

Redakcja naukowa Anna Odrowąż-Coates

Obecne – nieobecne:

wątki dotyczące islamu i muzułmanów w doświadczeniach uczestników procesów edukacyjnych w polskich szkołach



SGH

Oficyna
Wydawnicza

Obecne – nieobecne:

**wątki dotyczące islamu
i muzułmanów w doświadczeniach
uczestników procesów edukacyjnych
w polskich szkołach**

Redakcja naukowa Anna Odrowąż-Coates

Obecne – nieobecne:

wątki dotyczące islamu i muzułmanów w doświadczeniach uczestników procesów edukacyjnych w polskich szkołach

Publikacja powstała w ramach projektu „Let’s Empower, Participate and Teach Each Other to Hype Empathy: Challenging discourse about Islam and Muslims in Poland (EMPATHY)”, realizowanego w ramach Citizens, Equality, Rights and Values Programme (CERV).



Projekt finansowany przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie należą wyłącznie do autora(ów) i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Komisji Europejskiej. Ani Unia Europejska, ani Komisja nie ponoszą za nie odpowiedzialności.



Dofinansowane przez
Unię Europejską

Praca naukowa opublikowana w ramach projektu międzynarodowego współfinansowanego ze środków programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pn. „PMW” w latach 2022–2023; umowa nr 5245/GRANT KE/2022/2.

Recenzje

Edyta Januszewska
Mirosław Sobiecki

Redakcja językowa

Paulina Janczylik

© Copyright by Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2023
Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie całości lub fragmentów niniejszej publikacji bez zgody wydawcy zabronione.

Wydanie I

ISBN 978-83-8030-616-5

Oficyna Wydawnicza SGH – Szkoła Główna Handlowa w Warszawie
02-554 Warszawa, al. Niepodległości 162
www.wydawnictwo.sgh.waw.pl
e-mail: wydawnictwo@sgh.waw.pl

Projekt i wykonanie okładki

Magdalena Limbach

Skład i łamanie

DM Quadro

Druk i oprawa

Volumina.pl Sp. z o.o
ul. Ks. Witolda 7–9, 71–063 Szczecin
tel. 91 812 09 08 , e-mail: druk@volumina.pl

Zamówienie 78/V/23

SPIS TREŚCI

WSTĘP	7
-------------	---

ROZDZIAŁ 1

O BADANIACH MIĘDZY- CZY WIELOKULTUROWYCH W POLSKICH KONTEKSTACH EDUKACYJNYCH	9
---	---

Anna Odrowąż-Coates

Statystyki migracyjne i postawy Polaków wobec inności kulturowej i religijnej	12
Przegląd polskich badań społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem badań pedagogicznych	15
Refleksje końcowe	19

ROZDZIAŁ 2

JEDYNY MUZUŁMANIN W KLASIE. DOŚWIADCZENIA ODMIENNOŚCI UCZNIÓW WYZNAJĄCYCH ISLAM W POLSKICH SZKOŁACH	25
---	----

Katarzyna Górak-Sosnowska

Dobór próby	26
Uwagi metodologiczne	28
Zaplecze analityczne	29
Widoczni i niewidoczni muzułmanie w klasie	31
Uczeń jako muzułmanin	33
Kontekst instytucjonalny	35
Święta chrześcijańskie w szkole	37
Wnioski	39

ROZDZIAŁ 3

TRUDNE DOŚWIADCZENIA MIĘDZYKULTUROWE MŁODZIEŻY MUZUŁMAŃSKIEJ W POLSCE	45
--	----

Marcin Szostakowski

Młodzież muzułmańska i jej funkcjonowanie w polskiej szkole	46
Relacje z rówieśnikami	54
Proces migracji i przybycia do Polski	55
Podsumowanie	57

SPIS TREŚCI

ROZDZIAŁ 4

WPROWADZENIE METODOLOGICZNE DO BADAŃ JAKOŚCIOWYCH POŚWIĘCONYCH UCZNIOM MUZUŁMAŃSKIM W NARRACJACH NAUCZYCIELI 59

Katarzyna Szostakowska, Marta Kulesza, Magdalena Roszak

Źródła znajomości życia muzułmanów (Katarzyna Szostakowska)	62
Warsztat i doświadczenia pedagogiczne nauczycieli pracujących z uczniami wyznania muzułmańskiego (Magdalena Roszak)	70
Postawy nauczycieli wobec osób wyznania muzułmańskiego (Marta Kulesza)	87
Sekwencja przeciwności (Katarzyna Szostakowska)	111

ROZDZIAŁ 5

STATYSTYCZNA NIEOBECNOŚĆ I ZDYSTANSOWANIE – WYKŁADOWCY, NAUCZYCIELE I STUDENCI O ISLAMIE I MUZUŁMANACH 123

Anna Perkowska-Klejman, Ewa Dąbrowa

Opis grupy respondentów	126
Chmura skojarzeniowa z muzułmanami i islamem	129
Kontakt z muzułmanką/muzułmaninem	130
Refleksja nad kontaktem	133
Dystans społeczny wobec muzułmanów	137
Stereotypy i uprzedzenia związane z islamem i muzułmanami	140
Muzułmanie i tematyka islamu w obszarze edukacji	148
Wnioski	150

ROZDZIAŁ 6

KONKLUZJE I LEKCJE Z BADAŃ 153

Anna Odrowąż-Coates, Ewa Dąbrowa

SPIS RYSUNKÓW 157

SPIS TABEL 159

NOTY O AUTORACH 161

INFORMACJA O PROJEKCIE EMPATHY 163



WSTĘP



Empatia jest zdolnością do zrozumienia i dzielenia się emocjami i uczuciami z drugim człowiekiem¹. Odczuwanie empatii, bycie empatycznym jest związane z dobrymi rezultatami w zakresie rozwoju społecznego, psychologicznego i osobowościowego, a także przekłada się na pomyślne funkcjonowanie w społeczeństwie obywatelskim². Projekt międzyinstytucjonalny, koordynowany przez prof. ucz. dr hab. Katarzynę Górak-Sosnowską ze Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie „Empatia” (EMPATHY: Challenging discourse about Islam and Muslims in Poland”, 101049389 CERV-2021-EQUAL), jest poświęcony wzmocnieniu empatii w kluczowych operacyjnie i opiniotwórczo grupach społecznych, w tym pośród nauczycieli akademickich i szkolnych oraz studentów – przyszłych nauczycieli. Za tę część edukacyjną oraz zgromadzenie danych badawczych w terenie z obszaru szkół i uczelni wyższych odpowiadał zespół badaczy z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, pod kierunkiem prof. ucz. dr hab. Anny Odrowąż-Coates. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej od przeszło stu lat zajmuje się kształceniem w zawodach zaufania publicznego, w tym przygotowaniem nauczycieli, pedagogów szkolnych, pedagogów specjalnych. W niniejszej książce przedstawiamy wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu. Zawiera ona zatem

¹ Por. N.D. Feshbach, *Empathy in Children: Some Theoretical and Empirical Considerations*, „Counselling Psychology” 1975, no. 5, s. 25–30; D. Jolliffe, D.P. Farrington, *The Relationship Between Low Empathy and Self-Reported Offending*, „Legal and Criminal Psychology” 2007, no. 12, s. 265–286.

² T.H.J. van Noorden, G.J.T. Haselager, A.H.N. Cillessen et al., *Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review*, „Journal of Youth Adolescence” 2015, no. 44, s. 637–657; M. Alex Wagaman, *Social Empathy as a Framework for Adolescent Empowerment*, „Journal of Social Service Research” 2011, vol. 37, no. 3, s. 278–293.

raport z edukacyjnej części badań, podzielony na rozdziały poświęcone określonym w poszczególnych tytułach zagadnieniom eksplorowanym podczas analizy zgromadzonych danych badawczych.

Bibliografia

- Alex Wagaman M., *Social Empathy as a Framework for Adolescent Empowerment*, "Journal of Social Service Research" 2011, vol. 37, no. 3.
- Feshbach N.D., *Empathy in Children: Some Theoretical and Empirical Considerations*, "Counselling Psychology" 1975, no. 5.
- Jolliffe D., Farrington D.P., *The Relationship Between Low Empathy and Self-Reported Offending*, "Legal and Criminal Psychology" 2007, no. 12.
- Noorden van T.N.J., Haselager G.J.T., Cillessen A.H.N. et al., *Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review*, "Journal of Youth Adolescence" 2015, no. 44.



ROZDZIAŁ 1

O BADANIACH MIĘDZY- CZY WIELOKULTUROWYCH W POLSKICH KONTEKSTACH EDUKACYJNYCH

Anna Odrowąż-Coates



Systemy edukacji publicznej należy rozpatrywać w kontekście historycznym, wyłonienia się państw narodowych, nieuchronnie związanych w nowym uniwersalizmem systemu edukacji, który według A. Green, powinien być dostępny i adekwatny dla potrzeb wszystkich grup społecznych, tym samym uwzględniając interesy klas „dominujących”¹. T.N. Basit i S. Tomlinson argumentują, że edukacja musi służyć aktualnym interesom ekonomicznym i towarzyszącym im założeniom ideologicznym. Jeśli uznamy, że globalizacja jest zarówno narzędziem ekonomicznym, jak i założeniem ideologicznym, to bez wątplenia systemy edukacji powinny działać tak, by w efekcie odzwierciedlać te imperatywy². Według B. Jessop rozwój ekonomiczny wymaga coraz szerszego dostępu do edukacji wyższej, z uwagi na zapotrzebowanie na coraz lepiej wykształconą siłę roboczą dla tzw. *knowledge-based economy*, czyli gospodarki opartej na wiedzy³. Niezauważenie potencjału, jaki niesie ze sobą wielokulturowość⁴, świadome czy nieświadome ograniczanie dostępu do wykształcenia wyższego przedstawicieli

¹ A. Green, *Education and State Formation*, St. Martin's Press, New York 1990, s. 79.

² T.N. Basit, S. Tomlinson, *Social Inclusion and Higher Education*, Policy Press, Bristol 2014, s. 3.

³ B. Jessop, *The Nature of the Capitalist State*, Polity Press, Cambridge 2002, s. 168.

⁴ A. Odroważ-Coates, *Migrant Children – “Added Value” in Globalized Societies and Advanced Economies of the 21st Century. A Social Justice Manifesto for UNESCO Summer School 2017*, w: *Children and Youth in Varied Socio-Cultural Contexts. Theory, Research, Praxis. Series: Development and Social Adaptation of Children and*

grup mniejszościowych może przynieść negatywne skutki społeczne, pogłębiając nierówności i konflikty. O problemach stabilizacji środowiska społeczno-kulturowego w procesie dorastania w kontekście transgraniczności kulturowej dzieci pisze polski etnolog G. Błachut⁵. Odnosi się on do enkulturacji uzupełniającej zachodzącej w środowisku szkolnym (w odróżnieniu od pierwotnej – w domu rodzinnym). Jest on zwolennikiem przekraczania granic własnej kultury, jako działania pożytecznego rozwojowo. Narracja Błachuta idzie w parze z adwokaturą na rzecz nabywania umiejętności międzykulturowych prowadzoną przez UNESCO⁶ czy Radę Europy⁷. Rosnące globalnie zainteresowanie badaniami poświęconymi edukacji międzykulturowej można zauważyć już od lat 80., kiedy to wyłonił się odrębny obszar dyscyplinarny poświęcony temu zagadnieniu⁸. Zdaniem Fantini różne definicje kompetencji międzykulturowych w edukacji można by sprowadzić do umiejętności kooperacji pomiędzy przedstawicielami różnych kultur, języków i systemów religijnych, ostatecznie prowadzące do poczucia globalnego obywatelstwa⁹.

Autorzy najnowszych teorii społecznych związanych z między- czy wielokulturowością piszą o zjawisku *superdiversity* (super-różnorodności), jako niedocenionym kapitale, nadzwyczaj gęstej i szerokiej sieci kontaktów w rozmaitych grupach społecznych, skutkującym ponadprzeciętnymi zdolnościami korzystania z sieci społecznych i tym samym szansami życiowymi w drugim pokoleniu migrantów¹⁰. W polskim kontekście edukacyjnym zjawisko to wydaje się jeszcze nader odległe. Spuścizna sowietyzmu, która doprowadziła do homogenizacji społeczeństw za żelazną kurtyną, ograniczając napływ emigrantów z krajów „odległych kulturowo” i brak różnorodności w szkołach, jest nadal często obserwowana w niektórych, szczególnie słabiej

Youth, U. Markowska-Manista (Ed.), Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2018, s. 17–32.

⁵ G. Błachut, *Problem stabilizacji środowiska społeczno-kulturowego w procesie dorastania – filmowe obrazy transgraniczności kulturowej dzieci*, w: *Wychowanie dziecka między tradycją a współczesnością*, E. Ogrodzka-Mazur, G. Błachut, N.M. Ruman (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 232–248.

⁶ UNESCO, *Universal Declaration on Cultural Diversity*, <http://orcp.hustoj.com/unesco-universal-declaration-on-cultural-diversity-2001/> (dostęp: 1.10.2022); UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878> (dostęp: 1.10.2022); UNESCO, *Intercultural Competence Conceptual and Operational Framework*, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768_ara (dostęp: 1.10.2022).

⁷ Council of Europe, *Threshold Level*, Strasbourg 1991; Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg 2001; Council of Europe, *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, Strasbourg 2016; Council of Europe, *Reference Framework of Competence for Democratic Culture*, Strasbourg 2018; W. Schiffauer, *Civil Enculturation: Nation-State, Schools and Ethnic Difference in Four European Countries*, Berghahn, New York 2004.

⁸ C. Kramsch, *Culture in Foreign Language Teaching*, “Iranian Journal of Language Teaching Research” 2013, vol. 1, no. 1, s. 57–78.

⁹ A.E. Fantini, *Assessing Intercultural Competence*, w: *The SAGE Handbook on Intercultural Competence*, D.K. Deardorf (Ed.), Sage Publications Inc., Los Angeles 2009, s. 457.

¹⁰ Por. P. Alvarez-Perez, W.V. Harris, *Personal Social Networks as a Superdiversity Dimension. A Qualitative Approach with Second Generation Americans*, “Current Sociology” 2022, vol. 70, no. 2, s. 227–257.

zurbanizowanych, regionach kraju. Niemniej w dużych ośrodkach miejskich struktura społeczna powoli otwiera się na migrantów z innych, odleglejszych nam kultur i wyznań. Polski system edukacji publicznej ma ograniczone doświadczenie we wspieraniu uczniów odmiennych kulturowo i językowo. Wiele rozwiązań odbywa się na poziomie indywidualnych predyspozycji i decyzji nauczyciela, który również może mieć ograniczone przygotowanie i doświadczenie w relacji z uczniem na przykład z krajów arabskich, dalekowschodnich czy afrykańskich. Pokonywanie barier dla pełnej inkluzji takiego ucznia jest procesem wzajemnego poznawania się i korczakowskiego uczenia się od siebie nawzajem; wymagając otwartości, dodatkowego nakładu pracy i zaangażowania. Przy czym szkolna relacja władzy i zależności stawia ucznia, szczególnie cudzoziemskiego, w trudniejszej sytuacji¹¹. Sytuację tę starają się zgłębić badacze z obszaru nauk społecznych, szczególnie pedagogicznych i socjologicznych. Na przykład w Ukrainie, tak jak w Polsce, spuścizna sowietyzmu sprawia, że pomimo iż można tu odnaleźć przeszło 130 różnych grup etnicznych, edukacja międzykulturowa nie jest jeszcze rozwinięta w skali polityki oświatowej¹². Inaczej jest w Australii, gdzie ludność napływowa stanowi znaczącą część populacji i pochodzi z ponad 200 krajów świata, powodując, że polityka oświatowa i polityka państwa jest zanurzona w koncepcji wielokulturowości. Jak donosi N. Avsenyuk i L. Golub, stacje radiowo-telewizyjne działają w 60 językach, a gazety są wydawane w 30¹³. Ponadto duży nacisk położono na kultywowanie rdzennej, aborygeńskiej kultury ludności Australii, która przez lata doznawała dyskryminacji. Istotną wydaje się tu Deklaracja z Melbourne w 2008 roku, Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians, która zakłada, jako najważniejszy cel edukacyjny, że wszyscy uczniowie i studenci rozpoznają wartość kulturowej i językowej różnorodności oraz posiadają wiedzę, narzędzia i zrozumienie dla działania na rzecz różnorodności i czerpanie z niej korzyści, zarówno w społeczności australijskiej, jak i na arenie międzynarodowej. Podobną retorykę przyjęła Norwegia w swojej ustawie o edukacji¹⁴. Co prawda, polska Karta Nauczyciela (2021) zakłada kształtowanie postaw otwartości, na ile jednak jest wystarczającym mechanizmem regulującym – pozostaje pytaniem otwartym¹⁵.

¹¹ A. Kosowicz, *Dziecko cudzoziemskie w polskim systemie edukacyjnym. Edukacja międzykulturowa w wymiarze praktycznym*, w: *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, A. Paszko (red.), Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011, s. 151–168.

¹² N. Avshenyuk, L. Golub, *Multicultural Education of Pre-service Teachers: Australian and Ukrainian Approaches*, w: *Research, Policy, and Practice in Teacher Education in Europe*, J. Madalińska-Michalak, H. Niemi, S. Chong, (Eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012, s. 91–103.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Ustawa o Edukacji z 17 lipca 1998 nr 61 dotycząca edukacji podstawowej i średniej oraz szkoleń, Rząd Norwegii, Regjeringen 1998.

¹⁵ Karta Nauczyciela (2021), Ustawa z dnia 26.01.1982, z poprawkami (Dz. U. z 2021 r. poz. 1762 oraz z 2022 r. poz. 935 i 1116), <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2> (dostęp: 1.10.2022).

W dalszej części tego rozdziału został przedstawiony przekrój aktualnie dostępnych danych dotyczących cudzoziemców w Polsce oraz przegląd badań i identyfikacja kluczowych naukowców zajmujących się zjawiskami kontaktu kultur w polskim kontekście edukacyjnym. Szczególny nacisk położono na uczenia z islamskim kontekstem kulturowo-religijnym. Takich dedykowanych opracowań jest jednak nadal stosunkowo niewiele, więc zostaną też uwzględnione prace dotyczące szerszej kategorii migrantów uważanych w Polsce za „odległych kulturowo”. Jak zauważa K. Górak-Sosnowska¹⁶, przygotowanie do pracy z uczniem cudzoziemskim, szczególnie muzułmańskim, odbywa się często w podobnym formacie jak pływanie „na sucho”, czyli bez bezpośredniego kontaktu z omawianą społecznością i raczej czysto teoretycznie. Ta fizyczna nieobecność podmiotu lirycznego stwarza różnorodne wyzwania dla reprezentacji i weryfikacji pozyskiwanych informacji. Nabyta w ten sposób wiedza może być niewystarczająca, a czasem też myląca w zderzeniu z rzeczywistością.

Statystyki migracyjne i postawy Polaków wobec inności kulturowej i religijnej

Tylko 14% Polaków deklarowało w 2015 roku, że spotkało osobiście jakąś muzułmankę lub muzułmanina¹⁷. Barometr nastawienia do muzułmanów wskazuje na raczej negatywny (45% respondentów) lub obojętny (35%) stosunek Polaków do wyznawców tej religii¹⁸. Jedynie 17% respondentów zadeklarowało pozytywne nastawienie do muzułmanów. We wcześniejszym, dostępnym badaniu CBOS z 2012 roku badającym postawy Polaków do osób innych wyznań, tolerancja wobec sąsiadów, kolegów z pracy czy szefów była stosunkowo wysoka, szczególnie wobec innych wyznań chrześcijańskich, niemniej gdy w grę wchodziły koneksje rodzinne, tu poziom akceptacji dla inności znacząco spadał, szczególnie w odniesieniu do muzułmanów i świadków Jehowy¹⁹. O negatywnych postawach Polaków wobec mniejszości arabskich pisze m.in. M. Switat na podstawie badań doświadczeń diaspory arabskiej w Polsce, przeprowadzonych w latach 2013–2014²⁰. Uprzedzenia wobec osób „dalekich” kulturowo nie mają racjonalnego podłoża, jak donoszą A. Górny i S. Toruńczyk-Ruiz²¹; napływ

¹⁶ K. Górak-Sosnowska, *Edukacja międzykulturowa a postawy wobec „innych”*, „Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego. Studia i Prace” 2011/2012, nr 4(8), s. 51–66.

¹⁷ CBOS, *Postawy wobec muzułmanów w Polsce. Raport*, 2019, s. 1.

¹⁸ *Ibidem*, s. 2.

¹⁹ CBOS, *Społeczne postawy wobec wyznawców różnych religii*, BS/130/2012.

²⁰ M. Switat, *Rasizm i mechanizmy mu pokrewne w kontekście badań nad diasporą arabską w Polsce*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2018, t. 44, nr 1(167), s. 189–218.

²¹ A. Górny, S. Toruńczyk-Ruiz, *Neighbourhood Attachment in Ethnically Diverse Areas: The Role of Interethnic Ties*, „Urban Studies” 2014, vol. 51, no. 5, s. 1000–1018.

ludności odmiennej kulturowo, etnicznie, językowo nie zagraża więziom społecznym rdzennych mieszkańców ani ich przywiązaniu do miejsca zamieszkania. Tak niesprzyjające integracji postawy strachu przed zbliżeniem się do „inności” pozostawiają szerokie pole do działań edukacyjnych.

Zdaniem J.B. Pettis (podobnie jak w większości tłumaczeń) islam oznacza *submission*, czyli poddanie się woli bożej, podporządkowanie²². Nazwa ta dotyczy poddania się muzułmanów, co może kojarzyć się z fatalizmem i zdaniem się na okoliczności. Nie jest zatem w żadnym stopniu zagrażająca, nie kojarzy się z agresją czy uzurpacją, a raczej z pogodzeniem się z własnym losem i zawierzeniem boskiej opatrności. Dżihad natomiast (jak w wielu interpretacjach) jest wyrazem osobistej, wewnętrznej walki z własną słabością, z własnym ego, z samym sobą. Niemniej w potocznej wyobraźni społecznej, z uwagi na dyskursy medialne, wywołujące panikę moralną, kojarzy się często z aktami terroru i fanatyzmem religijnym²³. Biorąc pod uwagę, że na świecie jest jedną z najliczniej wyznawanych religii, pojedyncze akty terroru nie mogą świadczyć o zamiarach i przekonaniach wszystkich jej wyznawców. Statystycznie tego typu aspołeczne zachowania fanatyków występują sporadycznie. Niska świadomość społeczna doktryny religijnej islamu może przyczyniać się do nieporozumień. Nie wszyscy bowiem zdają sobie sprawę z tego, że religia ta pojawiła się w 7 wieku n.e.²⁴ i że uznaje za proroków i zatem boskich posłańców wiele postaci z innych systemów religii monoteistycznych, np. Abrahama, Ismaila, Izaaka, Jakuba, Mojżesza czy Jezusa z Nazaretu. W statystykach z 2018 roku ujęto pięć zarejestrowanych muzułmańskich związków wyznaniowych i zidentyfikowano ok. 42 000 wyznawców zamieszkujących na stałe w Polsce, co stanowi najliczniejszą grupę religijną, zaraz po wyznaniach chrześcijańskich²⁵. Raport nie obejmuje tymczasowych migrantów zarobkowych, studentów czy osób w procedurze uzyskania statutu uchodźcy, a jedynie osoby na stałe zameldowane w Polsce. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że w dużych aglomeracjach miejskich migranci ekonomiczni z krajów o wysokim zagęszczeniu muzułmanów, np. z Indii, Pakistanu, krajów arabskich czy afrykańskich, są wyznawcami islamu.

Ilu jest zatem emigrantów w Polsce? Dane GUS sprzed kryzysu uchodźczego, wywołanego wojną w Ukrainie sugerują, że może to być to ok. 2 mln osób, niemniej tylko jedna czwarta jest wykazana w oficjalnych statystykach jako osoby zamieszkałe

²² J.B. Pettis, *Islam*, w: *Encyclopedia of Psychology and Religion*, D.A. Leeming, K. Madden, S. Marlan (Eds.), Springer, Boston, MA 2010.

²³ B. Pasamonik, *Rola płci w integracji europejskich muzułmanów*, Nomos, Kraków 2013; B. Pasamonik, *Moral Panic about Refugees in Poland as a Manifestation of Cultural Transformation*, „Multicultural Studies” 2013, vol. 1, s. 87–101.

²⁴ Objawienia Mahometa miały miejsce w 610 roku, a hidżra – która stanowi symboliczny początek ery muzułmańskiej – w 622 roku.

