

# RROM PO DROM

Pierwsze w Polsce pismo Romów

**Kwartalnik**  
**3/2020**

# SPIS TREŚCI

<i>Od redakcji</i> .....	3
<i>Wydarzenia</i> .....	4
<i>Aby pomóc Romom, trzeba zacząć od młodych, wyuczyć ich zawodu</i> .....	4
<i>Międzyetniczna kampania solidarnościowa Romów i Ukraińców przy współpracy Telewizji Zachód</i> .....	5
<i>Konferencja „Między tradycją a zmianą: migracyjne ścieżki polskich Romów”</i> .....	5
<i>Ogólnopolski Konkurs Stypendialny dla uzdolnionych uczniów romskich 2020 r.</i> .....	5
<i>Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS)</i> .....	6
<i>Czas Pandemii</i> .....	7
<i>Czas edukacji, czyli uczyliśmy się wszyscy</i> .....	7
<i>List do ministerstwa edukacji Narodowej – wspólna inicjatywa</i> .....	8
<i>List</i> .....	9
<i>Romowie Polska-Świat</i> .....	14
<i>15 lat istnienia Komisji Wspólnej Rządu i Mniejszości Narodowych i Etnicznych</i> .....	14

<i>Budżet UE na lata 2021-2027 zatwierdzony. Ile przypadnie Polsce, a ile przedsiębiorcom?</i> .....	15
<i>Orędzie o stanie Unii: nowy plan działania – stop fali rasizmu</i> .....	16
<i>Postawy wobec Romów w Polsce, Czechach, Węgrzech i Słowacji</i> .....	18
<i>Historia mówi</i> .....	19
<i>(XXI międzynarodowy tabor Pamięci Romów 2020</i> .....	19
<i>Romskie osobowości</i> .....	20
<i>Co nowego</i> .....	21
<i>Ze świata kultury</i> .....	22
<i>12 Dni Kultury i Tradycji Romskiej</i> .....	22
<i>Co nowego</i> .....	23
<i>Program integracji społecznej i obywatelskiej Romów w Polsce na lata 2021-2030</i> .....	23
<i>Wielojęzyczni uczniowie. Gdzie jest ich miejsce w polskiej szkole</i> .....	25

Redaktor naczelny: Karolina Kwiatkowska  
Opracowanie graficzne:  
Organizowanie kursów i szkoleń  
Zespół redakcyjny:  
Nakład 500 szt.- egzemplarz bezpłatny



Centralna Rada Romów  
w Polsce  
Centrum Doradztwa i Informacji dla Romów



*Kwartalnik "RROM PO DROM" jest realizowany dzięki dotacji  
Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji w ramach Programu integracji społeczności romskiej w Polsce.  
Egzemplarz bezpłatny*

## OD REDAKCJI



W obecnej nowo kreowanej Strategii Unijnej dotyczącej społeczności romskiej w całej Europie, a także dyskusji i zaakceptowaniu warunków budżetowych. Warto przypomnieć propozycję Centralnej Rady Romów w Polsce, która jest członkiem światowej Organizacji - International Romani Union, a członkowie zajmują

ważne miejsca w zarządzie. Został przedstawiony projekt rezolucji w sprawie „Przyspieszenia Integracji Romów 2020-2040”

Cieszymy się, że nasze proponowane postulaty zostały przyjęte w nowej perspektywie unijnej na lata 2021-2030.

### **Projekt rezolucji w sprawie Przyspieszenie Integracji Romów 2020-2040**

#### ***Międzynarodowa konferencja na temat Romów Bukareszt, parlament rumuński 18 grudnia 2018 r***

18 grudnia 2018 roku, uczestnicy, na Międzynarodowej Konferencji Romów, zorganizowanej przez rumuńską partię "Pro-Europa" i rumuński parlament, w rumuńskim parlamencie w Bukareszcie, chcemy przypomnieć, że Romowie są największym nieterytorialnym mniejszością w Europie, uprawnieni do wszystkich praw i wolności określonych w Konstytucjach ich krajów i międzynarodowych standardach w zakresie praw człowieka, bez względu na rodzaj, rasę, kolor skóry, płeć, język, religię, poglądy polityczne lub pochodzenie społeczne, własność, urodzenie lub inny status.

Pomimo znacznych postępów w integracji Romów, społeczeństwo obywatelskie Romów sygnalizuje znaczące pogorszenie sytuacji Romów w Europie w ciągu ostatnich dwóch dekad, wraz ze wzrostem antypatii i przestępstw z nienawiści, przymusowych eksmisji, bezdomności, dyskryminacji ze względu na płeć przemoc, handel, przymusowe małżeństwa i dyskryminujący dostęp do podstawowych praw;

Mając na uwadze, że wysiłki podejmowane w niewystarczającym stopniu w celu rozwiązania problemu ograniczonego uczestnictwa Romów, organizacji pozarządowych i społeczności w projektowaniu, wdrażaniu, monitorowaniu i ocenie środków, programów i projektów mających wpływ na ich życie na poziomie krajowym i europejskim;

Wzywamy rządy, instytucje międzynarodowe i europejskie, decydentów politycznych i władze lokalne do podjęcia konkretnych środków w ciągu następnych dwóch dekad, aby znacząco poprawić sytuację Romów w Europie i walczyć z niechęcią wobec Cyganów:

Wzwać Komisję Europejską, Parlament Europejski i rządy do rewizji istniejących unijnych zasad

integracji narodowej strategii na rzecz Romów i krajowych strategii integracji Romów (NRIS) po 2020 r., Aby zapewnić długofalowy wpływ i trwałość polityk i środków, poprzez włączenie konkretne wymierne cele, solidny monitoring, odpowiednie finansowanie, zarządzanie partycypacyjne i wymierny udział Romów w projektowaniu, wdrażaniu, monitorowaniu i ocenie na szczeblu lokalnym, regionalnym, krajowym i europejskim;

Wzywa rządy, instytucje UE i organizacje międzynarodowe do uznania antycyganizmu/romofobii za szczególną formę rasizmu, aby zapewnić skuteczne sankcjonowanie rasizmu wobec Romów i ich pełną ochronę prawną; jako taki, niechęć do Cyganów musi znajdować się w centrum każdej polityki i środka integracji Romów;

Wezwać Komisję i rządy do wzmocnienia niechęci wobec Cyganów i przeciwdziałania dyskryminacji zarówno w ramach UE, jak i NRIS, zarówno jako odrębny cel, jak i przekrojowy priorytet, z konkretnymi celami w każdym z obszarów priorytetowych, w celu zapewnienia pełnej ochrony przed naruszeniami praw człowieka przeciwko Romom i dalej podejście do integracji;

Powołanie Komisarza, który będzie dział przeciwko łamaniu Praw Człowieka związanych z Romofobią.

Wezwanie instytucji i rządów UE do zapewnienia pełnego i skutecznego wdrożenia krajowej antydyskryminacji w ramach prawnych, prawodawstwie UE i międzynarodowych standardach w zakresie praw człowieka; w razie konieczności zmienić krajowe przepisy antydyskryminacyjne, aby były w pełni zgodne z dyrektywami UE dotyczącymi niedyskryminacji, w tym z definicją równego traktowania;

Zachęcać rządy, instytucje UE i organizacje międzynarodowe do promowania, przyjmowania i wdrażania pozytywnych środków dla Romów znajdujących się w trudnej sytuacji, aby zapewnić im dostęp do praw i zwracać szczególną uwagę na aspekty dyskryminacji wielorakiej i międzysektorowej;

Wezwać rządy, instytucje UE i organizacje międzynarodowe do zapewnienia uwzględniania problematyki płci i podejścia uwzględniającego dzieci we wszystkich politykach i programach w celu równoczesnego zajmowania się kobietami romskimi i potrzebami dzieci w zakresie edukacji, zdrowia i polityki mieszkaniowej, a także w zakresie ochrony dzieci i efektywnie zajęcie się problemem handlu ludźmi oraz dyskryminacją wieloraką i międzysektorową;

Wzywa Rządy, aby oficjalnie uznały Romski Holokaust i jego upamiętnienie podczas Międzynarodowego Dnia Pamięci o Ofiarach Holokaustu; ustanowienie instytutów kultury i innych organów wspierających kulturę i tożsamość Romów oprócz Europejskiego Instytutu ds. Kultury i Kultury Romów, w tym utworzenie funduszu na rzecz kultury romskiej;

Wzywają rządy, instytucje UE i organizacje międzynarodowe, aby priorytetowo traktowały znaczący udział Romów i umożliwiły Romom prowadzenie

wszystkich procesów mających wpływ na ich życie, a nie tylko branie w nich udziału;

Wzywają Komisję i rządy do promowania i wspierania ustanawiania i właściwego funkcjonowania niezależnych cywilnych organizacji romskich, które nie są finansowane przez darczyńców;

Wezwać Komisję Europejską i rządy do powołania komisarza ds. Romów Unii Europejskiej, zaproponowanego podczas prezydencji rumuńskiej przez Radę Unii Europejskiej; powołuje wyspecjalizowany zespół w ramach odpowiednich służb Komisji, ze szczególnym uwzględnieniem problemów związanych z antycyganizmem, /romofobią, w tym poprzez ustanowienie specjalnych departamentów w ramach istniejących krajowych organów ds. równości;

Wezwać instytucje i rządy UE do utworzenia struktury romskiej odpowiedzialnej za wdrażanie, monitorowanie i ocenę finansowania Romów na szczeblu Unii Europejskiej; rozważyć utworzenie Europejskiej Agencji ds. Romów, w oparciu o model Rumuńskiej Agencji ds. Romów;

Zalecić instytucjom europejskim ustanowienie specjalnego budżetu dla Romów w ramach strategii UE 2020 i dalsze uzależnienie finansowania od walki z dyskryminacją i antysemityzmem;

Wzywa europejskie i krajowe partie i parlamenty do wspierania politycznego uczestnictwa Romów, w szczególności kobiet romskich, w wyborach lokalnych, regionalnych, parlamentarnych i europejskich; wspierać kwoty Romów w Parlamencie Europejskim;

Wzywają do popierania rozwoju społeczności ekumenicznych Romów, tam gdzie jest to pożądane;

Wezwanie do promowania i wspierania europejskiej sieci medialnej na rzecz Romów, która może ułatwić wolny i bezpośredni głos Romów i może pomóc w zmniejszeniu negatywnych stereotypów i uprzedzeń wobec Romów;

Wezwanie do wsparcia utworzenia szkoły przywództwa dla młodzieży romskiej, ułatwiającej dostęp Romów do instytucji krajowych, europejskich i międzynarodowych;

Zobowiązujemy się w pełni wspierać i przyczyniać się do faktycznej realizacji niniejszej Rezolucji poprzez rozwój poprzez ścisłe monitorowanie i ocenę;

Wzywamy rządy, instytucje UE, organizacje międzynarodowe, władze lokalne, społeczeństwo obywatelskie i wszystkie zainteresowane podmioty do regularnego przeglądu zobowiązań w zakresie integracji Romów i ochrony praw człowieka, w oparciu o cele średnio- i długoterminowe, wskaźniki wyników i oceny skutków. ;

Razem decydujemy o wspólnej przyszłości Europy, naszej Europy.

Centralna Rada Romów w Polsce  
International Romani Union

## WYDARZENIA ...

### Aby pomóc Romom, trzeba zacząć od młodych, wyuczyć ich zawodu

Dzięki staraniom Zakonu Maltańskiego w Chorwacji otwarto ośrodek duszpasterstwa Romów. Będzie się on zajmował przede wszystkim dziećmi i młodzieżą, bo jak mówi s. Karolina Miljak, koordynatorka projektu, aby zmienić sytuację Romów, trzeba zacząć od młodych: nauczyć ich zawodu i pomóc im wyzbyć się kompleksów.

Ośrodek znajduje się w miejscowości Petrijanec, w diecezji Vardzin. Żyje tam jedna trzecia z 35 tys. chorwackich Romów. Spodziewano się, że na inaugurację przyjedzie jako papieski delegat kard. Peter Turkson. Pandemia koronawirusa uniemożliwiła mu przyjazd. Reprezentuje go miejscowy biskup, do którego skierował też w imieniu Papieża przesłanie. Zapewnia, że Franciszek pragnie, aby to centrum stało się miejscem wspierającym integralny rozwój jego podopiecznych, a także było okazją do zacieśnienia relacji z miejscowym społeczeństwem.

Jak mówi s. Miljak, jako pierwsze z nowego ośrodka skorzystają dzieci, które uczęszczają do pierwszych czterech klas podstawówki. Jest ich tu ponad 500. Zostaną przygotowane do Pierwszej Komunii, przewidziano też dla nich zajęcia pozalekcyjne. Planuje się również program integracyjny dla młodzieży w grupach mieszanych, z nieromskimi rówieśnikami. Jak zapewnia s. Miljak, która w Chorwacji jest odpowiedzialna za duszpasterstwo Romów, takie zajęcia sprawdzają się najbardziej. Młodzi nawiązują wtedy relacje z innymi i przestają się wstydzić własnej tożsamości. Innym równie ważnym zadaniem jest przygotowanie ich do zawodu - mówi s. Miljak.

S. Miljak: *nasi podopieczni, którzy skończyli szkole, znaleźli pracę*

„Dziś w Chorwacji państwo robi bardzo dużo dla Romów. Mają oni nawet swojego przedstawiciela w parlamencie i jest on bardzo aktywny. Teraz niektóre ich wioski, które stanowią prawdziwe enklawy, zostały zaopatrzone w prąd i wodę, wybudowano nowe drogi, dzieci chodzą do szkoły - powiedziała Radiu Watykańskiemu s. Miljak. - Bezrobocie jest poważnym problemem nie tylko dla Romów. Oni są w o tyle trudnej sytuacji, że nie są przygotowani do wykonywania żadnego zawodu. Trudno jest zatrudnić kogoś, kto nie ma właściwych kompetencji. Wielu dorosłych zbiera złom, bo nie potrafią robić nic innego. Ale teraz wielu z moich młodych podopiecznych skończyło już szkołę, wyuczyli się zawodu elektryka, kucharza czy fryzjera... I oni pracę znaleźli. Ale jest ich wciąż bardzo mało, bo taka praca z Romami rozpoczęła się stosunkowo niedawno.

Jeśli Romowie nie mają pracy, to nie jest to wina państwa czy instytucji społecznych, ale wynika z ich nieprzygotowania do zawodu. Wcześniej o tym nie myśleli czy nawet tego nie chcieli. Teraz wszyscy chcą się nauczyć zawodu."

## WYDARZENIA ...

### Międzyetniczna kampania solidarnościowa Romów i Ukraińców przy współpracy Telewizji Zachód

„Nie hejtuj. Inspiruj!” to kompleksowa kampania polegająca na zwalczaniu dyskryminacji i nienawiści w stosunku do mniejszości romskiej i ukraińskiej poprzez szereg działań integracyjnych przy udziale Telewizji Zachód, będących pierwszą współpracą międzyetniczną w historii Pomorza Zachodniego. Jednym z głównych celów koalicji jest umożliwienie tym dwóm mniejszościom publicznego prezentowania swojego pozytywnego wizerunku, jako formy zwalczania dyskryminacji. Wspólne działania doprowadzą do stworzenia i wzmocnienia solidarności między największymi mniejszościami w tym obszarze, a dzięki telewizyjnym materiałom promocyjnym dotrą do szerokiego grona odbiorców na terenie całego kraju.



### Konferencja „Między tradycją a zmianą: migracyjne ścieżki polskich Romów”

Ośrodek Badań nad Migracjami UW ma zaszczyt zaprosić na konferencję prezentującą wyniki projektu badawczego „Między tradycją a zmianą: migracyjne ścieżki polskich Romów”, która odbędzie się 4 października (czwartek), w Sali Pomnikowej w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, g. 9.30 – 14.30.

Podczas konferencji zostanie przedstawiony raport podsumowujący dwuletnie badanie etnograficzne (dostępny w językach angielskim, polskim i romskim) oraz zostaną zaprezentowane najważniejsze wyniki badań dotyczących migracji polskich Romów do Wielkiej Brytanii.

Ponadto swoje wystąpienia wygłoszą dr hab. prof. UP Sławomir Kaprański oraz Andrzej Mirga, Prezes Zarządu Roma Education Fund, były doradca Romów i Sinti w ODIHR OBWE.

Wydarzeniu będzie również towarzyszyć promocja książki Magdaleny Kwiecińskiej i Moniki Szewczyk „Prost o z garnka. Tradycje kulinarne Romów”.

Prosimy o rozpowszechnianie tej informacji wśród zainteresowanych osób.

Prosimy o potwierdzenie uczestnictwa do 1 października 2018 r.

kontakt: k.fialkowska@uw.edu.pl  
tel. 514 996 063

## Ogólnopolski Konkurs Stypendialny dla uzdolnionych uczniów romskich 2020 r.

Realizowany w ramach

### PROGRAMU INTEGRACJI SPOŁECZNOŚCI ROMSKIEJ W POLSCE NA LATA 2014-2020

dzięki dotacji Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji

Celem projektu jest udzielenie wsparcia dzieciom i młodzieży z całego kraju, które do tej pory nie miały możliwości skorzystać z fachowej oceny oraz wesprzeć dzieci, które wielokrotnie biorą udział w konkursie i ich rozwój jest widoczny.

Poprzez organizację konkursu chcemy motywować uczniów do dalszego rozwijania swojego talentu.

Wspierając uczniów stypendiami, gwarantujemy im niezbędne środki do nauki i dalszego rozwoju.

W konkursie wzięli udział uczniowie pochodzenia romskiego z całego kraju, którzy

- są uczniami szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych
- do dnia 1 kwietnia 2020 r. osiągnęli wiek 10 lat lub nie ukończyli 18 roku życia
- realizują swoje zainteresowania przynajmniej w jednej z wymienionych dziedzin:

- nauki ścisłe
- nauki humanistyczne
- sztuki plastyczne
- muzyka instrumentalna
- śpiew (różne formy muzyki)
- taniec (różne formy tańca)
- sport

W kategorii sztuki plastyczne zajęli:

### I MIEJSCE: ERWIN BRZEZIŃSKI I STYPENDIUM



## I MIEJSCE OLIWIER GŁOWACKI I STYPENDIUM



## II MIEJSCE ALVARO SIWAK



## I MIEJSCE MILAN KWIATKOWSKI



## WYDARZENIA ...

### Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS)

26 listopada o 06:52

Polskie Forum Migracyjne w listopadzie i w grudniu organizuje szereg bardzo ciekawych szkoleń i spotkań dotyczących wspierania dzieci z doświadczeniem migracji. Polecamy!



