. Mackenzie, N. Stoljar, *Introduction: Autonomy Refigured*, w: *Relational Autonomy: Feminist Perspectives on Autonomy, Agency and the Social Self*, red. C. Mackenzie, N. Stoljar, New York 2000.

<sup>47</sup> D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski, *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Łódź 2001, s. 22.

życia, a także do łączenia tych znaczeń z otaczającym światem społecznym<sup>48</sup>.

Coraz częściej podkreśla się fakt, iż badania naukowe powinny stanowić płaszczyznę autorefleksji, uważniać głos dzieci i młodzieży, pełnić funkcję emancypacyjną i tym samym przyczynić się do zmiany (w ludziach, w ich otoczeniu, w zakresie polityki oświatowej, integracyjnej itd.). W związku z tym, prowadzenie badań osadzonych w paradygmacie jakościowym, interpretatywnym, które koncentrują się na poznaniu świata z poziomu subiektywnych doświadczeń jednostki<sup>49</sup>, projektowanych zgodnie z podejściem partycypacyjnym, uprawomocniających głos grup wrażliwych (jaką stanowią m.in. dzieci i młodzieży ze środowisk przymusowych migrantów), można uznać za jeden z priorytetów społecznych, jak i naukowym, niezwykle ważnych dla pedagogiki. Zdaniem Jolanty Zwiernik badania prowadzone z poszanowaniem prawa do swobodnego wyrażania swoich poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dzieci zrekompensują ignorancję formalnej edukacji i przyczynią się do zmian w kulturze szkoły (skupionej na pomiarach wskaźników osiągnięć uczniów) na rzecz wspierania kompetencji społecznych niezbędnych do poszerzenia pola ich partycypacji obywatelskiej<sup>50</sup>.

Biorąc pod uwagę społeczno-kulturowe przemiany zachodzące w przestrzeni współczesnych szkół, potrzebne są badania poświęcone (re)konstrukjom doświadczeń szkolnego funkcjonowania dzieci i młodzieży ze środowisk przymusowych migrantów osadzonych w realiach uchodźczej rzeczywistości, ukazujące szanse i zagrożenia stwarzane przez migrację uchodźczą w kontekście rozwoju ich potencjału osobowego. Chodzi o akceptowaną przez uczestników badań rekonstrukcję świata przeżywanego, który to świat – w perspektywie pedagogicz-

---

<sup>48</sup> Więcej: M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000.

<sup>49</sup> A. Rokuszewski-Pawełek, *Miejsce biografii w socjologii interpretacyjnej. Program socjologii biografistycznej Fritza Schutzego*, Warszawa 1996, s. 39.

<sup>50</sup> J. Zwiernik, *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucji wczesnej opieki i wychowania*, „Metody zbierania i analizy danych w badaniach edukacyjnych”, 2012 nr 2 (15), s. 162. <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2012.001> (dostęp: 7.08.2021 r.).



nej związany jest z oddziaływaniami środowisk wychowawczych, doświadczeń trajektoryjnych i podejmowanych wobec nich działań profesjonalnych<sup>51</sup>. Potrzebne są analizy i opracowania, które w centrum stawiają perspektywę uczniów i traktują ich jako podmioty tworzące i uczestniczące w kulturze szkoły. Analizują doświadczenia uchodźczej migracji jako doświadczenia edukacyjne i tym samym dylematy, kłopoty oraz sposoby radzenia sobie dzieci i młodzieży w świecie szkoły. Zwracają uwagę na ich rzeczywistość konstruowaną na pograniczu odmiennych rzeczywistości społeczno-kulturowych – w trakcie życia tam (w kraju ojczystym) i tu (w nowym kraju) oraz w procesy związane z wchodzeniem w krąg nowej kultury, rzeczywistość szkolną, relacje z grupą rówieśniczą, tworzeniem zasobów odpornościowych itd. Narracje uczniów o charakterze autobiograficznych są nośnikami informacji dotyczących ich sposobów radzenia sobie w świecie i ze światem, na temat znaczeń, jakie nadają poszczególnym miejscom, sytuacjom i osobom, czynników determinujących osobowość poszczególnych osób oraz problemów i lęków, z którymi borykają się.

Narracja stanowi jeden ze sposobów rozumienia świata przez ludzi. Ludzie interpretują i zapamiętują dziejące się wydarzenia jako historie. Historie te nie są czymś obiektywnym, bo każdy człowiek interpretuje zdarzenia mające miejsce w jego życiu w odmienny, osobisty sposób<sup>52</sup>. Narracje uczniów ze środowisk uchodźczych są źródłem informacji dotyczących uczestnictwa w edukacji w kraju pochodzenia i w kraju goszczącym, ich słabych i mocnych stron, stylów uczenia się, indywidualnych potrzeb uczniów itd. Metody badań biograficznych, w szczególności wykorzystujące wywiad narracyjny jako technikę zbierania materiału, cieszą się rosnącym zainteresowaniem badaczy wielu dyscyplin społecznych, takich jak socjologia, pedagogika, historia czy psychologia. Wiąże się to z teoriami czy filozofiami narracyjności, które w naturalny sposób wkraczają do dyskursu naukowe-

---

<sup>51</sup> M. Granosik, *Metoda biograficzna a emancypacyjna praktyka. Perspektywa społeczno-pedagogiczna* „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 2019 nr 2, s. 119, DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.15.2.07> (dostęp: 7.08.2021 r.).