²⁵ GUS, *Wyznania religijne w Polsce w latach 2015–2018*, Warszawa 2019.

na stałe. Na przykład według danych przytoczonych przez Rocznik Demograficzny w 2021 roku 645 500 mieszkańców Polski było urodzonych za granicą, stanowiąc niecałe 2% populacji²⁶. Według portalu Notes from Poland (2020), na dzień 31 grudnia 2019, w Polsce przebywało 2 mln i 106 101 obcokrajowców²⁷. Około połowa pochodziła wówczas z Ukrainy, a pozostałymi dziesięcioma najliczniej reprezentowanymi krajami pochodzenia imigrantów były kolejno: Białoruś, Niemcy, Mołdawia, Rosja, Gruzja, Wietnam, Turcja i Chiny. Jedynie 360 541 osób reprezentowało inne kraje. Wśród imigrantów są oczywiście dzieci i młodzież, które, zgodnie z ustawą Prawo Oświatowe, powinny zostać, pod karą grzywny wobec opiekuna, objęte obowiązkiem szkolnym lub obowiązkiem nauki. W samym tylko 2020 roku spośród 13 260 imigrantów połowę stanowili potencjalni uczniowie: 6178 osób to dzieci do 14. roku życia, a ponad 700 osób pomiędzy 14. a 24. rokiem życia²⁸. Jednocześnie GUS 2019 wykazuje, że dominującą grupą cudzoziemców na uczelniach polskich (różnica w liczbach wynika z pozwolenia na pobyt czasowy, a nie stały) są studenci o pochodzeniu ukraińskim i białoruskim i w samym tylko 2018/2019 roku było to aż 39 tys. Ukraińców oraz 7,3 tys. Białorusinów²⁹. Co ciekawe, kolejną liczną grupę reprezentują studenci z Indii. Około 3,5 tys. w 2019 roku. Zaskakuje znacząca liczba studentów ze Skandynawii: z Norwegii (1,4 tys.), Szwecji (ponad 1 tys.). Ponadto studiuje u nas sporo osób z Hiszpanii (2,1 tys.), Turcji (1,9 tys.), Czech (1,7 tys.) i Niemiec (1,3 tys.) oraz Rosji (1,2 tys.)³⁰. Statystyki z raportu Perspektywy (2021) wskazują na podobne liczby, zwracając uwagę na rosnącą grupę studentów zagranicznych na polskich uczelniach, w tym studentów spoza Unii Europejskiej, także z krajów odległych nam kulturowo i o znacznej proporcji ludności wyznającej islam³¹.

Szczególną grupą imigrantów stanowili uchodźcy. Z wykresu w raporcie GUS³² wynika, że status uchodźcy w latach 2000–2019 uzyskiwali najliczniej Rosjanie, przy czym część z nich to *de facto* Czeczeni (2400), Syryjczycy (500), dalej Ukraińcy, Turcy, Białorusini i Irakijczycy. W Polsce od lat 80. licznie osiedla się społeczność muzulmańska pochodząca z Czeczenii. O sytuacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa piszą M.L. Seeberg i E. Goździak³³ oraz M.L. Seeberg³⁴. Nakreślają trud-

²⁶ GUS, *Rocznik demograficzny*, Warszawa 2021, wykres 144, s. 408.

²⁷ *Notes from Poland*, <https://notesfrompoland.com/2020/06/04/two-million-foreigners-live-in-poland-making-up-5-of-population-finds-government-study/> (dostęp: 1.11.2022).

²⁸ GUS, *Rocznik demograficzny...*, wykres 169, s. 443.

²⁹ GUS, *Wyznania religijne w Polsce w latach 2015–2018...*, s. 156.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Fundacja Perspektywy, *Raport „Studenci zagraniczni w Polsce 2020”*, 2021.

³² GUS, *Rocznik demograficzny...*, wykres 78, s. 78.

³³ M.L. Seeberg, E.M. Goździak, *Contested Childhoods: Growing up in Migration. Migration, Governance, Identities*, Springer, New York 2016.

³⁴ M.L. Seeberg, *Child Refugees and National Boundaries*, w: *Contested Childhoods: Growing up in Migration. Migration, Governance, Identities*, M.L. Seeberg, E. Goździak (Eds.), Springer, New York 2016, s. 43–59.

ności i wyzwania, ale też kierunki możliwych do wdrożenia pozytywnych działań wspierających zarówno społeczność przybyłą, jak i goszczącą.

Przegląd polskich badań społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem badań pedagogicznych

W obliczu prawie 34 mln zadeklarowanych chrześcijan, pomimo wzrostu populacji migrantów, można uznać, że Polska pozostaje językowo, etnicznie i religijnie dość jednorodna. Nauczyciele nie są standardowo wyposażeni przez system edukacji do sprostania wyzwaniom związanym z kształceniem uczniów ze środowisk migracyjnych. Pomimo niewielkiej procentowo liczby dzieci migrantów w polskich szkołach (por. z informacjami statystycznymi z poprzedniej strony) zagadnienie szkoły „wielokulturowej” lub „międzykulturowej” stanowi źródło zainteresowań naukowych licznych badaczy. Sama idea edukacji międzykulturowej jest oparta na paradygmacie współistnienia, który zakłada istnienie równoprawnych kultur, bez ich wartościowania czy hierarchicznego ustrukturalizowania i „możliwość własnego rozwoju w wyniku dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji i kooperacji”³⁵.

Wiodący uczeni z obszaru nauk społecznych, którzy dostrzegają znaczenie edukacji międzykulturowej w polskich szkołach dla przygotowania uczniów do życia w zglobalizowanym świecie to m.in.: J. Nikitorowicz³⁶, T. Lewowicki³⁷, J. Augustyniak³⁸, K.M. Błęszyńska³⁹, J. Czerniejewska⁴⁰. Podkreślają oni znaczenie edukacji międzykulturowej w kontekście migracji Polaków do społeczeństw wielokulturowych, ale też znaczenie kształcenia inkluzyjnego w kraju przyjmującym migrantów. Wśród

³⁵ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 934.

³⁶ J. Nikitorowicz, *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, w: *Region – Tożsamość – Edukacja*, J. Nikitorowicza, D. Misiejuk, M. Sobeci (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2005; J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

³⁷ T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, współudział: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, UŚ, Katowice 2000; T. Lewowicki, *Wielokulturowość i edukacja*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 3–4, s. 5–20; T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, *Spoleczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2009.

³⁸ J. Augustyniak, *Edukacja międzykulturowa w dobie globalizacji*, https://www.academia.edu/8540770/Edukacja_miedzykulturowa_w_dobie_globalizacji (dostęp: 11.10.2022).

³⁹ K.M. Błęszyńska, *Status i uwarunkowania rozwoju Edukacji Międzykulturowej. Edukacja międzykulturowa. Pogranicze*, „Studia Społeczne” 2011, t. 17, s. 39–54.

⁴⁰ I. Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

badaczy wielokulturowości nie sposób nie wymienić klasyków z obszaru pedagogiki, tj. J. Nikitorowicz⁴¹, zgłębiający wielokulturowość pogranicza, kresów wschodnich, E. Ogrodzka-Mazur⁴² oraz B. Grabowska⁴³, którzy pochylają się nad różnorodnością Śląska Cieszyńskiego i zachodnich rejonów pogranicza. Niemniej trudno mówić w tych wieloletnich badaniach i rozważaniach o współcześnie napływającej ludności odległej kulturowo, tu raczej mamy do czynienia z różnorodnością kulturową występującą pośród ludności zasiedziałej po sąsiedzku i posługującej się językiem nauczania bez większych problemów. Myśl pedagogiczna w tym zakresie czerpie inspirację z dobrych praktyk społeczeństw wielokulturowych, rozważa sytuacje hipotetyczne, zagadnienia moralne, etyczne oraz przygotowanie do wyzwań, jakie stoją przed systemami edukacji dopiero otwierającymi się na dziecko „inne” kulturowo, urodzone poza Polską i być może nieposługujące się wcale językiem polskim. Od 1992 roku ukazuje się czasopismo naukowe „Edukacja Międzykulturowa”, zainicjowane przez prof. T. Lewowickiego, wydawane przez Uniwersytet Śląski w Cieszynie, które do lipca 2022 roku obejmuje aż 90 numerów. Zagadnienia międzykulturowości zawarte w czasopiśmie dotyczyły dotychczas kultur pogranicza i zagadnień mniejszości etnicznych osiadłych na ziemiach polskich. Stopniowo pismo otwierało się na badania z zakresu pedagogiki porównawczej, obejmując tematykę międzykulturowości, wielokulturowości w innych krajach. Jednakże na przestrzeni 40 lat artykuły poświęcone muzułmanom czy uczniom muzułmańskim w szkole były bardzo nieliczne. Należy do nich recenzja książki⁴⁴ oraz dyskusja na temat dzieci ze spektrum autyzmu w krajach Zatoki Perskiej⁴⁵.

Istnieją też badania dotyczące edukacji dzieci urodzonych za granicą w polskich szkołach, dotyczące na przykład mniejszości: wietnamskiej (P. Zieliński⁴⁶, D. Nguyen i T.T.V. Phan⁴⁷) i czeczeńskiej (E. Januszewska i M. Markowska-Manista⁴⁸, M. Pawlak⁴⁹,

⁴¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa*, t. 1–2, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2011.

⁴² E. Ogrodzka-Mazur, *Cieszyńska szkoła badań pogranicza Profesora Tadeusz Lewowickiego*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2014, t. 2, nr 2(4), s. 25–39.

⁴³ B. Grabowska, *Edukacja w szkołach z polskim językiem nauczania na Zaolziu w opiniach uczniów i ich rodziców*, „Edukacja Międzykulturowa” 2021, nr 2(15), s. 204–220.

⁴⁴ A. Wąs, *Recenzja książki „Chrześcijaństwo i islam razem dla pokoju”*, „Edukacja Międzykulturowa” 2014, nr 3(3), s. 277–283.

⁴⁵ A. Wentz, *Children with Autism Spectrum Disorders in the Arab Gulf Countries – the Others?*, „Edukacja międzykulturowa” 2019, nr 1(10), s. 277–283.

⁴⁶ P. Zieliński, *Edukacja międzykulturowa Wietnamczyków w Polsce z uwzględnieniem dzieci z rodzin polsko-wietnamskich*, w: *Edukacja wielokulturowa wyzwaniem dla nauk o wychowaniu*, K. Rędziński (red.), Uniwersytet im. Jana Długosza, Częstochowa 2010.

⁴⁷ D. Nguyễn, T.T.V. Phan, *Vietnamese Immigration in Poland: Issues of Education and Integration for Children*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, t. 35, nr 4, s. 127–144.

⁴⁸ E. Januszewska, M. Markowska-Manista, *Dziecko inne kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2017.

⁴⁹ M. Pawlak, *Organizacyjna reakcja na nowe zjawisko. Szkoły i instytucje pomocowe wobec uchodźców w Polsce po 2004 r.*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2013.

K. Kość-Ryżko⁵⁰) wielonarodowej proweniencji⁵¹; są to jednak nieliczne badania o charakterze eksploracyjnym. Liczba uczniów urodzonych za granicą jest niska i nie stworzono dla nich kompleksowych programów ani materiałów edukacyjnych dostępnych w standardzie nauczycielskim w całej Polsce. Oczywiście uczelnie starają się wyposażyć przyszłych nauczycieli we wrażliwość kulturową, otwartość i narzędzia dydaktyczne sprzyjające inkluzji uczniów cudzoziemskich. Istnieją także szczególnie zaangażowane ośrodki akademickie (np. Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej), gdzie pracownicy naukowci promują badania i działania w tym zakresie. Niemniej trudno mówić o zintegrowanym systemie nauczania szczególnie dedykowanym sprawie inkluzji uczniów z doświadczeniem migracyjnym w polskim systemie edukacji. R. Pachociński podkreślał konieczność przygotowania dzieci w wieku szkolnym do wyzwań przyszłości, związanych z globalizacją i migracjami, ubolewając jednak, że ów cel jest trudny do osiągnięcia, bo polskie szkoły są oparte na modelach z przeszłości, anarchicznych i nieprzystosowanych do aktualnych wyzwań społecznych⁵². Oczywiście istnieją szkolenia i projekty ukierunkowane na rozwój kompetencji międzykulturowych⁵³. Wiele z tych działań to projekty krótkoterminowe organizowane przez pozarządowe organizacje pożytku społecznego; wiedza i doświadczenie zdobyte podczas takiego projektu są incydentalne i mają ograniczone oddziaływanie, a po wyczerpaniu środków finansowych możliwości, jakie daje projekt, ustają. P. Grzybowski i G. Idzikowski wykazali w swoich badaniach z obszaru edukacji międzykulturowej w społeczności szkolnej, z perspektywy nauczycieli, uczniów i rodziców, że integracja w szkołach jest możliwa przy wspólnym wysiłku⁵⁴. E.M. Goździak i I. Main należą do badaczy edukacji dzieci imigrantów w Polsce i rozmaitych zagadnień związanych m.in. z barierami komunikacyjnymi oraz wyzwaniem w nauce języka polskiego⁵⁵. Z kolei o trudnościach polskich emigrantów w nowej rzeczywistości migracyjnej piszą natomiast E.M. Goździak i M. Pawlak⁵⁶ oraz W. Schiffauer⁵⁷.

⁵⁰ K. Kość-Ryżko, *Tożsamość (de-)konstruowana czy (re-)konstruowana? Enkulturowanie małoletnich uchodźców z Czechenii w Polsce*, „Etnografia Polska” 2015, t. 59, nr 1–2, s. 5–29.

⁵¹ I. Czerniejewska, *Public or International? Migrating Students in Two Types of Schools of Poznań*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2014, t. 40, nr 3(153), s. 243–258.

⁵² R. Pachociński, *Oświata i praca w erze globalizacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006, s. 83.

⁵³ J. Augustyniak, *op.cit.*

⁵⁴ P. Grzybowski, G. Idzikowski, *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018.

⁵⁵ N. Bloch, E.M. Goździak, *Od gości do sąsiadów. Integracja cudzoziemców spoza Unii Europejskiej w Poznaniu w edukacji, na rynku pracy i w opiece zdrowotnej*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2010; E.M. Goździak, I. Main, *Polish Language Learning and Multicultural Education: Challenges in the Wielkopolska Region*, „Policy Research Alert” 2019, no. 2.

⁵⁶ E.M. Goździak, M. Pawlak, *Theorizing Polish Migration across Europe: Perspectives, Concepts, and Methodologies*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa” 2016, nr 48, s. 106–127.

⁵⁷ W. Schiffauer, *loc.cit.*

Zagadnienie międzykulturowości może dotyczyć zatem polskich dzieci włączanych do zagranicznych systemów edukacji, co otwiera kolejną perspektywę związaną z mniejszościowym charakterem kultur „przyjmowanych” przez kultury dominujące.

Jedną z najbardziej znanych pozycji monograficznych w pedagogice społecznej ostatnich lat jest książka E. Januszewskiej z 2010 roku pt. *Dziecko czecheńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*⁵⁸. Przedstawione w książce dane i narracje pochodzą z badań jakościowych przeprowadzonych z udziałem dzieci i dorosłych pochodzących z Czeczenii. Januszewska jest też współautorką książki *Dziecko inne kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*⁵⁹. Przyjrzyć się jej dokładniej, gdyż jest doskonałym źródłem szerokich i głębokich spojrzeń na interesujące nas zagadnienie. Badaczki przygotowały imponującą monografię poświęconą analizom różnych podejść edukacyjnych w wybranych krajach europejskich i pozaeuropejskich (Czeczenii i wybranych krajach arabskich) oraz systemowi edukacji w Polsce i umiejscowieniu w niej dziecka „innego” kulturowo. Zawiera m.in. interesujące usystematyzowane teoretyczne systemów wsparcia dziecka cudzoziemskiego czy innego kulturowo oraz dane empiryczne pochodzące z wywiadów z nauczycielami i nauczycielkami z polskich szkół. Podejmują one refleksję nad wyzwaniem dla integracji, np. komunikacyjnymi oraz obserwowanymi obszarami wykluczenia czy nękania. Na zakończenie, w rozdziale 12 autorki przedstawiają wyniki badań postaw wobec obcokrajowców i emigrantów deklarowanych przez przyszłych nauczycieli, studiujących na ostatnich latach studiów wyższych, w celu znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciele w polskich szkołach są przygotowani do pracy z uczniem cudzoziemskim, odmiennym kulturowo. Zagadnieniom ruchów imigracyjnych do Polski oraz zmianom w krajobrazie religijnym i etnicznym badacze poświęcają wiele uwagi, m.in.: J. Mucha i K. Pędziwiatr⁶⁰, A. Górny i E. Jaźwińska-Motyłska⁶¹, P. Długosz⁶², S. Toruńczyk-Ruiz i Z. Brunarska⁶³, W. Rinehart i inni⁶⁴, G. Szymańska-Matusiewicz⁶⁵,

⁵⁸ E. Januszewska, *Dziecko czecheńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

⁵⁹ E. Januszewska, M. Markowska-Manista, *op.cit.*

⁶⁰ J. Mucha, K. Pędziwiatr, *Cudzoziemcy na uczelniach krakowskich*, OWIM, Kraków 2019.

⁶¹ A. Górny, E. Jaźwińska-Motyłska, *Ukraińskie migrantki i migranci w aglomeracji warszawskiej: Cechy społeczno-demograficzne i relacje społeczne. Raport z badań*, CMR Working Papers 2019, 115/173.

⁶² P. Długosz, *Integracja ukraińskich studentów podejmujących naukę w Polsce*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2018, t. 44, nr 2(168), s. 67–92.

⁶³ S. Toruńczyk-Ruiz, Z. Brunarska, *Through Attachment to Settlement: Social and Psychological Determinants of Migrants Intentions to Stay*, „Journal of Ethnic and Migration Studies” 2020, vol. 46, no. 15, s. 3191–3209.

⁶⁴ W. Rinehart, A. Piekut, G. Valentine, *Spaces of Encounter and Attitudes Towards Difference: A Comparative Study of Two European Cities*, „Social Science Research” 2017, vol. 62, s. 175–188.

⁶⁵ K. Wagner, K. Zwierza, P. Piechocki, *Skąd się biorą Warszawiacy? Migracje do Warszawy XIV–XXI w.*, Muzeum Warszawy, Warszawa 2016.

M. Anacka i A. Fichel⁶⁶, wcześniej M. Łukasiuk⁶⁷ czy A. Zagórska⁶⁸. Opracowania poświęcone edukacji *sensu stricto* są znacznie rzadsze. Te skupione na uczniu z kontekstem muzułmańskim są nieliczne. Jest to też wyrazem pewnej nadreprezentacji tej grupy religijnej w polskim piśmiennictwie pedagogicznym. Co więcej, badania poświęcone postawom przyszłych nauczycieli prowadziła w przeszłości K. Górak-Sosnowska⁶⁹. Mierzyła efekty warsztatów proinkluzyjnych, zapobiegających postawom dyskryminacyjnym. Natomiast K. Lenzion⁷⁰ zbadała, co myślą kandydaci na nauczycieli ostatniego roku studiów licencjackich na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach na temat islamu. Zauważyła niepokojące postawy braku akceptacji dla inności, braku otwartości oraz znaczne luki w rudymenarnej wiedzy na temat islamu i w przygotowaniu do wdrożenia założeń ustawy Karty Nauczyciela⁷¹. Karta ta głosi, że do obowiązków nauczycieli należy zabieganie o „kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”.

Refleksje końcowe

Jak zauważa U. Wróblewska, system oświaty formalnej nie tylko służy integracji mniejszości i szerzeniu świadomości jej praw w szerszym społeczeństwie, ale także powinien obejmować działania kulturowo-oświatowe na rzecz zachowania wartości etnicznych i religijnych grup i jednostek reprezentujących mniejszość⁷². W swoim artykule autorka przedstawia jako pozytywny przykład takiego działania oświatę Tatarów w Drugiej Rzeczypospolitej. Zwraca uwagę na konieczność zaangażowania reprezentantów tego rodzaju grup w planowanie i wdrażanie rozwiązań edukacyjnych. Jako przykład tzw. najlepszych praktyk w zakresie edukacji międzykulturowej można

⁶⁶ M. Anacka, A. Fichel, *Wielowariantowa prognoza ludności Polski 2010–2060*, Uniwersytet Warszawski: Ośrodek Badań nad Migracjami, Warszawa 2014.

⁶⁷ M. Łukasiuk, *Obcy w mieście: migracja do współczesnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.

⁶⁸ A. Zagórska, *Sharing the Power: The Growth of Non-Traditional Religions in Poland*, “Occasional Papers on Religion in Eastern Europe” 1998, vol. 18, no. 2, s. 1–16.

⁶⁹ K. Górak-Sosnowska, M. Kubarek, *W kręgu kultury islamu. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli szkół ponadpodstawowych*, Stowarzyszenie ARABIA.pl, Polski Komitet ds. UNESCO Warszawa 2007; K. Górak-Sosnowska, *Edukacja wielokulturowa młodzieży licealnej. Wpływ warsztatów o danej kulturze na podstawy wobec innych*, w: *Romowie 2007. Od edukacji młodego pokolenia do obrazu w polskich mediach*, B. Weigl, M. Formanowicz (red.), Academica, Warszawa 2008.

⁷⁰ J. Lenzion, *Open to Compromise? Teachers-to-be and Islam*, “Multicultural Studies” 2016, nr 2, s. 63–72.

⁷¹ Karta Nauczyciela (2021), *op.cit.*, rozdz. 2, art. 6, s. 5.

⁷² U. Wróblewska, *Badania nad dzieciństwem w perspektywie historii wychowania – kierunki i możliwości i inspiracje historyczno-etnologiczne*, w: *Wychowanie dziecka między tradycją a współczesnością*, E. Ogrodzka-Mazur, G. Błahut, N.M. Ruman (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 13–33.

przytoczyć Australię. Australijscy nauczyciele mają dążyć do tego, by zapewnić wrażliwą kulturowo i dostosowaną do potrzeb i możliwości wszystkich grup etnicznych edukację włączającą, pozytywnie reagującą na mocne i słabe strony uczniów niezależnie od ich pochodzenia, kultury, języka, religii czy sytuacji społeczno-ekonomicznej. Stwierdzenie to pojawia się w licznych dokumentach na wszystkich poziomach edukacji oraz w standardach kształcenia nauczycieli. Wyznaczenie jednoznacznego, wiodącego celu edukacyjnego umożliwi spójną politykę edukacyjną w zakresie międzykulturowości. Jak stwierdza M. Pogorzelska, standardy kształcenia nauczycieli w Polsce nie zawierają bezpośrednich odniesień do kompetencji w zakresie międzykulturowości czy praw człowieka⁷³. Kompetencje te są planowane na poziomie sylabusów zajęć w poszczególnych uczelniach, brakuje jednak krajowej, ogólnie obowiązującej normy. Za przykład odwrotny M. Pogorzelska podaje standardy nauczycielskie oraz politykę edukacyjną w tym zakresie obowiązujące w Irlandii, gdzie działania na rzecz różnorodności i edukacji międzykulturowej rozpoczynają się już na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej⁷⁴ i są uporządkowane w skali centralnej.

Jak wynika z powyższych rozważań, przygotowanie do pracy z uczniem „odległym” kulturowo i ogólnie dostępna edukacja międzykulturowa w kontekście oświaty formalnej jest niewystarczająca, nader incydentalna i mało uregulowana. Badania dotyczące sytuacji uczniów z kontekstem muzułmańskim są nieliczne, pozostawiając znaczne luki w wiedzy. Przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniem – muzułmaninem – jest bardzo ważne, jak również otwartość nauczycieli na szerzenie postaw otwartości i tolerancji w polskim społeczeństwie oraz podstawowa wiedza o różnych systemach religijnych i kulturach. Na łamach tej monografii, w dalszej jej części są dyskutowane wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu „Let’s Empower, Participate and Teach Each Other to Hype Empathy: Challenging discourse about Islam and Muslims in Poland (EMPATHY)”, obejmujące nauczycieli, nauczycieli akademickich i studentów pedagogiki. W ramach tego projektu podjęto również szereg działań i szkoleń dla różnych służb społecznych (w tym nauczycieli akademickich), w celu szerzenia wiedzy o islamie oraz promowanie postaw tolerancji, zapobiegania i walki z dyskryminacją na tle religijnym. Wyniki badań z nauczycielami, nauczycielami akademickimi i studentami skonfrontowano z narracjami pozyskanymi od uczniów przez Katarzynę Górak Sosnowską (rozdział drugi) i Marcina Szostakowskiego (rozdział trzeci).

⁷³ M. Pogorzelska, *Diversity and Human Right in Teacher Education – Chosen Elements of Polish and Irish Approach to the Problem*, w: *Research, Policy, and Practice in Teacher Education in Europe*, J. Madalińska-Michalak, H. Niemi, S. Chong (Eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012, s. 105–115.

⁷⁴ M. Ievers, K. Wylie, C. Gray, B. Ni Angleis, B. Cummins, *Collaborative Model of Partnership for Teaching Practice in Irish Primary Schools*, w: *Research, Policy, and Practice in Teacher Education in Europe*, J. Madalińska-Michalak, H. Niemi, S. Chong, (Eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012, s. 241–262.

Bibliografia

- Alvarez-Perez P., Harris W.V., *Personal Social Networks as a Superdiversity Dimension. A Qualitative Approach with Second Generation Americans*, "Current Sociology" 2022, vol. 70, no. 2.
- Anacka M., Fihel A., *Wielowariantowa prognoza ludności Polski 2010–2060*, Uniwersytet Warszawski, Ośrodek Badań nad Migracjami, Warszawa 2014.
- Augustyniak J., *Edukacja międzykulturowa w dobie globalizacji*, https://www.academia.edu/8540770/Edukacja_miedzykulturowa_w_dobie_globalizacji (dostęp: 11.10.2022).
- Avshenyuk N., Golub L., *Multicultural Education of Pre-service Teachers: Australian and Ukrainian Approches*, w: *Research, Policy, and Practice in Teacher Education in Europe*, J. Madalińska-Michalak, H. Niemi, S. Chong (Eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
- Basit T.N., Tomlinson S., *Social Inclusion and Higher Education*, Policy Press, Bristol 2014.
- Bloch N., Goździak E.M., *Od gości do sąsiadów. Integracja cudzoziemców spoza Unii Europejskiej w Poznaniu w edukacji, na rynku pracy i w opiece zdrowotnej*, UAM Press, Poznań 2010.
- Błachut G., *Problem stabilizacji środowiska społeczno-kulturowego w procesie dorastania – filmowe obrazy transgraniczności kulturowej dzieci*, w: *Wychowanie dziecka między tradycją a współczesnością*, E. Ogrodzka-Mazur, G. Błahut, N.M. Ruman (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Błeszyńska K.M., *Status i uwarunkowania rozwoju Edukacji Międzykulturowej. Edukacja międzykulturowa. Pogranicze*, „Studia Społeczne” 2011, t. 17.
- CBOS, *Postawy wobec muzułmanów w Polsce. Raport*, 2019.
- CBOS, *Społeczne postawy wobec wyznawców różnych religii*, BS/130/2012.
- Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg 2001.
- Council of Europe, *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, Strasbourg 2016.
- Council of Europe, *Reference Framework of Competence for Democratic Culture*, Strasbourg 2018.
- Council of Europe, *Threshold Level*, Strasbourg 1991.
- Czerniejewska I., *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
- Czerniejewska I., *Public or International? Migrating Students in Two Types of Schools of Poznań*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2014, t. 40, nr 3(153).
- Długosz P., *Integracja ukraińskich studentów podejmujących naukę w Polsce*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2018, t. 44, nr 2(168).
- Fantini A.E., *Assessing Intercultural Competence*, w: *The SAGE Handbook on Intercultural Competence*, D.K. Deardorf (Ed.), Sage Publications Inc., Los Angeles 2009.
- Fundacja Perspektywy, *Raport „Studenci zagraniczni w Polsce 2020”*, 2021.
- Goździak E.M., Main I., *Polish Language Learning and Multicultural Education: Challenges in the Wielkopolska Region*, "Policy Research Alert" 2019, no. 2.
- Goździak E.M., Pawlak M., *Theorizing Polish Migration across Europe: Perspectives, Concepts, and Methodologies*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa” 2016, nr 48.