REJESTRACJA:

[www.forummigracyjne.org](http://www.forummigracyjne.org)

DATA GODZINA	NAZWA WYDARZENIA	CZĘŚĆ DŁUŻSZEJ KURSÓW?	PROFIL UCZESTNIKÓW
27. 11. 2020 godz. 17.00- 20.15	Aspekty językowe i kulturowe w pracy psychologicznej z dziećmi z doświadczeniem przymusowej migracji	cz. I kursu „Praca psychologiczna z dziećmi z doświadczeniem przymusowej migracji”	Psychologowie
30. 11. 2020 godz. 16.30- 18.30	„Dzienniczek-słowniczek”. Jak korzystać z narzędzia wspierającego naukę języka polskiego jako obcego?	-	Nauczyciele
30. 11. 2020 godz. 17.30- 19.45	Uczni z doświadczeniem migracji od prawa oświatowego do praktycznego przygotowania szkoły	cz. I kursu „Szkoła międzykulturowa w praktyce”	Nauczyciele, dyrektorzy szkół, pracownicy wydziałów edukacji
03. 12. 2020 godz. 17.30- 19.45	Asystent międzykulturowy w szkole: o budowaniu mostów między szkołą, uczniami, rodziną	cz. II kursu „Szkoła międzykulturowa w praktyce”	Nauczyciele, dyrektorzy szkół, pracownicy wydziałów edukacji
04. 12. 2020 godz. 18.00- 19.30	Integracja bez przemocy. Przeciwdziałanie dyskryminacji uczniów z doświadczeniem migracji	-	Nauczyciele, pedagodzy
07. 12. 2020 godz. 17.00- 18.00	Wielojęzyczna i wielokulturowa klasa - jak uczyć i wspierać uczniów w czasie pandemii	-	Nauczyciele
30. 12. 2020 godz. 17.30- 19.45	Psychologiczne aspekty migracji - ważne w pracy nauczyciela i wychowawcy	cz. II kursu „Szkoła międzykulturowa w praktyce”	Nauczyciele, dyrektorzy szkół, pracownicy wydziałów edukacji
11. 12. 2020 godz. 17.00- 20.15	Standardy diagnozy dziecka z doświadczeniem przymusowej migracji	cz. II kursu „Praca psychologiczna z dziećmi z doświadczeniem przymusowej migracji”	Psychologowie
12. 01. 2021 godz. 17.00- 20.15	Narzędzie wspierające diagnozę dziecka z doświadczeniem przymusowej migracji	cz. II kursu „Praca psychologiczna z dziećmi z doświadczeniem przymusowej migracji”	Psychologowie
12. 02. 2021 godz. 17.00- 20.15	Wspieranie psychologiczne dziecka z doświadczeniem przymusowej migracji	cz. IV kursu „Praca psychologiczna z dziećmi z doświadczeniem przymusowej migracji”	Psychologowie



# CZAS PANDEMII

## Czas edukacji, czyli uczyliśmy się wszyscy FUNDACJA DOM KULTURY

Wielu z nas nie wyobraża sobie życia bez szkoły, edukacji, nauki. Niektórzy zastanawiają się jak można żyć we współczesnym świecie bez wykształcenia, bez odbytej nauki formalnej, nawet w stopniu podstawowym, którą przecież gwarantuje się systemowo w Polsce każdemu obywatelowi.

Kilka lat temu pewien człowiek, który po raz pierwszy w życiu zetknął się blisko z Romami, przy okazji naszej wspólnej z nimi współpracy, nie mógł nadziwić się, że można nie ukończyć szkoły podstawowej. Pracowaliśmy wtedy nad wydaniem albumu fotograficznego, którego bohaterami byli Romowie, ostatni wędrowcy, którzy w wyniku działań władz komunistycznych w Polsce musieli porzucić swój dotychczasowy styl życia. Chyba wszyscy z nich bez wyjątku nie mieli żadnego, nawet podstawowego wykształcenia. To były lata 60. XX wieku.

Mój romski kolega, Rubin, który zainteresował się naszym projektem, swoją edukację zakończył na trzeciej klasie szkoły podstawowej. Zawsze powtarzał, że nauczył się tyle, ile mu potrzeba, umie czytać Biblię i liczyć. Zajmował się handlem jak cała jego rodzina. Miał dwadzieścia jeden lat, doskonale mówił po angielsku i niemiecku, czyli władał czterema językami bo należy jeszcze wspomnieć o językach ojczystych, polskim i romani – tradycyjnym języku Romów. Kiedy należało obsłużyć nowy, skomplikowany sprzęt do nagrań, był pierwszy z całej, kilkusobowej grupy, która miała zbierać historie mówioną bohaterów ze zdjęć.

Nasz współpracownik, dobrze wykształcony, rodowity Polak wciąż dziwiąc się, patrzył z zaciekawieniem na postępy pierwszego Roma, którego poznał w życiu i stwierdził, że jeśli ktoś nie ma wykształcenia formalnego, to ma inne doświadczenia, zdobył inne umiejętności i otrzymał od życia inną naukę. Docenił to i rozumiał, że nie wszystkim należy mierzyć jedną miarą.

Jakie są jednak powody, dla których osoby ze zdjęć i mój kolega nie skończyli szkół? Dlaczego również współcześnie wielu z nich nie ma wyższego wykształcenia, choć coraz więcej Romów kształci się formalnie, w Polsce żyje wielu Romów, którzy ukończyli prestiżowe uniwersytety, są doktorami, profesorami, wykładowcami polskich i zagranicznych uczelni?

Romowie należą do najliczniejszej mniejszości etnicznej w naszym kraju, według ostatniego, aktualnego Spisu Powszechnego z 2011 liczba Romów w Polsce to 16 725 osób. Ponad 90 procent Romów w naszym kraju nie ma jednak wyższego wykształcenia (aktualne dane Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji). Aby więc odpowiedzieć na postawione wcześniej pytanie należy poznać trudną historię Romów, a właściwie Cyganów, którzy przybyli do Europy wieki temu. Pierwsza potwierdzona obecność w Europie datuje się na XIV wiek, choć uważa się, że Cyganie pojawili się już w XI wieku. Od tego czasu, a nawet może i wcześniej ich los to walka narodu bez państwa o przetrwanie. O czym więcej dowiedzą się korzystający z Portalu Kultury Romów w działach dotyczących romskiej historii. Romowie walczą o swoje prawa również współcześnie, bo nic nie jest dane raz na zawsze, a wciąż coś trzeba udowadniać.

Nauka praktycznych umiejętności w większości tradycyjnych społeczności Romów była ceniona wyżej niż formalna edukacja, bo dawała możliwość przetrwania. Dla

wielu była ona właściwie nieosiągalna ze względu na niski status społeczny, który od wieków i do tej pory określa ich los. Umiejętność handlowania, nauka zawodu, kiedyś tradycyjnego takiego jak kotlarstwo, wróżba, kowalstwo, muzykanstwo, koszykarstwo, i in. pozwalały im na utrzymanie się, ale niejednokrotnie i to nie wystarczało....

Kiedy więc patrzę na bohaterów ze zdjęć, Cyganów w latach 60. ubiegłego wieku, którzy już nie powrócą do wędrowek, to rozumiem dlaczego mogli niechętnie chcieli przekraczać próg szkoły. Czy ich wygląd, tradycyjny strój, a czasem zbyt ubogie odzienie zostałyby zaakceptowane? Czy to, że nie umieli dobrze mówić w języku polskim bo ich pierwszym językiem i najczęściej używanym był język romski zostałyby zrozumiane przez nauczycieli i rówieśników? Czy wreszcie poradziliby sobie z nauką, gdy ich rodzice, dziadkowie nie potrafiliby im pomóc ze względu na zwykły brak umiejętności.

A czy społeczeństwo większościowe, to współczesne potrafi zaakceptować, że ktoś żyje inaczej, według własnych reguł i ma inne priorytety życiowe? Z doświadczenia wiem, że wielu ma z tym trudność, dlatego edukacja jest ogromną wartością, zarówno formalna, jak i nieformalna. I każdy w jakiś sposób musi się uczyć przez całe swoje życie. Również po to by zrozumieć innych i nie powtarzać błędnych wypowiedzi, że „nauka jest sprzeczna z romską kulturą”, a „Romowie niechętnie się uczą”, z którymi często spotykam się podczas wykładów lub spotkań, na których opowiadam o romskiej historii i kulturze lub co gorsza czytam na ten temat wulgarne wpisy na czatach lub portalach społecznościowych.

Edukacja o mniejszościach narodowych i etnicznych w polskich szkołach to wciąż temat podejmowany zdawkowo. Edukacją wielokulturową i międzykulturową obecną od lat 90. XX w polskim dyskursie nauczania zajmują się głównie animatorzy i edukatorzy nieformalni, oczywiście o ile mają taką możliwość.

Od 2004 roku w polskich szkołach pracują Asystenci Edukacji Romskiej, których celem jest wyrównywanie możliwości edukacyjnych romskich uczniów. Pomagają w lekcjach, potrafią rozstrzygać spory pomiędzy szkołą a romskimi rodzinami, tłumaczą niezrozumiałe dla wielu różnice kulturowe. Dodatkowo przybliżają romską kulturę polskim uczniom, a o historii Romów opowiadają uczniom polskim jak i romskim, bo ci drudzy nie zawsze mogą poznać historię swojego narodu w domu, jak i w szkole.

Dlatego tak ważne staje się jednak edukowanie społeczeństwa na różne sposoby, również drogą online. Fundacja Dom Kultury wychodzi naprzeciw temu problemowi, przygotowując łatwo dostępny portal, z którego o ile chcemy możemy dowiedzieć się o Romach tyle ile potrzeba, aby zrozumieć lepiej ich kulturę, położenie społeczne, a może nawet i własne społeczeństwo.



# CZAS PANDEMII

## LIST do MINISTERSTWA EDUKACJI NARODOWEJ – WSPÓLNA INICJATYWA



Centralna Rada Romów w Polce jest w Koalicji na Rzecz Różnorodności Społecznej. Zgodnie z naszym wspólnym zamiarem koalicyjnym został zainicjowany list do Pana Ministra Edukacji Przemysława Czarnka w sprawie zatrudnienia asystentów kulturowych i asystentów edukacji romskiej. Udało nam się zdobyć 112 podpisów pod apelem do MEN i Kuratorów Oświaty. Prezentujemy państwu list, który został wysłany do Ministerstwa Edukacji Narodowej



Fundacja na rzecz  
Różnorodności  
Społecznej



Różnorodność społeczna, równe traktowanie  
- dbaj z nami o taki świat!



Wspieraj budowanie społeczeństwa różnorodnego.  
Przebieg 1% Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej.



KRS: 0000283409, wpłać darowizną:  
49 2130 0004 2001 0435 0112 0002



112 podpisów pod apelem  
do MEN i Kuratoriów Oświaty  
w sprawie wzmocnienia roli  
asystentek i asystentów  
międzykulturowych  
oraz romskich!

Dziękujemy! ❤️



# CZAS PANDEMII

**Sz. P. Przemysław Czarnek**  
**Minister Edukacji Narodowej**

**Al. J. Ch. Szucha 25, 00-918 Warszawa**

[Do wiadomości Wojewódzkich Kuratorów Oświaty]

*Apel o aktywne włączenie się Ministerstwa Edukacji Narodowej, Wojewódzkich Kuratoriów Oświaty oraz organów prowadzących szkoły w upowszechnianie zatrudniania osób pełniących funkcję pomocy nauczyciela (asystentek i asystentów międzykulturowych) oraz asystentek i asystentów edukacji romskiej*

**Szanowny Panie Ministrze,  
Szanowni Państwo Wojewódzcy Kuratorzy Oświaty,  
Szanowne Przedstawicielki i Przedstawiciele organów prowadzących szkoły,**

Kierujemy ten list do Państwa jako instytucji odpowiedzialnych za system edukacji formalnej w Polsce, w tym za edukację uczniów i uczennic romskich oraz uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Jego celem jest zaapelowanie o aktywne włączenie się w upowszechnianie zatrudniania w szkołach osób pełniących funkcję pomocy nauczyciela (zwanymi również asystentkami i asystentami międzykulturowymi) oraz asystentek i asystentów edukacji romskiej.

Współdziałanie instytucji wszystkich szczebli: Ministerstwa Edukacji Narodowej, kuratoriów oświaty oraz organów prowadzących jest niezbędne, aby uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji oraz romscy mieli zapewnioną odpowiednią edukację oraz wsparcie w integracji w środowisku szkolnym. Jednym z najsukcesywniejszych, a jednocześnie nie dość powszechnie stosowanych narzędzi, umożliwiających realizację tych celów, jest zatrudnianie w szkołach osób na stanowiskach pomocy nauczyciela (zgodnie z zapisami Ustawy o systemie oświaty i/lub Ustawy Prawo oświatowe), określanymi powszechnie jako asystentki i asystenci międzykulturowi a także asystentek i asystentów edukacji romskiej.

List ten powstał z inicjatywy osób i organizacji współtworzących ogólnopolską Koalicję na rzecz wzmacniania roli asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich, powołaną w październiku 2019 r. przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej. W skład Koalicji wchodzi jedenaście organizacji pozarządowych i instytucji z całej Polski, bezpośrednio zaangażowanych w edukację dzieci z doświadczeniem migracji oraz dzieci romskich, asystentki i asystenci międzykulturowi oraz romscy, nauczycielki i nauczyciele, dyrekcje szkół.

Poparcie dla apelu wyrażają także inne organizacje pozarządowe i społeczne, asystentki i asystenci międzykulturowi oraz romscy, rodzice i opiekunowie prawni dzieci z doświadczeniem migracji, dzieci romskich oraz dzieci polskich, dyrekcje szkół, nauczycielki i nauczyciele, kadra pedagogiczna i psychologiczna szkół oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych, kadra uczelni wyższych a także eksperci i eksperci zajmujący się integracją, wspieraniem edukacji dzieci z doświadczeniem migracji oraz przeciwdziałaniem wykluczeniu i dyskryminacji.

Diagnoza sytuacji i rekomendacje przedstawione w niniejszym liście wynikają z ekspertyzy, badań, doświadczeń asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich a także wieloletnich doświadczeń organizacji pozarządowych współpracujących ze szkołami,

w których uczą się dzieci z doświadczeniem migracji i/lub dzieci romskie. Są one także komplementarne wobec raportu NIK pn. "Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców", opublikowanego 8 września 2020 r.

Należy przy tym podkreślić, że możliwość zatrudniania w szkołach asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich, jaką dają obowiązujące w Polsce przepisy, niesie ze sobą wiele praktycznych i potencjalnych korzyści. Pomimo trudności, barier i wyzwań związanych z angażowaniem asystentek i asystentów do pracy w szkołach, kadra szkół i organizacje pozarządowe bardzo doceniają stworzoną przepisami możliwość zatrudniania osób w tych funkcjach. Jest to rozwiązanie unikalne w skali międzynarodowej, które mogłoby stanowić dobrą praktykę i wzór dla innych krajów - także tych, w których skala migracji jest znacznie większa, niż w Polsce. Zależy nam, by te zapisy prawne były stosowane w jak najkorzystniejszy systemowo sposób i by szkoły w jak największym stopniu wykorzystywały potencjał zatrudniania asystentek i asystentów - zarówno w kontekście zobowiązań dotyczących przestrzegania praw człowieka, jak i efektywnego i gospodarnego zarządzania środkami publicznymi. Dostęp do edukacji jest bowiem prawem konstytucyjnym i prawem człowieka wynikającym z umów międzynarodowych. To dzięki asystentkom i asystentom dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji oraz dzieci i młodzież romska mogą w praktyce realizować to prawo. Rolą władz publicznych, zarówno centralnych, jak i lokalnych, jest zapewnienie warunków do jego realizacji.

Chcemy również podkreślić, że zatrudnianie asystentek i asystentów stanowi element gospodarnego i efektywnego zarządzania środkami przekazywanymi na wspieranie edukacji uczniów i uczennic o szczególnych potrzebach - czyli subwencji oświatowej na dzieci romskie i dzieci z zagranicy (z subwencji możliwe jest pokrycie m.in. wynagrodzeń asystentek i asystentów). Zachęcamy więc przede wszystkim organy prowadzące, żeby środki z subwencji wykorzystywać w celu zatrudniania asystentek i asystentów, gdyż jest to jedna z najbardziej efektywnych finansowo inwestycji w edukację i integrację w środowisku szkolnym i lokalnym.

Uznając zarówno korzyści, związane z zatrudnianiem w szkołach asystentek i asystentów, jak również zdając sobie sprawę z istniejących potrzeb i wyzwań, niniejszym listem chcemy zwrócić Państwa uwagę na konieczność wzmacniania roli asystentek i asystentów na poziomie systemowym, instytucjonalnym i lokalnym, a także na potrzebę dostrzegania i doceniania ich pracy - zarówno wtedy, kiedy szkoły pracują w standardowym trybie stacjonarnym, jak też w czasie pandemii koronawirusa i związanej z nią edukacji zdalnej. Chcemy również zachęcić Państwa do podejmowania działań, które sprawią, że szkołom w Polsce łatwiej będzie zatrudniać asystentki i asystentów w liczbie i skali adekwatnej do realnych potrzeb - tak, aby jak najwięcej uczniów i uczennic oraz nauczycielek i nauczycieli mogło skorzystać z ich wsparcia.

Poniżej przedstawiamy:

- I. Korzyści związane z zatrudnianiem w szkołach asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich,
- II. Wyzwania, trudności i potrzeby związane z zatrudnianiem w szkołach asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich,
- III. Wnioski i rekomendacje dla Ministra Edukacji Narodowej i Wojewódzkich Kuratorów Oświaty oraz organów prowadzących szkoły.

We wdrażaniu opisanych poniżej wniosków i rekomendacji zachęcamy do korzystania ze wsparcia organizacji pozarządowych i społecznych oraz osób, które mają wiedzę, ekspertyzę i doświadczenie w zakresie angażowania asystentek i asystentów w szkołach w Polsce, m.in. organizacji i osób współtworzących ogólnopolską Koalicję na rzecz wzmacniania roli asystentek i asystentów międzykulturowych i romskich. Zapraszamy do kontaktu z nami: **koalicja.asy@ffrs.org.pl**, aby wspólnie wspierać kadre szkół, uczniów i uczennice oraz rodziców w pełnym wykorzystaniu potencjału asystentek i asystentów w szkołach.

Z wyrazami szacunku,  
Agnieszka Kozakoszczak  
Prezeska zarządu  
akozakoszczak@ffrs.org.pl

Anna Górska  
Wiceprezeska zarządu  
agorska@ffrs.org.pl

Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej

Adres korespondencyjny:  
Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej  
ul. Kobielska 34/13  
04-359 Warszawa

### **I. Korzyści związane z zatrudnianiem w szkołach asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich.**

Pracując od lat w szkołach i ze szkołami, do których uczęszczają dzieci z doświadczeniem migracji i dzieci romskie, widzimy, jak wielka jest potrzeba zatrudniania asystentek i asystentów oraz jak duże są korzyści z ich pracy. Kadra szkół, do których uczęszczają dzieci z doświadczeniem migracji oraz dzieci romskie od wielu lat podkreśla, że obecność asystentek i asystentów jest jednym z najskuteczniejszych rozwiązań wspierających zarówno same dzieci, jak i kadre szkoły oraz całe społeczności szkolne i lokalne:

1. Umożliwia korzystanie z nauki uczennicom i uczniom z doświadczeniem migracji oraz romskim, wpływa pozytywnie na ich frekwencję szkolną, integrację i wyniki edukacyjne.

Asystentki i asystenci:

pomagają uczniom i uczennicom z doświadczeniem migracji oraz romskim w nauce, dzięki czemu dzieci szybciej uczą się języka polskiego i osiągają lepsze wyniki w nauce,

udzielają wsparcia emocjonalnego, wspierają w procesie adaptacji kulturowej, pomagają odnaleźć się i budować poczucie wartości w nowym środowisku szkolnym - dzięki temu dzieci czują się w szkole bezpieczniej, są bardziej otwarte oraz budują pozytywne relacje z rówieśnikami i rówieśnikami. Ich obecność zmniejsza także ryzyko wypadnięcia dzieci z systemu edukacji, co jest szczególnie istotne, kiedy kontakt z dziećmi i ich rodzinami jest utrudniony (np. w przypadku rodzin mieszkających w ośrodkach dla cudzoziemców czy w trakcie zajęć zdalnych).

2. Ułatwia prowadzenie klasy oraz zmniejsza obciążenie nauczycielek i nauczycieli pracujących w oddziałach przygotowawczych oraz w klasach wielokulturowych, do których uczęszczają dzieci polskie, jak i dzieci z doświadczeniem migracji i/lub dzieci romskie - zarówno w trakcie standardowej, stacjonarnej pracy szkoły, jak również w szczególnie trudnym czasie pandemii i prowa-

dzenia edukacji zdalnej. Asystentki i asystenci sprawiają, że praca dydaktyczna i wychowawcza nauczycielek i nauczycieli jest skuteczniejsza i mniej obciążająca, pomagają także interweniować w trudnych sytuacjach oraz im zapobiegać.

