

KATARZYNA SMOTER<sup>1</sup>

## UCZNIOWIE Z DOŚWIADCZENIEM UCHODŹCZYM A SZKOLNE SYTUACJE DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZE

Słowa kluczowe: szkoła, edukacja, małoletni uchodźcy

### WSTĘP

Zagadnienie „wojny” do niedawna obecne było w polskich szkołach głównie za sprawą treści zawartych w podstawie programowej przedmiotów takich jak: historia, język polski czy wiedza o społeczeństwie. Inny wymiar „wojny” dotyczył odbywających się w tej przestrzeni konfrontacji między członkami i członkiniami zespołu nauczycielskiego, rodzicami oraz uczniami i uczennicami. D. Chętkowski (2010, 15), autor bloga poświęconego edukacji, określa te relacje z przymrużeniem oka wojną „belfersko-belferską”, „belfersko-uczniowską” i „belfersko-rodzicielską” (Dudzikowa, Jaskulska 2016). W tym wypadku wykorzystanie metafory militarnej podkreślać może realną intensywność tych „walk”, a w odniesieniu do socjologicznych teorii konfliktu również ich kluczową obecność dla dynamiki życia szkolnego.

Nie deprecjonując znaczenia tych konfliktów, warto przekierować uwagę na wojnę najpełniej odpowiadającą słownikowemu znaczeniu tego słowa, wojnę, która przeniosła się do polskich szkół pod koniec zimy 2022 roku. Konflikt zbrojny, o którym tutaj mowa, nie toczy się co prawda w Polsce, a za jej wschodnią granicą. Jednak jego ofiary – uwikłani w niego, wbrew swojej woli, ukraińscy uczniowie i uczennice w kolejnych miesiącach 2022 roku znaleźli się w polskich placówkach edukacyjnych. Fakt ten sprawił, iż rozmaite konsekwencje wojny stały się niespodziewanie codziennością szkół we wsiach, miastach i miasteczkach naszego kraju.

---

<sup>1</sup> Instytut Pedagogiki UJ, ORCID: 0000-0001-5180-6344, [katarzyna.smoter@uj.edu.pl](mailto:katarzyna.smoter@uj.edu.pl).

Wybuch wojny w Ukrainie wzbudził niespotykaną potrzebę wsparcia i troski o tych, którzy dotkliwie odczuli jej tragiczne skutki. Poczucie solidarności ze wschodnimi sąsiadami wywołało reakcje pomocowe o wielkiej intensywności; wsparcie to, na początku spontaniczne, dyktowane potrzebą serca, stopniowo, w coraz większym stopniu opierano na rozwiązaniach instytucjonalnych. Kwestia ta dotyczyła także wymiaru związanego z procesami formalnego nauczania – uczenia się. Masowa obecność dzieci wojny w polskim systemie edukacyjnym była zmianą rewolucyjną, na którą szkoły i ich kadra, jak to bywa w przypadku nagłych, nieprzewidzianych sytuacji, nie były dostatecznie przygotowane. Reagowano tu zatem na bieżąco, wykorzystując istniejące zasoby (ludzkie i materialne), podejmując nowe zadania i obowiązki, niestrudzenie poszukując rozwiązań problemów wynikających z wojennej teraźniejszości.

Pojawienie się uczniów z doświadczeniem uchodźczym w szkołach znacząco zmieniło przebieg sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, układu szkolnych podmiotowych i przedmiotowych kategorii, które zostaną opisane w kolejnej części tego tekstu. Aspekt ten wart jest szerszej analizy, uświadamia bowiem, jakie elementy mogą i powinny ulec modyfikacji w sytuacji wojny za wschodnią granicą. Zmiany te mogą zachodzić w obrębie celów nauczania i uczenia się, metod, środków, form pracy, treści kształcenia i innych obecnych tam kategorii. Konieczny staje się również namysł nad synergią tych elementów w odniesieniu do projektowania tych sytuacji i ich bieżącej zmiany. W tym artykule refleksji poddany zostanie zatem fakt, w jaki sposób mogą zmieniać się szkolne sytuacje dydaktyczno-wychowawcze, w których uwzględniamy obecność uchodźców z Ukrainy. Analiza ta będzie łączyła się z opisem każdego z elementów tych sytuacji, wzbogaconego o wielokulturowy, naznaczony sytuacją wojny kontekst oraz o potrzeby uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźstwa.

## MIGRACJE I UCHODŹSTWO – KATEGORIE BUDUJĄCE WIELOKULTUROWY KRAJOBRAZ WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA

Polska od stuleci ulegała procesom dyfuzji kulturowej. Jeszcze przed II wojną światową definiowano ją jako kraj wielokulturowy: funkcjonowali w niej przedstawiciele wielu grup etnicznych, wyznaniowych i językowych. Wskutek działań wojennych i złożonych procesów politycznych ich liczba drastycznie zmalała w XX w. (a aż do końca lat 80. XX w. w dyskursie publicznym rzadko

artykułowano głosy członków grup mniejszościowych). Koniec XX w. i początek XXI w. wyróżnił wzrost aktywności grup promujących działania wspierające ochronę mniejszości. W następstwie tej zmiany zwykłą odnotowały również ruchy migracyjne „z i do” naszego państwa (Sielatycki 2007). Od kilkudziesięciu lat w Polsce rośnie liczba obcokrajowców (zwłaszcza pochodzących ze Wschodu), aktualny zaś wzrost liczby cudzoziemców w Polsce wiąże się z konfliktem zbrojnym wywołanym przez rosyjskiego agresora. W tym kontekście mamy szczególnie do czynienia z sytuacją uchodźstwa wojennego.

Słownikowe pojęcie „uchodźca” oznacza osobę prześladowaną ze względu na poglądy polityczne, rasę, religię, przynależność do szczególnej grupy społecznej, narodowościowej w ojczystym państwie, przebywającą poza jego terytorium i niemogącą skorzystać ze sprawowanej przez nie ochrony (dodatkową przesłanką jest indywidualna obawa przed prześladowaniem)<sup>2</sup>. Okoliczności te różnią się znacząco od zjawiska migracji, które jest aktywnością dobrowolną, niewywołaną wojną i prześladowaniami.