- Górak-Sosnowska K., *Edukacja międzykulturowa a postawy wobec „innych”*, „Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego Studia i Prace” 2012, nr 4(8).
- Górak-Sosnowska K., *Edukacja wielokulturowa młodzieży licealnej. Wpływ warsztatów o danej kulturze na postawy wobec innych*, w: *Romowie 2007. Od edukacji młodego pokolenia do obrazu w polskich mediach*, B. Weigl, M. Formanowicz (red.), Academica, Warszawa 2008.
- Górak-Sosnowska K., Kubarek M., *W kręgu kultury islamu. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli szkół ponadpodstawowych*, Stowarzyszenie ARABIA.pl i Polski Komitet ds. UNESCO, Warszawa 2007.
- Górny A., Jaźwińska-Motyłska E., *Ukraińskie migrantki i migranci w aglomeracji warszawskiej: Cechy społeczno-demograficzne i relacje społeczne. Raport z badań*, CMR Working Papers, 115/173, 2019.
- Górny A., Toruńczyk-Ruiz S., *Neighbourhood Attachment in Ethnically Diverse Areas: The Role of Interethnic Ties*, “Urban Studies” 2014, vol. 51, no. 5.
- Grabowska B., *Edukacja w szkołach z polskim językiem nauczania na Zaozniu w opiniach uczniów i ich rodziców*, „Edukacja Międzykulturowa” 2021, nr 2(15).
- Green A., *Education and State Formation*, St. Martin’s Press, New York 1990.
- Grzybowski P., Idzikowski G., *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018.
- GUS, *Wyznania religijne w Polsce w latach 2015–2018*, Warszawa 2019.
- GUS, *Rocznik demograficzny*, Warszawa 2021.
- Ievers M., Wylie K., Gray C., Ni Angles B., Cummins B., *Collaborative Model of Partnership for Teaching Practice in Irish Primary Schools*, w: *Research, Policy, and Practice in Teacher Education in Europe*, J. Madalińska-Michalak, H. Niemi, S. Chong, (Eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
- Jessop B., *The Nature of the Capitalist State*, Polity Press, Cambridge 2002.
- Karta Nauczyciela (2021), Ustawa z dnia 26.01.1982, z poprawkami (Dz. U. z 2021 r. poz. 1762 oraz z 2022 r. poz. 935 i 1116), <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2> (dostęp: 1.10.2022).
- Kosowicz A., *Dziecko cudzoziemskie w polskim systemie edukacyjnym. Edukacja międzykulturowa w wymiarze praktycznym*, w: *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, A. Paszko (red.), Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.
- Kość-Ryzko K., *Tożsamość (de-)konstruowana czy (re-)konstruowana? Enkulturation małych uchodźców z Czeczenii w Polsce*, „Etnografia Polska” 2015, t. 59, nr 1–2.
- Kramsch C., *Culture in Foreign Language Teaching*, “Iranian Journal of Language Teaching Research” 2013, vol. 1, no. 1.
- Lendzion J., *Open to Compromise? Teachers-to-be and Islam*, “Multicultural Studies” 2016, nr 2.
- Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B., *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2009.
- Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, T. Lewowicki (red.), współudział: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, UŚ, Katowice 2000.

- Lewowicki T., *Wielokulturowość i edukacja*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 3–4.
- Łukasiuk M., *Obcy w mieście: migracja do współczesnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Mucha J., Pędziwiatr K., *Cudzoziemcy na uczelniach krakowskich*, OWIM, Kraków 2019.
- Nguyễn, D., Phan T.T.V., *Vietnamese Immigration in Poland: Issues of Education and Integration for Children*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, t. 35, nr 4.
- Nikitorowicz, J., *Edukacja międzykulturowa*, t. 1–2, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2011.
- Nikitorowicz, J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz, J., *Edukacja międzykulturowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Nikitorowicz J., *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, w: *Region – Tożsamość – Edukacja*, J. Nikitorowicza, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2005.
- Notes from Poland*, <https://notesfrompoland.com/2020/06/04/two-million-foreigners-live-in-poland-making-up-5-of-population-finds-government-study/> (dostęp: 1.11.2022).
- Odrawaz-Coates A., *Migrant children – “Added Value” in Globalized Societies and Advanced Economies of the 21st Century. A Social Justice Manifesto for UNESCO Summer School 2017*, w: *Children and Youth in Varied Socio-Cultural Contexts. Theory, Research, Praxis. Series: Development and Social Adaptation of Children and Youth*, U. Markowska-Manista (Ed.), Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2018.
- Ogrodzka-Mazur E., *Cieszyńska szkoła badań pogranicza Profesora Tadeusz Lewowickiego*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2014, t. 2, nr 2(4).
- Pachociński R., *Oświata i praca w erze globalizacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006.
- Pasamonik B., *Moral Panic about Refugees in Poland as a Manifestation of Cultural Transformation*, “Multicultural Studies” 2013, vol. 1.
- Pasamonik B., *Rola płci w integracji europejskich muzułmanów*, Nomos, Kraków 2013.
- Pawlak M., *Organizacyjna reakcja na nowe zjawisko. Szkoły i instytucje pomocowe wobec uchodźców w Polsce po 2004 r.*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2013.
- Pogorzelska M., *Diversity and Human Right in Teacher Education – Chosen Elements of Polish and Irish Approach to the Problem*, w: *Research, Policy, and Practice in Teacher Education in Europe*, J. Madalińska-Michalak, H. Niemi, S. Chong, (Eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
- Rinehart W., Piekut A., Valentine G., *Spaces of Encounter and Attitudes Towards Difference: A Comparative Study of Two European Cities*, “Social Science Research” 2017, vol. 62.
- Schiffauer W., *Civil Enculturation: Nation-State, Schools and Ethnic Difference in Four European Countries*, Berghahn, New York 2004.
- Seeberg M.L., *Child Refugees and National Boundaries*, w: *Contested Childhoods: Growing up in Migration. Migration, Governance, Identities*, M.L. Seeberg, E. Goździak (Eds.), Springer, New York 2016.

- Seeberg M.L., Goździak E.M., *Contested Childhoods: Growing up in Migrancy. Migration, Governance, Identities*, Springer, New York 2016.
- Switat M., *Rasizm i mechanizmy mu pokrewne w kontekście badań nad diasporą arabską w Polsce*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2018, t. 44, nr 1(167).
- Szymańska-Matusiewicz G., *Warszawiacy z Dalekiego Wschodu: Historia warszawskich Wietnamczyków*, w: *Skąd się biorą Warszawiacy? Migracje do Warszawy XIV–XXI w.*, K. Wagner, K. Zwierza, P. Piechocki (red.), Muzeum Warszawy, Warszawa 2016.
- Toruńczyk-Ruiz S., Brunarska Z., *Through Attachment to Settlement: Social and Psychological Determinants of Migrants Intentions to Stay*, “Journal of Ethnic and Migration Studies” 2020, vol. 46, no. 15.
- UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878> (dostęp: 1.10.2022).
- UNESCO, *Intercultural Competence Conceptual and Operational Framework*, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768_ara (dostęp: 1.10.2022).
- UNESCO, *Universal Declaration on Cultural Diversity*, <http://orcp.hustoj.com/unesco-universal-declaration-on-cultural-diversity-2001/> (dostęp: 1.10.2022).
- Ustawa o Edukacji z 17 lipca 1998 nr 61 dotycząca edukacji podstawowej i średniej oraz szkoleń, Rząd Norwegii, Regjeringen 1998.
- Wagner K., Zwierza K., Piechocki P. (red.), *Skąd się biorą Warszawiacy? Migracje do Warszawy XIV–XXI w.*, Muzeum Warszawy, Warszawa 2016.
- Wąs A., *Recenzja książki „Chrześcijaństwo i islam razem dla pokoju”* Red. Mariola T. Kozubek, Tadeusz Czakański, Witosław J. Szytk Katowice 2012, „Edukacja Międzykulturowa” 2014, nr 3(3).
- Wentz A., *Children with Autism Spectrum Disorders in the Arab Gulf Countries – the Others?* „Edukacja Międzykulturowa” 2019, nr 1(10).
- Wróblewska U., *Badania nad dzieciństwem w perspektywie historii wychowania – kierunki i możliwości i inspiracje historyczno-etnologiczne*, w: *Wychowanie dziecka między tradycją a współczesnością*, E. Ogrodzka-Mazur, G. Błahut, N.M. Ruman (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Zagórska A., *Sharing the Power: The Growth of Non-Traditional Religions in Poland*, “Occasional Papers on Religion in Eastern Europe” 1998, vol. 18, no. 2.
- Zieliński P., *Edukacja międzykulturowa Wietnamczyków w Polsce z uwzględnieniem dzieci z rodzin polsko-wietnamskich*, w: *Edukacja wielokulturowa wyzwaniem dla nauk o wychowaniu*, K. Rędziński (red.), Uniwersytet im. Jana Długosza, Częstochowa 2010.



ROZDZIAŁ 2

JEDYNY MUZUŁMANIN W KLASIE. DOŚWIADCZENIA ODMIENNOŚCI UCZNIÓW WYZNAJĄCYCH ISLAM W POLSKICH SZKOŁACH

Katarzyna Górak-Sosnowska



W badaniach na temat uczniów odmiennych kulturowo w polskich szkołach niewiele uwagi poświęcono uczniom muzułmańskim. Może to wynikać z dwóch powodów. Pierwszym jest heterogeniczność tej kategorii społecznej. Muzułmańskim uczniem czy uczennicą może być Tatar, uchodźca z Syrii czy Czeczenii, dziecko imigrantów z państw muzułmańskich, tak różnych jak Indonezja, Uzbekistan, Maroko czy Albania, a także dzieci z rodzin mieszanych czy wreszcie dzieci konwertytów na islam. Oznacza to, że będą to Słowianie i nie-Słowianie, Polacy i nie-Polacy, „widoczni”¹ (przez imię czy strój) i mniej widoczni muzułmanie, uczniowie, dla których polski jest językiem ojczystym, i tacy, którzy muszą ten język opanować, uczniowie funkcjonujący tylko w jednym kontekście religijnym, a także tacy, którzy funkcjonują pomiędzy islamem a chrześcijaństwem. Różnorodność ta sprawia, że w zasadzie trudno mówić o jednym, dominującym sposobie funkcjonowania muzułmańskich uczniów w polskich szkołach. Na tę różnorodność nakłada się dodatkowo specyfika danej klasy, szkoły, a także zmiany zachodzące w jej otoczeniu.

¹ Pojęcia używam za: E. Tarlo, *Visibly Muslim. Fashion, Politics, Faith*, Berg Publishers, Oxford 2010.

Drugim powodem jest stosunkowo niewielka liczba dzieci muzułmańskich w polskich szkołach – na tyle niewielka, że rzadko przykuwała uwagę badaczy. Wyjątkami od tej zasady są badania H. Grzymały-Moszczyńskiej i M. Trojanek poświęcone dzieciom czecheńskim², a także studium E. Januszewskiej i U. Markowskiej-Manista na temat dzieci odmiennych kulturowo, w którym jeden z rozdziałów dotyczy dzieci muzułmańskich³. O ile autorki pierwszego opracowania zrealizowały studium przypadku ośrodka uchodźczego – a zatem miały dostęp do danych, o tyle drugie opiera się na niewielkiej (choć zróżnicowanej) próbie badawczej. To tylko uwidacznia, jak trudno dotrzeć do uczniów wyznających islam. Dane dotyczące liczby muzułmanów w Polsce zdają się to potwierdzać. Według GUS w Polsce mieszka 41,6 tys. muzułmanów⁴. Przyjmując, że w populacji muzułmanów w wieku szkolnym jest ok. 8–12%, analogicznie do średniej dla społeczeństwa polskiego, oznaczałoby to 3–5 tys. uczniów wyznających islam. Rzadko w klasie czy szkole jest kilkoro muzułmańskich uczniów. Zazwyczaj uczeń wyznający islam jest jedyny w klasie. To, w jaki sposób funkcjonuje w klasie i jak zarządza swoją odmiennością religijną, jest przedmiotem niniejszego rozdziału.

Dobór próby

Niniejsze studium jest drugą próbą analizy funkcjonowania uczniów wyznających islam w polskiej szkole. Podobnie jak pierwsze badanie⁵ opiera się na danych jakościowych, mocno zróżnicowanych. W trakcie badania udało mi się zrealizować 12 wywiadów pogłębionych z osobami wyznającymi islam i mającymi doświadczenie z polskimi placówkami oświatowymi: 11 osób uczyło się przynajmniej przez pewien czas w polskiej szkole, a jedna w państwie pochodzenia, jednak z polską szkołą miała doświadczenie jako matka dwojga dzieci. Ze względu na trudność w znalezieniu respondentów zdecydowałam się na poszerzenie grupy badanej o cztery matki,

² H. Grzymała-Moszczyńska, M. Trojanek, *Image of the World and Themselves Built by Young Chechens Living in Polish Refugee Centers. Intercultural Conflict*, w: *Muslims in Poland and Eastern Europe. Widening the European Discourse on Islam*, K. Górak-Sosnowska (Ed.), Wydział Orientalistyczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.

³ E. Januszewska, U. Markowska-Manista, *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2017.

⁴ GUS, *Wyznania religijne w Polsce w latach 2015–2018*, Warszawa 2019, s. 29. Co ciekawe, przyjęto dane szacunkowe podawane przez muzułmańskie związki religijne. W ten sposób doszło do znacznego zwiększenia się liczby muzułmanów w Lidze Muzułmańskiej – z 3,8 tys. członków w 2010 roku do 35 tys. członków w 2018 roku oraz w Islamskim Zgromadzeniu Ahl-ul-Bayt z 63 osób w 2014 roku do 6020 osób w roku 2016 (s. 255 i 257). Tak duże zmiany liczebności obu ugrupowań (10- i 100-krotna) wiążą się ze zmianą sposobu liczenia (faktyczna liczba członków a szacunkowa liczba członków), a nie nagłym napływem muzułmanów do tych organizacji.

⁵ Por. przypis 2.

które są mużułmankami, a ich dzieci uczęszczaą bądź uczęszczały do polskiej szkoły. Trzy z nich – ze względu na szerokie kontakty z innymi mużułmanami – stały się dodatkowo ekspertkami, dzieląc się ze mną refleksjami i spostrzeżeniami na temat funkcjonowania dzieci mużułmańskich w polskich szkołach.

Moimi respondentami są przede wszystkim kobiety (11). W trakcie poszukiwania osób, z którymi mogłabym porozmawiać, udało mi się zrealizować wywiad wyłącznie z jednym mężczyzną. Jest to spore ograniczenie moich badań i być może pole do dalszej analizy. Informacje o uczniach-mużułmanach w polskich szkołach czerpałam jedynie pośrednio – z opowieści respondentek, które wspominały o doświadczeniach braci uczących się w polskich szkołach albo o uczniach wyznających islam z innych klas szkoły.

W momencie badania osoby miały od 17 do 44 lat, co oznacza, że ich doświadczenia szkolne przypadały na różny czas funkcjonowania polskiego systemu edukacji: najstarsi pamiętali czasy ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum lub technikum, większość respondentóů chodziła do szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum, a najmłodszy znalazł się ponownie w dwuetapowym systemie edukacyjnym, tj. szkole podstawowej i liceum lub technikum. Czas, w jakim osoby badane miały kontakt ze szkołą, miał dość istotne znaczenie, co dodatkowo wybrzmiewało z wywiadach z mużułmankami, które same chodziły do polskiej szkoły, a obecnie mają dzieci w wieku szkolnym. Mogły zatem porównać swoje doświadczenia i doświadczenia swoich dzieci.

Osoby badane są grupą niejednorodną także pod względem pochodzenia etnicznego i religii rodzicóů. Trzy osoby są etnicznie Polakami, Słowiankami, a ich historia z islamem zaczęła się od konwersji na tę religię. Trzy kolejne respondentki to Tatar-ki – dwie polskie i jedna krymska. Pięcioro respondentóů pochodzi z małżeństw mieszanych polsko-arabskich (jedno z rodzicóů jest Egipcjaninem, Jemeńczykiem bądź Palestyńczykiem). Jedna osoba ma oboje rodzicóů z Syrii. Tak zróżnicowana próba implikuje wielość doświadczeń szkolnych, chociażby z tego powodu, że niektórzy moi respondenci mogli samodzielnie podjąć decyzję co do tego, czy chcą być identyfikowani jako mużułmanie, a inni takiego wyboru nie mieli – czy to ze względu na odmienny wygląd czy na arabsko brzmiące imię. Co istotne, wszyscy poza dwiema osobami mówili biegle w języku polskim, a dla większości jest to język ojczysty.

Większość respondentóů wychowała się w rodzinach mużułmańskich, tj. takich, w których oboje rodzicóů wyznawało islam. Dotyczy to zarówno Tatarek, Syryjki, jak i części respondentóů pochodzących ze związków mieszanych polsko-arabskich (wóůczas oznacza to, że matka zmieniła wyznanie na islam). W trzech przypadkach ojciec był mużułmaninem, a matka chrześcijanką. Rodzice dwóch respondentek są chrześcijanami, podczas gdy one dokonały konwersji na islam.

Uwagi metodologiczne

Zdecydowałam się na przeprowadzenie wywiadów narracyjnych (poza wywiadami eksperckimi, które miały formę wywiadów częściowo ustrukturyzowanych). Nie chciałam bowiem narzucać moim respondentom sposobu narracji na temat badania, a poznać sposoby, w jakie chcą odpowiedzieć o swoim doświadczeniu szkolnym w kontekście bycia muzułmaninem bądź muzułmanką. Dopiero po tej części decydowałam się na dopytanie czy uzupełnienie informacji. Wywiady realizowałam od sierpnia do września 2022 roku online, najczęściej za pomocą Messengera. Niektóre – za zgodą badanych – nagrywałam, z innych zaś robiłam notatki w trakcie wywiadu.

Rekrutacja do tego badania była trudna, w porównaniu do innych badań, które realizowałam wśród członków społeczności muzułmańskiej. Rekrutację prowadziłam poprzez własne sieci kontaktów oraz media społecznościowe. Gdyby nie pomoc gate keeperki, za którą serdecznie dziękuję Jaśminie Samsel – asystentce kulturowej, współpracującej z młodymi muzułmanami, najpewniej nie zrealizowałabym tego badania ze względu na trudność w znalezieniu osób chętnych do podzielenia się swoimi doświadczeniami. Ze względu na zapewnienie bezpieczeństwa i komfortu badanym zdecydowałam się nie przedstawiać danych demograficznych respondentów w ujęciu tabelarycznym, aby w jak największym stopniu zanonimizować dane. Inaczej kombinacja nawet prostych danych demograficznych, takich jak wiek, pochodzenie etniczne, wyznania religijne w domu i obywatelstwo, mogłyby doprowadzić do identyfikacji respondentów – zwłaszcza jeżeli przypisałabym im konkretne wypowiedzi w dalszej części rozdziału. Z tego samego powodu zdecydowałam się przedstawiać – niekiedy barwne – historie i przypadki przytaczane przez respondentów w sposób na tyle uogólniony, aby nie były wiązane z doświadczeniami moich respondentów.

Wywiady przeprowadzałam co do zasady z osobami pełnoletnimi, które ukończyły szkołę średnią – w przypadku jedynej osoby niepełnoletniej uzyskałam dodatkowo zgodę jej matki na udział w badaniu. Wszyscy respondenci zostali poinformowani o celu badania, o tym, w jaki sposób będą przetwarzane ich dane i do czego zostaną wykorzystane. Projekt badania został pozytywnie zaopiniowany przez Komisję Etyki SGH (Uchwała nr 7/2022 z 21 czerwca 2022 roku).

W badaniach jakościowych dużą uwagę przywiązuje się do pozycji badacza względem osób badanych⁶. W moim przypadku różnicą od zdecydowanej większości badanych był wiek, religia oraz brak doświadczenia odmienności kulturowej. To, co mnie

⁶ M. Vince, 'I Don't Necessarily Identify Myself as a Muslim [RE] Teacher?: Considering the Limitations of the Category 'Muslim' in the Case of 'Muslim RE Teachers'', "Journal of Beliefs and Values" 2019, vol. 42, no. 1, s. 5.

z nimi łączyło, to znajomość sytuacji mużułmanów w Polsce i pewna rozpoznawalność w środowisku. Dzięki temu, będąc osobą z zewnątrz, miałam pewne wyobrażenie tego, z jakimi wyzwaniem mogą się stykać mużułmanie w polskich szkołach.

Zaplecze analityczne

Dwie kluczowe koncepcje analityczne, na których opieram swoją analizę, to religia przeżywana i tożsamość pozycyjna. Pierwsza umożliwia analizę religii jako elementu codziennego życia i aktywności. Te codzienne praktyki, wykraczające poza kontekst instytucjonalny, kształtują tożsamość jednostek. Religia jest zatem konstruowana jako zestaw praktyk ludzi oraz znaczeń, jakie im nadają⁷. Tożsamość pozycyjna umożliwia spojrzenie na tożsamość przez pryzmat kontekstu, w jakim funkcjonuje jednostka, a zatem na wielość sposobów dopuszczalnego, możliwego i oczekiwanego funkcjonowania w danym kontekście⁸.

Ze względu na brak opracowań dotyczących funkcjonowania dzieci mużułmańskich w polskich szkołach⁹ będę odnosić się do wyników badań zrealizowanych w zachodnim kontekście kulturowym. Zdaję sobie jednak sprawę ze złudności takiego odniesienia. Wynika ona z dwóch powodów. Pierwszym jest w dużej mierze monokulturowy charakter polskiego społeczeństwa, a co za tym idzie – szkoły, drugim zaś nauczanie religii.

Jeszcze rok temu, przed wybuchem wojny w Ukrainie, Polska należała do najbardziej homogenicznych pod względem etnicznym i narodowym państw w Europie. Obecne zmiany w strukturze etnicznej i narodowej niewątpliwie przekładają się na większe doświadczenia wielokulturowości społeczeństwa polskiego, jednak jest to doświadczenie specyficzne i w dużej mierze swojskiej wielokulturowości pogranicza. Osoby o innej kulturze są przeważnie podobne do Polaków – tak samo są w przeważającej większości Słowianami i chrześcijanami (choć mówią w innym języku i wyznają inny odłam chrześcijaństwa). „Dalekich Obcych”¹⁰ – a zatem osób wywodzących się z pozaeuropejskiego kręgu kulturowego, niebiałych, niechrześcijan – jest w Polsce nadal niewielu. Moi respondenci byli zazwyczaj jedynymi mużułmanami w swoich

⁷ N. Ammerman, *Lived Religion as an Emerging Field: An Assessment of Its Contours and Frontiers*, „Nordic Journal of Religion and Society” 2016, vol. 29, no. 2, s. 83–99.

⁸ Z. Isik-Ercan, *Being Muslim and American: Turkish-American Children Negotiating Their Religious Identities in School Settings*, „Race Ethnicity and Education” 2015, vol. 18, no. 2, s. 225–250.

⁹ Z wyjątkiem cytowanych wcześniej H. Grzymała-Moszczyńska, M. Trojanek, *op.cit.* oraz E. Januszewska, U. Markowska-Manista, *op.cit.*, a także artykułu branżowego K. Górak-Sosnowska, M. Nowaczek-Walczak, *Dziecko mużułmańskie w polskiej szkole*, „Oświata Mazowiecka” 2015, nr 3(25), s. 8–10.

¹⁰ Więcej na ten temat por. K. Górak-Sosnowska, *Edukacja międzykulturowa a postawy wobec „innych”*, „Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społeczne. Studia i Prace” 2011/2012, nr 4(8), s. 51–66.

klasach, a niekiedy jedynymi odmiennymi kulturowo uczniami w szkole. Nie chcę tu esencjalizować szkół zachodnich – i tam są klasy czy szkoły zarówno jednokulturowe, jak i wielokulturowe¹¹. Wydaje mi się jednak, że wielokulturowy charakter społeczeństw zachodnich daje muzułmańskim uczniom większą legitymację dla swojej odmienności kulturowej.

W trakcie edukacji polski uczeń ma niewielkie możliwości dowiedzenia się czegośkolwiek o innych religiach niż własna. Wynika to z charakteru przedmiotu religii, który dla zdecydowanej większości uczniów jest nauką religii katolickiej (w przeciwieństwie do nauki religii, która daje możliwość poznawania religii świata)¹². Alternatywą dla lekcji religii jest etyka. Dzieci wyznające inne religie mogą się ich uczyć w punktach katechetycznych – o ile zbierze się ich wystarczająca liczba – uczyć się na etykę albo zrezygnować z zajęć. W przypadku dzieci muzułmańskich ok. 400 chodzi na zajęcia z islamu. Część z nich wnioskuje następnie o przepisanie uzyskanej oceny na świadectwo szkolne¹³.