3. Ułatwia kontakt z rodzicami i/lub opiekunami prawnymi. Asystentki i asystenci umożliwiają i/lub ułatwiają skuteczną komunikację pomiędzy szkołą a rodzicami bądź opiekunami prawnymi uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji oraz romskich, zmniejszają obawy rodziców o sytuację dziecka w szkole, doradzają lub pośredniczą w doradztwie w przypadku trudności wychowawczych i problemów w nauce, poznają sytuację życiową rodzin, która może wpływać na funkcjonowanie dziecka i jego wyniki w nauce, doradzają a także pomagają radzić sobie z niektórymi praktycznymi, codziennymi sprawami, co zmniejsza stres rodziców, a tym samym zwiększa dobrostan całej rodziny.

4. Wzmocnia integrację społeczności szkolnych i lokalnych, polepsza warunki do nauki w klasach wielokulturowych (w tym warunki do nauki dzieci polskich). Asystentki i asystenci pomagają zrozumieć różnice kulturowe oraz rozwiązywać wynikające z nich nieporozumienia czy konflikty. Ich obecność w szkole pomaga kształtować postawę szacunku dla różnorodności społecznej.

5. Ułatwia prowadzenie edukacji zdalnej. Powszechna edukacja zdalna związana z pandemią COVID-19 dodatkowo pokazuje, jak ważną funkcję dla dobrostanu dzieci i ich dostępu do edukacji pełnią asystentki i asystenci oraz jak bardzo kadra szkół potrzebuje ich wsparcia. W tym niezwykle wymagającym okresie asystentki i asystenci:

pomagają zapewnić bezpieczeństwo w społecznościach migranckich i romskich, np. tłumaczą istotne komunikaty związane z higieną podczas pandemii,

wspierają dzieci oraz ich rodziców i opiekunów prawnych w korzystaniu z Librusa oraz platform do edukacji zdalnej wykorzystywanych w nauczaniu zdalnym,

pełnią podstawową funkcję edukacyjną i dydaktyczną, gdyż zadania zadawane przez nauczycieli i nauczycielki do samodzielnego zrealizowania są często niezrozumiałe i/lub trudne do zrozumienia dla dzieci z doświadczeniem migracji i dzieci romskich ze względu na niedostateczną znajomość języka polskiego – zwłaszcza, kiedy ich rodzice lub opiekunowie prawni nie mają odpowiedniej wiedzy, wykształcenia lub znajomości języka polskiego, aby udzielić pomocy swoim dzieciom,

wspierają szkołę w identyfikowaniu trudności, których doświadczają dzieci w sytuacji edukacji zdalnej, w tym m.in. braków sprzętowych, braku pomocy językowej i edukacyjnej ze strony rodziców,

rozwijają współpracę z organizacjami pozarządowymi, w tym m.in. pomagają zebrać i dystrybuować potrzebny sprzęt komputerowy do nauczania zdalnego dla dzieci, tworzą grupy edukacyjne i społecznościowe online, zapewniając dzieciom możliwość utrzymywania i rozwijania kontaktów społecznych,

stanowią wsparcie psychologiczne i emocjonalne dla dzieci z doświadczeniem migracji i dzieci romskich, co w czasie pandemii jest niezwykle ważne, ponieważ sytuacja wielu rodzin w tym okresie stała się bardzo trudna ze względu m.in. na pogorszenie sytuacji ekonomicznej czy niepewność dotyczącą możliwości kontynuacji legalnego pobytu w Polsce.

W szkołach, które zatrudniają asystentki i/lub asystentów, to w dużej mierze dzięki nim uczennice i uczniowie z doświadczeniem migracji oraz romscy w trakcie pandemii mieli szansę korzystać z edukacji zdalnej. Pozwoliło to zmniejszyć ryzyko tworzenia się różnic edukacyjnych pomiędzy różnymi grupami uczennic

i uczniów, związane m.in. z sytuacją ekonomiczną, społeczną i kulturową rodziny.

Praca asystentów i asystentek ma korzystny wpływ na pracę całego oddziału, także dzieci polskich. Umożliwia większe zindywidualizowanie komunikacji z dziećmi i usprawnia przepływ informacji w klasie podczas lekcji. W rezultacie umożliwia zadbanie o potrzeby dzieci z doświadczeniem migracji i/lub dzieci romskich bez uszczerbku dla dzieci polskich. Dzieci korzystające ze wsparcia asystentek i asystentów szybciej uczą się języka oraz szybciej budują relacje w klasie – w rezultacie ich proces integracji jest przyspieszony.

## **II. Wyzwania, trudności i potrzeby związane z zatrudnianiem w szkołach asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich**

Pomimo licznych, opisanych powyżej korzyści związanych z pracą asystentek i asystentów w szkołach, widoczne są również wyzwania systemowe, które wymagają pilnej reakcji oraz aktywnych działań i współpracy instytucji odpowiedzialnych za kształt edukacji formalnej w Polsce:

1. Niewystarczająca liczba asystentek i asystentów pracujących obecnie w szkołach w Polsce. Z informacji przekazywanych przez dyrekcje i kadrę szkół oraz z analiz organizacji pozarządowych wynika, że liczba zatrudnionych asystentek i asystentów jest dalece niewystarczająca w stosunku do potrzeb środowiska szkolnego. Asystentki i asystenci często dzielą swój czas pracy między kilka szkół i klas. W rezultacie nie mają możliwości wspierania dzieci w potrzebnym zakresie i wymiarze czasu. Bywa że w danej gminie jest tylko jeden asystent lub jedna asystentka, co sprawia, że nie mają możliwości wspierania dzieci w odpowiednim zakresie i wymiarze czasu. Jednocześnie obowiązujące przepisy nie nakładają ograniczeń dotyczących liczby asystentek i asystentów, którzy mogą być zatrudnieni w jednej placówce. W ocenie szkół i organizacji pozarządowych przepis dotyczący zatrudniania asystentek i asystentów w szkołach to bardzo dobre rozwiązanie legislacyjne, dające (w teorii) możliwość zatrudnienia optymalnej liczby asystentek i asystentów oraz określenia zakresu ich zadań adekwatnie do potrzeb szkół. Nie dzieje się tak jednak w praktyce, przede wszystkim ze względu na fakt, że organy prowadzące nie przekazują potrzebnych środków. Wśród dyrekcji szkół brakuje także wiedzy o dobrych praktykach i sposobie pozyskiwania asystentek i asystentów a także zachęty do podjęcia takiego działania.

2. Wynagrodzenie asystentek i asystentów jest nieproporcjonalnie niskie w stosunku do ich roli, wymaganych kompetencji (w tym międzykulturowych, interpersonalnych, a nierzadko także dydaktycznych), dobrej znajomości co najmniej dwóch języków (w tym języków tzw. rzadkich) oraz umiejętności pracy z dziećmi i młodzieżą.

3. Asystentki i asystenci niejednokrotnie są pozbawieni stabilności zatrudnienia – często pracują w oparciu o umowy cywilno-prawne podpisywane jedynie na okres od września do czerwca, z wyłączeniem wakacji. Niskie wynagrodzenie w połączeniu z brakiem stabilności zatrudnienia utrudnia znalezienie kompetentnych osób do pełnienia tych funkcji oraz utrzymanie ciągłości ich zaangażowania, co wpływa negatywnie na sytuację dzieci z doświadczeniem migracji i dzieci romskich oraz na całe społeczności szkolne i lokalne.

Ponadto w trakcie pandemii praca asystentek i asystentów niejednokrotnie uznawana była przez szkoły i/lub organy prowadzące za bezzasadną, co było argumentowane faktem, że w czasie nauczania zdalnego nie wykonują oni pracy bezpośrednio u boku nauczycielki lub nauczyciela.

Tymczasem w trakcie nauczania zdalnego asystentki i asystenci wykonywali dodatkową, trudną pracę, zarówno wychowawczą, jak i dydaktyczną, gdyż to na nich spadał często główny ciężar nauczania dzieci z doświadczeniem migracji i dzieci romskich. Rola asystentek i asystentów powinna być dostrzegana i bardziej doceniana, a funkcja asystentki międzykulturowej / asystenta międzykulturowego powinna zostać wpisana do klasyfikacji zawodów (podobnie jak funkcja asystenta / asystentki edukacji romskiej).

4. Praca asystentek i asystentów nie jest odpowiednio doceniana. Asystentki i asystenci są pozycjonowani nisko w hierarchii szkolnej. Na taki stan rzeczy wpływają zarówno aspekty formalne (m.in. niestabilna forma zatrudnienia), jak i czynniki społeczne i instytucjonalne: brak wiedzy o roli asystentek i asystentów wśród kadry szkół, oficjalna nazwa stanowiska w przepisach - w wypadku osób pracujących z dziećmi z zagranicy: „pomoc nauczyciela”, sugerująca niesamodzielność i podrzędność, a także stereotypy i uprzedzenia dotyczące pochodzenia i narodowości osób pełniących te funkcje.

5. Brak lub ograniczone możliwości doskonalenia zawodowego. Asystentki i asystenci nie pracują w oparciu o Kartę Nauczyciela, a tym samym nie są objęci systemem doskonalenia. Brakuje oferty szkoleń, warsztatów, kursów i studiów podyplomowych dla asystentek i asystentów, prowadzonych przez instytucje publiczne. Szkolenia i kursy organizowane przez organizacje pozarządowe cieszą się dużym zainteresowaniem, ale nie są prowadzone w sposób ciągły i regularny – przede wszystkim ze względu na brak dostępności środków oraz punktowy sposób ich dystrybuowania. Nie umożliwiają także certyfikacji i nie przekładają się na awans zawodowy i/lub wzrost wynagrodzenia. Jednocześnie asystentki i asystenci często nie mają możliwości korzystania z odpłatnych szkoleń ze względu na niskie wynagrodzenie.

6. Asystentki i asystenci często nie mają zapewnionych narzędzi pracy, umożliwiających skuteczną realizację zadań. Asystentkom i asystentom brakuje dostępu do danych kontaktowych umożliwiających komunikację z rodzicami (co jest niezwykle istotne szczególnie w czasie edukacji zdalnej).

7. W czasie pracy i wynagrodzeniu asystentek i asystentów często nie są uwzględniane zadania wykonywane poza szkołą: m.in. wyjazdy do ośrodków dla cudzoziemców (w wypadku pracy z dziećmi będącymi w procedurze wnioskowania o status uchodźcy, mieszkającymi w ośrodkach dla cudzoziemców), wsparcie tłumaczeniowe udzielane podczas wizyt w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, konsultacje z rodzicami (osobiste, telefoniczne i zdalne) prowadzone często w porach wieczornych. Praca asystentki (podobnie jak praca nauczycielki i nauczycieli) jest pracą w środowisku szkolnym oraz w społeczności lokalnej - nie ogranicza się do czasu spędzanego na zajęciach w budynku szkoły (z dziećmi i ich rodzicami / opiekunami prawnymi).

## **III. Wnioski i rekomendacje**

W oparciu o przedstawioną powyżej diagnozę i ekspertyzę, przedstawiamy rekomendacje dotyczące wzmocnienia roli asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich, a tym samym wspierania edukacji i integracji dzieci z doświadczeniem migracji, dzieci romskich oraz całych społeczności szkolnych i lokalnych:

Rekomendacje dla Ministra Edukacji Narodowej oraz Wojewódzkich Kuratorów Oświaty:

1. Aktywne upowszechnianie zatrudniania asystentek i asystentów wśród szkół i organów prowadzących, jako skutecznego narzędzia wspierającego edukację

i integrację dzieci z doświadczeniem migracji (cudzoziemskich) oraz dzieci romskich, w tym poprzez informowanie organów prowadzących i szkół o możliwości zatrudnienia asystentek i asystentów oraz związanych z tym procedurach (np. regularne akcje informacyjne, widoczne informacje i materiały w ramach istniejących narzędzi komunikacji MEN ze szkołami i organami prowadzącymi, wydarzenia upowszechniające to rozwiązanie – także we współpracy z lokalnymi organizacjami pozarządowymi itp.).

2. Gromadzenie i upowszechnianie dobrych praktyk i standardów współpracy szkół i organów prowadzących z asystentkami i asystentami, umożliwiających każdej ze stron efektywną, satysfakcjonującą współpracę, budujących pozytywny wizerunek asystentek i asystentów w społecznościach szkolnych oraz wzmacniających ich rolę (we współpracy i w porozumieniu z organizacjami pozarządowymi oraz samymi asystentkami i asystentami).

3. Wprowadzenie mechanizmów finansowania zapewniających środki na stabilne i długoterminowe zatrudnianie asystentek i asystentów, adekwatnie do potrzeb szkół. Wprowadzenie mechanizmów zabezpieczających ciągłość i stabilność zatrudnienia osób pracujących jako asystentki i asystenci także w okresie wakacji i w czasie edukacji zdalnej.

4. Zaprojektowanie (w porozumieniu z organizacjami pozarządowymi oraz samymi asystentkami i asystentami) ścieżki rozwoju zawodowego asystentek i asystentów oraz zapewnienie oferty i możliwości rozwoju zawodowego, w tym kursów i studiów podyplomowych przygotowujących do pełnienia funkcji asystentki bądź asystenta i/lub doskonalenie zawodowe. Asystentki i asystenci powinni mieć stały dostęp do szkoleń i możliwość regularnego uczestniczenia w nich (w tym do szkoleń w zakresie kompetencji cyfrowych, przygotowujących do pracy zdalnej), kursów rozwijających kompetencje pedagogiczne i specjalistyczne (np. pracy z dziećmi dwujęzycznymi, dziećmi z dysfunkcjami i orzeczeniami itp.), a także do studiów podyplomowych (w wypadku osób posiadających wyższe wykształcenie).

5. Wprowadzenie zawodu asystentki międzykulturowej / asystenta międzykulturowego do Klasyfikacji zawodów i specjalności, co umożliwi m.in. realizację postulatu opisanego w punkcie 4.

6. Korzystanie z wiedzy, ekspertyzy i doświadczenia asystentek i asystentów oraz organizacji pozarządowych oraz podejmowanie współpracy z nimi (w tym wspólne tworzenie rozwiązań systemowych i konsultowanie ich).

7. Monitorowanie zatrudniania asystentek i asystentów w szkołach – zbieranie rzetelnych danych o liczbie osób zatrudnionych na tych stanowiskach i miejscu ich zatrudnienia, powszechne/publiczne udostępnianie tych danych oraz ich systematyczne aktualizowanie.

#### **Rekomendacje dla organów prowadzących szkoły:**

1. Przekazywanie środków na zatrudnianie większej liczby asystentek i asystentów – adekwatnie do realnych potrzeb szkół, także w trakcie nauczania zdalnego związanego z pandemią.

2. Zapewnianie godnych, stabilnych warunków pracy i zatrudnienia asystentek i asystentów oraz docenianie ich pracy.

3. Korzystanie z elastyczności w określaniu zadań asystentek i asystentów, jaką dają obowiązujące przepisy – dostosowywanie zadania asystentek i asystentów do bieżących potrzeb bez wstrzymywania ich pracy (np. w trakcie edukacji zdalnej, przerw wakacyjnych czy ferii).

4. Uregulowanie w warunkach zatrudnienia sposobu rozliczania zadań realizowanych poza szkołą, zwłaszcza jeśli dana osoba pracuje równolegle w kilku szkołach oraz jeśli wymagana jest współpraca asystentek i asystentów z innymi podmiotami (np. z ośrodkiem dla cudzoziemców, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, instytucjami kultury, OPSami itp.). Ponadto zapewnienie finansowania dojazdów do tych placówek, gdy znajdują się one poza najbliższym otoczeniem szkoły.

5. Zapewnienie asystentkom i asystentom narzędzi, które pozwolą im skutecznie wykonywać ich pracę (np. dostęp do danych kontaktowych dzieci i rodziców, miejsce w szkole, w którym mogą spokojnie spotykać się z dziećmi i rodzicami).

6. Korzystanie z wiedzy, ekspertyzy i doświadczenia organizacji pozarządowych oraz podejmowanie współpracy z nimi - zapraszamy m.in. na stronę [www.asywszkole.pl](http://www.asywszkole.pl) oraz do bezpośredniego kontaktu z podmiotami Koalicji oraz lokalnymi organizacjami.

7. Gromadzenie i udostępnianie dobrych praktyk związanych z zatrudnianiem asystentek i asystentów, w celu upowszechniania tego rozwiązania.

8. Budowanie i wzmacnianie pozytywnego wizerunku asystentek i asystentów oraz docenianie ich roli w szkołach, społecznościach szkolnych i lokalnych.

9. Monitorowanie zatrudniania asystentek i asystentów w szkołach – zbieranie rzetelnych danych o liczbie osób zatrudnionych na tych stanowiskach i miejscu ich zatrudnienia, bieżących potrzebach, powszechne/publiczne udostępnianie tych danych oraz ich systematyczne aktualizowanie.