Ze względu na liczną obecność migrantów i uchodźców sytuację w naszym kraju można określić jako naznaczoną w coraz większym stopniu różnicą i wielokulturowością. Kategoria wielokulturowości obejmuje zarówno przynależność etniczną, jak i religijną, odnosi się do wielości i różnorodności, uwzględnia reprezentacje rozmaitych społeczności; wskazuje na obecność różniących się do siebie wspólnot w historii regionu, opisuje charakter stosunków społecznych między ich przedstawicielami i dotyczy także programów i projektów służących promocji różnorodności kulturowej (zob. Pasięka 2013, 132). To ważny aspekt rozwoju współczesnych społeczeństw i idea istotna pedagogicznie, uobecniająca się w celowych i planowych działaniach służących międzykulturowemu porozumieniu. Międzykulturowość może być tutaj definiowana jako

[...] ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej, globalnej –planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności (Nikitorowicz 2005).

Pojęcie „międzykulturowość”, przy przyjęciu obecności warunków rodzącej się otwartości na innego, zakłada obopólne starania bycia razem,

---

<sup>2</sup> <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/uchodzca;3990750.html> – 12 III 2023.

pomimo różnic, i realizację wspólnych zadań (Smoter 2020, 95). Duża część tak opisywanych działań ma obecnie miejsce w instytucjach edukacyjnych, takich jak szkoły przyjmujące do siebie dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa.

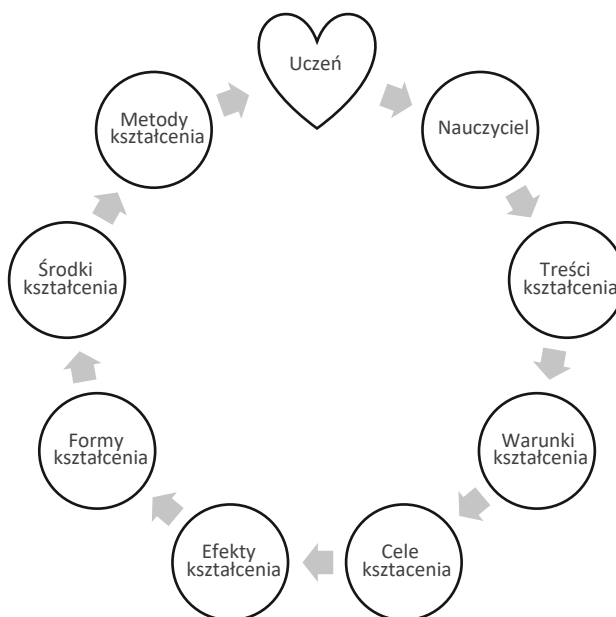
## SZKOLNE SYTUACJE DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZE I ICH ELEMENTY

Instytucje szkolne budują ramy działania dla osób realizujących role nauczycieli i uczniów, składają się z wielu warstw, a ich wielokulturowy kontekst, tak, jak i inne konteksty, uwidacznia się w wielu obszarach szkolnych aktywności. Placówki edukacyjne są miniaturą społeczeństwa: odzwierciedlają się w nich kluczowe dla życia społecznego procesy i relacje. Są nimi również migracje, uchodźstwo, wielokulturowość i związane z nimi wyzwania.

Kluczową rolę w odniesieniu do projektowania, organizowania i realizacji procesu nauczania i uczenia się w klasie pełni analiza poszczególnych obecnych w nich komponentów i ich wzajemnych relacji. W wąskim ujęciu jednostką analizy może stać się sytuacja dydaktyczna lub wychowawcza (dydaktyczno-wychowawcza). B. Hydzik określił ją jako wyodrębnioną część procesu kształcenia, zawierającą w sobie czynności nauczycieli i uczniów oraz warunki nauczania – uczenia się, w ramach których te czynności mają miejsce (Chydzik 1989). Bardziej szczegółową definicję wskazała A. Gurycka, dla której sytuacja wychowawcza to: „układy rzeczy, ludzi oraz zadań związanych jednością miejsca i czasu, organizowane w celu zrealizowania założonego projektu osobowości wychowanka przez wychowawcę – reżysera tych sytuacji” (Gurycka 1979). Wymiary, dydaktyczny i wychowawczy, są w praktyce trudne do oddzielenia, w związku z tym w dalszej części tekstu odwoływać się będę do kategorii: sytuacja dydaktyczno-wychowawcza.

Jak zatem przedstawiają się owe „układy rzeczy, ludzi oraz zadań” ujęte w definicji tej sytuacji? Analizując je, można wskazać na kategorie podmiotowe (ucznia, nauczycieli) i przedmiotowe (wśród których wymienimy: cele kształcenia, uzyskiwane rezultaty, środki kształcenia, formy, metody, treści i warunki) (Łukawska 1986). Kluczową w tym względzie okazuje się kategoria ucznia, łącząca się z troską o postrzeganie go jako osoby, której charakterystyki, potrzeby, możliwości, trudności i wysiłki są punktem wyjścia do planowania działań dydaktyczno-wychowawczych.

Kategorie składające się na sytuację dydaktyczno-wychowawczą ukazano na poniższym rysunku (rys. 1):



Rys. 1. Schemat sytuacji dydaktyczno-wychowawczej z uwzględnieniem centralnej kategorii ucznia (oprac. własne na podstawie: Łukawska 1986)

Elementy sytuacji dydaktyczno-wychowawczej stanowią specyficzny układ kategoryalny: są wzajemnie ze sobą powiązane, oddziałują na siebie w ten sposób, że zmiana jednego elementu pociąga za sobą znaczącą modyfikację sytuacji jako całości (Łukawska 1986). Każda kategoria posiada także wielokierunkowy potencjał rozwoju.