Wiadomości o islamie uzyskują uczniowie na lekcjach historii w klasie V szkoły podstawowej oraz klasie I liceum lub technikum. Podręczniki szkolne zawierają zazwyczaj syntezę wiadomości o początkach islamu, Mahomecie, pięciu filarach i organizacji państwa muzułmańskiego na początku podbojów arabskich. Sposób prezentacji islamu zależy od wiedzy i chęci nauczyciela, a także możliwości, jakie daje program nauczania. Jakość i rzetelność informacji zawartych na temat islamu i muzułmanów w podręcznikach szkolnych jest zróżnicowana¹⁴ (choć wydaje się, że uległa pewnej poprawie¹⁵).

Wszystko to sprawia, że polscy uczniowie uczą się o islamie „na sucho” – bez kontaktu z muzułmanami, czy to w szkole, czy to poza środowiskiem szkolnym. Wiedza o islamie i muzułmanach jest zazwyczaj zapośredniczona przez to, co jest dostępne w książkach czy (częściej) środkach masowego przekazu. To może prowadzić do esencjalistycznego, stereotypowego czy niekiedy nawet niepoprawnego przedstawiania odmiennej kultury i religii¹⁶. W kolejnych częściach rozdziału skupię się na kilku

¹¹ Z. Isik-Ercan, *op.cit.*, s. 232.

¹² A. BinTaleb, *Learning about Islam and Islamic Civilisation Through a Webquest: Perspectives from Pupils and Their Teacher*, „British Journal of Religious Education” 2020, vol. 43, no. 2, s. 218–227.

¹³ K. Górak-Sosnowska, *The Place of Religion in Education in Poland*, w: *Islam (Instruction) in State-Funded Schools. Country Reports*, G. Lauwers, J. de Groof, P. de Hert (Eds.), Universiteit Antwerpen, Antwerpen 2012.

¹⁴ Więcej na ten temat: K. Górak-Sosnowska, J. Modrzejewska-Leśniewska, A. Tołczyk, *Islam i muzułmanie w podręcznikach szkolnych*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2023.

¹⁵ Więcej na ten temat: K. Górak-Sosnowska, *Perception and Misperception of Islam in Polish Textbooks*, „Rocznik Orientalistyczny” 2007, t. LX, z. 1, s. 75–84.

¹⁶ Więcej na ten temat: K. Górak-Sosnowska, *Are Muslims Scared of Pork? Teaching about Islam in Polish Schools*, w: *Non-inclusive Education in Central and Eastern Europe. Comparative Studies of Teaching Ethnicity, Religion and Gender*, K. Górak-Sosnowska, U. Markowska-Manista (Eds.), Bloomsbury 2022, s. 83–99.

wybranych zagadnieniach dotyczących funkcjonowania muzułmańskich uczniów w polskich szkołach: doświadczenie odmienności w klasie, postrzeganie swojej roli jako muzułmanina oraz kontekst instytucjonalny (WF, religia/etyka, stołówka).

Widoczni i niewidoczni muzułmanie w klasie

Negatywny dyskurs na temat islamu oraz monokulturowy charakter wielu polskich szkół sprawia, że uczniowie muzułmańscy są zazwyczaj widoczni i postrzegani jako odmienni. Na poziomie szkoły podstawowej odmienność ta jest definiowana w kategoriach fizycznych, natomiast w gimnazjum i później liceum – w kategoriach religijnych. O ile bycie muzułmaninem czy muzułmanką jest jednym z elementów składowych tożsamości wyznawcy islamu, o tyle często jest postrzegane jako element dominujący¹⁷. N. Jedtoft określa to jako hiper-widoczność islamu¹⁸, natomiast I. Rissanen pisze o swoistym „ureligijnieniu” muzułmanów¹⁹. Innymi słowy, osoba nosząca hidżab czy arabsko brzmiące imię, a w polskim kontekście – także taka, która ma ciemniejszą karnację – może być zidentyfikowana jako muzułmanin czy muzułmanka, niezależnie od tego, czy pragnie dzielić się ze światem zewnętrznym informacją na temat swojego wyznania.

Ucząc się w szkole podstawowej, większość moich respondentów nie postrzegala swojej odmienności w kategoriach religijnych ani nie była w ten sposób odbierana. W szkole respondentki, która jest pół-Arabką, wiadomo było, że ojciec jest Egipcjaninem, jednak „niekoniecznie szło to w parze z tym, że jest muzułmaninem, a matka nie wybiegała [z informacją na ten temat – dop. K.G.-S.]”. U innej respondentki dzieci w szkole również nie wiedziały, jakiego jest wyznania. Dzieci w szkole podstawowej przywiązywały uwagę do odmienności fizycznej. Niektórzy budzili zainteresowanie ze względu na odmienne imię, nazwisko czy wygląd, jednak rozmowa dotyczyła raczej państwa pochodzenia rodzica czy rodziców, a nie wyznania. Niekiedy odmienny wygląd stawał się pretekstem do przezywania. Jedna z respondentek była Cyganką (ale tylko raz w życiu, bo rozprawiła się z przezywającym ją chłopcem), jedna była nazywana małpą, a dwie kolejne Murzynami ze względu na czarne włosy i ciemniejszą karnację. Na przydomki wskazała także jedna z respondentek tatarskich, która

¹⁷ M. Vince, *op.cit.*, s. 6.

¹⁸ N. Jedtoft, *The Hypervisibility of Islam*, w: *Everyday Lived Islam in Europe*, N. Dessing, N. Jedtoft, L. Woodhead (Eds.), Routledge, London 2016.

¹⁹ I. Rissanen, *Negotiations on Inclusive Citizenship in a Post-secular School: Perspectives of “Cultural Broker” Muslim Parents and Teachers in Finland and Sweden*, “Scandinavian Journal of Educational Research” 2020, vol. 64, no. 1, s. 135–150.

chodziła do szkoły podstawowej we wschodniej Polsce. I w tym przypadku zaważył odmienny wygląd.

Specyficzne wydaje się konstruowanie kategorii Innego przez dzieci w szkole podstawowej. O ile Tatarki były przezywane Tatarkami (z przykrą rymowanką), Arabki czy pół-Arabki były postrzegane jako Afrykanki czy Cyganki – a zatem w kategoriach bardziej swojskich dla dzieci (być może swoje żniwo zbiera tu „Murzynek Bambo”²⁰). W podobnie swojski sposób był interpretowany ubiór matek wyznających islam i noszących hidżab – kilka respondentek wspomniało, że dzieci kojarzyły hidżab z habitem; były zatem postrzegane jako córki zakonnicy. Porównanie do zakonnicy pojawiło się także w relacji jednej z matek – jej córka, która w klasie V założyła hidżab, jest postrzegana jako zakonnica, a nie muzułmanka; inne dzieci przezywają ją, że jest zakonnica. Studiując literaturę dotyczącą funkcjonowania dzieci muzułmańskich w szkołach zachodnich, znalazłam tylko jedną wzmiankę świadczącą o mylnym zakwalifikowaniu kobiety noszącej hidżab jako zakonnicy w artykule opublikowanym ponad dwie dekady temu²¹.

Respondenci, którzy chodzili do szkoły, gdy funkcjonowały gimnazja, podkreślali, że był to zazwyczaj najgorszy czas, jeżeli chodzi o bycie muzułmaninem czy muzułmanką. Niektórzy nie wdawali się w szczegóły, mówiąc, że „były nieprzyjemne chwile, ale ja je szybko zapominałem”, albo że „w gimnazjum to były schody.” Ze względu na negatywne żarty i przykre zdarzenia rodzice jednej z respondentek zmienili jej nazwisko z arabsko-brzmiącego po ojcu na nazwisko matki. Obie ekspertki, z którymi rozmawiałam, wskazały, że wiele osób nie przyznaje się do wyznawanej religii. Zmieniają swoje imiona lub nazwiska na polskie po osiągnięciu pełnoletności albo robią to wcześniej rodzice. Czasami rodzice od razu decydują się na imię i nazwisko, które nie kojarzy się z islamem. Na imiona wskazujące na islam decydują się „rodzice bardziej odważni [...], [którzy] mają poczucie przynależności i chęć, aby dziecko się wyróżniało”. Jak to podsumowała jedna z nich, matka dzieci o ciemniejszej karnacji (po ojcu):

W mniejszych środowiskach zostajesz maskotką, albo wrogiem – naszym Murzynkiem, naszym Arabkiem. Nie spotykałam się z wyzwiskami, ale jak dzieci były małe, to nie mogłam wyjść, żeby nie było zachwyty nad ich wyglądem. Jeżeli trwa to cały czas i jest to niby miłe, to jednak powoduje, że takiemu dziecku jest niefajnie. Trudno ludziom zaakceptować, że w klasie siedzi jakiś Omar, i tyle.

²⁰ M. Moskałowicz, „Murzynek Bambo – czarny, wesoly...” *Próba postkolonialnej interpretacji tekstu*, „Teksty Drugie” 2005, nr 1–2, s. 259–270.

²¹ M. Franks, *Crossing the Borders of Whiteness? White Muslim Women Who Wear the Hijab in Britain Today*, „Ethnic and Racial Studies” 2000, vol. 23, no. 5, s. 917–929.

Brak akceptacji oznacza czasami nie tylko zmianę imienia czy nazwiska, ale poczucie wstydu czy odejście od islamu.

Czas liceum czy technikum niektórzy respondenci wspominają jako okres normalizacji ich odmienności, a inni – jako czas trudny. Z rozmów wynika, że przynajmniej dwoje uczniów nie przyznawało się do wyznawanej religii. Jeden z nich skrywał to do tego stopnia, że żaden z uczniów nie widział jego matki, która nosi hidżab (na wywiadówki przychodzi ojciec). Matka respektuje wybór swojego syna z wyjątkiem sytuacji, gdy ten zaczął wagarować. Gdy tylko zagroziła mu, że pójdzie na wywiadówkę, ten zdecydowanie poprawił swoje zachowanie. Inni respondenci podkreślali, że w wieku licealnym zyskali większą kontrolę nad swoją tożsamością, mogli ją kształtować i decydować, w jaki sposób wchodzić w relacje z otoczeniem. Kilka osób opowiadało o tym, że ewentualne zaczepki pochodziły spoza ich klasy, a ich koledzy i koleżanki byli dla nich wsparciem. Szczególnie budująca jest opowieść jednej z respondentek, która nosi hidżab. Podczas ustnego egzaminu maturalnego obawiała się, w jaki sposób na jej ubiór zareagują nauczyciele. Aby ją wesprzeć, kilka koleżanek założyło tego dnia na głowy turbany.

Uczeń jako muzułmanin

Niemal dwie dekady temu N. Göle opisała, w jaki sposób młode muzułmanki nadają swojej religii nowe znaczenie, przekształcając stygmat wiązany z islamem w zasób i zyskując w ten sposób autentyczność i moralność²². Liczne późniejsze badania przeprowadzone w środowisku szkolnym wskazują na to, że uczniowie muzułmańscy potrafią przeciwstawiać się dominującym normom i efektywnie kształtować swoją tożsamość, której jednym z elementów jest religia. W sposób kreatywny i zdecydowany potrafią przeciwstawić się islamofobii w szkole. Co więcej, czasami doświadczenia islamofobii stają się swoistym katalizatorem dążenia do zmiany sposobu postrzegania islamu w klasie²³.

Moi respondenci wchodzili w rolę muzułmanów na różne sposoby. Niektórzy starali się minimalizować różnice między sobą a kolegami i koleżankami w klasie²⁴, inni wybierali bezpieczny dystans²⁵, a jeszcze inni podejmowali aktywne działania, aby ukazać islam w pozytywnym świetle²⁶.

²² N. Göle, *The Voluntary Adoption of Islamic Stigma Symbols*, "Social Research" 2003, vol. 70, no. 3, s. 809–828.

²³ L. Wheatley, *Resisting Islamophobia: A Young Muslim Male's Experience in a U.S. Public High School*, "Religion and Education" 2019, vol. 46, no. 3, s. 297–323.

²⁴ I. Isik-Ercan, *op.cit.*

²⁵ T. Johansson, *Schooling, Religion, Youth and Everyday Life. Learning Processes in an Independent Muslim School Environment*, "Nordic Journal of Youth Research" 2008, vol. 16, no. 4, s. 373–391.

²⁶ A. Frisina, *The Invention of Citizenship among Young Muslims in Italy*, w: *Politics of Visibility. Young Muslims in European Public Spaces*, G. Jonker, V. Amiraux (Eds.), Transcript Verlag, Bielefeld 2006, s. 83.

Strategię pierwszą przyjęła jedna z konwertytek na islam. Wybrała strategię, by reagować na niemiłe rzeczy na zasadzie żartu, aby wywołać luźną atmosferę. Jak powiedziała: „ja jestem wyluzowana muzułmańsko. [...] Nie rezygnowałam z życia towarzyskiego, chodziłam na imprezy ze znajomymi i nie piłam alkoholu, i nie było problemu”. Inna respondentka opowiedziała, jak w czasach nastoletnich brała udział w smarowaniu klamek w klasach pastą do zębów, aby pokazać, że była taka sama jak inni uczniowie.

Strategię bezpiecznego dystansu przyjęły trzy kolejne osoby, choć – jak wynika z ich wypowiedzi – była ona wynikiem tego, jak były odbierane. Jedna z nich nie chciała chodzić na imprezy, gdyż – niezależnie od wyznawanej religii – nie był to jej świat, a jak się na nich pojawiała, musiała odpowiadać na pytania, dlaczego nie napije się alkoholu z innymi. W efekcie przestała być zapraszana na wspólne spotkania. Druga czuła, że koledzy i koleżanki chcą jej pokazać, że ją tolerują, jednak odnosiła wrażenie, że za tolerancją kryją się wyrzuty: będąc dzieckiem z małżeństwa mieszanego, jest muzułmanką, a nie chrześcijanką – zatem nie jest jedną z nich. Ostatnia osoba z tej kategorii przyjmowała różne strategie wobec swojej klasy – próbowała obracać nieprzyjemne docinki w żarty lub dyskutować – jednak okazało się to być ponad jej siły. W efekcie przyjęła strategię dystansu i ignorowania uszczypliwości na tyle, na ile było to wówczas możliwe.

Wiele respondentek obierało strategię aktywnych działań, przy czym robiły to na dwa różne sposoby: podkreślając swoją rolę jako muzułmanek albo po prostu koncentrując się na przełamaniu negatywnych stereotypów na temat islamu. Jedna z respondentek starała się odpowiadać na pytania kolegów i koleżanek. Jak mówi, wiele z pytań w jej ocenie było zadawanych z zaciekawieniem, jednak:

[...] były też osoby, które pytaniami chciały coś zarzucić, ale ja wychodzę z założenia, że póki jest to pytanie, to ja będę odpowiadać, choć czasami ciężko jest dyskutować z takimi osobami, jak pytają o terroryzm, o obrzydliwe rzeczy niezgodne z islamem. Ja nigdy nie winiłam tych osób, bo wiem, jak islam jest przedstawiany w mediach.

Respondentka ta przyjęła na siebie rolę osoby dyskutującej i wyjaśniającej, wierząc, że w ten sposób zmieni obraz islamu: „[...] jestem świadectwem islamu [...], mogą mnie zobaczyć i powiedzieć, że ona jest normalna i zobaczą, że jestem muzułmanką”.

Dwie kolejne respondentki obrały za cel prostowanie błędnych informacji na temat islamu. Jedna z nich chodziła czasami na religię, a czasami na etykę „dla przekory”. Druga postawiła sobie za cel „wyedukowanie księdza i koleżanki z klasy”, gdy ten pierwszy powiedział na lekcji żartem, „że jak muzułmaninowi urodzi się dziewczynka, to bierze za nogę i pyta, gdzie jest kosz”. Jak podkreśliła, nie mogła pozwolić na tego typu twierdzenia, więc weszła z nim w konflikt. Obecnie mają ponoć dobre relacje.

Trudno wskazać czynniki warunkujące powodzenie tej czy innej strategii. Osoby, które opowiadały o swoich doświadczeniach, odnosiły je do innych, znanych bądź zasłyszanych. Zazwyczaj przywoływane przykłady służyły jako negatywny punkt odniesienia – inny mużłmanin czy mużłmanka mieli gorzej. Z pewnością jest to wypadkowa cech dyspozycyjnych ucznia mużłmańskiego, jego klasy, nauczycieli, a także kultury organizacyjnej szkoły.

Kontekst instytucjonalny

Polska szkoła nie jest instytucjonalnie przystosowana do potrzeb uczniuż mużłmańskich – trudno mówić o jedzeniu *halal* w stołówce²⁷, systemowym uwzględnieniu potrzeb mużłmank na lekcjach WF²⁸ czy istnieniu szkół mużłmańskich²⁹ (choć była w Warszawie niegdys szkoła arabska przy ambasadzie libijskiej)³⁰. To sprawa, że uczniowie mużłmańscy i ich rodzice mają umiarkowane możliwości negocjowania swoich potrzeb. W tej części opracowania przedstawię strategie podejmowane przez uczniuż mużłmańskich w kontekście jedzenia *halal*, zajęć WF, świąt chrześcijańskich i mużłmańskich, uczestniczenia w lekcjach religii/etyki. Najpierw jednak przedstawię krótko to, w jaki sposób nauczyciele odnosili się do tego, że mają w klasie uczniuż mużłmańskich.

Doświadczenia moich respondentuż w kontaktach z nauczycielami były różne – od pozytywnych, przez obojętne/unikające, po negatywne.

Kilkoro respondentuż podkreślało wsparcie ze strony nauczycieli czy innych osuż z personelu szkoły. Podkreślali, że mieli pewność, iż w razie problemów nauczyciele będą po ich stronie. Czasami wsparcia udzielali pojedynczy nauczyciele czy personel szkoły. Jedna z respondentek otrzymała od swojej nauczycielki angielskiego książki o islamie w tym języku, gdy zmieniła wiarę na islam, w celu zachęty do nauki. Inna respondentka wspomina, że osużą, która nakrzyczała na wyśmiewajęcego się z niej ucznia, była wożna. Od tego czasu uczeń przestał się z niej naśmiewać.

²⁷ Więcej na ten temat: R. Giovine, *Big Demand(s), Small Supply – Muslim Children in Italian School Canteens: A Cultural Perspective*, "Young Consumers" 2014, vol. 15, no. 1, s. 37–46.

²⁸ Więcej na ten temat: T. Benn, *Muslim Women and Physical Education in Initial Teacher Training*, "Sport, Education and Society" 1996, vol. 1, no. 1, s. 5–21; S. Dagkas, T. Benn, H. Jawad, *Multiple Voices: Improving Participation of Muslim Girls in Physical Education and School Sport*, "Sport, Education and Society" 2011, vol. 16, no. 2, s. 223–239.

²⁹ Więcej na ten temat: J. Zine, *Honour and Identity: An Ethnographic Account of Muslim Girls in a Canadian Islamic School*, "TOPIA: Canadian Journal of Cultural Studies" 2008, vol. 19, s. 35–61; T. Johansson, *op.cit.*

³⁰ Uczęszczała do niej jedna z respondentek, która – jako dziecko małżeństwa polsko-arabskiego – była postrzegana jako nie do końca swoja. Matka Polka mogła bowiem oznaczać, że respondentka nie jest mużłmankę. Jeden z kolegouż ze szkoły chciał to czasami sprawdzać, zaglądując czy jego koleżanka nie ma aby kanapek z wieprzowinę.

Znaczna część respondentów miała wrażenie, że nauczyciele podchodzą do ich odmienności religijnej neutralnie, przy czym neutralność ta była różnie interpretowana i postrzegana. Niektórzy uważali, że nie powinni zwracać w klasie szczególnej uwagi – stąd postrzegali postawę nauczyciela jako właściwą. Dwie respondentki uważały, że w tej neutralnej postawie kryje się wyłącznie pasywne przyzwolenie, tolerowanie ich obecności. Brakowało im podejścia włączającego, afirmującego ich odmienność. Jak opowiedziała jedna z nich: „Wydaje mi się, że oni raczej starali się tego nie widzieć. Ani z ich strony nie było wsparcia, ani takiego kroku w celu edukacji międzykulturowej – czegoś, co mogłabym innym dzieciom powiedzieć. Z perspektywy czasu myślę, że to było unikanie, udawanie, że czegoś nie ma...”.

Kilkoro respondentów miało nieprzyjemne doświadczenia z nauczycielami. W klasie brata jednej z respondentek nauczyciel owinął sobie głowę materiałem i oznajmił, że tak będzie wyglądała żona brata respondentki. Mimo że miał zajęcia z bratem, celowo przekreślał jej nazwisko, gdy miał zastępstwo z jej klasą. Nauczyciel podburzał klasę przeciw innej respondentce, żartując, że nie należy jechać tym samym środkiem komunikacji, bo może wybuchnąć³¹. Są to przykłady jednostkowe, jednak dość znamienne, ponieważ dyskryminujące zachowanie pochodziło od nauczyciela, a zdarzenia odbywały się publicznie, przy całej klasie. Żadna z tych spraw nie została zgłoszona do dyrekcji szkoły. Jedna z respondentek uznała, że nie ma szans na wsparcie ze strony innych nauczycieli, druga zdecydowała, że jakoś przetrzyma ten czas³².

Wielu moich respondentów było zaangażowanych w przekazywanie wiedzy na temat islamu czy państw muzułmańskich. Wszyscy, którzy to robili, byli z tego powodu zadowoleni, ciesząc się, że mogą przedstawić swoją religię czy kulturę. Zazwyczaj były to krótkie prelekcje lub prezentacje na lekcjach historii, geografii czy WOS. Uczniowie byli zazwyczaj pytani na osobności, czy chcieliby coś przedstawić, tak aby nie stawiać ich w sytuacji „żywego laboratorium kulturowego”³³. Bardziej problematyczne było dla moich respondentów prostowanie błędnych informacji na temat islamu i muzułmanów, które pojawiały się na lekcjach czy w podręcznikach szkolnych. Część z nich decydowała się nie wchodzić w polemikę z nauczycielami, natomiast niektórzy starali się poprawiać błędy:

³¹ Więcej na temat podobnych przykładów kojarzenia islamu z terroryzmem w kontekście szkolnym: L. Howie, A. Keddie, L. Walsh, J. Wilkinson, *Wild and Tame Zones in Times of Disharmony: Muslim Boys and Belonging in a Primary School in Melbourne, Australia*, „Journal of Youth Studies” 2020, vol. 24, no. 7, s. 871–885.

³² Problematyczny może tu być brak świadomości nauczycieli o postawach czy zachowaniach rasistowskich wśród uczniów – por. S. Shah, *Muslim Learners in English Schools: A Challenge for School Leaders*, „Oxford Review of Education” 2009, vol. 35, no. 4, s. 523–540.

³³ K. Górak-Sosnowska, *Are Muslims Scared of Pork?* loc.cit.

W podręczniku była zła data. Sprawdziłyśmy to z kuzynkami i powiedziałyśmy nauczycielce, że data jest zła. Pani jednak powiedziała, że podręcznik jest dobry.

Niektórzy nauczyciele byli na to otwarci, ale były też osoby, które to ignorowały, więc błędne informacje były powielane. Więc ciężko mi było na sprawdzianach pisać, czym jest džihad i nigdy nie pisałam, że to święta wojna, a w podręczniku poprawiałam błędne informacje.

Ostatnia respondentka niestety nie pamięta, w jaki sposób zostało ocenione to zadanie.

Jeżeli chodzi o zaplecze instytucjonalne, polskie szkoły nie dysponowały jedzeniem *halal* w stołówkach. Z tego powodu żaden z respondentów nie korzystał ze szkolnej stołówki. Starsze respondentki, które mają dzieci, podkreślały różnice między tym, jakie one miały możliwości korzystania ze stołówki, a jakie są obecnie, wskazując na różnice generacyjne. Obecnie szkolne stołówki w znacznie większym stopniu uwzględniają zróżnicowane potrzeby alimentacyjne różnych – nie tylko mużułmańskich – uczniów:

W szkole zgłaszane było, że nie jem wieprzowiny. Jak pytałam nauczycielki, czy te paróweczki są wieprzowe, to mi ściemniały, że nie. Było to [że nie jem wieprzowiny – dop. K.G.-S.] ignorowane, ale to były inne czasy.

W szkole [imię dziecka] pytali o dietę, za moich czasów nikomu nie przyszło do głowy, żeby zapytać.

Lekcje WF nie były dla moich respondentek problematyczne. Jedna zdecydowała się na przyniesienie do szkoły zwolnienia z WF i chodziła prywatnie na siłownię. Nie chciała bowiem ćwiczyć na sali gimnastycznej w obecności chłopców. Inne respondentki ćwiczyły w nieco dłuższych strojach albo miały zajęcia z WF osobno, bez obecności chłopców. Na tym tle zdecydowanie najciekawiej prezentują się doświadczenia mużułmańskich uczniów w kontekście świąt chrześcijańskich. Z tego względu poświęcę temu zagadnieniu osobny podrozdział.