10. Traktowanie wydatków na zatrudnianie asystentek i asystentów jako inwestycji w edukację i integrację społeczną

#### **Sygnatariuszki i sygnatariusze:**

Organizacje pozarządowe, instytucje, szkoły, grupy nieformalne:

Autonomia, Kraków

AĘ - Polish for foreigners - Barbara Sosnowska-Babik, Kraków

Bilingualism Matters Cracow, Kraków

Dom Otwarty, Warszawa

Fundacja Centrum Badań Migracyjnych, Poznań

Fundacja Dialog, Białystok

Fundacja Graceland, Siemianowice Śląskie

Fundacja Inspiratoria zmian, Warszawa

Fundacja Ukraińskie Centrum Informacyjne, Warszawa

Fundacja Understanding, Kraków

Fundacja w Stronę Dialogu, Kraków

Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. M. Reja, Kraków

Klasy Przygotowawcze dla Dzieci Obcojęzycznych w Szkole Podstawowej nr 109 im. Edwarda

Dembowskiego we Wrocławiu

NOMADA Stowarzyszenie na Rzecz Integracji Społeczności Wielokulturowego, Wrocław

Poznańska Garażówka

RSO Harangos, Kraków

Stowarzyszenie Dla Ziemi, Bratnik

Stowarzyszenie Interkulturalni PI, Kraków

Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa

Stowarzyszenie PORT. Przestrzeń otwarta, Słupsk

Stowarzyszenie Rodzin Wieloetnicznych Family Voices, Warszawa

Szkoła Podstawowa im. 16. Pułku Ułanów Wielkopolskich w Grupie

Szkoła Podstawowa nr 280 im. Tytusa Chałubińskiego w Warszawie

Szkoła Podstawowa nr 95, Wrocław

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa  
Ukraińska szkoła „Materynka” w Warszawie  
Osoby indywidualne:  
Maria Aleksandrovich, nauczyciel akademicki, Akademia Pomorska, Słupsk  
Mesut Altun, asystent międzykulturowy, Przedszkole Samorządowe nr 35 w Krakowie, Kraków  
Katarzyna Barab, rodzic, Warszawa  
Kinga Białek, psycholog międzykulturowa, Warszawa  
Vinh Cao Hong, asystentka międzykulturowa, Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Grupa Rodziców Wietnamskich w Warszawie, Warszawa  
Katarzyna Chamienia, studentka, Instytut Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa  
Magdalena Chustecka, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Józefów  
Serhiy Demchenko, pomoc nauczyciela, Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 11 w Krakowie, Kraków  
Iana Demianchuk, pomoc nauczyciela, Kraków  
Dagmara Derda, Warszawa  
Magdalena Dębska, nauczycielka, Wrocław  
Liudmyla Dubrowska, pomoc nauczyciela, Szkoła Podstawowa nr 55 w Krakowie, Kraków  
Tatiana Falkowska, specjalista merytoryczny ds. edukacji i integracji, Fundacja Dialog, Białystok  
Joanna Frączek-Broda, trener międzykulturowy  
Julia Godorowska, Warszawa  
Anna Górecka, nauczycielka, Szkoła Podstawowa nr 109 we Wrocławiu, Wrocław  
Małgorzata Górńska, nauczyciel, konsultant Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa  
Adriana Grabiszewska, pomoc nauczyciela, Szkoła Podstawowa nr 158 w Krakowie, Kraków  
Halina Grzymała – Moszczyńska, Kraków  
Joanna Grzymała-Moszczyńska, nauczycielka akademicka, Uniwersytet Jagielloński, Kraków  
Anna Hernik  
Svitlana Ivanenko, asystentka międzykulturowa, Szkoła Podstawowa nr 62 w Krakowie, Kraków  
Natalia Jackulak, nauczycielka, Wrocław  
Marija Jakubowycz, prezes zarządu, Fundacja Ternopilka, Żyrardów  
Ewa Jupowiecka, edukatorka, Stowarzyszenie Nomada, Wrocław  
Rafał Just, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 84 im. Ruchu Obrońców Pokoju we Wrocławiu  
Julia Karczewska, nauczycielka, Poznań  
Magdalena Kawa, Stowarzyszenie Dla Ziemi, Lublin  
Natalia Kertyczak, koordynatorka projektów, Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa  
dr Marta Kindler, badaczka, Uniwersytet Warszawski, Warszawa  
dr Weronika Kloc-Nowak, badaczka migracji, socjolog, Uniwersytet Warszawski, Pruszków  
Renata Kocłęga-Hilevsky, psycholog i doradca zawodowy, Kraków  
Małgorzata Kołodziej, nauczycielka, Szkoła Podstawowa nr 86 im. prof. J. Sampa, Gdańsk  
Ewa Kordzińska, nauczycielka, Warszawa  
Irina Koroleva, nauczycielka, Niepubliczna Chrześcijańska Szkoła Podstawowa Uczeń z Oddziałami Integracyjnymi, Kraków  
Aleksandra Kosior, nauczycielka, asystentka międzykulturowa, Szkoła Podstawowa nr 84 we Wrocławiu, Fundacja Ukraina, Wrocław  
Zoriana Koval, rodzic, Warszawa  
Jan Kozakoszczak, student, Warszawa  
Karolina Kwiatkowska, Publiczna Szkoła Podstawowa nr 23 w Radomiu oraz Centralna Rada Romów w Polsce Centrum Doradztwa i Informacji dla Romów, Radom  
Teresa Lewandowska, nauczycielka, Kraków  
Joanna Ludziejewska, pedagog szkolny, Krzyżowice

Urszula Majcher-Legawiec, Koordynatorka sieci asystentek i asystentów międzykulturowych, Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna dla Dzieci z Niepowodzeniami Edukacyjnymi  
Weronika May, rodzic  
Marina Mezhidova, rodzic, Białystok  
Małgorzata Michalska, nauczycielka, Szkoła Podstawowa nr 340 w Warszawie, Warszawa  
Elżbieta Mieszkowska, nauczycielka, Podkowa Leśna  
Agnieszka Modzelewska, nauczycielka, Liceum Ogólnokształcące Społeczne nr 17 w Warszawie, Warszawa  
Janusz Mucha, Uniwersytet w Białymstoku, Kraków  
Iryna Nadvorna, asystentka międzykulturowa, Szkoła Podstawowa nr 90 we Wrocławiu, Wrocław  
Monika Nejman, nauczycielka, Szkoła Podstawowa nr 109 we Wrocławiu, Wrocław  
Margaret Ohia-Nowak, rodzic, Lublin  
Oliwia Oladigbolu, rodzic, Warszawa  
Mikołaj Pawlak, nauczyciel akademicki, Uniwersytet Warszawski, Warszawa  
Agnieszka Ploch, administrator szkoły, Warszawa  
Edyta Podalak, nauczycielka, Szkoła Podstawowa nr 50 we Wrocławiu, Wrocław  
Katarzyna Potoniec, edukatorka międzykulturowa, Białystok  
Anastazja Pylypenko, koordynator asystentów rodzin romskich, Fundacja Dom Pokoju, Wrocław  
Elżbieta Rojek, nauczycielka, Chełm  
Tomasz Rudziński, Fundacja Dom Pokoju, Wrocław  
Olha Rymartsova, rodzic, Szkoła Podstawowa nr 205 w Warszawie, Warszawa  
Anna Schultes, nauczycielka, Buffalo Grove, Illinois, USA  
Vitalii Shcherban, nauczyciel, Szkoła Podstawowa nr 108 we Wrocławiu, Wrocław  
Kamila Sikora-Szot, nauczycielka, Brzeszcze  
prof. dr hab. Krystyna Słany, nauczyciel akademicki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków  
Joanna Spychała, edukatorka, Szkoła Podstawowa nr 83 „Łejery” im. Emilii Waśniowskiej, Poznań  
Iza Stankiewicz, asystentka edukacji romskiej, Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 1 w Elblągu  
Ewa Stoecker, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Uniwersytet Jagielloński, rodzic, Kraków  
Roksana Stojowska, asystentka edukacji romskiej, Szkoła Podstawowa nr 84 im. Ruchu Obrońców Pokoju we Wrocławiu, Wrocław  
Mariia Struhanets, asystentka międzykulturowa, Kraków  
Maryna Stupnikava, rodzic, Słupsk  
Agnieszka Surma, rodzic, Kamionka  
Anna Susek, specjalistka ds. języków romańskich, W-wa  
Joanna Szczepańska, nauczycielka, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna, Włodawa  
Malwina Szczypta, tłumaczka, Głogów  
Monika Szulecka, badaczka społeczna, Warszawa  
Paulina Szydłowska-Klakla, psycholog w Poradni psychologiczno-pedagogicznej, doktorantka Psychologii na Uniwersytecie Jagiellońskim, Specjalistyczna Poradnia dla Dzieci z Niepowodzeniami Edukacyjnymi, Kraków  
Nikodem Szymański, rodzic, Warszawa  
Agata Świdzińska, nauczycielka, Lublin  
Yuliiia Tkachuk, asystentka międzykulturowa, Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Warszawa  
Alina Tkachyk, asystentka międzykulturowa, Szkoła Podstawowa nr 4 im. Sybiraków w Białymstoku  
Marzena Tkocz, wykładowca akademicki, Wrocław  
Larysa Vychivska, asystentka międzykulturowa, Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Warszawa  
Viktor Vychivskyi, Warszawa  
Natalia Zhytariuk, rodzic, Warszawa  
Ewa Żmijewska, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Kraków  
Katarzyna Żoch, asystentka międzykulturowa, Warszawa

# ROMOWIE POLSKA-ŚWIAT

## 15 lat istnienia Komisji Wspólnej Rządu i Mniejszości Narodowych i Etnicznych

7 października Komisja Wspólna Rządu i Mniejszości Narodowych i Etnicznych obchodzi w tym roku 15-lecie istnienia. Z tej okazji minister Mariusz Kamiński wręczył dwóm przedstawicielom komisji Srebrny i Brązowy Krzyż Zasługi za działalność na rzecz mniejszości, a wiceminister Błażej Poboży podziękował wszystkim członkom komisji za długoletnią pracę.



– Przez lata komisja stała się ważnym miejscem dialogu między przedstawicielami państwa polskiego a obywatelami reprezentującymi wszystkie zamieszkujące nasz kraj mniejszości narodowe i etniczne – powiedział minister Mariusz Kamiński. Podkreślił, że rząd wspiera i będzie wspierał prawa mniejszości narodowych i etnicznych, aby mogły się one rozwijać. - Jako minister spraw wewnętrznych i administracji chcę Państwa zapewnić, że prawo do swobodnego kultuwowania swojej tożsamości narodowej, kulturowej, czy religijnej, jest prawem nienaruszalnym i fundamentalnym – dodał.

– Myślę, że Komisja zdała egzamin. Chciałbym w tym miejscu podziękować zarówno obecnym członkom, ale także wszystkim, którzy w przeszłości w niej zasiadali – powiedział Błażej Poboży, wiceszef MSWiA i jednocześnie współprzewodniczący komisji. Jak wskazał, Polska zawsze była w awangardzie rozwiązań, pomysłów i narzędzi, które pielęgnowały odrębność kulturową i historyczną tej ważnej części polskiego społeczeństwa. Dodał, że 15-lecie istnienia komisji jest dobrym czasem do podsumowań. – Dorobek Komisji jest duży i musi być spopularyzowany. Dlatego podjęliśmy decyzję o publikacji okolicznościowej, poświęconej działalności Komisji Wspólnej Rządu i Mniejszości Narodowych i Etnicznych – powiedział wiceminister.

Jak zauważył Grzegorz Kuprianowicz, prezes Towarzystwa Ukraińskiego i współprzewodniczący komisji, zachowanie kultur społeczności mniejszościowych jest jednocześnie działaniem na rzecz zachowania dziedzictwa kulturowego Polski. – Ta spuścizna historyczna to również bogactwo różnorodności – dodał.

Z rąk ministra Mariusza Kamińskiego odznaczenia prezydenckie otrzymali:

Edward Mier-Jędrzejowicz (Srebrny Krzyż Zasługi) - przedstawiciel mniejszości ormiańskiej, zaangażowany szczególnie w polsko-ormiańską współpracę naukową, kulturalną i w dziedzinie sztuki;

Artur Konopacki – (Brązowy Krzyż Zasługi) - przedstawiciel mniejszości tatarskiej, prezes Podlaskiego Oddziału Związku Tatarów Rzeczypospolitej, od lat zajmujący się propagowaniem historii i tradycji tatarskiej w swoich publikacjach naukowych.

Komisja Wspólna Rządu i Mniejszości Narodowych i Etnicznych została utworzona 15 lat temu. Pierwsze posiedzenie odbyło się 21 września 2005 r. - to wówczas rozpoczęto stałą współpracę z mniejszościami na poziomie rządowym.

W skład Komisji Wspólnej wchodzi przedstawiciele 12 organów administracji rządowej, przedstawiciel Prezesa Instytutu Pamięi Narodowej oraz reprezentanci mniejszości narodowych i etnicznych, a także społeczności posługującej się językiem regionalnym (kaszubskim).

Komisja jest przede wszystkim organem opiniodawczo-doradczym premiera, sugeruje kształt rozwiązań i inicjatyw podejmowanych przez polskiego ustawodawcę. Stała się platformą do wypracowania wspólnych stanowisk rządu i przedstawicieli środowisk reprezentujących dziewięć mniejszości narodowych, cztery mniejszości etniczne oraz użytkowników języka regionalnego (kaszubskiego). Komisja omawia projekty aktów prawnych dotyczące m.in. spraw mniejszości oraz wysokości i zasad podziału środków przeznaczonych w budżecie państwa na ochronę, zachowanie i rozwój tożsamości kulturowej mniejszości oraz zachowanie i rozwój języka regionalnego.

W uroczystości z okazji 15-lecia istnienia komisji, oprócz ministra Mariusza Kamińskiego, wiceministra Błażeja Pobożego i współprzewodniczącego komisji Grzegorza Kuprianowicza, wzięli także udział wiceminister edukacji narodowej Maciej Kopeć, poseł Ryszard Galla – zastępca przewodniczącego sejmowej Komisji Mniejszości Narodowych i Etnicznych, a także członkowie komisji reprezentujący mniejszości narodowe, etniczne i społeczność posługującą się językiem regionalnym.

Po zakończeniu oficjalnych uroczystości z okazji 15-lecia Komisji Wspólnej Rządu i Mniejszości Narodowych i Etnicznych, odbyła się robocza część posiedzenia. W jego trakcie na członka komisji powołano Bogdana Kasprowicza, przedstawiciela mniejszości ormiańskiej.





# ROMOWIE POLSKA-ŚWIAT

## Budżet UE na lata 2021-2027 zatwierdzony. Ile przypadnie Polsce, a ile przedsiębiorcom?

21 lipca zakończył się jeden z najdłuższych i najtrudniejszych szczytów UE w całości poświęcony zbliżającej się perspektywie finansowej na lata 2021-2027. Unijni liderzy wynegocjowali wielkość Wieloletnich Ram Finansowych (WRF) oraz funduszu odbudowy po pandemii COVID-19 w łącznej wysokości 1,8 bln euro. Z tej puli do Polski trafi 159 mld euro wsparcia, z czego 124 mld zostaną wydane w formie dotacji, a pozostała część jako niskooprocentowane pożyczki.

Szefowie państw i rządów zdecydowali o pomniejszeniu budżetu na kolejne siedem lat o ponad 2 proc. w stosunku do propozycji Komisji Europejskiej z maja bieżącego roku. Oznacza to, że WRF obejmą środki w wysokości 1 074 mld euro. Jednocześnie zaakceptowano propozycję utworzenia funduszu odbudowy, który miały powstać poprzez zaciągnięcie pożyczek na rynkach finansowych i tzw. u Wspólnotowanie długu. Zdecydowano jednak, że bezzwrotna pomoc dla państw członkowskich na likwidację skutków pandemii koronawirusa wyniesie 390 mld euro, a nie 500 mld jak zakładano wcześniej. Więcej pieniędzy będzie dostępnych w formie niskooprocentowanych pożyczek (360 mld), co jest gestem w stronę państw tzw. oszczędnej czwórki (Austria, Dania, Holandia, Szwecja).

### Co porozumienie oznacza dla Polski?

Z przyjętych uzgodnień wynika, że Polska w okresie do 2027 r. może otrzymać 159 mld euro, z czego 124 mld euro dostępnych będzie w formie dotacji, a 34 mld euro w formie pożyczek. Według wyliczeń kancelarii premiera, wysokość wsparcia wyniesie 776 mld zł w cenach bieżących. Nadal więc będziemy największym beneficjentem polityki spójności, z której otrzymamy 66,8 mld euro. Dodatkowo, w jej ramach trafią do nas środki wynegocjowane na walkę ze skutkami COVID-19 w wysokości około 3 mld euro. Natomiast dofinansowanie ze Wspólnej Polityki Rolnej sięgnie 28,5 mld euro.

W toku uzgodnień budżetowych nasz kraj praktycznie ominęły większe cięcia, które ostatecznie wyniosły 3 proc., czyli niewiele z porównaniu z innymi krajami. Realizacja zamierzeń budżetowych będzie jednak trudna ze względu na powiązanie wydatkowania z tzw. Zielonym Ładem. Fundusz Sprawiedliwej Transformacji został okrojony z 40 do 17,5 mld euro, a jednocześnie połowa środków dla Polski została zamrożona dopóki kraj nie przyjmie celu neutralności klimatycznej do 2050r.

### Szansa dla firm w Polsce

Wynegocjowane środki finansowe to dobry sygnał dla polskich przedsiębiorców. Wprawdzie ograniczono nieznacznie WRF i środki na dotacje, ale cięcia nie są zbyt głębokie w stosunku do wcześniejszych propozycji. W ramach najważniejszej dla Polski polityki spójności realizowane będą cele związane z inwestycjami na rzecz zatrudnienia i wzrostu oraz te dotyczące europejskiej współpracy terytorialnej. Zgodnie z wcześniejszymi planami Ministerstwa Funduszy i Polityki Regionalnej, wdrażanie funduszy w ramach polityki spójności będzie przebiegać podobnie jak w latach 2014-2020. Planowane jest pozostawienie programów zarządzanych z poziomu krajowego i regionalnego oraz powstanie programu

ponadregionalnego, który byłby dedykowany obszarom o słabszych wskaźnikach gospodarczych.

Na nową perspektywę budżetową powinni się przygotować w szczególności mikro-, mali i średni przedsiębiorcy oraz podmioty współpracujące z jednostkami naukowymi. Wydatkowanie środków w nowej perspektywie finansowej będzie możliwe po zakończeniu negocjacji z Komisją Europejską nad kształtem tzw. Umowy Partnerstwa, która określa to, w jaki sposób fundusze unijne będą inwestowane. Zgodnie z zapewnieniami MFIPR jest jeszcze szansa na rozpoczęcie pierwszych konkursów dotacyjnych w 2021 r.

Warto pamiętać, że do dyspozycji firm w Polsce będą również środki w ramach coraz bardziej popularnego programu Horyzont, który w okresie 2021-2027 będzie dysponował budżetem w wysokości 76 mld euro.

### Budżet na siedem lat

Osiągnięcie kompromisu na szczycie w Brukseli jest dobrym sygnałem dla gospodarki. Daje szansę na stosunkowo szybkie uruchomienie najbardziej niezbędnych środków z funduszu odbudowy i zachowanie ciągłości finansowania polityk unijnych. Uchwalony budżet jest porównywalny z kwotami, które zostały zapisane na lata 2014-2020. Środki przewidziane wówczas na płatności sięgnęły 908 mld euro, z czego Polsce przypadło 105,8 mld euro.

Wieloletnie Ramy Finansowe z budżetem w wysokości 1 074 mld euro obejmą także instrument Next Generation EU. Środki z WRF będą przeznaczone na:

- wspólny rynek, innowacje i technologie cyfrowe – 132,7 mld euro,
- spójność, elastyczność i wartości – 377,8 mld euro,
- zasoby naturalne i środowisko – 356,4 mld euro,
- migrację i zarządzanie granicami – 22,7 mld euro,
- bezpieczeństwo i obronę – 13,2 mld euro,
- sąsiedztwo i świat – 98,4 mld euro,
- europejską administrację publiczną – 73,1 mld euro.

### Fundusz Odbudowy na walkę z COVID-19

Największe dyskusje na brukselskim szczycie dotyczyły nowoutworzonego funduszu do zwalczania skutków pandemii koronawirusa. Na mocy przyjętych decyzji Komisja Europejska zostanie uprawniona do zaciągnięcia w imieniu Unii pożyczek na rynkach kapitałowych do wysokości 750 mld euro w cenach z 2018 r. Jej działalność w tym zakresie ma się zakończyć najpóźniej z końcem 2026 r. Pożyczone środki finansowe mogą być wykorzystane na pożyczki do wysokości 360 mld euro oraz na dotacje do wysokości 390 mld euro. UE będzie spłacać pozyskane na rynkach finansowych środki do 2058 r.

30 proc. środków z funduszu zostanie rozdystrybuowanych wśród państw, w których strata realnego PKB w 2020 r. i łączna strata realnego PKB w latach 2020-2021 w skutek kryzysu pandemicznego będzie największa. Jednocześnie środki te mają pomóc w realizacji zielonej i cyfrowej transformacji, które są kluczowymi zamierzeniami KE pod przewodnictwem Ursuli von der Leyen.



# ROMOWIE POLSKA-ŚWIAT

## Orędzie o stanie Unii: nowy plan działania – stop fali rasizmu

16 września 2020 r. przewodnicząca Ursula von der Leyen, wygłaszając orędzie o stanie Unii, powiedziała: [...] jak kruche są postępy w walce z rasizmem i nienawiścią – jak trudno je wywalczyć i jak łatwo je stracić. Nadeszła chwila, by dokonać zmian. Aby stworzyć prawdziwie antyrasistowską Unię, która nie tylko potępia, ale i działa. Komisja przedstawia zatem plan działania, by rozpocząć realizację tego celu.

szego zwalczania rasizmu w Europie, m.in. poprzez przyjęcie krajowych planów działania przeciwko rasizmowi. Wiceprzewodnicząca do spraw wartości i przejrzystości Věra Jourová oświadczyła: Osiągnęliśmy moment, w którym należy przyrzeć się dokładnie faktom. Protesty to jasne przesłanie – zmiana musi nastąpić teraz. Nie będzie to łatwe, ale trzeba to zrobić. Będziemy nad tym jeszcze intensywniej pracować. Jeżeli będzie trzeba, nie zawahamy się wzmocnić obowiązujące przepisy. Również sama Komisja dostosuje swoją politykę rekrutacyjną w celu lepszego odzwierciedlenia europejskiego społeczeństwa.