## SYTUACJA DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZA I JEJ ELEMENTY Z WIELOKULTUROWOŚCIĄ I WOJNĄ W TLE

Do podmiotowych elementów sytuacji dydaktyczno-wychowawczej należą uczniowie i nauczyciele. Rozpocznę od opisu pierwszej z tych kategorii. Najbardziej bazowe słownikowe pojęcie **ucznia** określa go po prostu jako

osobę, która uczy się w szkole<sup>3</sup>. Różnorodność uczniów powinna być punktem wyjścia przy projektowaniu sytuacji dydaktyczno-wychowawczych: występujące między nimi odmienności wynikać mogą z ich indywidualnych, osobowych cech, ale i przynależności do grupy mniejszościowej: narodowej, językowej, religijnej itp. Specyficzną w tym względzie sytuację mają uczniowie i uczennice, którzy uciekli z kraju objętego działaniami wojennymi (Rafał-Łuniewska 2022).

W kontekście organizacji pracy z dziećmi z doświadczeniem uchodźstwa kluczowe staje się odniesienie do prawa oświatowego. Polski system prawny daje możliwość powszechnego i nieodpłatnego dostępu do kształcenia w placówkach edukacyjnych każdemu dziecku, które przebywa na jego terenie, niezależnie od jego narodowości. W połowie roku 2022 w Polsce przebywało około 800 tys. dzieci z Ukrainy znajdujących się w wieku szkolnym (w polskich placówkach liczba ta wynosiła około 200 tys., z czego około 40 tys. uczęszczało do przedszkoli, a 160 tys. – do szkół) (<https://edukacja.dziennik.pl>). Działania edukacyjne podejmowane wobec tej grupy są regulowane rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. poz. 645 z późniejszymi zmianami). Określono w nim m.in. kwestie prowadzenia oddziałów przygotowawczych, klasyfikacji uczniów, możliwości modyfikacji programu wychowawczo-profilaktycznego czy liczby uczniów w oddziałach szkolnych i przedszkolnych.

Istniejące ramy organizacji wsparcia pedagogicznego to jeden z najważniejszych czynników. Kolejnym – nie do przecenienia – jest przyjrzenie się wyjściowej sytuacji uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźstwa, a także diagnoza i obserwacja ich postępów i rozwoju kompetencyjnego w klasie szkolnej. Na sytuację uczniów z zagranicy oddziałują takie aspekty jak: poziom znajomości języka polskiego, odmienności funkcjonujące pomiędzy systemami edukacyjnymi w kraju pochodzenia i kraju tymczasowego lub stałego pobytu, status prawny ucznia/uczennicy oraz jego/jej rodzica/rodziców. To, co wydaje się bardzo istotne, to uwarunkowania o charakterze psychologicznym i rozwojowym (np. współwystępujące dysfunkcje i zaburzenia rozwojowe, ale i różnice indywidualne: temperament i osobowość ucznia/uczennicy), odmienności o charakterze kulturowym

---

<sup>3</sup> <https://sjp.pwn.pl/slowniki/ucznia.html> – 12 III 2023.

(wartości wyznawane przez ucznia/uczennicę, w tym różniące się często kulturowo postrzeganie samego procesu edukacji itp.), a także indywidualny przebieg procesu adaptacji kulturowej (zob. Białek, Jarmuż, Ośko 2015). Warty uwagi stają się tutaj raporty z badań, tj. np. *Jesteśmy tutaj razem. Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach. Wyniki 4-miesięcznego monitoringu Amnesty International*<sup>4</sup>, ukazujące rzeczywiste wyzwania związane z adaptacją i tworzeniem warunków wspólnej nauki dla dzieci bez doświadczenia uchodźczego i uczniów – migrantów przymusowych.

W kontekście sytuacji uchodźstwa szczególnie istotne może być przeżywane poczucie szoku, a nawet traumy i ich rodzaj oraz głębokość. Szok kulturowy to zaburzenie funkcjonowania psychosomatycznego związane z przedłużającym się kontaktem z odmienną kulturą. Łączy się on z dostrzeżeniem odmienności własnej i nowej kultury, któremu towarzyszy lęk i dezorientacja wynikające z braku lub niepełnej wiedzy dotyczącej oczekiwań płynących z nowego środowiska kulturowego (co wiąże się z niezrozumieniem pojawiających się sytuacji i trudnościami z rozeznaniem kodów kulturowych). Doświadczenie szoku może być przeżywane jako nagłe, przykre; może ono niekorzystnie zmieniać obraz własny danej osoby, która go doświadcza (Grzymała-Moszczyńska 1998). Z kolei zespół stresu pourazowego (PTSD) wiąże się z obecnością epizodów powtarzającego się przeżywania na nowo przebitego urazu w natarczywych wspomnieniach lub podczas snu. Symptomy tego rodzaju występują na tle konsekwentnie utrzymującego się poczucia odrętwienia emocjonalnego, w izolacji od innych, braku – lub utrudnionych reakcji na otoczenie, utrzymującej się anhedonii i unikania aktywności, które mogą być podobne do przeżytego urazu. Z tymi objawami współwystępować mogą gwałtowne napady lękowe, wybuchy paniki lub agresji, których źródłem są bodźce generujące przeżycie na nowo sytuacji urazowej. Towarzyszyć temu może nadmierne pobudzenie układu autonomicznego: wzmożony stan czuwania, odruch orientacyjny, bezsenność, lęk i depresja – u niektórych osób mogą pojawić się również myśli samobójcze (Cebella, Łucka 2007, 128–137). Opisane tutaj symptomy mogą uwidocznić się u uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźstwa i z pewnością powinny być uwzględnione w planowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej.

---

<sup>4</sup> <https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2023/02/Jestesmy-tutaj-razem.-Uczniowie-i-uczennice-z-Ukrainy-w-polskich-szkolach-2.pdf> – 13 V 2023.