Święta chrześcijańskie w szkole

Pomimo pluralistycznego charakteru Polska jest państwem, w którym Kościół rzymsko-katolicki odgrywa dominującą rolę polityczną i kulturową³⁴. Dotyczy to

³⁴ B. Milerski, T. Zieliński, *Religion in a World-View Neutral School. Challenges on the Example of Poland*, "British Journal of Religious Education" 2022.

również szkolnictwa – nie tylko przedmiotu religii³⁵, ale i innych zajęć szkolnych. Większość społeczeństwa polskiego to katolicy. Chrystianizację Polski datuje się na drugą połowę X wieku, a zatem naturalnym kontekstem kulturowym i religijnym dla większości dzieci będzie katolicyzm. Dla uczniów muzułmańskich oznacza to konieczność funkcjonowania w klasie, w której większość uczniów stanowią katolicy i w której – zwłaszcza w pierwszych klasach – obecne będą wątki i treści nawiązujące do katolicyzmu. W niniejszej części opracowania zamierzam przyrzeć się, w jaki sposób muzułmańscy uczniowie podchodzili do świąt chrześcijańskich w klasie. Zaczęę jednak od tego, jaki mieli stosunek do nauki religii innej niż muzułmańska.

Moi respondenci mieli różne nastawie do zajęć z religii. Wielu chodziło na etykę albo nie chodziło na żadne zajęcia – ani religię, ani etykę. Niektórzy chodzili na pozaszkolne zajęcia z religii muzułmańskiej, a część z nich decydowała się na przepisanie oceny z islamu na świadectwo szkolne. Jedna z respondentek wskazała na obecność problematyki świątecznej w programie szkolnym jak na pewną trudność:

Największym problemem jest dla nas obchodzenie świąt. W ten czas edukacja jest tak zrobiona, że święta są we wszystkich podręcznikach i ćwiczeniach. My tych świąt nie obchodzimy. Nie jest to na siłę nakładane na dzieci, ale jednak słuchają o tych świątach, bo nie mogą wyjść z klasy, dostają jakieś prezenty, co rodzi dodatkowe problemy.

Kilka innych respondentek, zwłaszcza tych z rodzin dwukulturowych i Tatarów polskich, deklaroowało, że czasami chodziło na zajęcia z religii – czasami z braku innych zajęć, czasami dla przekory, a czasami po to, aby poznać religię wyznawaną przez większość społeczeństwa. Tłumaczy to inna respondentka: „Mama nie kazała mi chodzić na religię, ale lepiej było, abym chodziła. I teraz rozumiem, jaki to ma sens. Trzeba poznawać religię większości ludności kraju, w którym się żyje. Bo nie znamy jej, chociaż nas otacza”.

Większość moich respondentów uczestniczyła przynajmniej raz w klasowej Wigilii czy jasełkach. Czasami odbywało się to na zasadzie obserwacji, jak wyglądają święta w innej kulturze. Jedna z respondentek przestała chodzić na klasowe Wigilie w klasie IV, gdy zdała sobie sprawę z tego, że nie jest chrześcijanką. Uznała, że nie chce partycypować w czymś, co nie jest jej. Przestała więc śpiewać kolędy i uczestniczyć w jasełkach. Siedziała jednak w klasie jako widownia i biła brawo swoim kolegom i koleżankom („nie że *haram*” dodaje). Czasami uczniowie muzułmańscy uczestniczyli w Wigilii, ale nie dzielili się opłatkiem. Nie traktowali jej jako święta o charakterze religijnym, ale jako możliwość spędzenia czasu z kolegami i koleżankami z klasy,

³⁵ A. Anczyk, J. Grzymała-Moszczyńska, *Religious Discrimination Discourse in the Mono-Cultural School: The Case of Poland*, „British Journal of Religious Education” 2018, vol. 40, no. 2, s. 182–193.

wymianę prezentów, wspólne jedzenie i złożenie życzeń; czasami nawet łamali się opłatkiem. Jak powiedziała jedna z respondentek: „Jedliśmy razem, czasami łamałam się opłatkiem. Jak ktoś podchodził, to dlaczego nie. Nie mam w intencjach, że to coś znaczy dla mnie, ale jeżeli to jest dla kogoś ważne, to w porządku. Tak więc brałam udział, ale wiedziałam, że to nie jest to, w co wierzę, ale miło było spędzać razem czas”. Tylko jeden respondent stwierdził, że jako muźłmanin nie powinien uczestniczyć w obchodach chrześcijańskich świąt, ale brał w nich udział.

Czasami respondenci odczuwali pewien dysonans pomiędzy swoją religią a religią chrześcijańską w szkole. Na przykład dzieci jednej z respondentek tłumaczyły w przedszkolu dzieciom chrześcijańskim, że święty Mikołaj nie istnieje. Z kolei dzieci chrześcijańskie mówiły muźłmańskim, że są w błędzie. Inna respondentka odczuwała dysonans, śpiewając kolędę „Bóg się rodzi”. W surze Ichlas jest bowiem wyraźnie napisane: „Bóg Wiekuisty! Nie zrodził i nie został zrodzony!” (112:2–3). Respondentka przyjęła zatem strategię, aby nie śpiewać tego fragmentu kolędy. Dla kolejnej respondentki trudne było doświadczenie świąt chrześcijańskich i muźłmańskich – te ostatnie obchodziła w domu, a gdy były w szkole jasełka, stawała się aniołkiem.

Podobnie jak w przypadku diety *halal* starsze respondentki podkreślają różnice generacyjne: „Teraz to pani w przedszkolu zapewnia, że nic się pani nie boi – dziecko nie śpiewa tych kolęd. Ale mi to nie przeszkadza, bo to jedyna okazja, aby je poznało. A u nas trzeba było śpiewać kolędy i tyle. [...] nikt się nas nie pytał. Teraz jest inaczej”. Nikt z moich respondentów nie miał problemu z uzyskaniem zwolnienia ze szkoły na czas świąt muźłmańskich. Niektórzy mówili, że proszą o zwolnienie w związku ze świętami, inni nie podawali przyczyny. Jak tłumaczył mi jeden z respondentów, jego koleżdy też czasami wagarowali, więc jego nieobecności dwa razy do roku nie budziły sprzeciwu u nauczycieli. Tylko w jednym przypadku dowiedziałam się o tym, że dziecko muźłmańskie przyszło do szkoły z cukierkami, aby uświetnić zakończenie ramadanu, co zostało pozytywnie przyjęte, a nauczycielki pokazały z tej okazji krótką audycję o islamie.

Wnioski

Przedstawiony obraz tego, w jaki sposób funkcjonują w polskiej szkole uczniowie i uczennice wyznające islam, jest niepełny (co sygnalizowałam w uwagach metodologicznych) i złożony, a ich doświadczenia – zróżnicowane. Mimo to postaram się sformułować kilka wniosków o charakterze ogólnym.

Uczniowie muźłmańscy są zazwyczaj jedynymi uczniami wyznającymi islam w swoich klasach czy szkołach. Jeśli nie mają rodzeństwa w zbliżonym wieku, będą

sami zmagać się ze swoją odmiennością kulturową. Splot takich czynników, jak ich cechy dyspozycyjne, kultura organizacyjna klasy i szkoły czy kontekst społeczno-polityczny, warunkują to, czy staną się właścicielami swojej tożsamości czy zostanie ona skolonizowana przez innych członków wspólnoty szkolnej³⁶. Obok siły i determinacji samych muzułmanów ważną rolę odgrywają nauczyciele – którzy mogą pomóc albo utrudnić uczniowi muzułmańskiemu życie, a niekiedy rodzice – którzy stają się mediatorami interesów swoich dzieci. Wielokrotnie moi respondenci podkreślali, że jeżeli oni są otwarci na współpracę, to i nauczyciele pozytywnie do nich podchodzą. Jedna z respondentek miała problem ze znalezieniem miejsca w przedszkolu dla swojego dziecka. Dyrektorka placówki była niechętna ze względu na to, że matka przyszłej przedszkolaczki nosi hidżab. Po kilku miesiącach pobytu dziecka w przedszkolu zmieniła zdanie i zaprosiła kolejne dziecko do swojej placówki, bo – jak się okazało – matka „nie robi problemów”.

Ze względu na funkcjonowanie w polskim, chrześcijańskim kontekście kulturowym jako mniejszość uczniowie muzułmańscy są często bardzo dobrze zaadaptowani w swoich klasach. Znają kulturę swoich kolegów i koleżanek, potrafią sprawnie nawigować w kontekście niemuzułmańskim. Nie oznacza to jednak, że nie sprawia im to trudności. Czasami czują swoją odmiennność, wybierają strategię dostosowywania się, bezpiecznego dystansu albo ukazywania pozytywnego wizerunku islamu. Dodatkowo problematyczne może być nawigowanie pomiędzy tymi strategiami w środowisku domowym i szkolnym³⁷ – zwłaszcza dla tych muzułmanów, którzy nie przyznają się do swojego wyznania albo starają się je marginalizować.

Program szkolny jest w dużej mierze monokulturowy – trudno w nim znaleźć miejsce na prezentację innych kultur, które – jeżeli się pojawiają – mają charakter epizodyczny, a nie systemowy. Moi respondenci często zwracali na to uwagę, nie obwiniając jednak systemu edukacji. Zdawali sobie bowiem sprawę z tego, że dominującą religią jest katolicyzm. To, co im przeszkadzało, to sposób prezentowania islamu i muzułmanów – czasami brak jakichkolwiek informacji na ten temat, a czasami podawanie informacji błędnych.

Nauczyciele stoją przed dość trudnym wyzwaniem nawigowania coraz bardziej różnorodnych klas. Czasami robią to skutecznie. Jedna z respondentek przywołała przypadek ucznia, który zwrócił się do innego „Ty Żydzie”. Sprawa trafiła do dyrekcji szkoły, w efekcie czego zorganizowano pogadankę na temat szacunku dla innych

³⁶ A. Phoenix, *De-colonising Practices: Negotiating Narratives from Racialised and Gendered Experiences of Education*, „Race Ethnicity and Education” 2009, vol. 12, no. 1, s. 101–114.

³⁷ N. Sabry, K. Richardson Bruna, *Learning from the Experience of Muslim Students in American Schools: Towards a Proactive Model of School-Community Cooperation*, „Multicultural Perspectives” 2007, vol. 9, no. 3, s. 44–50.

wyznań. Bywa, że to obecność muzułmańskich uczniów wywołuje sytuacje, w których nauczyciele muszą podejmować z uczniami zagadnienia dotyczące równości czy różnorodności. Symptomatyczne w tym kontekście jest to, że dwie osoby przytoczyły przykłady uzyskania pewnych praw wynikających z praktykowanej religii, co pociągnęło za sobą postulaty ze strony innych uczniów: w jednej ze szkół uczennica założyła hidżab, więc jej kolega z klasy przyszedł w czapce; w innej szkole uczeń muzułmański został zwolniony z zajęć w związku ze swoim świętem, więc kilku innych zapytało, czy mogą również liczyć na zwolnienie z lekcji, jeżeli zadeklarują przynależność do jakiejś grupy religijnej. Tego typu przykłady świadczą o niewielkich kompetencjach w zakresie rozumienia wielokulturowości i praw podstawowych i z pewnością wymagają od nauczycieli dużo pracy u podstaw.

Bywa jednak i tak, że nauczycielom przydałaby się większa empatia oraz kompetencje z zakresu międzykulturowości. Na zajęciach z historii nauczyciel opowiadał o wojnach, w których jedną ze stron byli Tatarzy, opisując ich brutalność i szkody wyrządzone Polakom. W klasie były dzieci tatarskich uchodźców z Krymu, które wróciły zapłakane do domu, ponieważ dowiedziały się, że jako Tatarzy są brutalni, a ponadto że Polacy najpewniej ich nienawidzą, ponieważ Tatarzy wyrządzili im krzywdę.

Niezależnie od uwarunkowań indywidualnych czy instytucjonalnych warto zwrócić uwagę na doświadczenia uczniów i uczennic odmiennych kulturowo w polskich szkołach. Z perspektywy kilku czy nawet kilkunastu lat od czasu ukończenia szkoły są one często migawkami, zbiorem pojedynczych wspomnień – często bardzo wyrazistych i plastycznych. Biorąc pod uwagę to, że muzułmanie w polskich szkołach są mniejszością, to w dużej mierze od innych członków społeczności szkoły zależy, jak będą zabarwione ich wspomnienia.

Bibliografia

- Ammerman N., *Lived Religion as an Emerging Field: An Assessment of its Contours and Frontiers*, “Nordic Journal of Religion and Society” 2016, vol. 29, no. 2.
- Ancyk A., Grzymała-Moszczyńska J., *Religious Discrimination Discourse in the Mono-Cultural School: The Case of Poland*, “British Journal of Religious Education” 2018, vol. 40, no. 2.
- Benn T., *Muslim Women and Physical Education in Initial Teacher Training*, “Sport, Education and Society” 1996, vol. 1, no. 1.
- BinTaleb A., *Learning about Islam and Islamic Civilisation Through a Webquest: Perspectives from Pupils and Their Teacher*, “British Journal of Religious Education” 2020, vol. 43, no. 2.
- Dagkas, S., Benn T., Jawad H., *Multiple Voices: Improving Participation of Muslim Girls in Physical Education and School Sport*, “Sport, Education and Society” 2011, vol. 16, no. 2.

- Franks M., *Crossing the Borders of Whiteness? White Muslim Women Who Wear the Hijab in Britain Today*, "Ethnic and Racial Studies" 2000, vol. 23, no. 5.
- Frisina A., *The Invention of Citizenship among Young Muslims in Italy*, w: *Politics of Visibility. Young Muslims in European Public Spaces*, G. Jonker, V. Amiraux (Eds.), Transcript Verlag, Bielefeld 2006.
- Giovine R., *Big Demand(s), Small Supply – Muslim Children in Italian School Canteens: A Cultural Perspective*, "Young Consumers" 2014, vol. 15, no. 1.
- Göle N., *The Voluntary Adoption of Islamic Stigma Symbols*, "Social Research" 2003, vol. 70, no. 3.
- Górak-Sosnowska K., *Are Muslims Scared of Pork? Teaching about Islam in Polish Schools*, w: *Non-inclusive Education in Central and Eastern Europe. Comparative Studies of Teaching Ethnicity, Religion and Gender*, K. Górak-Sosnowska, U. Markowska-Manista (Eds.), Bloomsbury 2022.
- Górak-Sosnowska K., *Edukacja międzykulturowa a postawy wobec „innych”*, „Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego. Studia i Prace” 2011/2012, nr 4(8).
- Górak-Sosnowska K., Modrzejewska-Leśniewska J., Tołczyk A., *Islam i muzułmanie w polskich podręcznikach szkolnych*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2023.
- Górak-Sosnowska K., Nowaczek-Walczak M., *Dziecko muzułmańskie w polskiej szkole*, „Oświata Mazowiecka” 2015, nr 3(25).
- Górak-Sosnowska K., *Perception and Misperception of Islam in Polish Textbooks*, „Rocznik Orientalistyczny” 2007, t. LX, z. 1.
- Górak-Sosnowska K., *The Place of Religion in Education in Poland*, w: *Islam (Instruction) in State-Funded Schools. Country Reports*, G. Lauwers, J. de Groof, P. de Hert (Eds.), Universiteit Antwerpen, Antwerpen 2012.
- Grzymała-Moszczyńska H., Trojanek M., *Image of the World and Themselves Built by Young Chechens Living in Polish Refugee Centers. Intercultural Conflict*, w: *Muslims in Poland and Eastern Europe. Widening the European Discourse on Islam*, K. Górak-Sosnowska (Ed.), Wydział Orientalistyczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- GUS, *Wyznania religijne w Polsce w latach 2015–2018*, Warszawa 2019.
- Howie L., Keddie A., Walsh L., Wilkinson J., *Wild and Tame Zones in Times of Disharmony: Muslim Boys and Belonging in a Primary School in Melbourne, Australia*, "Journal of Youth Studies" 2020, vol. 24, no. 7.
- Isik-Ercan Z., *Being Muslim and American: Turkish-American Children Negotiating Their Religious Identities in School Settings*, "Race Ethnicity and Education" 2015, vol. 18, no. 2.
- Januszewska E., Markowska-Manista U., *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2017.
- Jeldtoft N., *The Hypervisibility of Islam*, w: *Everyday Lived Islam in Europe*, N. Dessing, N. Jeldtoft, L. Woodhead (Eds.), Routledge, London 2016.
- Johansson T., *Schooling, Religion, Youth and Everyday Life. Learning Processes in an Independent Muslim School Environment*, "Nordic Journal of Youth Research", vol. 16, no. 4.
- Milerski B., Zieliński T., *Religion in a World-View Neutral School. Challenges on the Example of Poland*, "British Journal of Religious Education" 2022.

- Moskalewicz M., „Murzynek Bambo – czarny, wesoły...” *Próba postkolonialnej interpretacji tekstu*, „Teksty Drugie” 2005, nr 1–2.
- Phoenix A., *De-colonising Practices: Negotiating Narratives from Racialised and Gendered Experiences of Education*, “Race Ethnicity and Education” 2009, vol. 12, no. 1.
- Rissanen I., *Negotiations on Inclusive Citizenship in a Post-secular School: Perspectives of “Cultural Broker” Muslim Parents and Teachers in Finland and Sweden*, “Scandinavian Journal of Educational Research” 2020, vol. 64, no. 1.
- Sabry N., Richardson Bruna K., *Learning from the Experience of Muslim Students in American Schools: Towards a Proactive Model of School-Community Cooperation*, “Multicultural Perspectives” 2007, vol. 9, no. 3.
- Shah S., *Muslim Learners in English Schools: A Challenge for School Leaders*, “Oxford Review of Education” 2009, vol. 35, no. 4.
- Tarlo E., *Visibly Muslim. Fashion, Politics, Faith*, Berg Publishers, Oxford 2010.
- Vince M., *‘I Don’t Necessarily Identify Myself as a Muslim [RE] Teacher?’: Considering the Limitations of the Category ‘Muslim’ in the Case of ‘Muslim RE Teachers’*, “Journal of Beliefs and Values” 2019, vol. 42, no. 1.
- Wheatley L., *Resisting Islamophobia: A Young Muslim Male’s Experience in a U.S. Public High School*, “Religion and Education” 2019, vol. 46, no. 3.
- Zine J., *Honour and Identity: An Ethnographic Account of Muslim Girls in a Canadian Islamic School*, “TOPIA: Canadian Journal of Cultural Studies” 2008, vol. 19.



ROZDZIAŁ 3

TRUDNE DOŚWIADCZENIA MIĘDZYKULTUROWE MŁODZIEŻY MUZUŁMAŃSKIEJ W POLSCE

Marcin Szostakowski

„W każdym miejscu są dobrzy ludzie i źli ludzie. Uważam, że każdemu będzie lepiej w swoim kraju, aniżeli w kraju, w którym jest uchodźcą, albo emigrantem” [W-Ab].

Prezentowane badania zostały przeprowadzone w ramach projektu Unii Europejskiej „Empatia”. Projekt jest współfinansowany przez Komisję Europejską w ramach grantu 101049389 CERV-2021-EQUAL – działania antidyskryminacyjne. Przeprowadzono cztery wywiady ustrukturyzowane z uczniami uczęszczającymi do Zespołu Szkół Zawodowych im. ppor. Emilii Gierczak w Górze Kalwarii, leżącej w powiecie piaseczyńskim, w województwie mazowieckim. Liczba osób badanych to dwóch Czechenów, Afgańczyk i Azer w wieku 15–17 lat. Trzech chłopców wcześniej mieszkało w Ukrainie i w czasie wojny, która wybuchła 24 lutego 2022 roku, z rodzinami udało im się przedostać do Polski. Natomiast jeden mieszka w Polsce od 9 lat, przyjechał z rodzicami do Polski z Czeczenii, kiedy sytuacja w tym kraju była trudna podczas II wojny w Czeczenii i okupacji rosyjskiej. Dobór grupy badawczej był celowy, ponieważ poszukiwano młodzieży odmiennej kulturowo uczęszczającej do placówki, w której były prowadzone badania. Szkoła znajduje się w bliskiej odległości od ośrodka

dla cudzoziemców położonego w gminie Tomice. Podczas doboru próby badawczej zastosowano metodę kuli śnieżnej. W prowadzonych za pomocą telefonu komórkowego wywiadach starano się poznać postrzeganie dzieci muzułmańskich uczęszczających do polskiej szkoły. Zebrano łącznie 55 minut i 40 sekund nagrań. Kolejnym krokiem było wykonanie transkrypcji materiału badawczego. Uzyskano 10 stron maszynopisu, który poddano analizie jakościowej. Kodowanie materiału badawczego odbywało się w formie kodowania z góry i polegało na wyciąganiu kodów głównych z zebranego materiału badawczego. Na etapie kodowania zostały wyłonione następujące kategorie: szkoła, w której znalazły się następujące kody: *postrzeganie szkoły, edukacja, edukacja – trudności: bariera językowa, kontakt z dyrekcją i władzami szkoły, doświadczenia odmienności w szkole, postrzeganie szkoły/ ścieżka edukacyjna, relacje z nauczycielami, relacje z innymi uczniami, postrzeganie szkoły/ ścieżka edukacyjna, relacje z innymi uczniami – pytania o zachowania religijne*. Następną kategorią kodów wyłonioną w trakcie kodowania to życie i doświadczenie poza szkołą. W ramach tej kategorii wyłoniono następujące kody: *doświadczenia wojenne, doświadczenia z Polakami, relacje rówieśnicze, rodzice innych uczniów, komunikacja*.

Młodzież muzułmańska i jej funkcjonowanie w polskiej szkole

Szkoła jest instytucją, którą charakteryzują dwa filary: edukacyjny i wychowawczy. W założeniu przekazuje ona wiedzę młodzieży do niej uczęszczającej. Wiedza zdobywana w szkole kształtuje poglądy oraz wyposaża w odpowiednie kompetencje i umiejętności ucznia. Szkoła i jej postrzeganie przez uczniów jest istotnym elementem jej odbioru przez uczniów, tym bardziej cudzoziemców, młodzieży z innej kultury. Szkoła w procesie wychowywania przyjmuje uniwersalny ideał wychowawczy, który staje się jednym stałym elementem w kształtowaniu podobnych zachowań i działań podejmowanych przez uczniów¹.

Badani w następujący sposób opisali swoje doświadczenia w szkołach:

Czuję się bardzo dobrze w tej klasie. Ponieważ do tamtej szkoły, do której chodziłem, to znaczy do szkoły podstawowej. Mam tutaj kolegów. Znam bliźniaków, którzy ze mną tutaj chodzą, bo chodzili ze mną do szkoły podstawowej. Więc tutaj w tej klasie nie są wszyscy dla mnie nowi, ponieważ już ich znam [...]. Dlatego ją wybrałem. Bo była blisko. Bardzo lubię atmosferę w tej szkole. Jest przyjemna, choć chodzę dopiero od września do niej [...] [W-M]².

¹ K. Konarzewski, *Sztuka nauczania – Szkoła*, PWN, Warszawa 2012, s. 57–59.

² Chłopiec pochodzący z Czechenii.

Nie lubię tej szkoły. Jako muzułmanin nie chodzę na zajęcia z pracowni gastronomicznej, bo nie dotykam mięsa. Ogólnie ja nie lubię szkoły, nie lubię nauczycieli. Ale chodzę, bo muszę, bo w Polsce jest obowiązek chodzenia do 18. roku życia, jakby nie było obowiązku, to bym nie chodził. Muszę jeszcze chodzić do 2024. Bo wtedy skończę 18 lat i nie będę już musiał chodzić [W-A]³.

Tak czuję się bardzo dobrze, jest mi tu, dobrze. Mam tutaj dobrych kolegów. Dobre towarzystwo i dlatego dobrze się tu czuje [W-AI]⁴.

W szkole czuje się dobrze. A dlaczego się czuję dobrze? Ponieważ mogę tu się nauczyć języka [W-Ab]⁵.

Badana młodzież muzułmańska w polskiej szkole czuje się dobrze, jest zadowolona z jej funkcjonowania i klimatu szkoły. Dzięki uczęszczaniu do szkoły uczniowie mają możliwość udoskonalić język polski. Tylko jeden uczeń jest niezadowolony z uczęszczania do szkoły, ale, jak mówi, nie lubi w ogóle szkoły jako instytucji i żadna szkoła mu się nie podoba.

Znaczenie roli dyrektora i władz w szkole w budowaniu między uczniami relacji opartej na zaufaniu, szacunku, trosce, poczuciu przynależności jest ogromne. Uczeń powinien mieć poczucie, że w każdej sytuacji może liczyć na wsparcie, tym bardziej jeżeli mamy do czynienia z uczniami, którzy pojawiają się z innego kraju oraz wyznają inną religię niż ta, która jest dominująca w polskiej szkole⁶. W ramach analizy zebranego materiału badawczego wyłoniono kod *kontakt z władzami szkoły*. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie, jak uczniowie muzułmańscy postrzegają dyrekcję i jej znaczenie w funkcjonowaniu szkoły. Pierwszy rozmówca zwraca uwagę, że ma kontakt z dyrektorem szkoły tylko na lekcji, którą ona prowadzi, natomiast wicedyrektorki w ogóle nie zna. Poniższa wypowiedź jest tego potwierdzeniem:

Z panią dyrektorem nie mam kontaktu takiego bliskiego. Tego, żebym chodził do niej do gabinetu. Mam z nią raczej kontakt tylko na lekcji, ponieważ uczy mnie wyposażenia zakładów gastronomicznych. I tylko z lekcji ją znam. A z wicedyrektorką nie mam żadnych zajęć, więc dlatego też jej tak nie znam. I nie mam z nią do czynienia [W-M].

Inny uczeń podkreśla wyrozumiałość pani dyrektora, jego funkcjonowanie w szkole i edukację jako obowiązek szkolny, a nie naukę jako kwestię dobrowolną: „Pani dyrektor jest zawsze dla mnie miła i wyrozumiała. Ona wie, jaka jest moja sytuacja

³ Chłopiec pochodzący z Czeczenii.

⁴ Chłopiec pochodzący z Azerbejdżanu.