Helena Dalli, komisarz do spraw równości, stwierdziła: W demokratycznych społeczeństwach nie ma miejsca dla dyskryminacji na tle rasowym ani jakiegokolwiek formy rasizmu. Wszyscy musimy dążyć do tego, by stworzyć społeczeństwo antyrasistowskie. W naszym planie działania przyznajemy, że rasizm przejawia się nie



W swoim orędziu o stanie Unii w 2020 r. przewodnicząca Ursula von der Leyen zapowiedziała nowy unijny plan działania przeciwko rasizmowi, w którym określono szereg środków na najbliższe pięć lat. Komisja zadba m.in. o to, by państwa członkowskie w pełni wdrożyły odpowiednie przepisy UE i w razie potrzeby jeszcze bardziej wzmocniły ramy prawne. Może to dotyczyć w szczególności tych obszarów, które nie zostały jeszcze objęte przepisami dotyczącymi niedyskryminacji, np. obszaru egzekwowania prawa. Komisja wzywa ponadto państwa członkowskie do maksymalnego wykorzystania wszystkich dostępnych im narzędzi, w szczególności finansowania w ramach kolejnego długoterminowego budżetu UE i Next Generation EU. Plan działania skupia podmioty na wszystkich szczeblach w celu skuteczniej-

tylko w poglądach indywidualnych osób, ale ma również strukturalny wymiar. Aby to zmienić, musimy zająć się tą kwestią na wszystkich szczeblach sprawowania rządów. Dlatego zajmiemy się m.in. egzekwowaniem prawa, postawami społecznymi, stereotypami i problemami gospodarczymi; będziemy zachęcać państwa członkowskie do przyjęcia własnych planów działania przeciwko rasizmowi.

Konieczne dalsze działania: koordynacja, podniesienie świadomości i egzekwowanie prawa krajowego i unijnego

W planie działania UE przeciwko rasizmowi na lata 2020–2025 określono szereg działań mających na celu zwalczanie rasizmu za pomocą prawa UE, ale również innych środków – we współpracy z państwami członko-

wskimi, w tym z krajowymi organami ścigania, mediami i społeczeństwem obywatelskim; wykorzystanie narzędzi UE dostępnych dzisiaj i w przyszłości; oraz przyjrzenie się własnym zasobom ludzkim Komisji. W planie działania wezwano między innymi do:



- lepszego egzekwowania prawa UE – UE dysponuje silnymi ramami prawnymi w celu zwalczania dyskryminacji, rasizmu, ksenofobii, jednak występuje wyraźna konieczność dokonania ponownej oceny tych ram, a także zidentyfikowania potencjalnych luk, które należy wyeliminować. W 2021 r. Komisja przedstawi sprawozdanie ze stosowania dyrektywy w sprawie równości rasowej, a do 2022 r. przygotowuje wszelkie konieczne przepisy prawne. Komisja zapewni również pełną i prawidłową transpozycję i wdrożenie decyzji ramowej w sprawie zwalczania rasizmu i ksenofobii, wszczynając w razie potrzeby postępowania w sprawie uchybienia zobowiązaniom państwa członkowskiego.

- ściślejszej koordynacji – Komisja powoła koordynatora ds. przeciwdziałania rasizmowi i rozpocznie regularny dialog z zainteresowanymi stronami, spotykając się z nimi co najmniej dwa razy w roku. Koordynator będzie współpracować z osobami reprezentującymi mniejszości rasowe lub etniczne oraz współpracować z państwami członkowskimi, Parlamentem Europejskim, społeczeństwem obywatelskim, środowiskiem akademickim i Komisją w celu wzmocnienia reakcji politycznych w kontekście antyrasizmu.

- sprawiedliwego traktowania przez policję i ochrony – zachęca się państwa członkowskie do tego, aby przy wsparciu agencji UE, takich jak Agencja Praw Podstawowych (FRA) i Agencja Unii Europejskiej ds. Szkolenia w Dziedzinie Ścigania (CEPOL) zwiększyły wysiłki prowadzące do zapobiegania dyskryminacyjnym postawom organów ścigania oraz aby podnosiły wiarygodność pracy organów ścigania w obszarze przestępstw z nienawiści.

- wzmocnienia działań na szczeblu krajowym – zachęca się państwa członkowskie do przyjęcia do końca 2022 r. krajowych planów działania przeciwko rasizmowi i dyskryminacji rasowej. Komisja, współpracując z ekspertami krajowymi, ustali do końca 2021 r. główne zasady opracowywania skutecznych krajowych planów działania, a do końca 2023 r. złoży pierwsze sprawozdanie z postępów.

- większej różnorodności pracowników UE – Komisja podejmie działania mające na celu znaczącą poprawę reprezentatywności personelu Komisji poprzez środki ukierunkowane na rekrutację i selekcję. Wzywa się inne instytucje i organy UE do podjęcia podobnych kroków. Wśród innych środków wymienionych w planie działania

znajduje się: zwiększanie świadomości i aktywne przeciwdziałanie stereotypom rasowym i etnicznym za pośrednictwem mediów, edukacji, kultury i sportu; lepsze gromadzenie danych grupowanych według pochodzenia etnicznego i rasowego. Komisja rozpocznie coroczne wyznaczanie europejskiej stolicy (europejskich stolic) włączenia i różnorodności, zaś wiosną 2021 r. zorganizuje szczyt przeciwko rasizmowi.

### Kolejne działania

Wdrażanie działań przedstawionych w niniejszym dokumencie będzie monitorowane, sporządzane będą sprawozdania z postępów, a w razie potrzeby działania będą dostosowywane.

Komisja wzywa Parlament Europejski do regularnych dyskusji na temat planu działania i wspierania jego wdrażania oraz Radę – do przyjęcia konkluzji w sprawie działań państw członkowskich na rzecz zapobiegania rasizmowi i jego zwalczania.

### Kontekst

Dyskryminacja ze względu na pochodzenie rasowe lub etniczne jest w UE zakazana. Taka dyskryminacja utrzymuje się jednak w naszym społeczeństwie, a ponad połowa Europejczyków uważa, że dyskryminacja jest w ich kraju szeroko rozpowszechniona. Według Agencji Praw Podstawowych Unii Europejskiej (FRA) 45 % osób pochodzenia północnoafrykańskiego, 41 % Romów i 39 % osób pochodzących z Afryki Subsaharyjskiej doświadczyło takiej dyskryminacji. 11 % Żydów odczuło dyskryminację na tle swojego ich pochodzenia.

UE wprowadziła ramy prawne, w tym dyrektywę w sprawie równości rasowej oraz decyzję ramową w sprawie zwalczania rasizmu i ksenofobii. Niedawne wydarzenia uwypukliły napięcia rasowe i stały się powodem do obaw, że ochrona prawna przed dyskryminacją na tle rasowym, religijnym lub etnicznym nie jest wdrażana w skuteczny sposób. Wiąże się to również z obawami dotyczącymi stosunków między organami ścigania a mniejszościami.

W następstwie przemówienia wygłoszonego przez przewodniczącą Ursulę von der Leyen, w którym wezwała ona do nasilenia działań, 24 czerwca kolegium zorganizowało debatę pod hasłem "Przeciwko rasizmowi oraz na rzecz większej różnorodności i sprawiedliwości w Unii Europejskiej". Przewodnicząca podkreśliła wówczas, że jest to początek debaty i konkretnych działań, do których należeć będzie między innymi sporządzenie planu działań.



# ROMOWIE POLSKA-ŚWIAT

## POSTAWY WOBEC ROMÓW W POLSCE, CZECHACH, WĘGRZE- CHISŁOWACJI

Sympatia lub niechęć do przedstawicieli innych narodów czy kultur jest wypadkową z jednej strony stereotypów, zakorzenionych w bliższej lub dalszej przyszłości, z drugiej zaś aktualnych relacji z ludźmi należącymi do tych nacji, ocen i reakcji na konkretne wydarzenia związane z wzajemnymi kontaktami. Dlatego celem badań CBOS było nie tylko zdobycie wiedzy na temat stosunku Polaków do Romów, ale również wiedzy dotyczącej tego w jakim stopniu stosunek do Romów wynika z bezpośrednich doświadczeń (sąsiedztwo, przyjaźnie etc.), a w jakiej mierze budowany jest na pewnym uogólnionym, wyobrażonym wizerunku osób pochodzenia romskiego (przekazy kulturowe i stereotypy).

Badania zostały przeprowadzone w kwietniu 2004 roku na liczącej 1101 osób reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski. Dla porównania w raporcie CBOS przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych na Słowacji oraz na Węgrzech (kwiecień 2008r.), gdzie społeczność romska jest znacznie liczniejsza niż w Polsce.

### POLACY WOBEC ROMÓW

Respondentom przedstawiono sześć stwierdzeń dotyczących Romów prosząc, aby ustosunkowali się do nich – określili, czy zgadzają się z nimi czy też nie. Oto one:

*Problemy Romów zniknęłyby, gdyby w końcu zaczęli oni pracować.*

*Romom powinien być udzielany szerszy zakres pomocy niż innym.*

*Każde romskie dziecko ma prawo uczyć się w jednej klasie z innymi dziećmi.*

*Dla Romów tradycyjne wartości rodzinne są ważniejsze niż dla innych ludzi.*

*Skłonność do popełniania przestępstw leży w naturze Romów.*

*Byłoby dobrze, gdyby istniały miejsca rozrywki i wypoczynku, do których Romowie nie mają wstępu.*

Badani powszechnie zgadzają się z tym, że każde romskie dziecko ma prawo uczyć się w jednej klasie z innymi dziećmi (92%). Tylko nieliczni (4%) są zwolennikami oddzielenia w procesie edukacji dzieci romskich od innych. Spora większość ankietowanych (70%) nie zgadza się ze stwierdzeniem, że powinny istnieć miejsca rozrywki i wypoczynku, do których Romowie nie mieliby wstępu. Niemniej co szósty Polak (16%) deklaruje poparcie dla takiego sposobu oddzielania Romów od reszty społeczeństwa.

Trzy czwarte badanych (75%) zgadza się ze stwierdzeniem, że problemy Romów zniknęłyby, gdyby podjęli oni pracę, natomiast co ósmy (13%) jest przeciwnego zdania. W kwestii przypisywanie Romom skłonności przestępczych, aż dwie piąte badanych (42%) uważa, że Romowie są z natury źli tzn. mają naturalne predyspozycje do popełniania przestępstw, natomiast jedna trzecia (34%) kwestionuje ten negatywny obraz mniejszości romskiej.

Zdecydowana większość Polaków (83%) nie chciałaby, żeby Romom świadczone szerszy zakres pomocy niż innym, tylko co dziewiąty (11%) aprobeuje takie podejście. Jednocześnie ponad połowa badanych (55%) ma świadomość odrębności obyczajowej i tradycyjnej struktury społeczności Romów przyznając, że tradycyjne

wartości rodzinne są dla nich ważniejsze niż dla innych ludzi. Przeciwnego zdania jest co siódmy respondent (14%), a stosunkowo wielu (31%) nie ma zdania na ten temat.



W jaki sposób stosunek do Romów zależy od tego, czy znamy ich osobiście czy też z sąsiedztwa? Ankietowani, którzy deklarują, że osobiście znają lub znali osobę narodowości romskiej, bądź utrzymują sąsiedzkie kontakty z romskimi rodzinami, bardziej przychylnie odnoszą się do Romów. Widać to na przykładzie wybranych kwestii, o które pytano. Okazało się, że osoby, które miały tak zdefiniowany kontakt z Romami, częściej niż nie mające takich znajomości negują stwierdzenie, że problemy Romów zniknęłyby, gdyby zaczęli oni pracować (20% wobec 13%), jak również, że skłonność do popełniania przestępstw leży w naturze Romów (51% wobec 42%). Częściej też przeciwni są idei segregacji w miejscach rozrywki i wypoczynku (86% wobec 80%) oraz częściej wyrażają przekonanie, że tradycja rodzinna ma dla Romów większe znaczenie niż dla innych ludzi (83% wobec 78%). Ponadto na postawę wobec Romów wpływa poziom wykształcenia. Zazwyczaj bardziej przychylny stosunek do nich mają osoby z wyższym wykształceniem niż gorzej wykształcone.

### STOPIEŃ BLISKOŚCI

Na tle społeczeństw krajów, z którymi porównujemy dane, Polacy najrzadziej kontaktują się z Romami – de facto mieszka ich w Polsce znacznie mniej niż choćby w Czechach, na Słowacji czy na Węgrzech. Przekłada się to na uzyskane deklaracje informujące o poziomie kontaktu z Romami.

Tylko co piąty Polak (19%) osobiście zna lub znał osobę narodowości romskiej, podczas gdy deklaracje takie składa aż 87% Słowaków, a na Węgrzech i w Czechach – trzy czwarte mieszkańców każdego z tych krajów (po 75%). Zaledwie 17% Polaków przyznaje, że w ich najbliższej okolicy mieszkają romskie rodziny, podczas gdy w sąsiedztwie Romów mieszka 29% Węgrów, 41% Słowaków i 52% Czechów.

Z syntezy powyższych danych wynika, że niespełna jedna trzecia Polaków (29%) miała kontakt z osobą narodowości romskiej, tzn. znała ją osobiście, sąsiadowała z romskimi rodzinami albo i jedno, i drugie. Taki kontakt z Romami najczęściej mieli Słowacy (87%), nieco rzadziej Czesi (80%) i Węgrzy (79%). Co ciekawe, do osobistej znajomości z osobą pochodzenia romskiego oraz zamieszkiwania w sąsiedztwie Romów relatywnie częściej przyznają się w Polsce osoby z wyższym wykształceniem. Ponadto, jeśli chodzi o sąsiedztwo z Romami, najczęściej deklarują je respondenci mieszkający w miastach liczących. do 100 tys. ludności.

### PORÓWNANIE POSTAW WOBEC ROMÓW

Opinię, że romskie dzieci w procesie edukacji nie powinny być separowane od innych dzieci, podzieliła przeważająca większość respondentów ze wszystkich krajów uczestniczących w badaniu, niemniej warto zauważyć, że sprzeciw wobec tego rozwiązania stosunkowo częściej wyrażają Słowacy (18%) i Węgrzy

(14%) niż Polacy (4%) i Czesi (6%). Podobnie jeśli chodzi o segregację osób narodowości romskiej w miejscach rozrywki i wypoczynku. Przekonanie, że powinny istnieć takie miejsca rekreacji, do których Romowie nie mają wstępu, wyraża aż dwie piąte Słowaków (40%) i nieco ponad jedna trzecia Węgrów (36%). Znacznie mniej takich opinii jest w Polsce (16%) i w Czechach (21%). We wszystkich uwzględnionych w badaniu krajach przeważa pogląd, że skłonność do popełniania przestępstw leży w naturze Romów. Najczęściej wyrażają go Słowacy (78%), nieco rzadziej Czesi (68%) oraz Węgrzy (61%). Wśród Polaków zdania na ten temat są podzielone, przy czym stosunkowo dużo (24%) wskazań „trudno powiedzieć” świadczy o niewiedzy lub niechęci do wyrażenia opinii w tej sprawie, niemniej deklaracji negujących ten pogląd jest mniej niż tych, które go potwierdzają (odpowiednio: 34% i 42%).

Przekonanie, że problemy Romów wynikają z tego, iż nie podejmują oni pracy, najczęściej deklarują Czesi i Słowacy, choć w poszczególnych krajach opinie w tej kwestii są zbliżone. Podobnie nie ma większych różnic, jeśli chodzi o objęcie Romów szerszym zakresem pomocy – większość badanych sprzeciwia się takiemu rozwiązaniu. Ze stwierdzeniem, że dla Romów tradycyjne wartości rodzinne są ważniejsze niż dla innych ludzi, najczęściej zgadzają się Węgrzy (64%), rzadziej Czesi (58%) i Polacy (55%). Najmniej badanych nie podzielających tego poglądu jest w Polsce, choć jednocześnie nie ułatwia porównania wysoki odsetek odpowiedzi „trudno powiedzieć”. Raczej krytycznie kulturę romską postrzegają Słowacy – aż połowa z nich nie zgadza się z opinią, że Romowie bardziej niż inni cenią tradycję rodzinną.

#### WNIOSKI

Porównując wyniki badań z krajów, które tak znacząco różnią się pod względem obecności Romów, trudno wyciągnąć jednoznaczne wnioski. Bez wątplenia znamienne jest kontrast między naszym krajem a pozostałymi – w Polsce jest nieporównywalnie mniej Romów, a tym samym znacznie mniej osób, które deklarują znajomość z nimi. W ślad za tym stosunek Polaków do mniejszości romskiej jest bardziej przychylny niż Słowaków, Węgrów i Czechów. Warto jednak wspomnieć o różnicach, mimo że są niewielkie – osoby znające Romów mają do nich nieco lepszy stosunek niż te, które ich nie znają. Istnieje pewna sprzeczność między powyższymi ustaleniami. Z jednej strony obecność Romów jest związana z bardziej negatywnymi opiniami na ich temat, z drugiej zaś kontakt z przedstawicielami tej mniejszości ma pewien wpływ na bardziej przychylny, tolerancyjny stosunek. Gdyby jednak oddziaływanie znajomości z Romami na ich pozytywną percepcję było w istocie silne, to Polacy byłiby społeczeństwem raczej negatywnie postrzegającym Romów, a Słowacy, Węgrzy i Czesi częściej wyrażaliby opinie przychylnie tej mniejszości.

Źródło: Centrum Badania Opinii Społecznej



## HISTORIA MÓWI (XXI MIĘDZYNARODOWY TABOR PAMIĘCI ROMÓW 2020

Pandemia COVID-19 storpedowała wydarzenia i wystawy organizowane przez Muzeum Okręgowe w Tarnowie. Mimo wszystko staramy się realizować cykliczne imprezy realizowane przez naszą instytucję. Jedną z nich jest Międzynarodowy Tabor Pamięci Romów, który w tym roku odbędzie się w dniach 25-27 września.

Wydarzenie organizowane od 1996 roku, to jedyny tego typu projekt, który ma na celu m.in.:

- integrację Romów poprzez odwołanie się do mitu wędrowni,
- edukację historyczną i kulturalną dzieci i młodzieży romskiej,
- wykorzystywanie pozytywnego stereotypu Romów – kolorowych wędrowców – do zmiany negatywnego wizerunku Romów,
- eksponowanie symboli romskich uznanych przez instytucje międzynarodowe (flaga i hymn).



Założenia te służą świadomej budowie, czy też wzmocnieniu narodowej tożsamości Romów, poczucia więzi z historią, więzi międzyplemiennych.

Organizatorzy uznali, że pierwotna formuła Taboru – wędrowna grupa Romów i nie Romów, kocująca pod namiotami itd. z czasem stała się coraz bardziej anachroniczna. Od ubiegłego roku Tabor ma formę spotkania naukowców polskich i zagranicznych, którzy debatują na temat najnowszych trendów w romologii oraz sytuacji Romów w Europie. W tym roku zaplanowano następujące wystąpienia [lista nie jest zamknięta]:

- Andrzej Grzymała-Kazłowski – Moja kolekcja romska
- prof. Barbara Weigl i dr Magdalena Poraj-Weder – Postawy wobec chorób i leczenia oraz zdrowego stylu życia w grupie Lovarów ze Szczecina
- Ewa Kocój – Kolekcja romska Pawła Lechowskiego
- Barbara Prądyńska – Teatr społeczny – spektakle z udziałem Romów Fundacji Art Junction
- Byli kowale byli, film w reż. Moniki Szewczyk [dyskusja]
- dr Magda Szostakowska – Program romski – blaski i cienie. Główne wnioski z ewaluacji
- dr Michał Garapich & Elżbieta Mirga, Sonia Styrkacz, Monika Szewczyk – „Jak zwierzęta w zoo” – o dekolonizację naukowego dyskursu o Romach w Polsce
- Magda Machowska, Emilia Kledzik – Papsza. W poszukiwaniu spuścizny romskiej poetki.
- prof. Marcel Courthiade – Inwazja czy wolna migracja. Polityczne uwarunkowania romskich migracji w ramach UE

· Adam Bartosz – Romni czy Romka. Dylemat językowy?