Wstępną diagnozą, wsparciem i szeroko rozumianą organizacją procesu nauczania – uczenia się zajmuje się kadra pedagogiczna, przede wszystkim **nauczyciele**. Słownikowa definicja tej kategorii opisuje ich jako osoby uczące innych przez przekazywanie wiadomości (treści), wprowadzające w świat wartości oraz kształtujące kompetencje i umiejętności – w tym te odnoszące się do procesu uczenia się przez całe życie (Banach 2004, 548). Osoba pełniąca funkcję nauczyciela powinna wyróżniać się eksperckim poziomem przygotowania do realizacji swoich zadań, a jej profesjonalizm powinien wyrażać się w wymiarze merytorycznym: pedagogicznym, metodycznym i szeroko ujmowanym: psychologicznym (ibidem). W tym względzie warto odnieść się do zagadnienia kompetencji nauczycielskich, m.in. przedmiotowych, diagnostycznych, komunikacyjnych, a także – co tutaj szczególnie ważne – kompetencji międzykulturowych. Składają się na nie, za A. V. Matveevem i R. G. Militerem: wiedza o danej kulturze i różnicach kulturowych, osobista orientacja oznaczająca zainteresowanie innymi kulturami, nastawienie emocjonalne i empatia oraz umiejętności klarownego komunikowania postawionych przed zespołem celów, a także ustalania wspólnych wartości (2004, 105). To na nauczycielach spoczywa główna odpowiedzialność za projektowanie, realizację i ewaluację poszczególnych etapów procesu kształcenia, z uwzględnieniem różnorodnych właściwości ich uczniów.

W związku z tym pojawia się pytanie o możliwości wsparcia tej grupy. Jakie zatem podmioty mogą ich wspierać w pracy dydaktyczno-wychowawczej w sytuacji kontaktu z uczniami i uczennicami z doświadczeniem uchodźstwa? Część zadań w niektórych szkołach mogła być w tym względzie współdzielona z asystentem/asystentką międzykulturową, osobą zatrudnioną w szkole w charakterze „pomocy nauczyciela”, posługującą się językiem uczniów z doświadczeniem uchodźstwa i rozumiejącą kontekst najbliższej im kultury, której działania mają skupiać się na budowaniu swego rodzaju pomostu pomiędzy kulturą dziecka cudzoziemskiego a polską kulturą i specyfiką polskiej szkoły (Kozakoszczak 2015). Inne muszą być wykonywane w większym stopniu samodzielnie, z nie zawsze możliwym wsparciem koleżeńskim lub eksperckim.

Indywidualne charakterystyki uczniów z doświadczeniem uchodźstwa postrzegane w kontekście wymagań szkolnych, konieczność właściwego ich zrozumienia, sposobu postępowania, wdrożenia specjalistycznych oddziaływań mogą stanowić ogromne wyzwanie dla nauczycieli. Powodzenie realizacji tych działań jest warunkowane jakością współpracy nauczycielsko-ucznio-wskiej. Nauczyciele i uczniowie, pracując ze sobą, mają szansę



powiększyć swoje zasoby kompetencyjne, a bazując na własnych doświadczeniach, tworzyć wspólnie nowe obszary ważnych aktywności. I jedni, i drudzy są skomplikowani i wielowymiarowi, posiadają odmienny zasób potrzeb, oczekiwań i możliwości działania w szkolnej przestrzeni. I jedni, i drudzy mogą również różnorodnie postrzegać cele edukacyjne i osiągać zróżnicowane rezultaty w odniesieniu do stawianych im wymagań.

**Cele kształcenia** są zasadniczym wyznacznikiem działań nauczycieli – warto zatem podjąć refleksję na temat ich charakteru i sposobów ich projektowania w odniesieniu do potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźstwa. Cele mają za zadanie ukazać zakres i charakter przeobrażeń, jakie mają dokonać się w uczniu/uczennicy pod wpływem procesu kształcenia (na ich tle uściślane są cele nauczania konkretnego przedmiotu nauczania, cele jednostki metodycznej i cele konkretnej lekcji). Przekonanie nauczycielki/nauczyciela o priorytetowym znaczeniu tej kategorii staje się jednym z warunków skuteczności i sprawności szkolnych działań (Furmanek 2003).

Istnieje kilka podziałów celów: możemy je różnicować np. na cele społeczne i jednostkowe, a także na cele: ogólne, szczegółowe i operacyjne (ibidem). Podejmując zadania edukacyjne, mamy nadzieję na ukształtowanie u uczniów kompetencji umysłowych, moralno-społecznych, zawodowych, pożądanych społecznie postaw i takich cech, które odzwierciedlając złożoność i pluralistyczny charakter rzeczywistości społecznej, będą służyć otaczającej zbiorowości i umożliwiać indywidualny dobrostan uczniów i uczennic. Poza tymi ogólnymi wskazaniem cele kształcenia powinny również odnosić się do potrzeb i możliwości uczniowskich, zwłaszcza tych, którzy nie są w stanie sprostać na początku wymaganiom edukacyjnym realizowanym w innym kraju. W odniesieniu do tych jednostek w polskim systemie oświatowym możliwa jest indywidualizacja celów kształcenia. Wynika ona przede wszystkim z często ograniczonych kompetencji rozumienia i posługiwania się językiem polskim w mowie i w piśmie. W tym kontekście można przywołać przykład celów kształcenia projektowanych w odniesieniu do nauki prowadzonej w oddziałach przygotowawczych otwieranych w wielu polskich szkołach w 2022 roku. Pewnym wyzwaniem staje się w nich jednocześnie respektowanie wymagań zgodnych z podstawą programową kształcenia ogólnego i dostosowanie ich do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów<sup>5</sup>. Tworzone w tym względzie

---

<sup>5</sup> <https://samorzad.pap.pl/kategoria/edukacja/mein-o-zasadach-organizacji-oddzialow-przygotowawczych> – 13 V 2023.

cele kształcenia mogą i powinny odnosić się do strefy najbliższego rozwoju tych uczniów. W kontekście celów operacyjnych pewnej modyfikacji mogą ulec bazowe elementy tej kategorii:

- opis sytuacji, w której dane osiągnięcie uczniów będzie prezentowane,
- opis opanowywanej kategorii, opis danego obiektu osiągnięcia,
- opis konkretnych czynności, które uczeń/uczennica powinien/powinna zrealizować,
- wykorzystywane instrumenty (narzędzia), zakładane przy tym ograniczenia i warunki, w których zachowanie lub postępowanie wychowawcze będzie się przejawiać i będzie uznane za osiągnięte (zob. Furmanek 2003, 464 za: Briggs, Wager 1992).