<sup>52</sup> J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 12.

go i dostarczają uzasadnień podejmowanych wyborów metodologicznych<sup>53</sup>. Wywiad autobiograficzno-narracyjny umożliwia odtworzenie przez narratora znaczących procesów biograficznych, które kształtowały jego życie w kolejnych fazach biografii z uwzględnieniem doświadczeń sytuacji i ram społecznych, obejmujących jego procesy biograficzne<sup>54</sup>.

Uczestnik badania opisuje zinterpretowany w subiektywny sposób świat, który jest dla niego światem obiektywnym<sup>55</sup>. W autobiograficznej historii badany ujmuje wszystko to, co dla niego jest najważniejsze<sup>56</sup>. Rozumienie zdarzeń mających miejsce w życiu danego człowieka jest często równoważne z określonym doświadczeniem tych zdarzeń<sup>57</sup>. Badacz, który pragnie poznać doświadczenie innej osoby, powinien nie tylko pozbyć się przedzałożeń naukowych, ale również traktować uczestnika badań jako współbadacza rzeczywistości społecznej. Doświadczenie indywidualne jest jednostkowe i cechuje się indywidualnym charakterem. Doświadczenia ludzkie składają się na indywidualną biografię ludzką. To, czego doświadczają ludzie, możemy dowiedzieć się tylko od nich samych dzięki narracji<sup>58</sup>. Narracja jest traktowana

---

<sup>53</sup> M. Granosik, *Metoda biograficzna a emancypacyjna praktyka. Perspektywa społeczno-pedagogiczna*, dz. cyt., s. 119.

<sup>54</sup> Więcej: K. Kaźmierska, F. Schütze, *Wykorzystanie autobiograficznego wywiadu narracyjnego w badaniach nad konstruowaniem obrazu przeszłości w biografii. Na przykładzie socjologicznego porównywania narracji na temat życia w PRL-u i NRD*, „Przegląd socjologii jakościowej”, 2013 tom 9 nr 4. Internet: [https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/33276/PSJ\\_9\\_4\\_Kazmierska\\_Schutze.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/33276/PSJ_9_4_Kazmierska_Schutze.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (dostęp: 15.06.2021 r.).

<sup>55</sup> E. Kos, D. Urbaniak-Zajac, *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Warszawa 2016, s. 92.

<sup>56</sup> N.K. Denzin, *The reflexive interview and a performative social science*, „Qualitative Research”, 2001 nr 1, s. 7. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102> (dostęp: 7.08.2021 r.).

<sup>57</sup> Więcej: S. Stemplewska-Żakowicz, *Koncepcje narracyjnej tożsamości. Od historii życia do dialogowego „ja”*, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński Gdańsk, 2002.

<sup>58</sup> Więcej: T. Maruszewski, *Pamięć autobiograficzna jako podstawa tworzenia doświadczenia indywidualnego*, w: *Psychologia, podręcznik akademicki*, Tom 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 165–182.

jako materiał pozwalający zrekonstruować wzór indywidualnych przeżyć biograficznych<sup>59</sup>.

Doświadczenie autobiograficzne mają charakter intersubiektywny oznacza to, że człowiek może tworzyć swe życie społeczne i kulturowe wtedy, gdy działa z innymi i pośród innych<sup>60</sup>. Narracje uczniów mogą być pomocne w kontekście planowania procesu edukacyjnego i tym samym projektowania działań mających na celu wspieranie integracji w przestrzeni szkoły i poza nią. Bez świadomości doświadczeń uczniów ze środowisk przymusowych migrantów niezwykle trudne jest zrozumienie wielu zachowań obserwowalnych przez nauczycieli w przestrzeni szkoły: np. zrozumienie, dlaczego niektórym uczniom trudno zrozumieć kulturę nowej szkoły; dlaczego część osób spędza czas tylko i wyłącznie w gronie Swoich; co sprawia, że niektórzy uczniowie są jedynie biernymi odbiorcami działań edukacyjnych; jakim nieujawnionym potencjałem osobowym dysponują osoby doświadczające uchodźstwa; jakiego rodzaju wzmocnienia mogą go wydobyc i zmaksymalizować itd. Dlatego też istotne jest to, aby, zgodnie z założeniami konstruktywizmu<sup>61</sup>, przyjrzeć się tworzeniu swojej rzeczywistości przez dzieci i młodzież z doświadczaniem uchodźczym w nowych realiach społeczno-kulturowych, w których osadzony jest świat nowej szkoły. Poświęcić uwagę uczniom ze środowisk przymusowych migrantów, traktując ich jako kreatorów ich własnego życia, rzeczywistości i własnego rozwoju. Taka perspektywa badawcza koncentruje się na badanych zjawiskach, które traktuje jako konstrukcje, ale także dane i analizy o tych zjawiskach są konstrukcjami. W związku z tym badacze powinni być blisko doświadczeń uczestników, ale również mieć świadomość tego, że nie jest możliwe dokładne odtworzenie

---

<sup>59</sup> A. Rokuszewska-Pawełek, *Miejsce biografii w socjologii interpretacyjnej. Program socjologii biografistycznej Fritza Schutzego*, dz. cyt., s. 39.

<sup>60</sup> A. Kożyczkowska, *Społeczne i osobiste „pamiętanie” jako kontekst „rozumienia” czy „kłopot metodologiczny”. Badania biograficzne w środowisku zróżnicowanym kulturowo*, w: *Z teorii i praktyki badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*, red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech, Cieszyn–Toruń 2016, s. 119.