⁵ Chłopiec pochodzący z Afganistanu.

⁶ K. Borucka, *Dyrektor jako organ szkoły, jego rola i miejsce w świadczeniu usług oświatowych*, w: *Współdziałanie w realizacji zadań oświatowych*, K. Gawroński, J. Barczewski, M. Dutko-Mucha, B. Zajda (red.), Wolters Kluwer, Warszawa 2021, s. 371.

i dlaczego nie lubię chodzić do tej szkoły, wie, że muszę, dlatego rozumie to” [W-A]. Pozostali rozmówcy też zwracali uwagę na nikły kontakt z władzami szkoły – spotykali je tylko na lekcjach prowadzonych przez te nauczycielki. W następujący sposób o kontaktach z nauczycielami mówił kolejny badany: „Z panią dyrektorem nie mam żadnego kontaktu, ale mam za to z panią wicedyrektorką, ponieważ prowadzi zajęcia z informatyki. Dlatego rozumiem, że takich relacji z dyrektorką to nie mam” [W-All]. Inny twierdzi podobnie: „Z dyrektorem nie mam kontaktu, tylko z wicedyrektorem, mam lekcje z informatyki i to jest tylko taki kontakt, nie ma większego” [W-Ab].

Z powyższych wypowiedzi wynika, że kontakt uczniów muzułmańskich z władzami szkoły jest bardzo słaby. Jest to związane z tym, że uczniowie, z którymi były prowadzone wywiady, rzadko stwarzali problemy wychowawcze. Ich funkcjonowanie w szkole nie wymagało interwencji ze strony władz szkoły. Rozmówcy bardziej postrzegali pedagogów jako nauczycieli uczących poszczególnych przedmiotów, a nie osoby związane z kadrą zarządzającą szkołą.

Proces nauczania najlepiej opisał uczeń, który od samego początku chodził do szkół w naszym kraju, ponieważ, jak sam zaznacza, nie zna innego systemu oświaty, więc też nie ma odniesienia do funkcjonowania innych szkół w Europie. Jak definiuje K. Konarzewski, dydaktyka ogólna rozpatruje czynności dotyczące uczenia się jako element regulujący stosunki uczącego się z otoczeniem szkoły. Sam proces edukacyjny jest zaplanowany celowo i ma przynieść zmiany w uczniu przez nabycie wiedzy⁷. Poniżej przywołano wypowiedzi rozmówców na temat procesu edukacyjnego w polskiej szkole.

Ogólnie to nie pamiętam, żebym miał jakieś problemy. Może w pierwszej lub drugiej klasie szkoły podstawowej. Ale to wynikało bardziej z tego, że nie znałem dobrze języka polskiego, ale już od czwartej klasy dobrze się komunikowałem. Pamiętam, że wszystko było dobrze. Nie było żadnych problemów, ponieważ już wtedy komunikowałem się dobrze i wszystko rozumiałem, wtedy też już miałem kolegów, z którymi graliśmy wspólnie w piłkę [W-M].

Ja w Polsce mieszkam już 9 lat i ja tutaj zacząłem chodzić od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Ja nie znam innej szkoły, znam tylko szkołę polską, ponieważ w Czeczenii nie chodziłem do szkoły i tylko znam taką szkołę [W-M].

Nic nie jest trudne dla mnie, tylko niektóre lekcje są dla mnie trudne i niezrozumiałe, sama nauka nie jest dla mnie trudna [W-M].

W kontekście edukacji należy również wspomnieć o trudnościach językowych, z którymi boryka się młodzież przybywająca do szkoły z innych krajów. Często nie

⁷ K. Konarzewski, *op.cit.*, s. 109.

rozumieją oni, jak nauczyciel się do nich zwraca, nie rozumieją poleceń zadań, które powinni wykonać na lekcji lub w domu. W ramach kodowania został wyłoniony kod *edukacja – trudności: bariera językowa*. Jeden z uczniów w następujący sposób mówił o swoich doświadczeniach edukacyjnych w kontekście bariery językowej:

W tej szkole tego jeszcze nie doświadczyłem, ale w poprzedniej szkole, kiedy chodziłem do szkoły podstawowej na języku polskim. Wtedy wszyscy czytali, a mnie Pani zawsze omijała. I to było dla mnie trudne, niezrozumiałe, dlaczego ona mnie nie pyta czytania. Dopiero później dowiedziałem się, że myślała, że nie umiem mówić po polsku, a nie z racji tego, że jestem muzułmaninem i pochodzę z innego kręgu kulturowego [W-M].

Natomiast inny uczeń zwraca uwagę na trudności językowe podczas lekcji: „Jest to dla mnie trudne, że nauczyciele nie umieją mówić po rosyjsku, ale na przykład dzięki temu, że wybuchła wojna w Ukrainie, pojawili się Ukraińcy, więc w klasie pojawiła się dziewczyna z Ukrainy i z nią w Polsce mogę rozmawiać po rosyjsku, bo ona zna rosyjski” [W-A].

Badani muzułmanie widzą, że język jest istotnym elementem podczas uczenia się w szkole, ponieważ pomaga rozumieć, jak powinni wykonywać zleczone prace, a także zrozumieć innych uczniów na lekcjach.

Kolejny aspekt, który pojawił się w czasie wywiadów, a później podczas kodowania materiału badawczego dotyczył kodu *trudności – bariera językowa*. Poprawne komunikowanie wymaga dobrych umiejętności językowych. Nauczenie się języka jest największym wyzwaniem, z jakim przyszło się zmierzyć młodym muzułmanom po przyjeździe do Polski. To język na początku stwarza największe problemy w zaadaptowaniu się w nowym kraju. Młodzi rozmówcy często zwracali na to uwagę. Poniżej przedstawiono wypowiedzi dotyczące trudności w komunikowaniu się:

No najtrudniejszy na pewno jest brak dobrej znajomości języka i umiejętności komunikowania się. A tak inne rzeczy nie sprawiają większego problemu [W-Ab].

Najbardziej bałem się, jak poradzę sobie z językiem i czy będę rozumiał to, co do mnie mówią nauczyciele i czy będę rozumiany przez nich [W-Al].

Najbardziej dla mnie trudny jest język do opanowania i ogólnie sprawa języka [W-Ab].

Najtrudniejszy jest dla mnie w relacjach [język – przyp. M.S.], że nie umiem się z nimi porozumieć [W-Ab].

Mało co rozumiem, to jest największy mój problem, gdyż mam problem z językiem [W-Ab].

Największą trudnością było opanowanie języka i to, że na początku sporo nie rozumiałem, ale teraz już rozumiem dobrze [W-Al].

Języka nauczyłem się dzięki temu, że chodziłem do szkoły. Miałem panią, która uczyła mnie języka w ośrodku, a później ta pani też pracowała w szkole. To też było mi łatwiej, bo ją znałem. [...] Na początku jak przyjechałem do Polski, to największą barierą dla mnie był język. Teraz zacząłem lepiej rozumieć i być rozumiany. To już to nie jest problem. Najbardziej dla mnie trudne było, że nie umiem języka [W-A].

Największą barierą dla osób, które przyjeżdżają do Polski, jest zawsze język, a już kwestie religijne, mentalności one to nie są takie istotne. Dla mnie największym problemem była bariera językowa na początku. Jak zacząłem chodzić do szkoły, ale czasami się to jeszcze zdarza, ponieważ nie pamiętam wszystkich słów i to mi się zdarza, że czasami muszą mnie poprawiać, albo ja muszę się bardziej nagimnastykować, aby odpowiedzieć, albo też właśnie pytam się ich, jak ten przedmiot się nazywa. Czasami się śmieją z tego, jak mówię, ale ja z tego powodu się nie obrażam, bo wiem, że czasami przekręcam słowa albo mówię niewyraźnie [W-M].

Istotną kwestią w funkcjonowaniu w szkole są inni uczniowie. W trakcie kodowania materiału badawczego został wyłoniony kod *relacje z innymi uczniami*. W tym kontekście zauważono bardzo dobre kontakty z innymi uczniami. Wzajemna pomoc i zrozumienie są istotnym elementem funkcjonowania młodzieży muzułmańskiej w polskiej szkole. Na tym polu widać doskonale dialog i wzajemne zrozumienie. Rówieśnicy są ciekawi, jak wygląda typowe życie muzułmanina. Jak wykazały przeprowadzone badania, mimo braku gruntownej edukacji międzykulturowej w szkole dobrze funkcjonuje dialog międzykulturowy. Do szkół trafia coraz więcej dzieci i młodzieży z innych krajów. Ich funkcjonowanie jest istotne dla budowania zrozumienia dla odmienności. Poniżej zostały przedstawione wypowiedzi rozmówców:

Tu nie było żadnych problemów, że chodzą dziewczynki, że tak wygląda edukacja też nie było to dla mnie problemem. Na przykład odnalezienie się w tej klasie nie było problemem, nie ma żadnych barier, żadnego podziału na to, że jestem muzułmaninem, a oni chrześcijanami, ja przynajmniej takiego czegoś nie zauważyłem [...]. Tu nie ma żadnych problemów, z każdym mam poprawne stosunki. Bardzo dobrze mi się współpracuje.

[...] ale poza tym koledzy są dla mnie wyrozumiali i dobrzy [W-Ab].

We wcześniejszej szkole też niczego takiego nie doświadczyłem. Zawsze wszystko było ok. Tu jak przyszedłem, też nie doświadczyłem żadnej agresji i przemocy od kolegów, koleżanek, nawet z innych starszych klas. Najpierw zdziwili się trochę. Ale nie było to jakoś takie bardzo nachalne. Bardzo spokojnie się pytali, na przykład pytali się mnie koledzy, czy będę miał trzy żony, bo o tym oni słyszeli od rodziców z telewizji, że muzułmanie mają wiele żon [W-M].

Podczas kodowania zebranego materiału został wyłoniony kod *relacje z innymi nauczycielami w szkole*. Według badanych nauczyciele są bardzo pomocni, wyrozumiali i wspierający w ich procesie edukacyjnym. Największe wsparcie z grona pedagogicznego płynie ze strony wychowawców z racji częstego kontaktu i bliższych relacji. Poniżej przedstawiono dla potwierdzenia fragmenty z wypowiedzi:

Relacje z nauczycielami są w porządku [W-M].

Nauczyciele ogólnie do mnie podchodzą bardzo życzliwie, choć niektórzy denerwują się, że nie przychodzę do nich na lekcje, a jak przychodzę, to nie jestem zainteresowany, zazwyczaj zajmuję się czymś innym [W-A].

Najbardziej mi pomogła pani wychowawczyni, po pierwsze, pomogła mi w kwestii języka. Bardziej tutaj się właśnie mogłem nauczyć, a po drugie pomagała mi, kiedy pojawiły się problemy w szkole na początku [W-Al].

Nauczyciele są dla mnie wyrozumiali. Największy kontakt mam z wychowawcą, ponieważ ona uczy mnie polskiego i mam z nią dodatkowe lekcje języka polskiego. Chyba im nie przeszkadzam na lekcjach, starają się zawsze pytać, czy rozumiem [W-Ab].

Można zauważyć, że wsparcie ze strony nauczycieli, a szczególnie wychowawców, jest bardzo istotne dla badanych uczniów. Relacja uczniów z nauczycielami jest dla nich ważna w kontekście funkcjonowania w szkole oraz kontaktu z nauczycielami i akceptacji z ich strony.

Kolejny kod dotyczy relacji z rodzicami kolegów badanych uczniów. Nazwano go *rodzice innych uczniów*. Rodzice rówieśników badanych uczniów dzięki nim mogli poznać młodych muzułmanów, ich wiarę i kulturę. Pojawiały się stwierdzenia, że to rodzice poprzez własne zdanie kształtują zdanie dzieci. Dwóch badanych w ogóle nie utrzymywało kontaktu z rodzicami innych uczniów:

Innych rodziców oprócz rodziców Szymona nie znam. Choć z bliźniakami znam się ze szkoły podstawowej, to ich taty ani mamy nigdy nie poznałem. Poznałem tylko mamę Szymona, ponieważ z nim spotykam się poza szkołą, ponieważ razem gramy w piłkę i czasami mama Szymona podwozi mnie do domu po skończonym treningu. Mama Szymona bardzo dobrze się do mnie odnosi. Nigdy nie robiła problemów z tego powodu, że Szymon zadaje się ze mną [W-M].

W ogóle nie mam kontaktu z nimi. Ja nie kontaktuję się z innymi uczniami, więc dlatego też nie mam kontaktu z ich rodzicami [W-A].

Z rodzicami uczniów nie mam żadnego kontaktu, nie utrzymuje z nikim bliższych relacji [W-Ab].

Jedną z trzech wielkich religii monoteistycznych jest islam. Korzenie tej religii sięgają pierwszych wieków średniowiecza. „Słowo „muzułmanin” nie jest określeniem tożsamości etnicznej czy terytorialnej. W pierwotnym znaczeniu odnosi się do „kogoś, kto się podporządkował woli Boga”⁸. W islamie jest wiele nurtów, a najbardziej popularny jest podział na sunnitów i szyitów. O tym też wspominają moi rozmówcy, którzy zwracają uwagę na istniejące różnice pomiędzy poszczególnymi wyznawcami. Dla potwierdzenia przedstawiam wypowiedzi:

Odpowiedziałem, że nie jem wieprzowiny oraz mięsa, które nie jest zabite w sposób rytualny. A tak wszystkie inne rzeczy mogą jeść, a o pozostałe inne rzeczy nie pytali się, o wiarę też nie. Jak wygląda ta wiara, tylko właśnie najczęściej pytali się o to, czy będę miał wiele żon. Kiedyś pytali się mnie, czy na przykład też będę podcinał ludziom gardło. Tak jak jest czasami to mówione, że muzułmanie mordują chrześcijan. Ja powiedziałem, że ja pochodzę z Czeczenii i u nas takich rzeczy się nie robi, że takie rzeczy to dzieją się w Syrii, Iranie. Czeczenia to jest nowoczesna republika i takich rzeczy się nie robi [W-M].

Jeśli chodzi o sprawy religijne, to nie ma żadnych pytań. Uczniowie nie pytają. W szkole też nie doświadczyłem żadnej agresji, z racji tego, że jestem muzułmaninem, że pochodzę z innego kraju, nigdy. Raz zapytał mnie chłopak, czy na przykład my z Azerbejdżanu i Arabii to jesteśmy to samo. Ja mu odpowiedziałem: nie to samo, ale ta sama religia [W-Al].

Nie, to nie jest dla mnie problem, bo wiem, że moja religia nie pozwala mi jeść wieprzowiny ani też mięsa, które nie jest zabite w sposób rytualny, ale bardzo często, kiedy siedzę w stołówce i jem obiad, to inni uczniowie pytają się, dlaczego nie jem mięsa [W-Al].

W trakcie analizy zebranego materiału został wyłoniony kod *relacje rówieśnicze*. Są one istotne dla budowania relacji między młodzieżą odmienną kulturową. Budowanie wzajemnego zrozumienia i dialogu oraz szanowania inności jako elementu wzbogacającego daną grupę. Młodzież częściej jest otwarta i spontaniczna w swoich zachowaniach oraz nieuprzedzona stereotypami panującymi w naszym społeczeństwie. Jest też bardziej ciekawa innych, a wspólne obcowanie w szkole sprzyja otwartości i pozwala na zauważenie odmienności kulturowej czy religijnej. Z badań ankietowych przeprowadzonych od grudnia 2010 roku do marca 2011 roku w grupie losowo wybranych 150 studentów nauk medycznych na Wydziale Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku, w wieku 18–20 lat, przez Agnieszkę Kułak i współpracowników wynika, że w opinii 12% badanych Polacy to naród tolerancyj-

⁸ A.A. Issa, *Narodziny islamu*, „As-Salam” 2004, nr 3, s. 3.

ny i jednocześnie zdaniem 37,4% tolerancyjność Polaków wzrasta. Badani deklarują wiedzę na temat mniejszości etnicznych występujących w Polsce⁹. Natomiast badania prowadzone wśród studentów pielęgniarstwa Wydziału Nauk o Zdrowiu w Krakowie na temat wiedzy o stereotypach, uprzedzeniach i dyskryminacji, wybranych mniejszości narodowych i etnicznych była bardzo niska, odsetek studentów uważających Polaków za naród tolerancyjny jest zaś dwukrotnie wyższy (24%)¹⁰. Potwierdza to następująca wypowiedź: „Wydaje mi się, że nie, ponieważ nigdy mi na to nie zwracali uwagi, nic mi nie mówili, że na przykład coś im przeszkadza, jak się zachowuje, jak się wypowiadam ani też moje kwestie związane z religią” [W-M]. Kolejny badany opowiada o swoich praktykach religijnych:

Nie przeszkadza im moja wiara. Ale rozumiem, że jak przychodzi godzina, kiedy muszę się modlić, to się modłę. W każdej sytuacji w każdym miejscu odwracam się i zaczynam modlitwę. Ale nikt z tego nie robi żadnego problemu. Koledzy nigdy nie pytają się, dlaczego to robię, nie ingerują w to w ogóle. Nie, bo oni na to nawet nie zwracają uwagi. No wiesz, ja na przykład nie mogę siedzieć z dziewczynką w jednej ławce, ani dotykać, bo mi na to moja wiara nie pozwala, rozumiesz nie mogę chodzić na lekcje religii wasze, nie mogę też nic wiedzieć o was pod względem religii [W-A].

Ostatni respondent wspomina, że nie ma bliskich relacji: „Spotykamy się tylko wtedy, kiedy idziemy na autobus, albo przyjeżdżamy do szkoły, to tylko wtedy, inaczej to się nie spotykam” [W-A].

Kolejny wyłoniony kod to *doświadczenia odmienności w szkole*. Prawo dziecka do poszanowania jego odmienności kulturowej, religijnej oraz możliwość kontynuowania nauki w kraju, w którym się znajduje, gwarantują Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (Paryż, 10.12.1948), Protokół dodatkowy do Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (Rzym, 4.11.1950), jak również Konwencja o Prawach Dziecka (ONZ, 20.11.1989), a szczególnie dwa artykuły tej konwencji 28 i 29¹¹.

⁹ A. Kułak, P. Kułak, A. Shpakau, B. Okurowska-Zawada, *Postrzeganie innych narodów i kultur przez młodzież polską studiującą nauki medyczne*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2011, t. 92, nr 3, s. 679–687.

¹⁰ A. Majda, J. Zalewska-Puchała, E. Barczyk, *Stereotypy i uprzedzenia wobec osób odmiennych kulturowo w świadomości studentów pielęgniarstwa*, „Problemy Pielęgniarstwa” 2013, t. 21, nr 2, s. 190.

¹¹ J. Stepaniuk, *Uczeń odmienny kulturowo w szkole – problem czy wyzwanie edukacyjne? w: Kryzys migracyjny. Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna*, T. 2, U. Markowska-Manista, B. Pasamonik (red.), Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2017, s. 117.

Relacje z rówieśnikami

W badaniach z raportu *Młodzież wobec globalnych wyzwań 2022. Raport z badania ilościowego i desk research* znajdujemy następujący zapis: „Badani są bardziej skłonni do dopuszczenia uchodźców do bezpośredniej strefy intymnej (przyjaźń, koleżeństwo, włączenie w krąg znajomych) niż uogólnionej sfery publicznej (zamieszkanie na terenie Polski, własnej miejscowości czy na tej samej ulicy)”¹². Młodzież jest bardziej skłonna do zaoferowania pomocy w nauce odmiennym kulturowo. Natomiast mniej osób wykazuje chęć poznania kultury kraju pochodzenia przybysza¹³. W tym kontekście przywołano wypowiedzi na ten temat rozmówców, którzy ten problem opisują inaczej: „Jak trafiłem do Polski i poszedłem do szkoły podstawowej, to tam chodziłem ja i dwie dziewczynki, które były z Czeczenii. To wtedy jakaś grupa chłopaków chciała mnie pobić”. Chłopiec opowiada o sytuacji, która miała miejsce na przystanku autobusowym w Piasecznie z racje tego, że jego karnacja jest ciemniejsza, został zaczepiony przez innych uczniów i chcieli go pobić. „Nic takiego nie ma, mi się wszystko podoba. Nie wnikam w to. Nigdy nie doświadczyłem żadnej nienawiści, wrogości, ani rasizmu względem tego, że jestem Czeczenem, że też jestem muzułmaninem” [W-A].

Myślę, że nie jestem w jakiś sposób wykluczony. Wiadomo, jestem inny kulturowo i dla mnie to jest najtrudniejsze, aby zrozumieć kulturę i inne zwyczaje, które panują w Polsce niż w Afganistanie, ale nigdy z tego powodu nie doświadczyłem żadnego problemu. No wiadomo. Nigdy nie będę siedział w jednej ławce z dziewczynką. Też nie mogę jej dotykać. A tutaj wszyscy ze sobą siedzą razem, przytulają się, dotykają. To jest całkiem inaczej niż w Afganistanie. Nigdy nie padłem ofiarą przemocy. Też nie byłem nigdy prześladowany, do mnie nigdy źle się nie odnosił nikt, nikt mnie na ulicy nie wyzywał, w szkole też tutaj w Górze Kalwarii jestem tolerowany i nikt mnie z tego powodu, że jestem muzułmaninem, nie prześladował [W-Ab].

E. Januszewska za W. Theiss słowo „trauma” definiuje jako „szkody psychiczne spowodowane wypadkami pełnymi napięć, sytuacjami, które pozostaną poza zasięgiem ludzkich doświadczeń. Skutki tych sytuacji, określone jako potraumatyczny stres, mają negatywny wpływ zarówno na intelekt, uczucia, jak i na zachowania społeczne człowieka. Są obecne w fundamentach ludzkiego myślenia i działania. Kształtu-

¹² B. Walczak, M. Tędziągolska, *Młodzież wobec globalnych wyzwań 2022. Raport z badania ilościowego i desk research*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, https://sus.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2022/06/Raport_educacja-globalna_FINAL_maj22.pdf (dostęp: 20.01.2023).

¹³ *Ibidem*.

ją stosunek do Boga, świata i ludzi”¹⁴. Doświadczenia wojenne młodych uchodźców wynikają z doświadczenia wojny, do której doszło w Ukrainie. Poniżej przywołano fragmenty obrazujące doświadczenie wojny i sposób, w jaki badane osoby znalazły się w Polsce. Wypowiedź również wskazuje na różnice, jakie występują w społeczeństwie czeczeńskim, a dotyczą uczestniczenia w konflikcie zbrojnym w Ukrainie.

Ja do Polski przyjechałem w marcu 2022 roku, jak wybuchła wojna w Ukrainie, tam mieszkaliśmy niespełna rok. Mieszkaliśmy w Charkowie i tam chodziłem do szkoły i wybuchła wojna. Do Ukrainy przyjechaliśmy z Azerbejdżanu. Wyjechaliśmy z tego kraju dla lepszego życia. Dzięki wojnie, że mieliśmy obywatelstwo ukraińskie, to mogliśmy trafić do Polski jako uchodźcy. Tu trafiliśmy do ośrodka dla uchodźców w Tomicach [W-A].

W Czeczenii są Kaderowcy i Czeczeńcy. Czeczeńcy to inni ludzie, nigdy by nie poszli na wojnę Ukrainy z Rosją, bo oni wiedzą, jaka jest Rosja, a Kadyrowcy idą i walczą, bo wiesz, myśmy walczyli z Rosją, bo u nas też była wojna i wiemy, jaka jest Rosja [W-A].

Proces migracji i przybycia do Polski

Migracja jest procesem złożonym. Może mieć kontekst społeczno-gospodarczy, ale pojawia się również wtedy, gdy na danym terenie istnieje zagrożenie życia. Czynniki warunkujące migrację mogą być etniczne, społeczne lub ekonomiczne, a także polityczne, religijne, edukacyjne, związane ze zdrowiem. Społeczne przesłanki dotyczą migracji motywowanej poprawą warunków życia i pracy. Migracje przyczyniają się do tworzenia jednolitej przestrzeni kulturowej, choć czasem są elementem tworzenia się konfliktów na tym polu. Natomiast przede wszystkim stają się przestrzenią budowania postępu cywilizacyjnego. Napływ ludności niesie za sobą konsekwencje dla kraju docelowej emigracji. Ocena niektórych jest jednoznaczna, innych dyskusyjna. Kraj docelowy zyskuje pracowników często gotowych podjąć prace zbyt nisko opłacane i mało atrakcyjne pod względem warunków dla obywateli danego państwa. Część migrantów to ludzie wykształceni, dlatego szybko znajdują pracę i stają się częścią społeczeństwa. Nawet jeśli na początku pracują nielegalnie, kupują w legalnych sklepach, płacąc tym samym podatki, a kraj, do którego przyjechali, zyskuje. Często przybywający to ludzie młodzi, dzięki czemu wzrasta przyrost naturalny. Imigranci wzbogacają kulturę kraju, w którym się osiedlili, poprzez na ubiór, kuchnię i tradycję.

¹⁴ E. Januszewska, *Dziecko Czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 46–47.

Ich obecność sprawia, że mieszkańcy poszerzają swoją wiedzę o innej kulturze, a także przyczynia się do rozwoju nowych technologii¹⁵.

„Coraz częściej człowiek nie tylko żyje i pracuje nie w kraju swojego pochodzenia, ale również w trakcie swojego życia kilkakrotnie zmienia kraj zamieszkania”¹⁶. W trakcie analizy zebranego materiału został wyłoniony kod *przyczyny migracji*. Dotyczył on każdego z chłopców, z którym były prowadzone badania. Przyczyny migracji dla każdego z badanych były inne, jednak jeden z nich był wspólny, a mianowicie poprawa statusu ekonomicznego. Poza tym przyczyną takiego działania była zmieniająca się sytuacja polityczna w kraju. Poniżej przywołano wypowiedzi dla potwierdzenia tego zjawiska.