Projektowanie celów przy uwzględnieniu indywidualnych cech uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźstwa wymaga od nauczyciela kompleksowych kompetencji diagnostycznych, relacyjnych, emocjonalnych i kompetencji międzykulturowych. Przemyślany dobór celów oddziałuje na pozostałe elementy sytuacji dydaktyczno-wychowawczej i łączy się z osiąganymi **rezultatami**, definiowanymi zazwyczaj jako zróżnicowany w odniesieniu do poszczególnych uczniów poziom osiągnięcia celów kształcenia (Łukawska 1986). W sytuacji dydaktyczno-wychowawczej mogą pojawić się efekty pożądane i niepożądane; te ostatnie mogą być minimalizowane dzięki dogłębszej kontroli i ocenie realizacji celów kształcenia (ibidem). Ich liczba może się zmniejszać wraz ze wzrostem nauczycielskiej świadomości zróżnicowanych potrzeb i potencjału uczniowskiego. W tym względzie warto mieć też na uwadze rezultaty, które będą wynikały z uczniowskich problemów adaptacyjnych dotyczących różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego. Tak jak w przypadku celów kształcenia, ocena realnych do uzyskania rezultatów procesu kształcenia może nastroczać wielu trudności. Oczekuje się tutaj od nauczyciela pogłębionej znajomości uczniów i uczennic, ich potencjału rozwojowego, kompetencji posiadanych na danym etapie kształcenia oraz trudności przejawiających się podczas uczenia się i budowania relacji interpersonalnych.

Z przyjętymi w procesie kształcenia celami i zakładanymi rezultatami wiążą się **treści kształcenia**, definiowane jako odpowiednio uporządkowane zasób informacji i czynności, których opanowanie ma umożliwić bądź usprawnić ukształtowanie stosunków jednostki z otaczającym ją światem (Okoń 2007, 432). Ukazują one funkcjonujące w świecie podobieństwa,

różnice, homogeniczność i istniejące odrębności. Preambuła *Ustawy o systemie oświaty* ujmuje te kwestie następująco:

[...] kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu [...] poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, ma przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności (Preambuła Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty<sup>6</sup>).

Treści powinny być wybrane i uporządkowane zgodnie z wymogami życia społecznego, kulturalnego czy zawodowego. Mogą one i powinny kompleksowo uwzględniać współczesne problemy i wyzwania społeczno-polityczne, również te związane z wojną w Ukrainie, jej przyczynami i konsekwencjami, odzwierciedlając to, co aktualnie istotne w otaczającej jednostki rzeczywistości społeczno-przyrodniczej (Łukawska 1986, 13). Warto zastanowić się, w jakich obszarach możliwa może być indywidualizacja treści w odniesieniu do uczniów z doświadczeniem uchodźstwa? Możemy tutaj odnieść się do różnicowania:

- zakresu materiału nauczania – uczenia się (z uwzględnieniem kwestii przygotowania dla tych wychowanków oferty zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych),
- nauczanych przedmiotów (wyróżnić tutaj można różnicowanie treści z jego podziałem na treści obowiązkowe i fakultatywne, budowanie indywidualnych programów uwzględniających specjalne potrzeby edukacyjne; może się tu również pojawić kształcenie organizowane w różnych ciągach – kształcenie wielopoziomowe i nauczanie wielopoziomowe),
- organizacji materiału nauczania (wśród jej przykładów można wyróżnić organizację strukturalną, chronologiczną, funkcjonalną i przyczynowo-skutkową) (Sajdak 2005, 239).

W przypadku uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźstwa treści kształcenia mogą odbiegać od tych, których naucza się w tym samym

---

<sup>6</sup> Zob. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19910950425> – 14 V 2023.

czasie ich rówieśników (jak to się dzieje np. w oddziałach przygotowawczych, skupiających się, poza przekazem najistotniejszych informacji i rozwijaniem kluczowych umiejętności, na ćwiczeniu nowego – obcego języka). Mogą przyjąć one formę zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego (CLIL) czy też nauczania wiążącego kształcenie językowe z nauczaniem przedmiotów szkolnych (zob. Bućko, Mikulska 2019).

Następny aspekt przedmiotowy sytuacji dydaktyczno-wychowawczej to **środki kształcenia**. Opisywane są one jako przedmioty, które dostarczają uczniom i uczennicom bodźców zmysłowych, oddziałujących na ich wzrok, słuch, dotyk itp. W swych zamierzeniach ułatwiać powinny one zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio poznawanie złożonej rzeczywistości (Kupisiewicz 1988, 213). Innymi słowy, środki dydaktyczne to przedmioty materialne lub ich modelowe, obrazowe czy symboliczne zastępniki, mające usprawnić i ułatwić proces nauczania oraz uczenia się ze względu na rozszerzenie możliwości poznania fragmentu rzeczywistości, który w momencie uczenia się może być dla jednostki niedostępny (Łukawska 1986, 12). Środki dydaktyczne służą realizacji kluczowej w dydaktyce szkolnej zasady poglądowości. Realizując swą ilustratywną rolę, mogą pozwolić na demonstrację wyglądu i funkcji wielu przedmiotów i zjawisk. Funkcja operatywna środków dydaktycznych jest realizowana pod warunkiem, że uczeń/uczennica może nim w jakiś sposób manipulować (Gajdzica 2003, 396).