<sup>61</sup> K. Charmaz, *Constructing Grounded Theory*, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore–Washington DC 2014, s. 168–169.

ich doświadczeń. Analiza rezultatów badań wykonanych przez dzieci pokazuje, że dane, jakie one zbierają na swój temat oraz rówieśników, są bogatsze o tych, które uzyskują dorośli, o perspektywę dziecka jako badacza swojej kultury<sup>62</sup>.

W przypadku dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji, które nieraz nie czują się pewnie w nowym kraju m.in. ze względu na ograniczoną kompetencję komunikacyjną, a także wtedy, gdy badacz napotyka bariery w zakresie wejścia na teren badań lub jego obecność zakłóciłaby naturalny bieg zdarzeń lub gdy istnieje obawa, że badani będą szczególnie podatni na wpływ badacza itd., szczególnie uzasadnione jest stosowanie podejścia partycypacyjnego, które umożliwia realizację badań w działaniu. Partycypacyjne badania w działaniu zakładające aktywny udział ich uczestników w procesie badawczym mają wiele zalet. Przede wszystkim zakładają wzmocnienie potencjału ludzkiego poprzez podejmowanie próby zdefiniowania w trakcie badania problemów<sup>63</sup>. Niezależnie od tego jak rozłożone są akcenty między badaniem, działaniem i partycypacją, są to badania demokratyczne (zakładają udział wszystkich uczestników w badaniu), sprawiedliwe (bo zakładają równowagę różnych wkładów uczestników w rozwój lokalny, praktycznej wiedzy) i emancypacyjne (bo zakładają działanie mające na celu przezwyciężenie nierówności, marginalizacji i opresji)<sup>64</sup>. Podkreśla się, że ułatwiają one nawiązanie relacji z badanymi, opartej na zaufaniu, odsłaniają wiele ukrytych przed badaczem problemów i punktów widzenia, wzbogacając wieloaspektową złożoność kontekstu badanego zjawiska, pogłębiając sposoby ujmowania problemów. Umożliwiają dostosowanie i formy i tempa realizowanych badań do możliwości uczniów zarówno rozwojowych, jak i tych wynikających z odmiennych doświadczeń socjalizacyjnych. Poza tym,

---

<sup>62</sup> Więcej: J. Zwiernik, *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*, dz. cyt.

<sup>63</sup> M. Brzozowska-Brywczyńska, *Badania partycypacyjne w działaniu (PAP): między produkcją wiedzy a społecznym zaangażowaniem*, „Rozwój regionalny i polityka regionalna”, 2019 nr 46, s. 91–101. <https://doi.org/10.14746/rprp.2019.46.06> (dostęp: 7.08.2021 r.).

<sup>64</sup> Tamże.

że intensyfikują one udział uczniów w badaniach oraz stanowią płaszczyznę konstruowania ich podmiotowości. Partycypacyjne badania w działaniu są przedsięwzięciem opartym na *praxis* (od refleksji, przez krytykę, do działania) i narzędziem społecznej emancypacji różnych defaworyzowanych grup społecznych<sup>65</sup>. W tego typu badaniach równie ważny i traktowany na równi z badaczem jest badany (tzw. ekspert reprodukcyjny) ze względu na to, że dysponuje unikatową wiedzą o badanej rzeczywistości społecznej, w której żyje i działa<sup>66</sup>. Zgodnie z jego założeniami to uczestnicy badania są ekspertami w swojej sprawie. Partycypacyjne badania w działaniu opierają się na zasadach komunikacyjnego uczestnictwa osób w nich uczestniczących i z założenia kompleksowo analizują dany obszar badawczy, wykorzystując metody wspierające komunikację<sup>67</sup>.

Istnieje szereg metod wspierających/inicjujących proces komunikacji należą np. tworzenie map, wędrówki/oprowadzanie po wybranych miejscach, nagrywanie filmów, fotografia uczestnicząca itd.<sup>68</sup>. Jedną z metod, która stwarza uczestnikom badania szereg możliwości przekazywania całej gamy istotnych komunikatów, których być może nie byłiby oni w stanie przekazać za pomocą słów, jest metoda fotografii uczestniczącej (należąca do grupy metod etnografii wizualnej). Fotografia wyrasta z postulatu czynienia komunikacji społecznej procesem bardziej symetrycznym i otwartym na doświadczenia zwykłych ludzi. Praktyka ta polega na angażowaniu grup mniejszościowych lub mniejszości społecznych w proces dokumentowania, analizowania i nadawania znaczenia doświadczanej przez nie rzeczywistości za pomocą fotografowania tych elementów otoczenia, które sami wybierają i defi-

---

<sup>65</sup> Więcej: H. Cervinkova, *Edukacyjne badania w działaniu – w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych*, „Animacja życia Publicznego. Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych”, 2011 NR 2(5), s. 7.

<sup>66</sup> H-H. Krüger, *Metody badań w pedagogice*, Gdańsk 2007, s. 151.

<sup>67</sup> Tamże.