Przyjechaliśmy tutaj w ramach tego, że mój ojciec współpracował z Polakami. Dlatego zostaliśmy ściągnięci tutaj do Polski, kiedy do władzy doszli talibowie [W-Ab].

Ponieważ moje siostry mieszkają w Unii, jedna mieszka w Niemczech, a druga mieszka we Francji. Dlatego mama chciała bardzo przyjechać do Europy. I tak trafiliśmy do Polski. Ja taty nie mam, mnie mama sama wychowuje. Ja na przykład bardzo bym chciał wrócić do Czeczenii, ale moja mama nie chce wracać, bo chce być bliżej swoich córek. A teraz czekamy na kartę pobytu. [...] mi żyje się tu bardzo dobrze. Nie mam tu problemów. Wszystko jest w porządku, no całkiem inaczej niż w Czeczenii [W-A].

Wyjechaliśmy z Azerbejdżanu za lepszym życiem w Ukrainie, bo tam wybucha wojna, to uciekaliśmy do Polski, słyszeliśmy, że tu żyje się lepiej [W-Al].

Każdy z nas ma marzenia i wyobrażenia na temat przyszłości. W prowadzonych wywiadach ta kwestia też została poruszona. W procesie kodowania wyłonił się kod *przyszłość*. Każdy z młodych muzułmanów ma inne cele w swoim życiu. Pierwszy z nich chciałby zostać sportowcem zawodowym i na tym polu się realizować:

Chciałbym zostać zapaśnikiem zawodowym. Teraz trenuję w Ceniwie. Nawet osiągam sukcesy, do tej pory byłem na trzech turniejach i trzy razy wygrałem, zająłem pierwsze miejsce. Teraz w marcu będą zawody, na które się przygotowuję. Zobaczymy, co będzie po tych zawodach, jakie tam zajmę miejsce, no na pewno chciałbym z tego żyć, z tego się utrzymywać [W-A].

Kolejny natomiast nie wie jeszcze, czy będzie dalej mieszkał w Polsce, jego rodzice chcieliby się udać na Zachód i tam zacząć nowe życie. „Nie wiem, czy będziemy dalej mieszkali w Polsce, czy pojedziemy na zachód Europy, gdyż jesteśmy w czasie

¹⁵ *Migracje na świecie – Zintegrowana Platforma Edukacyjna*, zpe.gov.pl (dostęp: 20.04.2023).

¹⁶ M.A. Paszkowicz, A. Hrynenko, *Causes and Results of Labour Migrations from Ukraine to Poland*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2019, t. 7, nr 4, s. 8.

zastanawiania się nad tym” [W-Ab]. Natomiast ostatni nie jest zadowolony ze szkoły, ponieważ uczy się na profilu humanistycznym, a ponieważ pochodzi z Azerbejdżanu, kontekst kulturowy omawianych treści jest dla niego niezrozumiały. Z tego powodu szukał szkoły o profilu ścisłym. Trudności te potwierdza następująca wypowiedź: „Dlatego szukam innej szkoły o profilu matematycznym. W tej szkole ten profil jest dla mnie trudny i niezrozumiały” [W-AI].

Podsumowanie

Poruszane zagadnienia miały na celu zwrócenie uwagi, że polska szkoła zmienia się. Wcześniej była instytucją, do której uczęszczały tylko polskie dzieci. Przemiany społeczno-polityczne, jakie nastąpiły na świecie, spowodowały, że dzieci i młodzież odmienna religijnie i kulturowo pojawiła się w przestrzeni szkoły. Przedstawione wyniki badań pokazały z jednej strony, z jakimi problemami i trudnościami boryka się młodzież muzułmańska w interakcji z rówieśnikami, nauczycielami i władzami szkoły. Z drugiej wskazały pozytywne oblicza funkcjonowania muzułmanów w Polsce. Owe aspekty dotyczyły poznawania nowej kultury, zwyczajów religijnych, ale również różnic w wyznawanej religii w poszczególnych krajach. Przywołane fragmenty wywiadów ujawniły, w jaki sposób badana młodzież odnajduje się w nowej sytuacji społeczno-kulturowej i jakie podejmuje działania, aby funkcjonować w polskim społeczeństwie. Istotnym elementem, na który wskazywali badani uczniowie, a który przysparzał im najwięcej trudności, była bariera językowa. Kwestie kulturowe i religijne nie odgrywały znaczącej roli w kontaktach z innymi uczniami. Poza tym badani wskazywali, że to instytucja szkoły stała się przyczynkiem do nauki języka polskiego. Prowadzone badania były tylko zasygnalizowaniem wątków związanych z funkcjonowaniem młodzieży muzułmańskiej w Polsce. Wiele omówionych tu kwestii wymaga pogłębionych badań jakościowych, gdyż zmiany zachodzące na Bliskim Wschodzie będą powodowały napływ młodzieży muzułmańskiej do polskich szkół. Dlatego też istotnym elementem szkoły jest umiejętne podjęcie działań, aby cudzoziemcy byli jak najlepiej zintegrowani się z polskim społeczeństwem. Już teraz czynią to polscy nauczyciele, co zostało pokazane w niniejszym rozdziale.

Bibliografia

- Borucka K., *Dyrektor jako organ szkoły, jego rola i miejsce w świadczeniu usług oświatowych*, w: *Współdziałanie w realizacji zadań oświatowych*, K. Gawroński, J. Barczewski, M. Dutko-Mucha, B. Zajda (red.), Wolters Kluwer, Warszawa 2021.
- Issa A.A., *Narodziny islamu*, „As-Salam” 2004, nr 3.
- Januszewska E., *Dziecko Czecheńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Konarzewski K., *Sztuka nauczania – Szkoła*, PWN, Warszawa 2012.
- Kułąk A., Kułąk P., Shpakau A., Okurowska-Zawada B., *Postrzeżenie innych narodów i kultur przez młodzież polską studiującą nauki medyczne*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2011, t. 92, nr 3.
- Majda A., Zalewska-Puchała J., Barczyk E., *Stereotypy i uprzedzenia wobec osób odmiennych kulturowo w świadomości studentów pielęgniarstwa*, „Problemy Pielęgniarstwa” 2013, t. 21, nr 2.
- Migracje na świecie – Zintegrowana Platforma Edukacyjna*, zpe.gov.pl (dostęp: 20.04.2023).
- Paszkowicz M.A., Hrynenko A., *Causes and Results of Labour Migrations from Ukraine to Poland*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2019, t. 7, nr 4.
- Stepaniuk J., *Uczeń odmienny kulturowo w szkole – problem czy wyzwanie edukacyjne?* w: *Kryzys migracyjny Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna*, Tom 2, U. Markowska-Manista, B. Pasamonik (red.), Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2017.
- Walczak B., Tędziągolska M., *Młodzież wobec globalnych wyzwań 2022. Raport z badania ilościowego i desk research*, https://sus.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2022/06/Raport_educacja-globalna_FINAL_maj22.pdf (dostęp: 20.01.2023).



ROZDZIAŁ 4

WPROWADZENIE METODOLOGICZNE DO BADAŃ JAKOŚCIOWYCH POŚWIĘCONYCH UCZNIOM MUZUŁMAŃSKIM W NARRACJACH NAUCZYCIELI

Katarzyna Szostakowska, Marta Kulesza, Magdalena Roszak



Prezentowany raport dotyczy wywiadów przeprowadzonych w ramach projektu „Empatia”. Projekt jest współfinansowany przez Komisję Europejską w ramach grantu 101049389 CERV-2021-EQUAL – działania antydyskryminacyjne. Kolejne rozdziały autorstwa dr Marty Kuleszy, dr Magdaleny Roszak i dr Katarzyny Szostakowskiej pt. *Źródła znajomości życia muzułmanów, Warsztat i doświadczenia pedagogiczne nauczycieli pracujących z uczniami wyznania muzułmańskiego, Postawy nauczycieli wobec osób wyznania muzułmańskiego oraz Sekwencja przeciwności* dotyczą analizy jakościowego materiału badawczego wykonanego z wykorzystaniem programu MAXQDA 2022. Przeprowadzono 25 wywiadów ustrukturyzowanych z nauczycielkami (23) i nauczycielami (2) pracującymi w polskich placówkach oświatowych: żłobkach (1), przedszkolach (1), klasach „0” (1), szkołach podstawowych (13) i średnich: liceach [1], technikach [1], szkołach branżowych [6]) oraz z przedstawicielem organizacji pozarządowych (1). Placówki te znajdowały się w środowisku wiejskim (2) i miejskim: w małych miastach poniżej 20 tys. mieszkańców (10), w średnich miastach od 20 do

99 tys. mieszkańców (1) oraz w wielkich miastach od 200 tys. mieszkańców (12). Były położone w województwach: mazowieckim, kujawsko-pomorskim oraz podlaskim. Wśród osób badanych byli pedagodzy szkolni, nauczyciele nauczania początkowego, nauczyciele wspomagający, bibliotekarze oraz nauczyciele następujących przedmiotów: języka polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie, religii i przedmiotów praktycznych zawodowych.

Dobór grupy badawczej był celowy, który według T. Pilcha i T. Bauman „świadomie dopuszcza do próby jednostki, które wydają się nietypowe lub posiadają szczególnie charakterystyczne cechy”¹. Tak też było w przypadku prezentowanych badań. Poszukiwano nauczycieli, którzy uczą bądź uczyli dzieci pochodzące ze środowisk odmiennych kulturowo. Podczas doboru próby badawczej zastosowano metodę kuli śnieżnej. Metoda ta polega na tym, że z wybraną pierwotnie grupą rozmówców przeprowadza się wywiady. Następnie te osoby polecają kolejne, zgodne z założeniami badawczymi, spełniającymi kryteria celowego doboru próby². W prezentowanych badaniach starano się poznać perspektywę i postrzeganie przez nauczycieli dzieci z innych kultur/wyznań, muzułmanów oraz wyzwania, z jakimi się spotykają w pracy z uczniami (zarówno muzułmańskimi, jak i niemuzułmańskimi), zwłaszcza w obliczu islamofobii. Druga część wywiadu dotyczyła postrzegania muzułmanów w Polsce przez pryzmat tożsamości narodowej, kultury, rynku pracy czy też systemu socjalnego.

Wywiady prowadzono od września do listopada 2022 roku. Po uzyskaniu ustnej zgody na nagrywanie wywiadu, rejestrowano go na cyfrowych urządzeniach (dyktafony, telefony komórkowe). Zebrano łącznie 14 godzin 52 minuty i 42 sekundy nagrań z 25 wywiadów. Kolejnym krokiem było wykonanie transkrypcji materiału badawczego. Uzyskano 183 strony maszynopisu, który poddano analizie jakościowej. Cytowane fragmenty wypowiedzi nauczycieli oznaczono kolejno od W01 do W25.

Analizę materiału badawczego wykonano z wykorzystaniem programu MAXQDA 2022. Na wstępie wyłoniono pięć podstawowych kategorii badawczych: *doświadczenia pedagogiczne*, *warsztat (przygotowanie)*, *trudności (bariery)*, *postawy, przekonania*, *ukryte przekonania* oraz *własne doświadczenia*. W kodzie *doświadczenia pedagogiczne* zostały zawarte obserwacje poczynione przez pedagogów w trakcie spotkań i tworzenia relacji z uczniami wyznania muzułmańskiego. Dotyczyły one współpracy, emocji, stereotypów, porównań uczniów z odmiennych kręgów kulturowych. Kod *warsztat (przygotowanie)* był związany z udziałem badanych nauczycieli w różnych formach doskonalenia zawodowego w zakresie wielo- i międzykulturowości. Kod *własne*

¹ T. Pilch, T. Bauman (red.), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 257.

² *Pojęcia stosowane w statystyce publicznej*, https://stat.gov.pl/metainformacje/sloownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/2807_pojecie.html (dostęp: 13.12.2022).

doświadczenia dotyczyły wiedzy na temat życia muzułmanów, postaw muzułmanów względem Polaków, zachowań i postaw uczniów odmiennych kulturowo, doświadczeń w relacjach z muzułmanami w życiu prywatnym, pozytywnych, negatywnych i neutralnych przekonań na temat muzułmanów oraz doświadczeń związanych z religią muzułmańską. Kod *bariery (trudności)* dotyczył braku znajomości języka polskiego, odmienności religijnej, stereotypowego postrzegania muzułmanów, odmienności kulturowej, bezrobocia, braku odpowiednich kwalifikacji, a w konsekwencji problemów rodzinnych, socjalnych i mieszkaniowych wśród muzułmanów. Kod *postawy, przekonania, ukryte przekonania* wyrażają osobiste opinie badanych dotyczące muzułmanów. W tym kontekście ważne jest rozróżnienie przekonań jawnych i ukrytych. Przekonania jawne to takie, które są świadomie prezentowane otoczeniu społecznemu. Natomiast przekonania ukryte wyrażają nieuświadomione opinie, które są wyrażane najczęściej w sposób pośredni, np. powołując się na doświadczenia innych. Kod *postawy, przekonania, ukryte przekonania* dotyczył takich obszarów tematycznych, jak kultura, tradycje, obyczaje islamu, muzułmanie na rynku pracy, religia we współczesnym świecie, zagrożenie ze strony osób z odmiennych kręgów kulturowych. Podczas analizy zebranego materiału badawczego część wypowiedzi nauczycieli została zakodowana za pomocą kilku kodów. W związku z powyższym w prezentowanym tekście można znaleźć wybrane cytaty z wywiadów, które pojawiają się w kilku miejscach w tekście, zarówno w opisie podziału ról, jak i w analizie przekonań dotyczących kultury islamu. Dotyczy to wybranych cytatów, których nie można przypisać wyłącznie do jednego kodu. Łącznie zakodowano 1592 fragmenty. Poniższa rycina przedstawia drzewo kodowe wygenerowane w programie MAXQDA 2022.

Rysunek 1. Drzewo kodowe wygenerowane w programie MAXQDA 2022

▼ ● 🗂️ Drzewo kodowe	1592
● 🗂️ Doświadczenia pedagogiczne	283
● 🗂️ Własne doświadczenia	222
● 🗂️ Warsztat (przygotowanie)	70
● 🗂️ Postawy	537
● 🗂️ Przekonania	200
● 🗂️ Trudności (bariery)	97
● 🗂️ Cytaty	52
● 🗂️ Wątki poboczne	46
● 🗂️ Ukryte przekonania	85

Źródło: badania własne.

Źródła znajomości życia muzułmanów

(Katarzyna Szostakowska)

„To jest to czego moglibyśmy się tutaj nauczyć, że rodzina jest na pierwszym miejscu [...] jest szacunek dla rodzeństwa, dla kuzynów, dla cioć, wujków i takie tradycyjne podejście do rodziny, do wspólnego świętowania. Myślę, że to jest dobre” [W3].

Analiza materiału wykonanego w programie MAXQDA 2022 umożliwiła wyłonienie kodu *własne doświadczenia*. Kod ten pojawił się w 222 fragmentach. Z wypowiedzi badanych wynika przede wszystkim to, że doświadczenia związane z poznawaniem kultury krajów islamskich nabywali poprzez pracę w placówkach oświatowych, wycieczki zagraniczne bądź też bezpośredni kontakt z muzułmanami. Część badanych nie posiadała żadnych doświadczeń, o czym wskazywali wprost. Jedna z rozmówczyń na temat braku doświadczeń mówiła następująco: „Trudno na ten temat powiedzieć, jak to wygląda. Nie mam takich doświadczeń” [W04]. Kolejny twierdził: „Natomiast być może jest to spowodowane, że nie mam takiego doświadczenia w tym zakresie” [W05]. Inny badany w sposób świadomy i refleksyjny stwierdza: „[...] za mało o tym wiem, naprawdę za mało” [W06]. Brak doświadczeń związanych ze znajomością kultury islamu, ich tradycji, wierzeń i przekonań może również wynikać z braku chęci pogłębiania wiedzy na ten temat. Przykładem dobrze obrazującym jest wypowiedź jednego z badanych: „Znam tylko z opowieści. Nigdy nie chciałem poznawać z samej ciekawości, więc ciężko mi powiedzieć, co mogliby wnieść” [W19]. Badanymi byli nauczyciele placówek oświatowych. Część z nich bezpośrednio pracowała z uczniem odmiennym kulturowo, jednak wskazywali na brak znajomości dorosłych muzułmanów, na co wskazuje następująca wypowiedź: „Nie umiem tego ocenić, bo jakby nie miałam do czynienia z dorosłymi ludźmi, nie mam zdania na ten temat” [W12]. Inna rozmówczyni natomiast mówi o tej kwestii w następujący sposób: „Nie znam żadnych muzułmanów, tylko mój syn pracuje z jednym w firmie jakiejś w Warszawie tam u siebie w biurze ma kolegę muzułmanina, nie umiem powiedzieć na ten temat nic, bo ani się nie interesuję tym tematem” [W10].

W przypadku kolejnych rozmówców wiedza na temat mniejszości narodowych i etnicznych, środowiska muzułmanów i ich zwyczajów o charakterze religijnym ujawniła się, lecz nie wskazali oni jej źródła. Obrazują to następujące wypowiedzi:

Jednak znam te mniejszości narodowe, które są w Polsce i one stanowią swoją oazę i swoją kulturę, nie narzucając ją innym, a już na pewno nie Polakom [W02].

To zależy, bo teraz tak, z tym środowiskiem muzułmańskim, z którym ja się zetknęłam, byli to ludzie wykształceni, no więc teoretycznie mogliby gdzieś tam zagrażać, nie wiem, no naszym kadrom, takim bardziej wykształconym, być może też znają na przykład więcej języków, czasami bardziej bywali w świecie [W05].

[...] ci ludzie się bardzo dużo modlą [W12].

W prowadzonych rozmowach z wykorzystaniem programu MAXQDA 2022 wyłoniono kod *własne doświadczenia*, który dotyczył znajomości życia muzułmanów dzięki bezpośredniemu kontaktowi z uczniami w klasie szkolnej lub dzięki pracy w żłobku bądź w przedszkolu. Ciekawa wydaje się wypowiedź nauczycielki w kwestii dobrych relacji z mamą dziecka uczęszczającego do jej placówki:

Zresztą ja z mamą Lary miałam bardzo dobry kontakt i też nas zapraszała, żebyśmy ich w tej Turcji odwiedzili, więc nawet był taki zamiar, że w przyszłe wakacje polecimy, no ale życie nam pokrzyżowało plany i musimy je odłożyć. Jesteśmy w stałym kontakcie. [...] Ciekawe jest to, że możemy zwiedzać inne kraje, dziewczyny [Lara i mama – przyp. K.S.] tam wyjechały od kwietnia do połowy sierpnia. Lara z Sarą poszły tam do tureckiego przedszkola i mama przyjechała i wymieniałyśmy się doświadczeniami, jak w Turcji wyglądają przedszkola i jak to jest u nas. Więc też pod względem zawodowym fajne to było, jak to jest tam skonstruowane [W02].

W literaturze rodzina muzułmańska jest przedstawiana jako patriarchalna, dopuszczająca poligamię (a konkretnie poligynię, czyli „wielożeństwo, małżeństwo między jednym mężczyzną i więcej niż jedną kobietą, niekiedy między mężczyzną i kilkoma siostrami lub krewniaczkami”³. Z kolei związek małżeński jest zawierany na podstawie przekazywania daru ślubnego, zwanego *mahr* przez przyszłego męża. Poza tym rodzina muzułmańska opiera się na małżeństwie, które jest zawierane według zasad Koranu. Jedną z zasad tej Świętej Księgi jest obowiązek wzajemnej opieki i pomocy odnoszącej się do życia rodzinnego, a także małżeńskiego⁴. Kolejna osoba o swoich doświadczeniach związanych ze społecznością muzułmańską, mówi wskazując na ich życie prywatne i stosunek do rodziny:

Mogą być takie kwestie, że kiedy ich obserwuje, ich środowisko, bo do jednej rodziny też chodziłam, więc mogłam poznać całą rodzinę, bo jako nauczyciel języka polskiego. Przekonałam się, że to jest społeczeństwo o wiele bardziej zorganizowane, żyte, rodzinne, wyznające tradycyjne wartości, bardzo się szanujące, zachowujące pewną

³ Encyklopedia PWN, *Poligynia*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/poligynia;3959471.html> (dostęp: 16.04.2023).

⁴ F. Adamski, *Rodzina: wymiar społeczno-kulturowy*, Petrus, Kraków 2021, s. 81–83.

bardzo widoczną hierarchię. [...] Bo nawet chłopcy w sposób naturalny umieli, zachowywali jakąś hierarchię, było to widać, jak siadali przy stole, który się odzywał, widać to bardzo w rodzinie [W06].

Inna rozmówczyni o rodzinie muzułmańskiej wypowiadała się w następujący sposób: „Bardzo zaskoczyło mnie to, jak opowiada o swojej rodzinie, o tym, że właśnie jest z tą rodziną bardzo blisko, że jest taka żyta” [W12]. Współcześnie mamy do czynienia z przemianami rodziny muzułmańskiej na skutek dążenia młodych pokoleń do naśladowania europejskich wzorców życia rodzinno-społecznego, do których możemy zaliczyć „emancypację płci, laickość małżeństwa, aktywizację zawodową kobiet poza domem i niezależnienie się w ten sposób od rodziny oraz kształcenie zawodowe dziewcząt na równi z chłopcami”⁵. Na kwestię aktywności zawodowej kobiet i zdobywania przez nie wykształcenia zwróciła uwagę jedna z badanych kobiet: „Ci, których znam, chcą muzułmanie, żeby się kształcili się ich dzieci, żeby kształcili się ich córki i synowie. Na pewno są bardziej ambitni i mają większą motywację, widzą, że od wykształcenia zależy ich pozycja społeczna” [W06]. Kolejna z rozmówczyń również poruszyła kwestię podnoszenia kwalifikacji przez muzułmańskie kobiety:

A jak rozmawiałam z tymi nauczycielkami w tej małej miejscowości, to nie dosyć, że one wyrażały to pragnienie uczenia i zdobywania wiedzy jako nauczycielki, to jeszcze w dodatku było widać, że one by po prostu wszystko zrobiły, żeby tylko mieć możliwości, pieniądze i kształcić się [...] 12–13-latkowie biegle rozmawiali z nami po angielsku, jeszcze uczą się francuskiego jako drugiego języka obowiązkowego i mówią po swojemu w swoim języku tym arabskim [W10].

W ciekawej narracji rozmówczyni opowiada o jednej z rodzin muzułmańskich, podkreślając jak ważne dla nich jest wykształcenie dzieci, w tym córek:

Natomiast widzę też pozytywne przykłady, widzę też ludzi, którzy pracują, którym zależy na tym, aby ich dzieci skończyły szkoły, skończyły studia, żeby wzbogaciły nasz rynek pracy. Znam też rodzinę, która z moją córką uczy się, jest najmłodsza. Rodzina ta ma siedmioro dzieci, jest rodziną wielodzietną muzułmańską, są to Tatarzy muzułmańscy z Krymu i dziewczynki, które mama mówiła uczyć się, studiują medycynę, są w klasie medycznej, te trzy najstarsze dziewczynki, ale to jest rodzina, która odchodzi od tej swojej kultury. Te dziewczynki są wykształcone, więc tutaj jest duży nacisk na to, żeby zdobyły zawód, dobry zawód, żeby później też wzbogaciły rynek pracy i były w stanie się utrzymać w tym kraju, żeby żyły według standardów europejskich, tak to bym określiła, więc to wszystko zależy od tego, jaka to jest rodzina [W9].

⁵ *Ibidem*, s. 86.

Z wypowiedzi badanych nauczycieli wynika, że przemiany, jakie zachodzą w społeczeństwie, wpływają też na tolerancyjne podejście do kwestii odżywiania się dzieci:

Natomiast faktycznie, teraz są dość elastyczni, bo jak rozmawiałam z mamą Lary, gdy była podpisać umowę, to mnie się pytała, czy dzieci dostają mięso ze świnki, bo tam wieprzowiny się nie je, to jest brudne mięso i tak dalej. Ja mówię, wie pani co, no podejrzewam, że jakiś tam gulasz wieprzowy się trafi, nie powiem pani 100%, że w żaden dzień i w ogóle tego mięsa nie będzie tak samo, jeżeli chodzi o wędlinę to ciężko powiedzieć, czy ona jest z krówki czy ona jest ze świnki. No bo mówi, że tata tego przestrzega, więc zaproponowałam, że na przykład możemy wziąć jakąś dietę bezmięsną, a mama mówi, że nie, bo jej to z kolei nie przeszkadza i jakby tata będzie musiał się z tym pogodzić, że ona od czasu do czasu może to mięso dostać, więc tutaj elastyczni rodzice byli względem dzieci [W02].

Następna badana w tej kwestii miała zupełnie inne doświadczenia: „Jeżeli mają konkretną dietę, to podczas leczenia w szpitalu nie jedzą wieprzowiny. Były trudności z tym, żeby ich karmić” [W24].

Innym zagadnieniem, na które zwracali rozmówcy, były postawy muzułmanów względem Polaków. Jedna z osób uczestnicząca w badaniu podkreślała zachowania młodzieży muzułmańskiej. Znamienna pod tym względem jest wypowiedź: „[...] bo oni potrafią podobać się, wiedzą, jak się zachowywać, żeby wzbudzać sympatię” [W06]. Dzięki byciu nauczycielem, wielu z rozmówców mogło dokładnie przyjrzeć się funkcjonowaniu muzułmanów, ich zachowaniom i podejściu do wielu kwestii życia codziennego. Świadczy o tym wypowiedź jednej z badanych nauczycielek o możliwości poznawania kultury muzułmanów:

Wnieśli to, że mogłam ich obserwować, mogłam z nimi rozmawiać, mogłam poznawać ich, bo jestem ciekawa, jak oni żyją, co oni myślą na różne sprawy i to było takie dla mnie bardzo ciekawe, bardzo wartościowe, dzięki tym kontaktom osobistym naprawdę zmieniłam o muzułmanach zdanie, zwłaszcza o Afgańczykach, bo z nimi miałam do czynienia i naprawdę mogę powiedzieć, że lubię ten naród i szanuję ich [W06].