Tak jak i pozostałe elementy sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, również i środki dydaktyczne mogą i powinny ulegać dywersyfikacji. Środki te mogą być wykorzystywane w gotowej formie przez kadrę nauczycielską, mogą być także przez nią konstruowane lub modyfikowane po to, aby dopasować je do aktualnych potrzeb dzieci z doświadczeniem uchodźstwa. Podobnie jak w przypadku treści kształcenia, powinny uwzględniać specyfikę ich rodzimej kultury i poziom posługiwania się przez podopiecznych językiem polskim. W związku z tym podczas lekcji wykorzystywane mogą być pomoce zarówno audio, wizualne, jak i audiowizualne, tablice interaktywne, różnego rodzaju karty pracy, filmy, rysunki, schematy, ryciny i fotografie (*Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów* 2011). Ich adekwatne wykorzystanie może wspomóc proces uczenia się języka polskiego, a także ułatwić poznawanie kategorii i pojęć jak najbardziej trafnie opisujących otaczający uczniów i uczennice polski kontekst kulturowy.

Następny rozważany w tym artykule element sytuacji dydaktyczno-wychowawczej to **metoda kształcenia**, czyli „wypróbowany i systematycznie

stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów” (Okoń 1987, 267). Może być ona rozumiana również jako wybrany sposób pracy nauczyciela (nauczycielki), odnoszący się do dobranego świadomie i celowo zespołu czynności, dającego możliwość przyswojenia nowych informacji, umiejętności i nawyków oraz rozwijający zdolności, poglądy i zainteresowania podmiotu (Urbańczyk 1973, 246). Klasyczny podział metod różnicuje je na cztery grupy:

- metody podające: asymilacji wiedzy (dzielone na pogadankę, dyskusję, wykład, pracę z książką, opowiadanie czy opis),
- metody problemowe: samodzielnego dochodzenia do wiedzy (wśród nich wymienia się klasyczną metodę problemową, metodę przypadków, metodę sytuacyjną, metodę symulacyjną, grę pomysłową, gry dydaktyczne czy mikronauczanie),
- metody waloryzacyjne (które są różnicowane na metody impresyjne – pokaz, ekspozycję – oraz metody ekspresyjne – dramę czy sztukę teatralną),
- metody praktyczne (czyli metody laboratoryjne, metody realizacji zadań wytwórczych oraz metody ćwiczebne) (Okoń 1987, 267).

Poza ujętym wcześniej klasycznym podziałem we współczesnej dydaktyce podnosi się często zagadnienie stosowania w praktyce edukacyjnej metod aktywizujących. Spośród nich Owczarska, Brudnik i Moszyńska (2011) opisują ponad sto różnorodnych metod ukierunkowanych w stronę rozwijania aktywności uczniowskich i poszczególnych, kluczowych kompetencji, tj. praca w zespole, doskonalenie własnego procesu uczenia się, rozwiązywanie problemów, projektowanie i konstruowanie itp. Świadomość ich różnorodności, ich właściwy dobór, dopasowywanie metod do chęci i możliwości uczniów mogą realnie wspierać rozwijanie kompetencji uczniowskich. Warta przywołania staje się tutaj zasada elastyczności metod, która w swoich założeniach powinna uwrażliwić nauczyciela/nauczycielkę na kwestie modyfikacji metody w zależności od potrzeb toczącej się swym torem sytuacji dydaktyczno-wychowawczej (Sajdak 2004, 186). Poszukując w tym miejscu egzemplifikacji metod dedykowanych wychowankom z doświadczeniem uchodźstwa, można tu wymienić np. metodę JES–PL, rozwijającą szeroko rozumiane kompetencje językowe i komunikacyjne (*Klasa pierwsza*, <http://fundacjareja.eu/klasa-pierwsza/>).

W niektórych opracowaniach metodycznych odnaleźć możemy opis metodyki pracy z wielokulturową grupą, wymagającą wykorzystania

alternatywnych wobec powszechnie używanych nie tylko metod, ale i **form pracy**. Przywołane tutaj pojęcie może być uszczegóławiane jako: układ warunków zewnętrznych (o charakterze osobowym i rzeczowym) oddziałujących na przebieg i właściwości procesu nauczania – uczenia się. Ze względu na wymienione niżej aspekty możemy wyróżniać różne formy pracy dydaktycznej. Właściwościami tymi mogą stać się:

- liczba i dobór uczniów i nauczycieli – w tym względzie wyróżniamy pracę indywidualną – jednostkową, pracę zbiorową lub zespołową (grupową); w kontekście zaś doboru uczniów możemy odnosić się do pracy dydaktycznej równym frontem, pracy zróżnicowanej i nauczaniu wzajemnym – uczniowskim;
- czas i miejsce ich pracy nad realizacją celów i zadań kształcenia (wśród nich możemy wskazać na zajęcia szkolne – w tym typowe zajęcia klasowo-lekcyjne, laboratoryjne, warsztatowe i świetlicowe);
- uwzględniając czas jako kryterium typologiczne – wyróżnimy zajęcia szkolne (lekcyjne i pozalekcyjne) oraz pozaszkolne;
- odnosząc się z kolei do sposobu porządkowania treści kształcenia, wymienimy zajęcia zintegrowane i przedmiotowe (Kędzierska 2003, 1161).