<sup>68</sup> A. Clark, *Participatory research with children and young people: philosophy, possibility and perils*, Action Research Expeditions, On-line Journal – Dr. Michael Brody, 2004, Internet: <http://arexpeditions.montana.edu/articleviewer.php?AID=83>, (dostęp: 08.11.2020 r.).

niują jako istotne<sup>69</sup>. Badania prowadzone przez Eliane McGregor wykazały znaczenie sztuki i kultury dla integracji migrantów i uchodźców jako użytecznego narzędzia do wyrażania uczuć i emocji związanych z doświadczeniem migracji oraz doświadczeniami związanymi z integracją i włączeniem do społeczeństwa przyjmującego<sup>70</sup>. Zastosowanie fotografii uczestniczącej może więc dostarczać dorosłym pogłębionego spojrzenia na funkcjonowanie w świecie szkoły za pomocą specyficznego języka.

Badania wizualne umożliwiają odkrywanie kultury wizualnej, która stanowi społeczną konstrukcję, która ma znaczącą rolę w procesie poznawania danego wycinka rzeczywistości<sup>71</sup>. Symboliczny język sztuki m.in. fotografii jest językiem uniwersalnym, pozwalającym, co podkreślają działacze społeczni, porozumiewać się z ludźmi, którzy myślą inaczej, inaczej żyją, mają inne doświadczenia, czy też dysponują innym kapitałem kulturowym. Dzięki niemu dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji uchodźczej mogą wypowiadać się na temat swojej sytuacji, przedstawić swoje potrzeby oraz ukazać potencjał tkwiący w nich samych, ich bliskich oraz najbliższym otoczeniu. Fotografia uczestnicząca pozwala na uchwycenie ważnych elementów dziecięcej rzeczywistości w nowym kraju (miejsca, sytuacje społeczne, relacje międzyludzkie itd.), które konstruują ich mikroświat i wyznaczają jego miejsce w większym świecie<sup>72</sup>.

Model partycypacji Rogera A. Harta ilustruje proces włączania dzieci i młodzieży w procesy podejmowania decyzji. Pierwsze jej trzy stop-

---

<sup>69</sup> D. E. Clover, *Out of the Dark Room: Participatory Photography as a Critical, Imaginative, and Public Aesthetic Practice of Transformative Education*, "Journal of Transformative Education", 2006 nr 4(3). <https://doi.org/10.1177/1541344606287782>. (dostęp: 7.08.2021 r.).

<sup>70</sup> E. McGregor, N. Ragab, *The Role of Culture and the Arts in the Integration of Refugees and Migrants*, European Commission 2016.

<sup>71</sup> J. Nowotniak, *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Kraków 2012, s. 64.

<sup>72</sup> K. Niziołek, *Zdjęcia są tłumaczem. O funkcjach sztuki w kontekście mniejszościowym na przykładzie fotografii uczestniczącej*, w: *Integracja dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Nasz świat w 36 klatkach”*, red. K. Potoniec, A. Grzędzińska, A. Gaworek, Białystok 2008.

nie opisują działania pozornie partycypacyjne (manipulacja, dekoracja, tokenizm), formy włączania młodych ludzi, które odbywają się bez ich wiedzy czy świadomości celów podejmowanych działań. Partycypacja rozpoczyna się wtedy, gdy zaangażowania społeczność wie, po co jest zaangażowana, na jakich zasadach jej wkład jest wykorzystywany, oraz kiedy jest informowana o podejmowanych decyzjach, konsultowana i kiedy ma realny wpływ na ich kształt<sup>73</sup>. I tu należy pamiętać, że dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji (jak i inne grupy) mają również prawo do niepartycypowania. Istotne jest dialogowe ustalenie poziomu, etapów i form zaangażowania uczestników badania.

W kontekście planowania procesu badawczego z udziałem osób nieletnich istotne jest wdrażanie standardów partycypacji dzieci opracowanych przez Międzynarodowy Sojusz Ratujmy Dzieci<sup>74</sup>. Pokazują one, czym jest i jak powinna wyglądać pełna partycypacja dzieci, jakie są jej ramy i kierunki działań. Koncentrują się one na następujących elementach procesu partycypacji: Podejście – odpowiedzialne, przejrzyste i uczciwe (1); Proces partycypacji – dobrowolny i dostosowany do potrzeb dzieci (2); Otoczenie – przyjazne dzieciom i sprzyjające podejmowaniu przez nie działań (3); Równość szans (4); Organizatorzy procesu partycypacyjnego – wspierający dzieci, efektywni i godni zaufania (5); Proces partycypacji – promujący bezpieczeństwo i ochronę dzieci (6); Zakończenie procesu – przekazanie dzieciom informacji zwrotnej bądź zaproszenie do kontynuacji; ewaluacja projektu (7)<sup>75</sup>.

Analiza narracji uczniów ze środowiska przymusowych migrantów na temat szkoły (w tym na podstawie ich wytworów), w kontekście autobiograficznym z wykorzystaniem podejścia partycypacyjnego, może mieć istotne znaczenie w toku międzykulturowego otwierania się szkół. Na podstawie analizy treści literatury międzykulturowe otwieranie się

---

<sup>73</sup> Więcej: A. R. Hart, *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*, Florencja 1992. Internet: [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf) (dostęp: 7.08.2021 r.).

<sup>74</sup> Więcej: Save the Children, *Annual Report 2005*, Internet: <https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/annual-report/annual-report/sc-2005-annualreport.pdf> (dostęp: 1.04.2021 r.).