· Natalia Gancarz, Adam Bartosz – Nowa ekspozycja romska w Muzeum Etnograficznym w Tarnowie

· Natalia Gancarz – Na bister/Nie zapomnij. Podsumowanie europejskiego projektu badawczego.

Miejszem wystąpień będzie Restauracja „Stara Łaźnia” przy Placu Więźniów KL Auschwitz 1 w Tarnowie (sobota, 26.09., godz. 10.00-19.00).

Planowany jest także tradycyjny przejazd przez miasto muzealnego cygańskiego wozu na trasie: Muzeum Etnograficzne – Rynek – ul. Wałowa – Rynek – Muzeum Etnograficzne (piątek, 25.09., godz. 17.00), a także autobusowy przejazd uczestników Taboru Małopolskim Szlakiem Martyrologii Romów (niedziela, 27.09, godz. 10.00).

Organizatorzy: Komitet Opieki nad Zabytkami Kultury Żydowskiej w Tarnowie, Muzeum Okręgowe w Tarnowie.

## ROMSKIE OSOBOWOŚCI



Milan Kwiatkowski ma 12 lat, mieszka w Rado-miu. Jest uczniem 7 klasy podstawowej. Jego największą pasją jest rysowanie.

Zaczął rysować w wieku 7 lat. W przyszłości chciałby zostać architektem. Jego hobby to kolekcjonowanie figurek, rysowanie komiksów, granie w gry i nauka języków.

W 2020 r. Milan otrzymał nagrodę Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji w kategorii: plastyka, w Ogólnopolskim konkursie stypendialnym dla uzdolnionych uczniów romskich w Polsce.





ZE ŚWIATA KULTURY

12

# Dzień Kultury i Tradycji Romskiej



**SCENA PLENEROWA PRUDNICKIEGO OŚRODKA KULTURY / 18 IX 2020**

**15:00**

atrakcje i animacje dla dzieci

**16:00**

Uroczyste otwarcie  
Dnia Kultury i Tradycji Romskiej 2020

**16:30-17:00**

rozstrzygnięcie konkursu plastycznego  
„Barwy Romskiego Świata”

**17:00-19:00**

WYSTĄPIĄ

**Romani Bacht - Prudnik**

**Terne Roma - Chorzów**

**Senior Bacht - Prudnik**

**Romane Ciawe - Wałbrzych**

**Romano Kier - Prudnik**

jako gwiazda wieczoru wystąpi

**Angelo Ciureja**

z zespołem Romano Drom



Współfinansowane  
przez Samorząd  
Województwa  
Opolskiego



Ministerstwo  
Spraw Wewnętrznych  
i Administracji





# CO NOWEGO

## Program integracji społecznej i obywatelskiej Romów w Polsce na lata 2021-2030

ciąg dalszy

Niemal dwie dekady działań państwa na rzecz Romów pozwoliły na powstanie grupy nauczycieli i pedagogów dobrze znających specyfikę tej grupy etnicznej. Niniejsza strategia zachęca nauczycieli do konstruowania różnego rodzaju materiałów edukacyjnych i metodycznych, służących zarówno skuteczniejszemu wsparciu szczególnych potrzeb edukacyjnych uczniów romskich, materiałów służących poznaniu tej kultury, jak i wsparciu metodycznemu nauczycieli. W ramach Programu integracji 2021-2030 możliwe będzie publikowanie i upowszechnienie tego rodzaju materiałów.

Niezbędne jest również wzmocnienie zajęć wyrównawczych dla uczniów romskich – w niektórych przypadkach roczna obowiązkowa edukacja przedszkolna nie likwiduje deficytów edukacyjnych dzieci romskich w stopniu wystarczającym do efektywnej nauki w szkole podstawowej, czego wyrazem są wskazane przez NIK słabe oceny szkolne. JST powinny w większym stopniu kierować środki zwiększonej subwencji oświatowej na organizację zajęć wyrównawczych dla uczniów romskich.

### Dziedzina interwencji: Mieszkalnictwo

Cel: poprawa warunków mieszkaniowych Romów znajdujących się w najtrudniejszych warunkach lokalowych.

Sytuacja mieszkaniowa Romów jest zróżnicowana. W najgorszej sytuacji pozostają grupy zamieszkujące południowe i zachodnie rejony Polski, w tym zwłaszcza tereny górskie. Problem mieszkaniowy w tej grupie potęgowany jest kilkoma czynnikami – utrzymującym się w Polsce deficytem mieszkań w ogóle, znaczącym deficytem mieszkań komunalnych i socjalnych, brakiem stałych dochodów gospodarstw romskich, umożliwiającym zakup mieszkania (lub otrzymanie kredytu), wielopokoleniowością i wielodzietnością rodzin romskich, co wpływa na zagęszczanie mieszkań, oraz szybszym pojawianiem się kolejnych pokoleń.

Program integracji 2021-2030 skupia się przede wszystkim na szybkiej poprawie warunków mieszkaniowych w tych miejscowościach, gdzie problem mieszkaniowy zagraża życiu lub zdrowiu. Zadania remontowe – dla uniknięcia lokalnych napięć – co do zasady powinny mieć charakter integracyjny, a więc obejmujący w jakiejś części także sąsiadów nienależących do mniejszości).

Wsparciem powinny być objęte przede wszystkim rodziny pozostające w najtrudniejszych warunkach lokalowych, charakteryzujące się gotowością do integracji i realizacją obowiązków obywatelskich (np. obowiązku szkolnego przez dzieci, regulowania należności lokalowych), gdzie aktywny zawodowo jest choć jeden członek rodziny. Tego rodzaju warunkowanie pomocy pozwala podkreślić, że promuje się postawy aktywności i samodzielności w rozwiązywaniu swoich problemów życiowych. Należy pamiętać, że świadczenie pomocy osobom biernym może wiązać się z wzrostem napięcia w środowisku lokalnym i potęgować postawy roszczeniowe.

W ocenie NIK pewne wątpliwości wzbudził zakup domów i mieszkań na potrzeby społeczności romskiej. Mimo kontrowersji związanych z zakupem domu dla

rodziny romskiej przez gminę na terenie sąsiedniej, należy rozważyć takie możliwości, z uwzględnieniem uwarunkowań prawnych. Na terenie niektórych gmin z relatywnie dużą liczbą Romów i z uwagi na brak mieszkań socjalnych zakup mieszkań/domów powinien być brany pod uwagę. Za powyższym rozwiązaniem przemawia również fakt, że w niektórych lokalizacjach taki zakup może być jedynym sposobem poprawy sytuacji mieszkaniowej. Nie bez znaczenia pozostaje, że możliwość zakupu lokalu na rynku wtórnym pozytywnie wpływa na rozbudzenie aspiracji rodzin romskich, zwłaszcza, że może wiązać się z możliwością opuszczenia dotychczasowego źle funkcjonującego układu rodzinno-sąsiedzkiego. Bezwarunkowo doprecyzowania wymagają jednak warunki takiego rozwiązania: zakup taki musi być poprzedzony wnikliwą analizą i uzasadnieniem, wcześniejszą pracą z rodziną, jej gotowością do integracji i realizacją obowiązków obywatelskich (np. obowiązku szkolnego przez dzieci), uzgodnieniami i porozumieniem między gminami, również w aspekcie społecznym, przygotowaniem różnych instytucji (szkoły, OPS itd.) w nowym miejscu do pracy z przybyłą rodziną, aby umożliwić jej integrację z lokalną społecznością. Sposoby i warunki uregulowanie kwestii właścicielskich pozostają w gestii władz samorządowych.

### Dziedzina interwencji: Innowacyjne projekty integracyjne

Dziedzina ta przewiduje wsparcie uczestników Programu Integracji 2021-2030 poprzez zadania o charakterze innowacyjnym, wykraczającym poza dziedzinę edukacji i mieszkalnictwa, a służące osiągnięciu celu Programu Integracji 2021-2030 i lepszej koordynacji działań, zwłaszcza na poziomie lokalnym.

Grupą zawodową dysponującą dużym zasobem wiedzy o sytuacji Romów są pracownicy OPS. Ich doświadczenie może być cennym źródłem wiedzy o sytuacji lokalnych środowisk, skutecznych metodach aktywizacji tej grupy lub barierach istotnych dla procesu integracji. Ponieważ niniejsza strategia odchodzi od formuły doraźnej poprawy sytuacji materialnej na rzecz tworzenia skutecznych mechanizmów, JST oraz właśnie OPS-y, jako placówki podległe JST, mogą aplikować o dotacje na działania wykraczające poza indywidualną, jednostkową pomoc. Szczególnie rekomendowanym działaniem jest sporządzanie planów działania na rzecz lokalnej społeczności romskiej, uwzględniających jej sytuację edukacyjną, zawodową, mieszkaniową itd., które w perspektywie mogłyby służyć średnio- i długookresowemu procesowi integracyjnemu. Zadania, ujęte w lokalnej strategii i uzgodnione z Pełnomocnikiem wojewody oraz MSWiA, będą traktowane priorytetowo w procesie finansowania działań w poszczególnych latach. W ten sposób MSWiA chce zachęcić JST do bardziej strategicznego planowania działań na rzecz tej społeczności i rozwoju lokalnego.

Projekty w tej dziedzinie mogą obejmować sprawdzone w poprzednich edycjach działania, np.: zatrudnienie asystentów środowiskowych, zatrudnienie osób pochodzenia romskiego (lub osób z otoczenia romskiego) przez spółdzielnie socjalne, mediację, projekty typu „praca za zadłużenie czynszowe” itd.

Dziedzina: Projekty systemowe Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji MSWiA realizuje projekty systemowe, w tym w szczególności:

- program stypendialny dla uczniów romskich szczególnie uzdolnionych,
- program stypendialny dla uczniów romskich szkół ponadpodstawowych,

- program stypendialny dla studentów romskich,
- studia podyplomowe dotyczące społeczności romskiej wraz z system stypendialnym dla słuchaczy,
- program doskonalenia AER i nauczycieli wspomagających edukację uczniów romskich (we współpracy z MEN),
- inne zadania, o których mowa poniżej oraz w pkt. 4.6.2. w odniesieniu do wykorzystania 2% środków rezerwy celowej.

**Novum w stosunku do poprzednich programów będzie:**

- poszerzenie zakresu studiów podyplomowych prowadzonych dotychczas pod nazwą „Romowie w Polsce – historia, prawo, kultura, współpraca, instrumenty integracji społecznej, stereotypy etniczne” o komponent metodyczny związany z nauczaniem uczniów dwujęzycznych i dwukulturowych oraz blok pedagogiczny,
- system stypendialny dla słuchaczy ww. studiów podyplomowych, którego celem jest zachęcenie osób pracujących z Romami, w tym zwłaszcza nauczycieli i pracowników ośrodków pomocy społecznej, do podnoszenia swoich kwalifikacji,
- system stypendialny dla uczniów pochodzenia romskiego na poziomie szkoły ponadpodstawowej uwzględniający szczególne potrzeby edukacji zawodowej,
- system stypendialny dla studentów pochodzenia romskiego został poszerzony o działania zmierzające do większej integracji studentów romskich i jednocześnie pełnienia przez nich roli „modeli do naśladowania” w lokalnych społecznościach romskich,
- wsparcie poradni psychologiczno-pedagogicznych.

MSWiA, poza wspomnianymi wyżej działaniami systemowymi, może zlecić ze środków rezerwy celowej realizację zadań służących integracji społecznej Romów poprzez np. przeprowadzenie badań, przygotowanie materiałów, studiów, analiz, opracowań, konferencji, szkoleń itd., dotyczących różnych aspektów sytuacji społeczności romskiej w Polsce, zwłaszcza w zakresie tych obszarów, gdzie istnieje wyraźny brak informacji, jak np. ubóstwo dzieci romskich, sytuacja dzieci niepełnosprawnych, problem adopcji dzieci romskich, partycypacja w systemie edukacji, sytuacja na rynku pracy itd. Ministerstwo Edukacji Narodowej MEN realizuje następujące projekty systemowe:

- dofinansowanie wniosków edukacyjnych złożonych do urzędów wojewódzkich (np. na dofinansowanie szkolnej działalności integracyjno-edukacyjnej, w tym świetlic dla dzieci i młodzieży w postaci m.in.: warsztatów, imprez tematyczne promujących wielokulturowość i równe traktowanie itp.; wyprawek – zakupu podręczników dla uczniów szkół ponadpodstawowych itp.), wycieczek integracyjno-edukacyjnych, wypoczynku dzieci i młodzieży, działań promujących szkolnictwo branżowe wśród młodzieży pochodzenia romskiego itp.),
- współpraca merytoryczna dotycząca problemu diagnozowania uczniów romskich i rozpoznawania ich szczególnych potrzeb edukacyjnych w celu zmniejszenia odsetka uczniów romskich w systemie szkolnictwa specjalnego, w ramach ustawowych zadań,
- współpraca merytoryczna dotycząca doskonalenia nauczycieli i pedagogów w odniesieniu do uczniów romskich jako uczniów dwujęzycznych i dwukulturowych, w ramach ustawowych zadań,
- wspomaganie MSWiA w zakresie programu

doskonalenia zawodowego AER i nauczycieli wspomagających edukację uczniów romskich. Wojewodowie, poprzez pełnomocników wojewodów ds. mniejszości narodowych i etnicznych realizujących zadania na rzecz mniejszości romskiej, dla wzmocnienia ustawowego obowiązku koordynowania na obszarze województwa działań organów administracji rządowej, włączą się w koordynację Programu integracji 2021-2030 i inicjowanie zadań na rzecz tej grupy. Odbędzie się to poprzez realizację następujących zadań systemowych:

- organizację cyklicznych (nie rzadziej niż 2 razy w roku) spotkań z przedstawicielami różnych agend JST, szkół, OPS, centów, instytucji kultury itp., na terenie których zamieszkują Romowie oraz lokalnych NGO; celem tych spotkań powinno być m.in.: zaktywizowanie JST do efektywnego udziału w Programie integracji 2021-2030, diagnozowanie potrzeb lokalnej społeczności romskiej w kontekście jej integracji z mieszkańcami danej JST, planowanie adekwatnych działań, omawianie potrzeb, wymiana dobrych praktyk, bieżące monitorowanie wdrażania Programu integracji 2021-2030 itd.; koszty takich spotkań powinny zostać uwzględnione w budżetach wojewodów,
- organizację cyklicznych (nie rzadziej niż 2 razy w roku) spotkań szkoleniowych dla asystentów edukacji romskiej oraz nauczycieli wspomagających; corocznie MSWiA przekaże urzędowi wojewódzkim ramowy zakres szkolenia (przygotowany we współpracy z MEN i JST), uwzględniający priorytetowe zagadnienia; ponadto, tematem spotkań szkoleniowych będą zdiagnozowane na terenie województwa problemy wskazane przez AER, nauczycieli wspomagających, JST lub MSWiA i MEN; w szkoleniu mogą brać udział – w charakterze wykładowców – zaproszeni eksperci, zgodnie ze wskazaną tematyką szkolenia, a także przedstawiciele MSWiA i MEN,
- systematyczne monitorowanie działalności finansowanych z Programu integracji 2021-2030 świetlic środowiskowych prowadzonych przez organizacje pozarządowe, zwłaszcza w kontekście ramowych planów działania świetlic.

Powyższe rozwiązania, innowacyjne w stosunku do poprzednich strategii, pozwolą na aktywny dialog i roboczą współpracę Pełnomocników wojewodów z kluczowym dla integracji społeczności romskiej poziomem lokalnym oraz bieżące reagowanie na pojawiające się problemy. Organizacja spotkań szkoleniowych AER oraz nauczycieli wspomagających pozwoli na uzyskanie relatywnie ustandaryzowanego poziomu ich kompetencji w całym kraju i jednocześnie bieżące monitorowanie przez Pełnomocników wojewodów problemów. Spotkania te będą finansowane z budżetu Programu Integracji 2021-2030 na podstawie złożonych przez urzędy wojewódzkie wniosków (wyłączonych z oceny Komisji wojewódzkiej, o których mowa w pkt. 4.6.3).

W województwach, gdzie zatrudnionych jest niewielu AER i/lub nauczycieli wspomagających edukację tych uczniów, możliwie jest wspólne organizowanie takich spotkań dla więcej niż jednego województwa na zasadzie porozumienia między urzędami i/lub oddelegowanie AER i/lub nauczycieli wspomagających (lub nauczycieli zainteresowanych tą tematyką) na szkolenie do innego województwa.

# CO NOWEGO

## WIELOJĘZYCZNI UCZNIOWIE: GDZIE JEST ICH MIEJSCE W POLSKIEJ SZKOLE?

*dr hab. Agnieszka Otwinowska-Kasztelanica*

Jeśli zapytamy polskich rodziców, co uważają za ważne w edukacji ich pociech, to z pewnością usłyszymy, że znajomość kilku języków obcych. Otwiera dzieciom drogę do lepszej dalszej edukacji, a w przyszłości – do uzyskania dobrej pracy. Rodzice rozumieją wartość języków, zwłaszcza że ich przekonania są wspierane systemowo: w szkołach zarówno w Polsce, jak i w całej Europie podkreślamy wartość języków i tworzymy podstawy ich nauczania, prowadząc uczniów ku znajomości kilku języków, czyli wielojęzyczności. Polityka językowa Unii Europejskiej promuje bowiem wielojęzyczność jako klucz do osobistego sukcesu<sup>1</sup>.

Choć mamy jasne wskazania Rady Europy dotyczące rozwijania u obywateli wielojęzyczności, pojęcie to często nie jest jednak jasne. W Polsce możemy zauważyć niepisany podział na wielojęzyczność pożądaną i wielojęzyczność „gorszego sortu”. Z jednej strony, portale internetowe pełne są sensacyjnych informacji o korzyściach płynących z dwujęzyczności, a żłobki, przedszkola i szkoły prześcigają się w tworzeniu programów wychowania dwujęzycznego, najlepiej z językiem angielskim.

Z drugiej strony, polscy nauczyciele, przyzwyczajeni do nauczania według jednojęzycznych standardów, zmagają się z problemem uczniów mówiących słabo po polsku: imigrantów, dzieci z mniejszości językowych czy dzieci polskich emigrantów powracających z zagranicy. Wielu nauczycieli i pedagogów wciąż nie wie, w czym dziecko dwujęzyczne/wielojęzyczne różni się od dziecka mówiącego w jednym języku i jak wspierać takich uczniów w nauce przedmiotów w języku polskim.

### **Wielojęzyczny, czyli jaki?**

Zanim zmierzmy się z definicjami dwujęzyczności i wielojęzyczności, spróbujmy odpowiedzieć na pytanie, kim jest uczeń dwujęzyczny lub wielojęzyczny, przyglądając się sylwetkom kilkorga uczniów.

· Kasia ma 9 lat, urodziła się i mieszka w Anglii. Jej ojciec jest Anglikiem, a matka Polką. Kasia na co dzień chodzi do angielskiej szkoły, w weekendy zaś do polskiej, gdzie pisze i czyta po polsku, a spędzając wakacje w ojczyźnie matki, rozmawia w tym języku z dziadkami. Czy Kasia jest dwujęzyczna?