Zagadnienie form organizacji pracy na lekcji będzie dotyczyć aspektu moderowania procesu kształcenia, który – podobnie jak inne elementy sytuacji dydaktyczno-wychowawczej – może ulegać przeobrażeniom w zależności od jej typu. Formy dobierane do pracy z grupą, w której znajdują się uczniowie i uczennice z doświadczeniem uchodźstwa, mogą nieco różnić się od tych wykorzystywanych w zespołach klasowych, w których tych dzieci nie ma. Tą formą stają się mniej lub bardziej liczne osobowo oddziały powitalne. Ze względu na specyfikę pracy z dziećmi z doświadczeniem uchodźstwa konieczna bywa (jeśli to możliwe) organizacja zajęć o charakterze częściowo indywidualnym, w których toku uczeń/uczennica realizuje – samodzielnie lub korzystając z pomocy nauczyciela – podjęte przez siebie lub postawione przed nim/nią zadania. Niewątpliwą zaletą tego typu zajęć jest możliwość doboru treści kształcenia, dostosowania czynności wykonawczych nauczyciela oraz tempa pracy do właściwości osobowych ucznia lub uczennicy (Kędzierska 2003, 1161).

Ostatnim, choć wcale nie mniej ważnym, elementem są warunki zewnętrzne, w jakich realizowany jest proces nauczania – uczenia się. Na początku warto odnieść się do samej przestrzeni szkoły, która może stać się ważnym elementem oddziałującym na przebieg i osiągnane przez

uczniów i uczennice wyniki uczenia się (Łukawska 1986, 13). Cytowana autorka zwraca uwagę na charakterystyczne elementy fizyczne i aspekty przestrzenne, których specyfika może sprzyjać lub utrudniać pojawienie się pozytywnych rezultatów w procesie uczenia się (Łukawska 1986, 13). Należy tutaj m.in. wygląd i wyposażenie sal dydaktycznych (czy jest przyjazny, czy nie przestrasza uczniów, czy jest choć trochę podobny do tego, który opuścili, uciekając z objętego wojną kraju? Czy obecne w sali przedmioty i sprzęty są dostosowane do potrzeb uczniowskich?).

Podnosząc aspekt czynników materialnych, nie wolno jednak zapominać o tym, co może być określane jako klimat lub atmosfera kreowana w placówce edukacyjnej przez osoby do niej uczęszczające i te organizujące proces nauczania – uczenia się. Kluczem staje się tutaj tworzenie pozytywnej atmosfery wychowawczej, zapewniającej uczniom i uczennicom wysokie poczucie bezpieczeństwa, świadomość bycia przyjętym, zaakceptowanym i zrozumianym. Nie możemy zapominać też o warunkach wewnętrznych – przeżywanych trudnościach emocjonalnych: lękach i niepokojach uczniowskich, które mogą wynikać z traumy związanej z pozostawieniem w okupowanym kraju członków rodziny i przyjaciół, przeżywaną żałobą za tymi, których się straciło, odczuwanym strachem o bezpieczeństwo bliskich, tęsknotą, smutkiem i żalem za utraconą małą ojczyzną, możliwością nieograniczonego mówienia w swoim języku i byciu na tym językowym poziomie zrozumianym. W tym względzie wysiłki nauczycieli i innych pracowników szkoły będą związane z troską o zapewnienie bezpiecznego miejsca do wyrażania często trudnych emocji, a także tworzenia w szkole sytuacji umożliwiających przeżywanie radości, wspólnej zabawy, wzmacniania poczucia solidarności.

Na koniec warto odnieść się również do kwestii otwartości szkoły, pozostającej w mniej lub bardziej wartościowych edukacyjnie stosunkach z szerszym środowiskiem społecznym i podmiotami środowiska lokalnego. W kontekście wspierania uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźstwa istotni stają się przedstawiciele organizacji pozarządowych i inne podmioty realnie oddziałujące na szkolne i pozaszkolne sposoby funkcjonowania tych dzieci.

## ZAKOŃCZENIE

Szanse na wykorzystanie wielokulturowego potencjału szkół i klas rosną, jeśli nauczycielka/nauczyciel, uzyskując systemowe wsparcie, pielęgnuje

w sobie otwartość i gotowość do rozwijania kompetencji międzykulturowych oraz poszukiwania i korzystania z bogactwa oferty sposobów organizacji procesu kształcenia, palety metod, treści, środków czy form. Bez wątpienia „wszystkie wymienione elementy powinny być podporządkowane podmiotowi uczenia się” (Sajdak 2008, 240), a ich subiektywny, krytyczny i wynikający z zaangażowania nauczycielskiego dobór powinien na pierwszym miejscu uwzględniać indywidualne potrzeby i możliwości dzieci. W tym względie działanie nauczyciela powinno oznaczać praktykę, która jest jednocześnie pragmatyczna, strategiczna, ale i autorefleksyjna: czerpiąca z towarzyszących tym sytuacjom kategoriom inności, różnicy i różnorodności (Smoter 2020). Proces ten rzecz jasna rodzi rozmaite wyzwania, opisane m.in. w raporcie *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach*<sup>7</sup>. Wskazywane przez nauczycieli pracujących z uczniami i uczennicami z Ukrainy kwestie problemowe związane z budowaniem wielokulturowej szkoły (a więc i mających w nich miejsce sytuacji dydaktyczno-wychowawczych) dotyczyły m.in. zagadnień związanych z komunikacją, trudności z wyznaczaniem ukraińskim uczniom celów edukacyjnych, ich ocenianiem i klasyfikowaniem czy wzmacnianiem ich zaangażowania w proces uczenia się i odpowiedzialności za niego. Jednocześnie podkreślić należy potencjał kadry nauczycielskiej i zasoby szkoły, które w wielu sytuacjach są i były wykorzystywane w stu procentach. Budzi to szacunek i podziw, który powinien być doceniany i realnie wspierany, również systemowo. Ostatnie lata pokazały dobitnie, że stawanie się nauczycielem to konfrontowanie się z niespodziewanymi, rodzącymi złożone wyzwania okolicznościami, takimi jak pandemia koronawirusa czy konflikt zbrojny generowany agresją Rosji. Budowanie szkolnych, wielokulturowych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych może w tym względie umożliwić proces transformatywnego uczenia się nauczycieli i nauczycielek, służącego modyfikacji dotychczasowych ram odniesienia w stronę większej otwartości, inkluzywności, wspierania refleksyjności i emocjonalnego potencjału do zmiany.