<sup>75</sup> Tamże.

szkół można rozumieć jako świadomy proces ich rozwoju, obejmujący różne (w wersji maksymalistycznej wszystkie) wymiary ich funkcjonowania<sup>76</sup>. Należą do nich: organizacja pracy, sposób zarządzania, kompetencje kadry pedagogicznej, program nauczania, stosowane metody pracy, organizacja przestrzeni szkoły, współpraca z rodzicami i otoczeniem itd. Powodują one, że szkoła staje się przyjazna oraz dostępna w równym stopniu dla wszystkich grup i osób (bez względu na ich pochodzenie etniczne, narodowość, czy język ojczysty). Szkoła otwarta międzykulturowo aktywnie przeciwdziała wszelkim przejawom nierównego traktowania (tj. dyskryminacji w różnych formach i o różnym nasileniu). Taki model pracy szkoły włącza migrantów i inne grupy narażane na wykluczenie w główny nurt życia społecznego, tym samym zwiększając integrację lokalnych społeczności.

### Zakończenie

Aktualnie obserwujemy szereg zmian w populacji uczniów na całym świecie (w tym w Polsce) w związku z intensyfikacją migracji i dynamicznymi przemianami społeczno-kulturowymi. To stwarza szereg nowych zadań i wyzwań związanych z projektowaniem pracy szkół, kształceniem nauczycieli oraz realizacją badań naukowych. Szczególnie wymagające są działania związane z optymalizacją procesów edukacji i integracji uczniów doświadczających migracji uchodźczej. Ta grupa uczniów funkcjonowała w odmiennych systemach edukacyjnych, cechuje się różniącą się od większości przynależnością kulturową i religijną oraz posługuje się odmiennymi językami, a także wnosi ze sobą do systemu edukacji większy lub mniejszy bagaż trudnych doświadczeń. Dzieci i młodzież ze środowisk przymusowych migrantów to bardzo często uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy wymagają indywidualizacji procesu edukacji.

Dziś dość dużo mówi się na temat kwestii zasadności i sposobów realizacji badań wśród grupy wrażliwej, jaką są osoby doświadczają-

---

<sup>76</sup> K. Potoniec, *Asystent międzykulturowy w procesie międzykulturowego otwierania się szkoły*, „Kultura i Edukacja”, 2020 nr 3(129), s. 159–161. <http://dx.doi.org/10.15804/kie.2020.03.09> (dostęp: 7.08.2021 r.).



ce uchodźstwa. Dzieci i młodzież, ze względu na swój wiek, oraz doświadczenia z okresu przedemigracyjnego należą do grup szczególnie wrażliwych. W związku z tym ich udział w procesie badawczym powinien być szczególnie refleksyjnie rozpatrywany, a badacze odpowiedzialni za relację badań, powinni być świadomi sytuacji życiowej osób ze środowisk przymusowych migrantów, a także etycznych i metodologicznych aspektów badań. Bezdiskusyjny jest fakt, że nieprowadzenie analiz naukowych w tym obszarze samo z siebie jest działaniem nieetycznym.

Szkoła jest instytucją, w której głos dzieci i młodzieży częstokroć jest niesłyszany lub ignorowany. Dziś coraz częściej zwraca się uwagę na fakt, że dzieci i młodzież mają prawo do bycia wysłuchanymi oraz do (współ)partycypowania w sytuacjach i procesach decyzyjnych, które mogą wpływać na ich sytuację. Aktualnie coraz częściej podkreśla się to, iż głos dzieci i młodzieży (bez względu na pochodzenie czy sytuację życiową) powinien być uprawomocniany również w procesie badawczym. To zachęca badaczy jakościowych do projektowania i realizacji procesu badawczego razem z dziećmi i młodzieżą w celu umożliwiania im zrozumienia własnych poglądów, doświadczeń oraz relacji i tym samym wypowiedzenia się w swojej sprawie. Proces badawczy zawsze stanowi pewną formę ingerencji w życie prywatne osób biorących udział w badaniu. Uczestnicy badań na skutek udziału w nich w żaden sposób nie powinni mieć poczucia krzywdy. Badacze podejmujący inicjatywy badawcze z dziećmi i młodzieżą/wśród dzieci i młodzieży doświadczających uchodźstwa stają przed wyzwaniem realizacji badań z poszanowaniem autonomii i zachowania podmiotowości uczestników badania i tym samym dbałości o nieprzekraczanie granic, które mogłyby uruchomić trudne wspomnienia i emocje. Dialogowa relacja pomiędzy badaczem a uczestnikami procesu badawczego oraz dbałość o autonomię i podmiotowość osób uczestniczących w badaniu na każdym jego etapie są immamentnymi elementami negocjacyjnego modelu procesu badawczego, który może być stosowany w toku badań w grupach wrażliwych. Coraz częściej podkreśla się, że badania wśród osób doświadczających uchodźstwa powinny wiązać się z czerpaniem profitów z procesu badawczego – pełnić funkcję emancypacyjną i tym samym przyczynić się do szeroko rozumianej

zmiany (w ludziach, w ich otoczeniu, w zakresie polityki oświatowej, integracyjnej itd.). Realizacja badań z poszanowaniem prawa do swobodnego wyrażania swoich poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dzieci i młodzieży, może zrekompensować ignorancję formalnej edukacji i przyczyni się do zmian w pracy szkoły. Biorąc pod uwagę stan badań nad problematyką funkcjonowania uczniów z doświadczeniem uchodźstwa w polskim systemie oświaty, można stwierdzić, że wciąż potrzebne są badania poświęcone (re)konstrukcjom doświadczeń szkolnego funkcjonowania dzieci i młodzieży ze środowisk przymusowych migrantów. Analizy osadzonych w realiach uchodźczej rzeczywistości, ukazują szanse i zagrożenia stwarzane przez przymusową migrację w kontekście rozwoju potencjału osobowego uczestników badań. Badania, które w centrum sytuują perspektywę uczniów i traktują ich jako podmioty tworzące i uczestniczące w kulturze szkoły, przyglądają się potencjałowi edukacyjnemu doświadczeń uchodźczej migracji, dylematom, trudnościom oraz sposobom radzenia sobie przez dzieci i młodzieży w świecie szkoły.