· Matthias ma 12 lat, urodził się i mieszka w Niemczech. Jego ojciec jest Niemcem, a matka Polką. Matthias mówi po polsku z wyraźnym niemieckim akcentem, porozumiewa się tylko w podstawowych kwestiach i nie przyznaje się do mówienia po polsku wśród rówieśników, nie pisze i nie czyta po polsku. Matthias od nowego roku szkolnego będzie mieszkał w Polsce, bo jego rodzice się rozwiedli. Czy Matthias jest dwujęzyczny?

· Maciek ma 16 lat, mieszka w Polsce. Przez pierwsze dwa lata życia mieszkał w Niemczech, ale w domu mówił wyłącznie po polsku. Od piątego roku życia uczy się angielskiego, a od dziesiątego również niemieckiego. Często gra w gry zespołowe online i mówi przy tym płynnie po angielsku, choć jego gramatyka trochę szwankuje. Czy Maciek jest dwujęzyczny? A może wielojęzyczny?

· Marysia ma 14 lat, mieszka w Polsce, jest słyszącym dzieckiem głuchych rodziców. Używa polskiego w szkole i w rozmowach z przyjaciółmi, w domu zaś posługuje się językiem migowym. Marysia uczy się angielskiego i hiszpańskiego, porozumiewa się w obu tych językach. Czy Marysia jest wielojęzyczna?

· Yulia ma 6 lat, mieszka w Polsce od roku. Oboje rodzice Yulii są Ukraińcami, mówią z Yulią po rosyjsku i ukraińsku. Yulia będzie chodzić do polskiej szkoły, czytać i pisać po polsku. Czy Yulia jest wielojęzyczna?

Aby rozwiać wątpliwości, wszyscy uczniowie opisani powyżej to osoby dwujęzyczne lub wielojęzyczne. Wbrew częstym przekonaniom dwujęzyczność nie dotyczy bowiem tylko osób wychowanych w rodzinach mieszanych ani nie jest jednoznaczna z równą i doskonałą znajomością dwóch języków, jak prawie sto lat temu proponował Bloomfield (1933). Oznacza po prostu zwyczajowe użycie dwóch języków przez daną osobę, przy czym kryterium poziomu znajomości tych języków nie jest istotne (Grosjean 1992). Możemy wyróżnić dwujęzyczność równoczesną (symultaniczną), gdy dziecko przyswaja dwa języki (lub więcej) równocześnie przed trzecim rokiem życia, np. w rodzinie dwujęzycznej. Takie osoby najczęściej potocznie uważamy za „dwujęzyczne”. Bardziej powszechna jest jednak dwujęzyczność sekwencyjna, gdy dana osoba już ze znajomością języka pierwszego, którym posługuje się w domu, zaczyna przyswajać kolejne języki, np. w przedszkolu czy w szkole. Dlatego w ramach dwujęzyczności sekwencyjnej każdego uczącego się języka obcego można traktować jako osobę dwujęzyczną/wielojęzyczną, jeśli regularnie używa swoich języków (Cook 2007).

Warto pamiętać, że dwujęzyczność jest postrzegana obecnie jako szczególny przypadek wielojęzyczności definiowanej jako zdolność użycia (wcale nie doskonała!) kilku języków, wzajemne interakcje tychże języków w umyśle użytkownika oraz całość doświadczeń językowych i kulturowych składających się na jego kompetencję komunikacyjną (Jessner 2008). Jak mogliśmy zauważyć, patrząc na sylwetki uczniów przedstawione powyżej, wielojęzyczność przybiera różne kształty. Wielojęzycznymi możemy nazwać nie tylko dzieci wychowane w rodzinach, w których rodzice mówią różnymi językami, lecz także migrantów, członków mniejszości regionalnych, rodzimych użytkowników języków migowego i mówionego, jak również osoby uczące się języków obcych i używające ich na co dzień.

### **Jacy są uczniowie dwu- i wielojęzyczni?**

Istnieją zatem różne profile osób wielojęzycznych. Czy jednak każda wielojęzyczność jest korzystna dla użytkownika? A może dwujęzyczność przeszkadza dzieciom migrantów w nauce przedmiotów w szkole? Aby odpowiedzieć na te pytania, warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną klasyfikację. Badacze wyróżniają dwujęzyczność subtraktywną (zubażającą), gdy dziecko uczy się drugiego języka kosztem braku rozwoju lub zapomnienia języka pierwszego, jak również dwujęzyczność addytywną (wzbogacającą), gdy dziecko przyswaja drugi język i jednocześnie wzmacnia język pierwszy, wyniesiony z domu (Wei 2011, Otwinowska 2015). To właśnie dwujęzyczność addytywna powinna być celem wychowywania dzieci i nauki szkolnej. Jeśli języki dziecka są odpowiednio rozwijane, to wzajemnie wspomagają swój rozwój, ułatwiając dziecku osiągnięcie sukcesu na gruncie edukacyjnym.

Zgodnie z Interdependence Hypothesis, teorią współzależności Cummins (1979), istnieją całe obszary wspólnej wiedzy pozajęzykowej, które rozwijają się przez

wzajemną interakcję języków i tworzą bazę dla rozwoju językowego dziecka (common underlying proficiency). Przykładem może być umiejętność spójnego opowiadania u dzieci przedszkolnych, co przekłada się na ich późniejsze sukcesy w pisaniu i czytaniu (Dickinson i McCabe 2001). Jak wskazują najnowsze badania (Gagarina 2016, Otwinowska i in. 2018), dzieci dwujęzyczne potrafią tworzyć logiczne historyjki w obu swoich językach, niezależnie od stopnia ich znajomości. Jeśli dziecko potrafi składować opowiadać w swoim języku domowym, bo rodzice zachęcali je do tego i czytali mu książki, to będzie też potrafiło to robić w drugim języku, używanym w szkole. Choć opowiadanie może nie być w pełni poprawne gramatycznie i dziecku może brakować słów w jednym z języków, w swoich historyjkach zwróci ono uwagę na bohaterów, ich uczucia, związki przyczynowo-skutkowe niezależnie od języka, którym się posługuje (Otwinowska i in. 2018). Żeby jednak dwa używane przez dziecko języki wzajemnie się wspomagały, trzeba dążyć do rozwijania obu. Znajomość języków przynosi bowiem korzyści pod warunkiem ich częstego użycia (Wodniecka i Haman 2013). Nie istnieją też języki „korzystne” i „niekorzystne” dla dziecka, niezależnie od tego, czy są to języki o dużym prestiżu społecznym, czy nie.

#### **Jakich korzyści z dwujęzyczności możemy się spodziewać?**

W prasie i Internecie znajdujemy liczne artykuły, według których dwujęzyczni mają być inteligentniejsi, bardziej empatyczni, a nawet bardziej odporni na hałas (co brzmi trochę fantastycznie). Według naukowców badających te zagadnienia, istnieją dwa główne rodzaje korzyści z dwujęzyczności: językowe i poznawcze. Językową korzyścią z dwujęzyczności, szczególnie tej addytywnej, gdzie rodzice i nauczyciele dbają o rozwój języków dziecka, może być wyższa świadomość metajęzykowa. Dwujęzyczni lepiej rozumieją, jak „działają” języki, widzą ich podobieństwa i różnice, dzięki czemu mają łatwość uczenia się kolejnych (Jessner 2008, Otwinowska 2015). Czy jednak można wysunąć tezę, że uczniowie dwujęzyczni są bardziej inteligentni i bardziej empatyczni od jednojęzycznych?

Otóż nie jest to kwestia inteligencji. Najważniejszą poznawczą korzyścią dwujęzyczności jest pewna elastyczność umysłu, wynikająca z konieczności obcowania z kilkoma językami i „przełączania się” między nimi. Efekty

dwujęzyczności zaobserwowano już u dzieci w wieku 4-6 lat. W eksperymentach polegających na przestawianiu się z jednego typu zadania na drugi (sortowanie przedmiotów ze względu na kolor lub kształt) dzieci dwujęzyczne radziły sobie znacznie lepiej niż ich jednojęzyczni rówieśnicy (Bialystok i Martin 2004). Podobną przewagę zauważono u starszych dzieci i dorosłych w wielu innych zadaniach, które wymagały zignorowania jednej zasady lub nieistotnego bodźca i zastosowania nowej zasady czy zwrócenia uwagi na nowy bodziec, np. w rozpoznawaniu figur ambiwalentnych (Bialystok i Shapero 2005), sortowaniu kart (Bialystok i Martin 2004), rozumieniu perspektywy słuchacza i odpowiedniej reakcji na prośbę (Fan i in. 2015) czy zrozumienia polecenia zakłóconego hałasem (Filippi i in. 2014).

Badania eksperymentalne, w których dzieci dwujęzyczne wypadły lepiej niż jednojęzyczne, są pozornie bardzo różne, mają jednak ważny wspólny mianownik. Wszystkie wymagają doskonałej kontroli poznawczej, czyli zaangażowania pewnych kontrolnych funkcji mózgu. Aby je wykonać, trzeba wyhamować wykonywanie jednego typu zadania i zabrać się do innego (elastyczność), wyhamować patrzenie z własnej perspektywy i przyjąć perspektywę innej osoby (empatia), wyhamować nieistotny szum i skupić się na zrozumieniu komunikatu (funkcjonowanie w hałasie). Dwujęzyczni są w tym lepsi dlatego, że ci z nich, którzy często używają swoich języków, muszą też często stosować mechanizmy kontroli poznawczej. Aby używać dwóch lub więcej języków, osoba dwujęzyczna musi zdecydować, którego z nich użyje, i skutecznie wyhamować niepotrzebny język, by mówić w języku drugim (hamowanie, elastyczność). Musi też wyłowić słowa i zdania w jednym języku spomiędzy słów i zdań w innym języku (lepsze rozumienie w hałasie). A zatem przebywanie w kontekście dwujęzycznym/wielojęzycznym i żonglowanie językami wspomaga mechanizmy kontroli poznawczej, co skutkuje łatwiejszym naprzemiennym wykonywaniem różnych zadań.

Istnieją też językowe konsekwencje dwujęzyczności uczniów. Jeśli chodzi o kamienie milowe (główne stadia) rozwoju językowego, to dzieci znające więcej niż jeden język rozwijają się podobnie do dzieci jednojęzycznych. W przypadku umiejętności cząstkowych dwujęzyczność jednak ma pewną specyfikę. Dzieci dwujęzyczne mają na przykład mniejszy zasób słownictwa w każdym języku w porównaniu z dziećmi jednojęzycznymi (Bialystok



i in. 2010). Mogą też rozwijać pewne struktury składniowe później niż dzieci jednojęzyczne (Nicoladis 2006). Zdarza się im mówić z wyraźnym akcentem w obu swoich językach (Wrembel i in. 2018) oraz je mieszać. Specyfiki tej absolutnie nie należy jednak traktować jako zaburzenia (Genesee i Nicoladis 2006, Wodniecka i Haman 2013) i wiemy to z wielu badań przeprowadzonych w ciągu ostatnich 30 lat, których obszernie omówienie po polsku znajdziemy u Wodnieckiej (2011) oraz Wodnieckiej i Haman (2013). Kompleksowe porównanie umiejętności składniowych, słownictwa, fonologii i dyskursu w przypadku polskich dzieci dwujęzycznych i jednojęzycznych na progu edukacji szkolnej znajdziemy u Haman i in. (2017).

Spójrzmy na przykład. Uczniowie dwujęzyczni mają mniejszy zasób słownictwa w każdym z języków w stosunku do uczniów jednojęzycznych w tym samym wieku. Można to zaobserwować, dając dzieciom do rozwiązania test, w którym mają wskazać jeden obrazek z czterech, odpowiadający słowu wypowiedzianemu przez badacza. W badaniach Białystok i in. (2010) prowadzonych w Kanadzie przebadano w sumie 1738 dzieci w wieku od 3 do 10 lat mówiących po angielsku, w tym jednojęzycznych i dzieci emigrantów z różnych stron świata, mówiących w szkole w języku angielskim. Wyniki badań pokazały, że dzieci jednojęzyczne znają więcej angielskich słów niż ich dwujęzyczni rówieśnicy, i to we wszystkich grupach wiekowych. Jednak, co ważne, grupy dzieci nie różniły się, gdy porównano tylko słownictwo związane z kontekstem szkolnym. Jak twierdzą Wodniecka i Haman (2013:4), oznacza to, że znajomość słownictwa jest ściśle związana z możliwościami poznania i używania określonego materiału językowego (w szkole lub w domu), a nie wynika z dwujęzyczności jako takiej. Uczniowie dwujęzyczni nie są więc „głupsi” ani mniej rozwinięci od jednojęzycznych, lecz jedynie używają swoich języków do różnych celów. Mieli też mniej różnorodnego i długotrwałego kontaktu z danym językiem (mniej tzw. osłuchania). Dlatego jeśli dzieci dwujęzyczne znajdują się w polskiej szkole lub przedszkolu, to trzeba pomóc im opanować słownictwo i wyrażenia niezbędne do zrozumienia lekcji.

#### **Dwujęzyczność w polskiej szkole: kto i gdzie?**

Dwujęzyczność w Polsce wciąż nie jest zjawiskiem powszechnym, choć spotykamy się z nią w przypadku uczniów znacznie częściej niż jeszcze kilkanaście lat temu, kiedy przeważająca większość dzieci wychowywała się w domach, w których mówiono tylko w języku polskim. Warto jednak pamiętać, że do lat 40. XX w. Polska była krajem wielonarodowym i wielojęzycznym. Jednojęzyczność, którą znamy, była skutkiem polityki językowej i edukacyjnej za czasów komunizmu, a wcześniej drugiej wojny światowej oraz czystek etnicznych i przesiedleń (Komorowska 2014). Przyjrzyjmy się zatem, które grupy dzieci w Polsce możemy nazwać dwu- i wielojęzycznymi.

Dzieci z polskich dwujęzycznych szkół i przedszkoli. Ta najbardziej pożądana i reklamowana wielojęzyczność dotyczy języków o wysokim prestiżu, np. angielskiego, hiszpańskiego czy niemieckiego. Jest skutkiem edukacji dwujęzycznej (np. CLIL, czyli zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe; Wolff i Otwinowska 2010), szeroko promowanej jako inwestycja w przyszłość dziecka. W szkołach i przedszkolach dwujęzycznych uczą się też dzieci obcokrajowców przebywających w Polsce. Dwujęzyczna edukacja w językach prestiżowych jest dość elitarna, często płatna, stać na nią dobrze sytuowaną część społeczeństwa (Otwinowska i Foryś 2017). Do renomowanych szkół państwowych (na przykład liceów z przedmiotami

nauczonymi w językach obcych) wprowadzane są dodatkowe egzaminy z języka obcego.

Dzieci z mniejszości narodowych i etnicznych. Dzieci z mniejszości białoruskiej, czeskiej, litewskiej, niemieckiej, armeńskiej, rosyjskiej, słowackiej, ukraińskiej i żydowskiej, jak również Łemkowie, Karaimowie i Kaszubi mają prawo do edukacji w językach mniejszościowych (Eurydice 2014). Wiele z nich nauczanych jest na poziomie szkoły podstawowej, lecz szkoły średnie kształcące w tych językach należą już do rzadkości. Dzieci dwujęzyczne z tymi językami są „wchłaniane” przez szkoły z językiem polskim, który jest językiem większości (Komorowska 2014).

Dzieci dwujęzyczne z językiem romskim. Romowie mają odrębny język i kulturę. Dzieci romsko-polskie często nie uczestniczą w edukacji przedszkolnej, nie dostają wsparcia językowego w domach, mogą nawet nie znać swoich polskich imion, gdyż w rodzinach nazywane są imionami tradycyjnymi. Odmienność antropologiczna i obyczajowa Romów sprawia, że szkoła z językiem polskim budzi w nich obawy o utratę tożsamości. Dlatego dzieci romsko-polskie często trafiają do szkół z bardzo słabą znajomością języka polskiego i kultury, co niestety często skutkuje błędną diagnozą dotyczącą ich możliwości intelektualnych. Raport na temat rozwoju poznawczego i językowego dzieci romskich mieszkających w Polsce (red. Kołaczek i Talewicz-Kwiatkowska 2011) wskazuje, że ponad 50 proc. takich dzieci posiadających orzeczenie ze względu na niepełnosprawność intelektualną zostało błędnie skierowanych do szkół specjalnych ze względu na nieznaną im języka i kultury polskiej oraz ze względu na brak zrozumienia ich dwujęzyczności ze strony badających (<http://www.stowarzyszenie.romowie.net>).

KODA, czyli słyszące dzieci niesłyszących rodziców (ang. Kids/Kid of Deaf Adults). Ponad 90 proc. głuchych rodziców ma słyszące dzieci. W Polsce język migowy nie jest uznawany za język mniejszości, inaczej niż w wielu krajach Europy. Jednak KODA to dzieci dwujęzyczne o specjalnych potrzebach edukacyjnych, podobnie jak inne dzieci dwukulturowe. Mogą zmagać się z problemami z językiem polskim lub z nadmiernymi obciążeniami, odgrywając rolę tłumacza i przewodnika niesłyszających rodziców. Bywają też tłumaczami w kontakcie szkoła – rodzice. O ile kuratoria prowadzą ewidencję uczniów niesłyszających, o tyle dzieci KODA jako grupa o specjalnych potrzebach są niewidoczne dla polskiego systemu edukacji (<http://www.codapolska.org>).

Dzieci imigrantów. Dzieci dwujęzyczne w Polsce to także imigranci z Ukrainy, Rosji, Kazachstanu, Czeczenii, Wietnamu czy Chin. Często znają język polski tylko w stopniu podstawowym, co powoduje, że nie radzą sobie na lekcjach. Niestety, nie ma programów kształcenia dla uczniów ze słabą znajomością polskiego. Nie ma też przepisów określających, jak oceniać uczniów, którzy przyjechali z zagranicy. Często oceniani są tak samo jak dzieci jednojęzyczne, mimo że nie mają szansy zrozumieć poleceń (Szybura 2018). Wiele zależy od szkół i od samorządów, które z edukacją obcokrajowców muszą sobie radzić same, np. poprzez organizację dodatkowych lekcji adaptacyjnych.

Dzieci powracające, młodzi reemigranci. Liczba dzieci powracających wraz z rodzicami z zagranicy jest trudna do precyzyjnego określenia, MEN nie zbiera tego rodzaju danych, jednak jest to kilka tysięcy uczniów (Grzymała-Moszczyńska i in. 2015). Dzieci polskie, które wychowywały się za granicą, często nie radzą sobie na lekcjach po polsku, brakuje im na przykład znajomości słownictwa specjalistycznego (np. mszaki, powstanie). Dzieci polsko-angielskie, których jest najwięcej, przyzwy-

czajone są do tego, że każdy ich wysiłek w szkole brytyjskiej był nagradzany, przywykły do wyrażania własnej opinii, wchodzenia w polemikę z nauczycielem. W szkole polskiej mają problemy i z językiem, i z zachowaniem nieadekwatnym do polskiej rzeczywistości szkolnej (Grzymała-Moszczyńska i in. 2015).

Podsumowując, uczniowie dwujęzyczni i wielojęzyczni pojawiają się w polskich szkołach w dwóch kontekstach. Jednym z nich jest kontekst formalny, czyli edukacja dwujęzyczna (np. CLIL), gdzie nauczane są języki prestiżowe (angielski, niemiecki, francuski, włoski). Taka edukacja jest społecznie pożądana i często dostępna tylko dla dzieci z zamożnych rodzin. Edukacja dwujęzyczna dostępna jest też dla niektórych dzieci w językach mniejszości, jednak nie na wszystkich etapach edukacyjnych. W drugim kontekście, naturalnym, dwujęzyczność uczniów pojawia się poprzez kontakt dziecka ze społeczeństwem mówiącym językiem innym niż język domowy/mniejszościowy dziecka oraz w związku z migracją. W tym przypadku dwujęzyczność nie jest celem, ale efektem ubocznym, a język domowy może mieć niski prestiż w stosunku do języka społecznego/większościowego.