## BIBLIOGRAFIA

- Banach, C. 2004. *Nauczyciel*. W: *Encyklopedia pedagogiczna. Tom III, M-O*, Warszawa.  
Briggs, L. J., Wager, W. W. 1992. *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa.

---

<sup>7</sup> <https://tiny.pl/wppmw> – 12 V 2023.



- Brudnik, E., Moszyńska, A., Owczarska, B. 2011. *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce.
- Bucko, D., Mikulska, A. 2019. Dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji. Propozycja programu nauczania dla oddziału przygotowawczego, *jows.pl*, <http://jows.pl/artykuly/dostosowanie-wymagan-edukacyjnych-do-potrzeb-uczniow-w-z-doswiadczeniem-migracji-propozycja-p> – 19 XII 2022.
- Cebella, A., Łucka, I. 2007. Zespół stresu pourazowego – rozumienie i leczenie, *Via Medica*, 3(4).
- Chętkowski, B. 2010. *Nauczycielskie perypetie. O wojnie wszystkich ze wszystkimi*. Gdańsk.
- Dudzikowa, M., Jaskulska, S. 2016. *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Warszawa.
- Furmanek, W. 2003. *Cele kształcenia*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. I, A–F*, Warszawa.
- Gajdzica, Z. 2003. *Środki dydaktyczne w kształceniu specjalnym*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. VI, Su–U*, Warszawa.
- Grzymała-Moszczyńska, H. 1998. *Sytuacja uchodźców w literaturze psychologicznej*. W: H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka (red.), *Goście i gospodarze. Problemy adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Kraków.
- Gurycka, A. 1979. *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, Warszawa.
- Hydzik, B. 1989. *Sytuacje dydaktyczne a aktywizacja studentów*, Warszawa.
- Ilucy uczniowie z Ukrainy uczą się w polskich szkołach, *edukacja.dziennik.pl*, <https://edukacja.dziennik.pl> – 19 XII 2022.
- Amnesty International. 2023. *Jesteśmy tutaj razem. Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach. Wyniki 4-miesięcznego monitoringu Amnesty International*, <https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2023/02/Jestesmy-tutaj-razem.-Uczniowie-i-uczennice-z-Ukrainy-w-polskich-szkolach-2.pdf> – 19 I 2023.
- Kędzierska, J. 2003. *Formy organizacyjne kształcenia*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. I, A–F*, Warszawa.
- Klasa pierwsza, *fundacjareja.eu*, <http://fundacjareja.eu/klasa-pierwsza> – 19 XII 2022.
- Kupisiewicz, C. 1988. *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Matveev, A. V., Milter, R. G. 2004. The Value of Intercultural Competence for Performance of Multicultural Teams, *Team Performance Management*, 10(5/6), <https://doi.org/10.1108/13527590410556827>.
- Okoń, W. 1987. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Okoń, W. 2007. *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Pasieka, A. 2013. Wielokulturowość po polsku o polityce wielokulturowości jako mechanizmie umacniania polskości, *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 129–155, <https://doi.org/10.2478/kultura-2013-0026>.
- Podstawa programowa klas I-III, *podstawaprogramowa.pl*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> – 19 XII 2022.
- Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów, *www.comenius.org.pl*, Warszawa 2011, <http://www.comenius.org.pl/sites/comenius/files/upload/u6/praktyki-wersja-druk-pop.pdf> – 19 XII 2022.
- Preambuła Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19910950425> – 19 XII 2022.
- Rafał-Łuniewska, J. 2022. *Zróźnicowane potrzeby edukacyjne uczniów z Ukrainy w polskiej szkole. Jak na nie odpowiadać?*, Warszawa, <https://www.ore.edu.pl/2022/05/zroznicowane-potrzeby-edukacyjne-uczniow-z-ukrainy-jak-na-nie-odpowiadac/> – 19 I 2023.

- Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Raport z badania*, <https://tiny.pl/wppmw> – 19 XII 2022.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. 2017 r. poz. 1655), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=W-DU20170001655> – 19 XII 2022.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. 2022 r. poz. 645), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=W-DU20220000645> – 19 XII 2022.
- Sajdak, A. 2004. *Metoda nauczania*. W: T. Pilch (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. III*, Warszawa.
- Sajdak, A. 2008. *Edukacja kreatywna*, Kraków.
- Sielatycki, M. 2007. Program edukacyjny „Warszawa różnorodna”. Komponent „Edukacja obcokrajowców w Warszawie”, *Meritum*, 2/3(6), <http://meritum.mscdn.pl/meritum/index.php?a=5400&id=119> – 14 III 2019.
- Smoter, K. 2020. *Przygotowanie studentek i studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej do pracy z dziećmi z doświadczeniem uchodźstwa i migracji*, Kraków.
- W polskiej szkole, [fundacjareja.eu](http://fundacjareja.eu), <http://fundacjareja.eu/w-polskiej-szkole/> – 19 XII 2022.

## STUDENTS WITH REFUGEE EXPERIENCE AND SCHOOL TEACHING AND LEARNING SITUATIONS

**Abstract:** The situation of the war in Ukraine has significantly changed the image of Polish education. Shortly after the outbreak of this armed conflict, a large group of people experiencing the effects of refugees appeared in our country, and among them – children and adolescents subject to compulsory education. The appearance of these pupils and students was associated with the need for a significant reorganization of the teaching-learning process. Currently, it is becoming significant to think about how the presence of war refugees can change the course of school teaching-learning situations. These situations have a multi-directional potential for development, risky, ambiguous character; they are a construct composed of nine interacting elements (students, teacher, goals, results, content, didactic means and methods, forms and conditions of work) (Łukawska 1986). The object of this article is to show the description of these categories, known from the pedagogical literature, enriched by the multicultural context, marked by the situation of war, and the needs of students with refugee experience. What becomes crucial here is the reflection on the importance of committed and responsible construction of didactic and educational situations with concern for the subjective participation of all learners in them.

**Keywords:** school, education, refugee minors