Narracje uczniów ze środowisk uchodźczych są źródłem informacji dotyczących uczestnictwa w edukacji w kraju pochodzenia i w kraju goszczącym, ich słabych i mocnych stron, stylów uczenia się, indywidualnych potrzeb uczniów itd. W przypadku dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźczej migracji, w celu optymalizacji procesów komunikacji, szczególnie uzasadnione jest stosowanie podejścia partycypacyjnego, które umożliwia realizację badań w działaniu. Ta grupa uczniów nieraz nie czuje się pewnie w nowym kraju, m.in. ze względu na ograniczoną kompetencję komunikacyjną, w związku z tym szczególnie ważne jest stworzenie bezpiecznej płaszczyzny wspólnego działania. W metodologii nauk społecznych istnieje szereg metod wspierających/inicjujących proces komunikacji i należą do nich, np. tworzenie map, wędrówki/oprowadzanie po wybranych miejscach, nagrywanie filmów, fotografia uczestnicząca itd. Metoda fotografii uczestniczącej (należąca do grupy metod etnografii wizualnej) – jak pokazują doświadczenia wielu badaczy – jest jedną z metod, która stwarza uczestnikom badania szereg możliwości przekazywania całej gamy istotnych komunikatów, których być może nie byłiby oni w stanie przekazać za pomocą słów.

Analiza narracji uczniów ze środowiska przymusowych migrantów na temat szkoły (w tym na podstawie ich wytworów), w kontekście autobiograficznym, z wykorzystaniem podejścia partycypacyjnego może zapoczątkować/wspierać proces międzykulturowego otwierania się szkół. Międzykulturowe otwieranie się szkół można rozumieć jako świadomy proces ich rozwoju, obejmujący różne wymiary ich funkcjonowania. Taki model funkcjonowania szkół czyni ważnym głos migrantów i innych grup narażanych na wykluczenie oraz włącza je w główny nurt życia społecznego i tym samym zwiększa integrację lokalnych społeczności.

---

### Bibliografia

- Babbie, Earl. *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Banks, James A. McGee Banks, Cherry A. *Handbook of Research on Multicultural Education*. San-Francisco: Jossey-Bass 2003.
- Brzozowska-Brywczyńska, Maja. 2019. „Badania partycypacyjne w działaniu (PAR): między produkcją wiedzy a społecznym zaangażowaniem”. *Rozwój Regionalny I Polityka Regionalna*, 46: 91–101. <https://doi.org/10.14746/rrpr.2019.46.06> (dostęp: 7.08.2021 r.).
- Cervinkova, Hana. „Edukacyjne badania w działaniu – w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych”. *Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych* 2, 5 (2012): 7–11.
- Charmaz, Kathy. *Constructing Grounded Theory*. Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington DC: Sage, 2014.
- Clark, Anna. “Participatory research with children and young people: philosophy, possibility and perils. Action Research Expeditions”. *On-line Journal – Dr. Michael Brody*, 2004, <http://arexpeditons.montana.edu/articleviewer.php?AID=83> (dostęp: 08.11.2020).
- Clover, Darlene E. 2006. “Out of the Dark Room: Participatory Photography as a Critical, Imaginative, and Public Aesthetic Practice of Transformative Education”. *Journal of Transformative Education* 4 (3): 275–290. <https://doi.org/10.1177/1541344606287782> (dostęp: 7.08.2021 r.).

- Convention on the Rights of the Child, General Comment No. 12 (2009) The right of the child to be heard, Committee on the right of the child, Fifty-first session Geneva, 25 May-12 June 2009. Internet: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf> (dostęp: 02.11.2020 r.).
- Czerepaniak-Walczak, Maria. *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwers, 2018.
- Darling, Jonathan. "Emotions, Encounters and Expectations: The Uncertain Ethics of 'the Field'". *Journal of Human Rights Practice*, 2, 6 (2014): 201–212.
- Denzin, Norman, K. 2001. "The reflexive interview and a performative social science". *Qualitative Research* 1 (1): 23–46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102> (dostęp: 7.08.2021 r.).
- Dudzikowa, Maria Bochno, Ewa. „Wprowadzenie do serii *Kultura szkoły*”. W: *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, 9–10. Warszawa: Wolters Kluwer 2016.
- Flick, Uwe. *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Gmaj, Katarzyna. Iglicka, Katarzyna. Walczak, Bartłomiej. *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*. Warszawa: Scholar, 2013.
- Gracz, Katarzyna. Chrzanowska, Aleksandra „Przymusowe migracje a perspektywy wielokulturowości w Polsce”. W: *Uchodźcy w Polsce. Kulturowo-prawne bariery w procesie adaptacji*, red. Agnieszka Gutowska, 64–160. Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, 2007.
- Granosik, Mariusz. 2019. „Metoda biograficzna a emancypacyjna praktyka. Perspektywa społeczno-pedagogiczna”. *Przegląd Socjologii Jakościowej* 2: 118–130. <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.15.2.07> (dostęp: 7.08.2021 r.).
- Grzymała-Kazłowska, Aleksandra, Łodziński, Sławomir, *Problemy integracji imigrantów: koncepcje, badania, polityki*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2008.
- Grzymała-Moszczyńska, Halina. Nowicka, Ewa. *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w polskich obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, 1998.
- Grzymała-Moszczyńska, Halina. *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, 2000.