### Co jest trudne w szkole dla dzieci dwujęzycznych?

W tekście w JOwS sprzed dwóch lat Szybura (2016) podaje kilka rodzajów trudności, jakie dzieci dwujęzyczne napotykać w polskiej szkole. Po pierwsze, uczniowie z doświadczeniem migracji mogą mieć trudności w nauce przedmiotów, otrzymywać niskie oceny i mieć słabe wyniki egzaminów, co jest konsekwencją braku odrębnych kryteriów oceniania dzieci dwujęzycznych. Po drugie, takim dzieciom trudniej komunikować się z rówieśnikami i pracownikami szkoły, a to może skutkować problemami z integracją w grupie rówieśniczej, trudnościami wychowawczymi i zaburzeniami emocjonalnymi. Wspólnym mianownikiem tych trudności są problemy z językiem polskim jako narzędziem codziennej komunikacji, nauki i rozwoju.

Warto tu zaznaczyć, że wbrew pozorom trudności napotykać nie tylko dwujęzyczne dzieci migrantów, lecz także dzieci w prestiżowych szkołach dwujęzycznych, w których uczestniczą w zajęciach po angielsku. Jak pokazały Otwinowska i Foryś (2017), mają na to wpływ czynniki językowe (słabsza znajomość języka wykładowego), czynniki afektywne (stres, niechęć do trudnych zadań w języku obcym) i czynniki kognitywne (zaburzone uwagi i przetwarzanie informacji spowodowane stresem). Układają się one w ciąg przyczynowo-skutkowy, prowadząc u części dzieci do wyuczonyj bezradności intelektualnej.

Pojęcie bezradności intelektualnej (Sędek 1995) dotyczy zaburzeń poznawczych, motywacyjnych i emocjonalnych wywołanych kontaktem z sytuacją, gdy mimo wzmoczonego wysiłku intelektualnego uczeń traci możliwość wpływania na bieg zdarzeń, bo próby nauki nie przynoszą oczekiwanych wyników. W przypadku dzieci dwujęzycznych trudny językowo materiał i brak postępu w rozwiązywaniu problemów pomimo intensywnego wysiłku intelektualnego („walenie głową w mur”) prowadzą do wyczerpania poznawczego: pogorszenia wykonywania złożonych zadań („pustka w głowie”), zaniku kreatywności i motywacji wewnętrznej, czyli zaprzeczenia tego, czym powinna być edukacja dwujęzyczna dla dzieci.

Aby sprawdzić, co jest trudne dla dzieci dwujęzycznych w szkole i co może wywoływać bezradność intelektualną na lekcjach CLIL, Otwinowska i Foryś (2017) zbadały dwujęzyczne dziesięciolatki i jedenastolatki

uczące się w prestiżowej szkole przyrody i matematyki po angielsku. Jednym z narzędzi (obok skali bezradności intelektualnej) był kwestionariusz z pytaniami otwartymi, gdzie dzieci mogły same napisać, co jest dla nich łatwe lub trudne na lekcjach przedmiotów w języku obcym. Kwestionariusz zachęcał dzieci do dokończania zdań dotyczących ich pozytywnych i negatywnych odczuć związanych z lekcjami przedmiotów w języku obcym. Poniżej widać dwa fragmenty ze 140 przeprowadzonych ankiet kwestionariuszy. Można zauważyć, co dzieci mówiły o zadaniach, które były dla nich trudne i językowo (po angielsku), i intelektualnie (matematyka i przyroda).

Uczeń 4a8: [Na przyrodzie po angielsku jest dla mnie trudne] *wszystko z paroma wyjątkami*; [Na matematyce po angielsku jest dla mnie łatwe] *bardzo mało rzeczy, wolę się uczyć po polsku*; [Podobają mi się takie tematy jak:] *w ogóle prawie nic*; [Ten temat nie był ciekawy/fajny/użyteczny, bo] *nie podobają mi się, bo ich nie lubię*, [Ten temat był trudny bo] *nie umiem dobrze angielskiego 90 proc. nie rozumiałem*; [Co ci jeszcze przychodzi do głowy?] *Nienawidzę angielskiego!*

Uczeń 4b15: [Na przyrodzie po angielsku jest dla mnie trudne] *zapamiętanie niektórych rzeczy i skupienie się, zrozumienie pojęć; chciałbym, żebyśmy więcej rozmawiali po polsku i zwolnić trochę z szybkością kolejnych tematów*; [Na matematyce po angielsku jest dla mnie trudne] *to, że cały czas pędzimy z następnym tematem*; [Co ci jeszcze przychodzi do głowy] *nie przepadam za językiem angielskim, więc te lekcje mnie NUDZĄ*.

Widać, że przez problemy z językiem u tych dzieci występują objawy stresu i niechęci do trudnych zadań w języku obcym, co przekłada się na brak uwagi i przetwarzania informacji. Na podstawie powyższego przykładu możemy wnioskować, jakie trudności mogą przeżywać dzieci migrujące, które przybywają do polskich szkół, nie znając dobrze (lub wcale) języka polskiego. Jeśli dodatkowo nie otrzymują wsparcia emocjonalnego ze strony nauczycieli i rówieśników, ich doświadczenia szkolne mogą prowadzić do zaburzeń poznawczych.

Dlaczego dzieci dwujęzyczne mają trudności z nauką w języku szkolnym, podobnie jak w przypadku dzieci uczących się metodą CLIL? Dlaczego dzieci i młodzież reemigrujące do Polski, nawet gdy nieźle po polsku mówią, mają problem z nauką w tym języku? Dobrze opisał to Cummins (1979), który od lat 70. XX w. zajmował się zagadnieniami edukacji dzieci dwujęzycznych. Badacz zauważył (Cummins 1979, 2000), że istnieje różnica między użyciem języka w rozmowie potocznej a użyciem języka do celów nauki. Według niego w rozmowie potocznej używamy podstawowych umiejętności komunikacyjnych, czyli BICS (ang. Basic Interpersonal Communication Skills). BICS to taki „język z podwórka” używany w rozmowie, który jest zależny od kontekstu, gestów, mowy ciała, słowem – łatwy do zrozumienia i użycia. Z kolei na lekcjach w szkole używamy języka do celów nauki, czyli CALP (ang. Cognitive Academic Language Proficiency). CALP, czyli „język ze szkoły”, ma trudniejsze słownictwo i trudniejszą składnię od języka potocznego (np. strona bierna, okresy warunkowe). Często dotyczy abstrakcyjnych przedmiotów i pojęć oraz nie jest osadzony w kontekście. Jest to język związany z umiejętnościami kojarzenia faktów i wyrażania tego w mowie, tworzeniem hipotez, ocen, formułowaniem wniosków, uogólnień i predykcji, np. jeśli zwiększylibyśmy ten kąt o 5 stopni, wtedy uzyskalibyśmy... Tego języka rzadko uczymy w szkole, zakładamy, że dzieci go przyswoją w trakcie nauki, również w przypadku edukacji dwujęzycznej. A to właśnie użycie języka typu CALP

sprawia największe trudności uczniom i to o rozwój języka do celów nauki powinni zadbać nauczyciele przedmiotów uczący dzieci dwujęzyczne (Otwinowska i Foryś 2017). Sporym grzechem polskiej edukacji dwujęzycznej jest brak dbałości o nauczanie CALP, czyli rzucanie dzieci (i nauczycieli) na głęboką wodę, bo jakoś sobie poradzą. Niestety, nie zawsze sobie radzą, a źle przygotowane nauczanie dwujęzyczne, podobnie jak brak pomocy dziecku dwujęzycznemu w edukacji po polsku, może powodować u dzieci sporą frustrację, a nawet wywoływać symptomy bezradności intelektualnej.

### **Dwujęzyczność w polskiej szkole: co mogą zrobić nauczyciele?**

Nauczyciele często czują się zagubieni w postępowaniu z uczniami dwujęzycznymi i cudzoziemcami, którzy słabo mówią po polsku. Trudno ich za to winić, bo zagadnienia wielojęzyczności nie są w wystarczającym stopniu poruszane ani w procesie kształcenia nauczycieli przedmiotów, ani nauczycieli języków. Co mogą zatem zrobić nauczyciele, by pomóc uczniom dwujęzycznym lub z doświadczeniami migracji, aby ich rozwój w polskiej szkole był harmonijny? Na pewno nie powinni doszukiwać się zaburzeń językowych w objawach typowego rozwoju dwujęzycznego (dzieci dwujęzyczne nie są „głupsze”), porównywać dzieci dwujęzycznych i tych z doświadczeniem emigracyjnym do dzieci jednojęzycznych ani namawiać rodziców do zarzucenia dwujęzycznego wychowania. Wręcz przeciwnie, opiekunom dzieci należy pokazywać zalety dwujęzyczności i podkreślać wagę wszystkich języków dla osiągnięcia zysków z niej płynących.

Innymi słowy, nauczyciele powinni współpracować z rodzicami i wspierać ich w budowaniu właściwego otoczenia językowego dziecka. Warto brać tu przykład z takich krajów jak Wielka Brytania, gdzie dwujęzyczność dzieci w szkołach jest powszechna i gdzie wypracowano metody pracy wspomagające dziecko w kontakcie z językiem szkolnym. Poniżej przedstawiam kilka praktycznych pomysłów.

#### **Jak pomóc dziecku zaadaptować się w klasie?**

Na początku warto przedstawić dziecko innym uczniom, zbudować wokół niego przyjazną atmosferę. Niech inni uczniowie podadzą mu rękę, przywitają się.

Jeśli jest to dziecko z doświadczeniem migracji, to można pokazać uczniom na mapie miejsce, z którego pochodzi. Można też poprosić, aby dziecko powiedziało kilka słów w swoim języku (nieważne, czy jest to zrozumiałe).

Można znaleźć uczniowi kolegę/koleżankę do pracy w parze. Powinno być to traktowane jako wyróżnienie dla ucznia polskiego, a nie kara! Taki pomocnik będzie dodatkowo tłumaczył niektóre terminy, pomagał w zrozumieniu zadań. Warto też prosić uczniów o pomoc w zaadaptowaniu się nowego kolegi/koleżanki w klasie.

Należy doceniać ucznia i chwalić jego postępy! Nasi nauczyciele rzadko chwalą uczniów, raczej więcej od nich wymagają. Może być to szok dla dzieci przyzwyczajonych do innych metod pracy. Tymczasem warto docenić nawet najmniejsze starania ucznia.

Należy przy tym pamiętać, że przynajmniej na początku w ocenach nie można uczniów dwujęzycznych (migrantów, reemigrantów) traktować tak samo jak uczniów polskich. Z pewnością nie będą w stanie napisać np. odpowiedzi do zadania (ale tylko sam wynik) ani zapisać wszystkiego, używając bezbłędnej ortografii.

Jak ułatwić dziecku zrozumienie materiału?

W przypadku uczniów młodszych, w klasach I–III, można użyć gotowych darmowych materiałów do pracy

z uczniami z doświadczeniem migracyjnym (Pamuła-Behrens i Szymańska 2017). Są one komplementarne do obowiązujących w szkole podręczników. W przypadku uczniów starszych warto skorzystać z metod używanych w edukacji dwujęzycznej CLIL, czyli uczyć razem i treści przedmiotowych, i języka polskiego. Zasady CLIL są tu dość proste i intuicyjne.

Przede wszystkim szukamy słów kluczowych dla zrozumienia lekcji (np. okrąg, promień, cięciwa) i uczymy ich dziecko przed lekcją. To da dziecku poczucie bezpieczeństwa i lepszą orientację w temacie.

Wprowadzamy słowa w kontekście, ćwiczymy. Sama sucha lista słów nie pomoże w zrozumieniu. Warto zatem dać przykłady zdań z użytym słowem, pokazać w kontekście obrazka, a potem poprosić dziecko o samodzielne użycie słów i zwrotów w zdaniach.

Dajemy dzieciom dwujęzycznym zadania prostsze językowo niż reszcie klasy. Piszemy dla nich krótsze zdania, unikamy zdań złożonych, strony biernej, rzadkich konstrukcji. Wspomagamy te zadania wizualnie, używamy pomocy naukowych i rysunków, które ułatwią zrozumienie.

Dajemy dzieciom zadania modelowe i przykłady. Zamiast tłumaczyć skomplikowane pojęcie, lepiej pokazać na przykładzie. Używamy technik aktywizujących, aby dziecko zaczęło używać danego słowa lub zwrotu, pracując w parze z kolegą/koleżanką.

Doceniamy pracę dziecka i chwalimy jego postępy. Jak pomóc dziecku utrwalić materiał?

Przygotowujemy zestaw słów/zwrotów do nauczania się w domu.

Prosimy ucznia o opowiadanie/pisanie według przykładu.

Prosimy rodzica o ćwiczenie z dzieckiem słów i zwrotów w obu językach.

### **Zakończenie: nauczyciele języków obcych na pomoc!**

Wielojęzyczność dzieci niesie za sobą wiele korzyści, ale też wiele wyzwań dla rodzin, samych uczniów i ich nauczycieli. Wielojęzyczni wymagają rzetelnej pracy nad rozwojem swoich języków. Dlatego jest ważne, aby uczniowie dwujęzyczni i wielojęzyczni, szczególnie ci z doświadczeniami migracji i reemigracji, nie „rozplywali się” w systemie edukacji. Powinni dostać konkretne wsparcie od swoich nauczycieli i od swoich rodzin.

Nauczycielom przedmiotów powinni tu przyjść w sukurs nauczyciele języków obcych. Choć kształcenie nauczycieli języków obcych wciąż przebiega zgodnie z tradycyjnymi wzorcami rozwoju kompetencji językowych i metodycznych, gdzie skupiamy się wyłącznie na języku docelowym (angielskim czy niemieckim), są oni jednak metodologicznie przygotowani do nauczania słownictwa i gramatyki każdego języka. Znają też metody prezentacji i ćwiczenia elementów językowych, używają metod aktywizujących, takich jak praca w parach czy ćwiczenia z luką informacyjną itp. W ich kształceniu coraz częściej kładzie się nacisk na pedagogikę wielojęzyczną, czyli podejście, które zakłada, że języków nie uczymy w izolacji i staramy się aktywnie wykorzystać znane uczniom języki, inne niż docelowy. Nauczyciele języków, lepiej niż przedmiotowi, rozumieją też procesy uczenia się języków i mają wiedzę metajęzykową ułatwiającą budowanie porównań między nimi. Dzięki takiej wiedzy i znajomości metodyki nauczania świadomi językowcy mogą stać się pomostem między wielojęzycznymi uczniami a nauczycielami przedmiotów i wspierać tych ostatnich w nauczaniu języka polskiego równoległe z przekazywaniem wiedzy przedmiotowej.

## Bibliografia:

- Bialystok, E. i in. (2010) Word mapping and executive functioning in young monolingual and bilingual children. *Journal of Cognition and Development*, nr 11(4), s. 485-508.
- Bialystok E., Martin, M.M. (2004) Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, nr 7(3), s. 325-339.
- Bialystok, E., Shapero, D. (2005) Ambiguous benefits: The effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science*, nr 8(6), s. 595-604.
- Bloomfield, L. (1933) *Language*. New York: Holt.
- Cook, V. (2007) The Goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multicompetence among second language users? W: J. Cummins, Ch. Davison (red.) *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, s. 237-248.
- Cummins, J. (1979) Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. W: *Working Papers on Bilingualism*, nr 19, s. 121-129.
- Cummins, J. (2000) Putting Language Proficiency in its Place. W: J. Cenoz, U. Jessner (red.) *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: *Multilingual Matters*, s. 54-83.
- Dickinson, D.K., McCabe, A. (2001) Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. W: *Learning Disabilities Research and Practice*, nr 16(4), s. 186-202.
- European Commission (2008) *Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment*. Communication of the European Commission: 1-15 [online][dostęp 23.06.2018] <[ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008\\_0566\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_en.pdf)>.
- Eurydice (2014) *The System of Education in Poland*. Warsaw: FRSE.
- Fan, S. i in. (2015) The exposure advantage: Early exposure to a multilingual environment promotes effective communication. W: *Psychological Science*, nr 26(7), s.1090-1097.
- Filippi, R., i in. (2015) Bilingual children show an advantage in controlling verbal interference during spoken language comprehension. *Bilingualism: Language and Cognition*, nr 18(3), s. 490-501.
- Gagarina, N. (2016) Narratives of Russian – German Preschool and Primary School Bilinguals: Rasskaz and Erzaehlung. *Applied Psycholinguistics*, nr 37 (1), s. 91-122.
- Genesee, F., Nicoladis, E. (2006) Bilingual first language acquisition. W: E. Hoff i M. Shatz (red.), *Handbook of Language Development* Oxford: Blackwell, s. 45-67.
- Grosjean, F. (1992) Another view of bilingualism. *Advances in psychology*, nr 83, s. 51-62.
- Grzymała-Moszczyńska, H. i in. (2015) (Nie) łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Haman, E. i in. (2017) How Does L1 and L2 Exposure Impact L1 Performance in Bilingual Children? Evidence from Polish-English Migrants to the United Kingdom. *Frontiers in Psychology* nr 8, s.1444.
- Jessner, U. (2008) Teaching third languages: Findings, trends and challenges, *Language Teaching*, nr 41(1), s. 15-56.
- Kończak, M., Talewicz-Kwiatkowska, J. (red.), (2011) Raport końcowy z projektu badawczego Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne. Oświęcim: Stowarzyszenie Romów w Polsce.
- Komorowska, H. (2014) Analyzing linguistic landscapes. A diachronic study of multilingualism in Poland. W: A. Otwinowska i G. De Angelis (red.), *Teaching and Learning in Multilingual Contexts: Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Bristol: *Multilingual Matters*, s. 19-31.
- Linguistic diversification: parliamentary assembly recommendation 1383 (1998): [online] [dostęp 23.06.2018] <[search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016804dda23](http://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804dda23)>.
- Nicoladis, E. (2006) Cross-linguistic transfer in adjective–noun strings by preschool bilingual children. W: *Bilingualism: Language and Cognition*, nr 9(1), s. 15-32.
- Otwinowska, A. (2015) Cognate Vocabulary in Language Acquisition and Use. *Attitudes, Awareness, Activation*. Bristol: *Multilingual Matters*.
- Otwinowska, A., Foryś, M. (2017) They learn the CLIL way, but do they like it? Affectivity and cognition in upper-primary CLIL classes. W: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* nr 20(5), s. 457-480.
- Otwinowska, A. i in. (2018) Retelling a model story improves the narratives of Polish-English bilingual children. W: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* [online] <[www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2018.1434124](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2018.1434124)>.
- Pamuła-Behrens, M. i Szymańska, M. (2017) W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik [online]
- Sędek, G. (1995) *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Szybura, A. (2016) Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 1, s. 112-117.
- Wei, L. (2000) Dimensions of bilingualism. W: L. Wei (red.), *The Bilingualism Reader*. Routledge: London and New York, s. 3-25.
- Wodniecka, Z. (2011) Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością. W: I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych*, Warszawa: *Academica*, s. 253-284.
- Wodniecka, Z., Haman, E. (2013) Dwujęzyczność – wyzwanie, które warto podjąć, czyli co o dwujęzyczności mówi współczesna psychologia. W: *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych*. Publikacja pokonferencyjna [online] <[www.euroemigranci.pl/dokumentacja.html](http://www.euroemigranci.pl/dokumentacja.html)>.
- Wolff, D., i Otwinowska-Kasztelanic, A. (2010) CLIL – przełomowe podejście w edukacji euro-pejskiej. *Języki Obce w Szkole*, nr 6, s. 7-13.
- Wrembel, M., i in. (2018) The predictors of foreign-accentedness in the home language of Polish-English bilingual children. W: *Bilingualism: Language and Cognition*, s. 1-18.