- Gudykunst, Wiliam. Young, Yun Kim. „Komunikowanie się z Obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową”. W: *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Steward, 496–511. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2019.
- Hart, A. Roger. *Children’s Participation: from Tokenism to Citizenship. Innocenti Essays No 4*. Florence: UNICEF International Child Development Centre, 1992. Internet: [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf) (dostęp: 7.08.2021 r.).
- Jacobsen, Karen. Landau, Loren. *Researching refugees: some methodological and ethical considerations in social science and forced migration*. Geneva: UNHCR, 2003.
- Janowski, Andrzej. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.
- Januszewska, Edyta. *Dziecko czeczeńskie w Polsce: między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010.
- Januszewska, Edyta. Markowska-Manista, Urszula. *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2017.
- Jarosz, Ewa. „Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem”. *Pedagogika społeczna* 2, 64 (2017): 57–81.
- Jaworska, Dorota. Khedi, Alieva. Marcin, Boryczko. 2019. „Badania wśród uchodźców i przymusowych migrantów – rozważania metodologiczne i etyczne”. *Przegląd Socjologii Jakościowej* 2 (15): 202–223. <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.15.2.11> (dostęp: 7.08.2021 r.).
- Jaworska, Dorota. Khedi, Alieva. „Uchodźcy – ludzie bez miejsca. Pamięć i miejsce w narracjach przymusowych migrantów”. W: *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*, red. Maria Mendel, Wiesław Theiss, 281-305. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2018.
- Kamińska, Anna. „Korczakowski dialog z dzieckiem – inspiracje filozoficzne”. W: *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie*, red. Barbara Smolińska-Theiss, 216–235. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2011.
- Każmierska, Kaja. Schütze, Fritz. „Wykorzystanie autobiograficznego wywiadu narracyjnego w badaniach nad konstruowaniem obrazu przeszłości w biografii. Na przykładzie socjologicznego porównania narracji na temat życia w PRL-u i NRD”. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 4, 9 (2013): 122–139.

- Kilpatrick, Dean G. 2004. "The ethics of disaster research: A special section". *Journal of Traumatic Stress* 5 (17): 361–362. <http://dx.doi.org/10.1023/B:JOTS.0000048961.75301.74> (dostęp: 7.08.2021 r.).
- Klaus, Witold. *Prawne uwarunkowania integracji uchodźców w Polsce*. Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, 2008.
- Konwencja dotycząca statusu uchodźców sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r. (Dz.U. z 1991 r. nr 119, poz. 515 i 517).
- Kopciewicz, Lucyna. „Fenomenologia jako metoda badań kultury w jej wymiarze codziennym”. *Pedagogika kultury* 5 (2009): 105–116.
- Kos, Ewa. Urbaniak-Zajac, Danuta. *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2016.
- Koźyczkowska, Adela. „Społeczne i osobiste „pamiętanie” jako kontekst „rozumienia” czy „kłopot metodologiczny”. *Badania biograficzne w środowisku zróżnicowanym kulturowo*. W: *Z teorii i praktyki badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*. Tadeusz Lewowicki, Aniela Różańska, Urszula Klajmon-Lech, 107–126. Cieszyn – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2016.
- Krüger, Heinz-Herman. *Metody badań w pedagogice*, oprac. B. Śliwierski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- Lalak, Danuta. „Badania biograficzne – standardy wiarygodności oraz walory edukacyjno-rozwojowe”. W: *Aktywna biografia w przestrzeni społecznej*, teksty i opracowania, Marcin Boryczko, Dorota Jaworska, Rafał Krenz, Danuta Lalak, Aneta Ostaszewska, Bohdan Skrzypczak, 13–28. Kwidzyn: Wydawnictwo Stowarzyszenie Eko-Inicjatywa, 2014.
- Leutwyler, Bruno. Mantel, Carola. Petrović, Danijela S. Dimitrijević, Bojana M. Zlatković, Blagica. 2014. „Teachers’ Beliefs about Intercultural Education: Different Levels of Intercultural Sensitivity in Schooling and Teaching”. *Educational Research* 5 (8): 280–289. <http://dx.doi.org/10.14303/er.2014.196> (dostęp: 7.08.2021 r.).
- Le Pichon-Vortzman, Emmanuelle. *New Patterns of Migration and Society. New Needs for Language Teaching, Input Paper for Thematic Panel on rethinking literacies and language learning*. Brussels: European Commission, 2016.
- Lin, Miranda. Bates, Alan. “Who is in my classroom? Teachers preparing to work with culturally diverse students”. *International Research in Early Childhood Education* 5, 1 (2014): 27–42.

- Mackenzie, Catriona. Stoljar, Natalie. “Introduction: Autonomy Re figured”. W: *Relational Autonomy: Feminist Perspectives on Autonomy, Agency and the Social Self*, red. Catriona Mackenzie, Natalie Stoljar, 3–31. New York: Oxford University Press, 2000.
- Mackenzie, Charlie. McDowell, Christopher. Pittaway, Eileen. “Beyond ‘Do No Harm’: The Challenge of Constructing Ethical Relationships in Refugee Research”. *Journal of Refugee Studies*, 2, 20 (2014): s. 299–319.
- Main, Izabella. „Uchodźcy w nauce polskiej – stan badań i literatury, metodologia i etyka Badań”. W: *Uchodźcy: teoria i praktyka*, red. Izabela Czerniejewska, Izabela Main, 21–33. Poznań: Stowarzyszenie Jeden Świat.
- Malkki, Liisa H. “Refugees and Exile: From “Refugee Studies” to National Order of Things”. *Annual Review of Anthropology* 24 (1995): 495–523.
- Maruszewski, Tomasz., *Pamięć autobiograficzna jako podstawa tworzenia doświadczenia indywidualnego*. Warszawa: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
- McGregor, Elaine. Ragab, Nora. *The Role of Culture and the Arts in the Integration of Refugees and Migrants*. European Commission, DG Education and Culture, 2016.
- Mendel, Maria. *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*. Gdańska: Wydawnictwo Naukowe Katedra: 2018.
- Miles, Matthew B. Huberman, Michael A. *Analiza danych jakościowych*, przekład Stanisław Zabielski. Białystok: Trans Humana, 2000.
- Młynarczuk-Sokołowska, Anna. Szostak-Król, Katarzyna. *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*. Białystok: Fundacja Dialog, 2016.
- Morgan, Myfanwy. Gibbs, Sara. Maxwell, Krista. Britten, Nicky. “Hearing children’s voices: methodological Rissues in conducting focus groups with children aged 7–11 years”. *Qualitative Research* 2, 5: 5-20. DOI: 10.1177/1468794102002001636 (dostęp: 7.08.2021 r.).
- Nowotniak, Justyna. *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2012.
- Niziołek, Katarzyna. „Zdjęcia są tłumaczem. O funkcjach sztuki w kontekście mniejszościowym na przykładzie fotografii uczestniczącej”. W: *Integracja dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Nasz świat w 36 klatkach”*, red. Katarzyna Potoniec, Anna Grzędzińska, Agnieszka Gaworek, 12–13. Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, 2008.

- Ochrona międzynarodowa w 2019, 2018, 2017, 2016. <https://udsc.gov.pl/ochrona-miedzynarodowa-w-2020-r/> (dostęp: 02.11.2020 r.).
- Ochrona międzynarodowa w 2020, <https://udsc.gov.pl/ochrona-miedzynarodowa-w-2020-r/> (dostęp: 29.12.2020 r.).
- Olchnicki, Krzysztof. *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2003.
- Pittaway, Elle. Bartolomei, L. Hugman, R. 2010. “‘Stop Stealing Our Stories’: The Ethics of Research with Vulnerable Groups”. *Journal of Human Rights Practice* 2(2): 229–251. <http://dx.doi.org/10.1093/jhuman/huq004> (dostęp: 7.08.2021 r.).
- Potoniec, Katarzyna. 2020. „Asystent międzykulturowy w procesie międzykulturowego otwierania się szkoły”. *Kultura i Edukacja* 3, 129: 154–167. <http://dx.doi.org/10.15804/kie.2020.03.09> (dostęp: 7.08.2021 r.).
- Potoniec, Katarzyna. *Integracja uczniów uchodźców w Polskiej szkole*. Białystok: Fundacja Dialog. 2015.
- Protokół statusu uchodźców, sporządzony w Nowym Jorku dnia 31 stycznia 1967 r. (Dz.U. 1991 nr 119 poz. 517).
- Räsänen, Rauni. “Intercultural co-operation as an ethical issue”. W: *Conditions for intercultural learning and cooperation*, red. Rauni Räsänen, Johanna San, 15–34. Turku: Finnish Educational Research Association, 2005.
- Rokuszevska-Pawełek, Alicja. „Miejsce biografii w socjologii interpretacyjnej. Program socjologii biografistycznej Fritza Schützego”, *ASK*, 1 (1996): 37–54.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, § 2, ust. 1–5 (Dz.U. z 1992 r., nr 36, poz. 155).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 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 (Dz.U. z 2017 r., poz. 1655).
- Save the Children, Annual Report 2005, Internet: <https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/annual-report/annual-report-sc-2005-annualreport.pdf> (dostęp: 1.04.2021 r.).
- Selvi, Kiymet. 2010. “Teachers’ Competencies”. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7, 1: 167–175. <http://dx.doi.org/10.5840/cultura20107133> (dostęp: 7.08.2021 r.).



- Stemplewska-Żakowicz, Katarzyna. „Koncepcje narracyjnej tożsamości. Od historii życia do dialogowego «ja»”. W: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. Jerzy Trzebiński, 81–113. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
- Śliwerski, Bogusław. *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- Trzebiński, Jerzy. „Narracyjne konstruowanie rzeczywistości”. W: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. Jerzy Trzebiński, 17–42. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku, Prawo oświatowe (Dz. U. z 2019 r. poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197 i 2248).
- Ward, Randolph E. Burke, Mary Ann. *Improving Achievement in Low-Performing Schools: Key Results for School Leaders*. London: Sage, 2004.
- Ząbek, Maciej, Łodziński, Sławomir, *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, 2008.
- Zwiernik, Jolanta. „Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny” *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 21, 1, 81 (2018): 25–41.
- Zwiernik, Jolanta. 2012. „Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji” *Przegląd Badań Edukacyjnych* 15: 159-176. <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2012.001> (dostęp: 7.08.2021 r.).