Kwestię zdobywania wiedzy na temat muzułmanów znakomicie przedstawia następna wypowiedź: „[...] dwie takie zalety o nich: ten przekaz jest taki bardzo prosty, że może zawierać tylko krytykę, ale tak jak pamiętam zmieniało się moje myślenie” [W07]. Po chwili rozmówczynie dodaje: „Jak zaczynałam ich poznawać, ich kulturę i zaczęłam rozumieć, że on czy ona w danej chwili po prostu mówią to, co myślą, to raczej było takie docenienie tego, że spotykam się z taką bezpośredniością, której na co dzień nie mam” [W07].

Zupełnie odmienne zdanie na temat uczniów muzułmanów ma kolejna nauczycielka: „Oni są tacy wycofani, w sensie takim, że nie są tak otwarci jak nasza młodzież, no na pewno kultura tutaj też ubioru, nic nie może być na wierzchu. Wszystko musi być zakryte” [W21]. Pozostali nauczyciele mieli dobre zdanie na temat zachowań i postaw uczniów odmiennych kulturowo. Poniżej prezentuje przykłady takich wypowiedzi:

I naprawdę, ładnie są ubrani, mają ładne zeszyty i tak dalej, akurat tam dzieci ładnie wyglądały, miały szacunek do nauki [W10].

Miałam jeszcze chłopca. Chłopiec był mały, miał 7 lat i był tak radosny człowiekiem, że też nie było żadnego problemu. One były ubrane absolutnie po europejsku, ale też nie było żadnego problemu z ubiorem. Na WF też nie było problemu – jak się dziewczyny przebierały, to i one się przebierały. Wręcz były chwalone za zachowanie. To byli tak sympatyczni ludzie, że po prostu nie było problemów żadnych. Wręcz tak pozytywnie [W18].

W prowadzonych badaniach ujawniła się grupa nauczycieli, która posiadała doświadczenia z muzułmanami w życiu prywatnym. Dzięki temu współzycie pedagoga i jego uczniów nie ograniczało się tylko do przekazywania wiedzy zgodnej z podstawą programową. Te doświadczenia dały im okazje poznać normy postępowania i specyficzne dla ich kultury zachowania. O nietypowych zachowaniach muzułmanów jedna z rozmówczyń mówiła w następujący sposób: „U nas tak nie ma. Wiem na przykład rozmawianie z kimś przez głośnomówiący głośnik w autobusie jest postrzegane jako niegrzeczne niestosowne, to u nich jest to coś zupełnie normalnego. W drugą stronę byłoby wręcz niegrzeczne, gdyby nie wiem, szeptała coś taka osoba przez telefon albo zakończyła rozmowę, cokolwiek” [W07]. Inna badana o swoich doświadczeniach powiedziała krótko: „Miałam takie doświadczenie, stają na moje odczucie zbyt blisko mnie. No i to jest dla mnie takie kłopotliwe w relacjach” [W16].

W wyniku obserwacji ludności muzułmańskiej w Polsce w codziennym życiu (w szkole i poza nią) badani nauczyciele posiadali zarówno negatywne, jak i pozytywne przekonania na ich temat. Część z nich dotyczyła takiego postępowania, które mogłoby być wzorem do naśladowania dla polskiej młodzieży. W wypowiedziach badanych dominowało przesłanie, że ich zadaniem jest wprowadzanie w życie kulturalne i społeczne oraz wspieranie edukacji swoich uczniów, zarówno Polaków, jak i muzułmanów. Swoją wypowiedź dotyczącą tej kwestii przedstawia jedna z nauczycielek: „Uważam, że ich obecność poszerza moje horyzonty. Bardzo chętnie się spotykałam z tymi osobami, dużo rozmawialiśmy ze sobą. Później przekazywałam dzieciom, opowiadając o religiach. One się tym często interesują i wydaje mi się, że to otwiera mój świat, poszerza horyzonty” [W17]. Z wypowiedzi tej wybrzmiewa przekonanie

o troskę o swoich uczniów, dążenie do zaspokojenia ich ciekawości, a także uczenia ich zasad współżycia społecznego. Podobnie brzmi wypowiedź innego nauczyciela:

Dla mnie ta różnorodność jest cenna. Czy spojrzę na swoje życie zawodowe czy rodzinne, czy jakiegokolwiek to jest to poszerzenie horyzontów, poznawanie nowej kultury, dowiadywanie się nowych rzeczy o świecie, o różnych opcjach, bo tak jak mówiłem, dzięki tej dziewczynce wiem, że bardzo różnie może to wyglądać w każdej rodzinie. W tym bym upatrywał takiego ubogacenia swojej wiedzy o świecie, wiedzy o kulturze. Ja lubię wszelką różnorodność [W23].

Kolejna badana w sposób refleksyjny i rozważny podchodzi do swoich doświadczeń. Wypowiedź rozmówczynie dowodzi, że nie chce oceniać muzułmanów zbyt pochopnie: „Islam jest dla mnie specyficzny. Tylko też to już tak bazując na prywatnych doświadczeniach, się zastanawiam, na ile to wynika z religii, a na ile to wynika z kultury? Bo to są naprawdę dwie różne rzeczy” [W07].

Doświadczenia pedagogów, z którymi były prowadzone badania, były zarówno pozytywne, jak i negatywne, gdyż ich obserwacje dotyczyły codziennego życia tej grupy społecznej. Wśród nieprzychylnych opinii dominowały te, które dotyczyły: wykorzystywania państwa polskiego z powodu niepodejmowania pracy zarobkowej, a także złego traktowania kobiet przez mężczyzn, co objawiało się w ich zachowaniach oraz w sposobie wychowywania dziewcząt i chłopców:

Mężczyźni [muzułmanie – przyp. K.S.] źle traktują kobiety. Bardzo mnie porusza, że kobiety próby uzyskania możliwości stanowienia o sobie okupują nieraz cierpieniem, więzieniem i śmiercią [W24].

Może to jest nieładnie powiedziane – o muzułmanach, to jednak straszna dysproporcja pomiędzy wychowaniem chłopca i dziewczynki. No i z tych moich podróży to, że mężczyzna jest jednak stworzony, żeby koło niego chodzić, a nie żeby pracował. I dla mnie to jest trudne do przyjęcia. Tak, to takie dwie sprawy [W18].

Są to osoby często w większości niepracujące, bezrobotne i tu jest taki minus, jakby i oni czerpią z naszej opieki socjalnej, więc w jakiś sposób ta nasza opieka socjalna nie jest w stanie zapewnić funduszy i pomocy być może, bo ja się w to nie zagłębiałam szczegółowo, obywatelom mieszkającym w Polsce [W09].

Badani nauczyciele posiadali również dobre zdanie na temat muzułmanów. Ich spostrzeżenia dotyczyły m.in.: zgodnego współżycia muzułmanów z lokalną społecznością, aktywności zawodowej, chęci kształcenia się, atmosfery rodzinnej, otwartości i kultury osobistej. Oto przykłady wypowiedzi ilustrujących pozytywne zdanie na temat muzułmanów:

W Kleszczelach – miasteczku, z którego pochodzę – od lat mieszka dentysta z Syrii. Żonę przywiózł z Syrii, mają dwójkę dzieci i żyją bardzo fajnie. To bardzo pozytywny przykład. Żyje sobie bardzo dobrze i wcale nie jest przez nikogo szykanowany i nigdy nie był. Ale on to jeszcze dawno temu się tutaj wprowadził – po studiach i tutaj został. To taka moja bezpośrednia znajomość [W24].

[...] widzę też ludzi, którzy pracują, którym zależy na tym, aby ich dzieci skończyły szkoły, skończyły studia, żeby wzbogaciły nasz rynek pracy [W09].

Ja do tej pory miałam do czynienia z takimi uchodźcami, którzy starali się łączyć ten koniec z końcem od pierwszego do pierwszego, nie sądząc, że coś gmina, państwo może im zaoferować tutaj [W01].

[...] przesympatyczni ludzie, w ogóle cudowne rodziny [W10].

No właśnie taka miłość w tej rodzinie panuje i taka pełna akceptacja [W12].

W przypadku muzułmanów, przynajmniej z moich doświadczeń wynika, że jakoś otwarcie mówią i bardzo szybko wynikają takie sytuacje, w których mówią o swoich korzeniach [W18].

Jeśli chodzi o kulturę osobistą, to nie spotkałam niekulturalnego muzułmanina [W23].

Ostatnią grupę stanowili nauczyciele, którzy posiadali własne doświadczenia z muzułmanami, lecz ich wydźwięk był neutralny, nienacechowany ani pozytywnymi, ani negatywnymi emocjami. Przykładem dobrze obrazującym brak uprzedzenia w stosunku do muzułmanów są następujące wypowiedzi:

Jeśli chodzi o moje osobiste kontakty, to kiedyś spotykałam kobiety muzułmańskie w poczekalni u lekarza w Białymstoku. Zawołowane, ale nie tam w hidżabie. Trochę tam były zasłonięte. Raczej się wtapiały, nie wyróżniały się tak strasznie [W24].

Też moje dzieci prywatnie uczą się właśnie w szkole, gdzie są dzieci muzułmańskie, mają w klasie dzieci muzułmańskie [W09].

Muzułmanie nie są jedynie uchodźcami. Niektórzy przyjechali jako migranci [W15].

Moim pierwszym uczniem muzułmańskim był chłopiec, który miał mamę lekarzkę. Mama nie pracowała w Polsce, ale przyjechała tu z nim do córki, która studiowała w Polsce [W18].

Na samym końcu wyłoniono podczas analizy materiału badawczego z wykorzystaniem programu MAXQDA 2022 w ramach kodu *własne doświadczenia* kwestie doświadczeń religijnych na skutek przebywania w krajach islamskich, znajomości muzułmanów bądź też przypadkowych spotkań z muzułmanami, np. w taksówce. Jeden z rozmówców tak opisuje swoje doświadczenia religijne:

Kultura Sikhów to było bardzo widoczne. To też może być taka alegoria do kultury islamu na przykład. W momencie, kiedy idziesz do świątyni, kiedy jesteś tam z nimi, tam dla każdego jest tak jakby po tym obrzędzie, jest posiłek i tam absolutnie nie ma, nie przedstawiasz się, nie mówisz kim jesteś, nikt się Ciebie nie pyta, jakiego jesteś wyznania, jakiej narodowości. Po prostu jest pomieszczenie, do którego się wchodzi, jest pan, który podaje ci tacę i zaprasza, tak po prostu, żebyś usiadła i to jest bardzo magiczne, że ja będąc tam, niejednokrotnie widziałam ludzi z różnych kultur, z różnych narodowości i po prostu siedzieliśmy sobie w jednym pomieszczeniu i razem jedliśmy. To jest coś takiego, czego mi na przykład w naszym kościele brakuje, bo jestem osobą wierzącą i praktykującą [W07].

Inny badany o swoich doświadczeniach religijnych opowiada przez pryzmat wakacyjnego pobytu w Tunezji: „Jak byłam 25 lat temu w Tunezji pierwszy raz za granicą, taką granicą w sensie takiego kraju. Jak się odezwały te szczerkaczki w tych ich świątyniach, to ja byłam wręcz zaleźniona, nie wiedziałam, nie umiałam tego jakoś przyswoić, tak teraz w ogóle na to nie zwracam uwagi” [W10]. W innym miejscu ten sam nauczyciel opowiada o przypadkowych doświadczeniach związanych z religią islamu: „Jechaliśmy taksówką, facet przeprosił, że zgłośnia, ale jest godzina zachodu słońca i teraz idą modlitwy w radiu i teraz chciałby tego posłuchać, nie zatrzyma się, bo szanuje nas, nasz czas” [W10]. Z kolei jedna z rozmówczyń swoje pierwsze doświadczenia z kulturą muzułmańską miała podczas podróży poślubnej do Turcji. Tak o tym opowiada:

Kiedyś byłam w Turcji z mężem w podróży poślubnej. Z islamem najbardziej mi to się kojarzą śpiewy. Wydaje mi się, że oni mają szacunek: zdejmowanie butów, nakrywanie głowy przez kobiety. Osoba, która obwoziła nas po Turcji powiedziała, że oni też nie są tacy, jak to się mówi, że się parę razy dziennie modlą, każdy chce pracować, by mieć na czynsz – powiedział, że tak już nie jest. Śpiewy, o których mówiłam, odbywają się przez magnetofon, a sam imam nie śpiewa. Wszystko się ustabilizowało, znormalizowało – tak powiedział do nas. To też jest efekt globalizacji [W25].

Warsztat i doświadczenia pedagogiczne nauczycieli pracujących z uczniami wyznania muzułmańskiego (Magdalena Roszak)

„Szkoly generalnie no nie są przygotowane należycie.
[...] Każdy we własnym zakresie musiał się dowiadywać,
jak z takimi dziećmi postępować.
[...] my nie jesteśmy po prostu przygotowani do tego,
żeby takie dzieci uczyć” [W03].

Analiza wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami wykonana za pomocą programu MAXQDA 2022 pozwoliła na wyodrębnienie kodów *warsztat (przygotowanie)* oraz *doświadczenia pedagogiczne*. W 283 fragmentach pojawił się kod *doświadczenia pedagogiczne*, natomiast kod *warsztat (przygotowanie)* został zarejestrowany w 70. Z racji tego, że posiadany przez nauczycieli warsztat miał związek i wpływ na doświadczenie pedagogiczne, oba kody zostały przeanalizowane w artykule łącznie.

Zgodnie z zapisem zawartym w podstawie programowej, kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu m.in.: wzmocnienie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej; formowanie u uczniów szacunku dla godności innych osób; kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi⁶. Zadania te nabierają szczególnego znaczenia w momencie, kiedy w klasie obok uczniów pochodzenia polskiego pojawiają się osoby z odmiennych kręgów kulturowych, na przykład muzułmanie. Praca nauczyciela w sytuacji wielokulturowości wymaga od niego wypracowania odpowiedniego warsztatu, zastosowania narzędzi, dzięki którym szacunek, tolerancja oraz tożsamość narodowa staną u podstaw relacji w klasie. Warsztat nauczyciela tworzą „wszystkie informacje, symbole, idee, systemy pojęciowe, systemy umiejętności i systemy wartości lub też ogólnej struktury poznawcze, czynnościowe, motywacyjne i obejmujące ogólny poziom świadomości”⁷. Jego podstawę powinny stanowić aktualne założenia teorii i praktyki pedagogicznej⁸. Przyglądając się współczesnej szkole, szczególnie w kontekście wydarzeń ostatnich miesięcy⁹, możemy zaobserwować, jak narasta w niej zjawisko wielokulturowości. Obok uczniów pochodzenia polskiego pojawiają się dzieci pochodzenia ukraińskie-

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356).

⁷ P. Kowolik, *Warsztat pracy nauczyciela początku XXI stulecia*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, t. 1–2, nr 30–31, s. 216–228.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Wojna w Ukrainie, napływ uczniów pochodzenia ukraińskiego i białoruskiego do polskich szkół.

go, białoruskiego czy też uczniowie wyznania muzułmańskiego, będące podmiotem rozważań niniejszej publikacji. „Instytucjom edukacyjnym przypada więc do spełnienia, i to w coraz większej skali, zadanie kształtowania współzależnej egzystencji społecznej – odczuwania, myślenia i zachowania «innych» wśród nas i nas wobec «innych»”¹⁰. Czy polscy pedagodzy są do tego przygotowani?

Analiza wywiadów przeprowadzonych wśród nauczycieli, którzy w swojej pracy mieli możliwość kontaktu z uczniem lub uczniami wyznania muzułmańskiego, pokazuje, że większość badanych nie była przygotowana do urzeczywistniania edukacji wielokulturowej w klasie. Wiedza części badanych ograniczała się przede wszystkim do treści poznanych w czasie studiów oraz pochodziła z samokształcenia. W narracjach nauczyciele podkreślali, że brakuje szkoleń, warsztatów czy kursów przygotowujących do pracy z uczniem z innego kręgu kulturowego czy wyznaniowego, organizowanych przez władze placówek, w których pracują. Ilustrują to poniższe wypowiedzi:

Nasza szkoła nie zorganizowała tego typu szkoleń ani zajęć [...]. Szkoły generalnie nie są przygotowane należycie, ja tak uważam, chociażby to, że nie ma takich szkoleń organizowanych, no przynajmniej w mojej szkole nie były możliwe. Może w innych szkołach dyrektorzy zadbali o to, u mnie niestety nie. Każdy we własnym zakresie musiał się dowiadywać, jak z takimi dziećmi postępować. [...] my nie jesteśmy po prostu przygotowani do tego, żeby takie dzieci uczyć [W03].

Nie, nie było takich szkoleń [W01].

[...] w szkoleniu jako tako nigdy nie uczestniczyłam [W07].

Jak do tej pory nie i powiem właściwie, że nie słyszałam o takich szkoleniach za wiele [W11].

Przytoczone narracje pokazują, że badani nauczyciele deklarowali brak przygotowania w zakresie edukacji międzykulturowej. W przypadku gdy do klasy dołączała tylko jedna osoba wyznania muzułmańskiego (większość sytuacji wśród badanych pedagogów), nauczyciel, chcąc poszerzyć swoją wiedzę i znaleźć wskazówki, jak pracować z uczniem z odmiennego kręgu kulturowego, kształcił się samodzielnie, o czym świadczą następujące wypowiedzi:

Nasza szkoła nie zorganizowała tego typu szkoleń ani zajęć, także jedynie samokształcenie, tak sama mogłam się czegoś dowiedzieć, tak chociażby z Internetu [W03].

¹⁰ K. Białek (red.), *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 56.

Głównie ja musiałam sama zdobywać informacje i bardzo dużo musiałam kierować się swoją intuicją, obserwacją, spostrzeżeniami [W06].

[...] stosuję samokształcenie, poszukuję informacji w Internecie i w poradnikach. Jakbym miała więcej czasu, chętnie poszłabym na szkolenie lub kurs [W08].

[...] poszukiwałam informacji samodzielnie, czytając artykuły na ten temat w Internecie [W13].

Byłam jeszcze przed pandemią uczestnikiem forum czy koła, które utworzyło się we WCiES. Oprócz tego robiłam różne kursy – co najmniej trzy. O wielokulturowej szkole – jedno się nazywało. Wszystkie miały po kilkadziesiąt godzin, to znaczy były co najmniej 3–4 dni spotkań [W18].

[...] nie uczestniczyłam w szkoleniu, ale edukuję się z materiałów, które są dostępne w Internecie [W22].

Interesujący wątek pojawił się w wypowiedzi jednej z nauczycielek, która zwróciła uwagę na wartość wymiany informacji pomiędzy nauczycielami w przestrzeni social mediów:

Korzystałam ze wsparcia grup nauczycielskich, no bo to szkolenie było krótkie, takie jednorazowe, więc wsparcie było niewielkie ze strony różnych organizacji, to raczej trzeba było działać samemu, wymieniać informacje między koleżankami, no i właśnie najbardziej mi pomogły grupy nauczycielskie na Facebooku [W06].

Badani poszukiwali wiedzy w Internecie, uczestniczyli z własnej inicjatywy i potrzeby w różnych szkoleniach, kursach, zgłębiali literaturę itp. Dopiero pojawienie się większej grupy uczniów wyznania muzułmańskiego w szkole przyczyniło się do tego, że w placówce zostało zorganizowane szkolenie. Sytuację tę przybliżają poniższe wypowiedzi:

Przypominam sobie takie jedno większe szkolenie zorganizowane i dla nas, i dla szkoły budowlanki, też szkoły z Góry Kalwarii. Tutaj no było takie myślę, że dość szeroko zakrojone, troszeczkę o ich kulturze, o zwyczajach, czego można się było spodziewać, na co może troszkę delikatnie uważać, bo jest taka odmienność jakaś kulturowa [W05].

Tak mieliśmy takie szkolenie weekendowe, ono chyba miało 8 godzin, gdzie jakby nas, można powiedzieć, wprowadzono, jak pracować z takimi uczniami, jak odczytywać ich gesty, co nam wolno, a czego nie względem ich wyznania na przykład czy kultury [W21].

Wcześniej nie, tylko już później po jakichś dwóch miesiącach, kiedy oni u nas byli, mieliśmy takie jednodniowe szkolenie, rada pedagogiczna. [...] To było pomocne. Były to specjalistki specjalizujące się w tej dziedzinie wielokulturowości, no i mówiły nam o specyfice kultury Afgańczyków, o pewnych różnicach kulturowych, mówiły o tym

ogólnie, jak trudno jest emigrantowi w nowym środowisku i udzielały jakichś rad, jak i czego należy od nich wymagać, jakie warunki szkoła powinna im zorganizować [W06].

Byliśmy na takim szkoleniu organizowanym przez Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń i przez Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli dotyczące właśnie pracy z uczniem wielokulturowym [W20].

Treści merytorycznego przygotowania nauczycieli, czy to w przypadku zorganizowanego szkolenia czy też samokształcenia, obejmowały wiedzę z zakresu: wielokulturowości, specyfiki kultury muzułmańskiej, obowiązujących w niej norm i zwyczajów, wynikających z nich różnic kulturowych. Zwraçały uwagę na kwestie, które mogły stanowić „wrażliwe” obszary: wygląd, dieta, uwarunkowania związane z płcią, religia.

W narracjach badanych nauczycieli pojawił się wątek dotyczący edukacji międzykulturowej, w kontekście pracy z uczniem pochodzenia ukraińskiego. Warto przytoczyć poniższe narracje:

Od kilku lat realizuję w ramach zajęć z wychowawcą program PAH Godziny wychowawcze ze światem, gdzie jednym z filarów jest zwrócenie uwagi na różne aspekty edukacji międzykulturowej [W14].

[...] uczestniczyłam ostatnio w szkole edukacji międzykulturowej i to było szkolenie 40-godzinne, na którym w ramach jakichś warsztatów i wykładów mieliśmy przybliżaną problematykę funkcjonowania dzieci, które teraz w ostatnim czasie przybyły do Polski, oraz ich życia w kraju pochodzenia, tego jak pracować z takimi dziećmi [W09].

Najczęściej uczestniczyłam w szkoleniach o tolerancji. Elementem szkolenia była wielokulturowość. Robił to UNHCR wraz z materiałami do pracy z uczniami ukierunkowanymi na uchodźców. Dawno temu było takie kilkudniowe szkolenie. Ponadto były szkolenia związane z judaizmem w związku z projektem Sprawiedliwi wśród Narodów Świata (CEO) – Holokaust, judaizm [W17].

Przeprowadzone wśród nauczycieli badania pokazują, że obszar edukacji międzykulturowej w polskich szkołach wymaga większej uwagi. Wszyscy pedagodzy deklarowali doświadczenie w pracy z dziećmi z odmiennego kręgu kulturowego, ale nieliczni z nich czuli się do tego przygotowani. Część badanych nie uczestniczyła wcale w doskonaleniu zawodowym w zakresie wielo- i międzykulturowości, inna grupa pedagogów treści tego rodzaju poznawała jedynie na studiach, nieliczni deklarowali uczestnictwo w ramach szkoleń organizowanych przez władze placówki, w których pracowali. W większości sytuacji pedagogom pozostawało kształcenie się z własnej inicjatywy, co odbywało się w postaci szkoleń, zapoznawania się z fachową literaturą, poszukiwania wiedzy w Internecie czy też dzielenia się informacjami z innymi nauczycielami, również za pośrednictwem social mediów.

Na opisany warsztat badanych pedagogów składały się, zgodnie z przytoczoną na początku rozdziału definicją: informacje pozyskiwane z różnych, wymienionych powyżej źródeł; symbole i idee mające związek z islamem; systemy pojęciowe związane z kulturą muzułmańską. Pozyskana wiedza stała się podstawą do poznania odmiennych kulturowo systemów wartości i poszerzenia świadomości, wpłynęła też na praktyczny aspekt, czyli relację pomiędzy nauczycielami a uczniami muzułmańskimi, a także budowanie współpracy w grupie odmiennych kulturowo rówieśników. Warsztat stał się fundamentem, na którym badani nauczyciele budowali swoje pedagogiczne doświadczenia.

M. Dembiński doświadczenie pedagogiczne opisuje jako miejsce integracji teorii z praktyką¹¹. To, co nauczyciele przyswoili podczas studiów, szkoleń czy kursów, zgłębiania literatury, poszukiwania informacji w Internecie, mieli możliwość wykorzystać w praktyce, w czasie spotkania „podmiotów pedagogicznych, z których jeden w sensie dydaktycznym wzywa drugiego do aktywności własnej, aby dokonało się w nim ukształcanie”¹². M. Dembiński powołując się na D. Bennera, wyróżnia pewne komponenty, które budują doświadczenie pedagogiczne, należą do nich zasady myślenia i działania pedagogicznego: ukształcalność, wezwanie do aktywności własnej, transformacja oddziaływań społecznych na pedagogiczne, niehierarchiczny układ różnorodnych form współdziałania społecznego tworzącego *praxis*¹³. Analizując narracje badanych nauczycieli przez pryzmat przytoczonej definicji, można wyciągnąć wnioski o różnorodności doświadczeń pedagogów w pracy z uczniami muzułmańskimi.

Ukształcalność, czyli zdolność do rozwoju tkwiąca w każdym, poszczególnym człowieku, umiejętność doskonalenia się i uczenia¹⁴, była obserwowalna u badanych nauczycieli. Przejawiała się nie tylko w chęci zdobywania wiedzy na temat islamu, kultury muzułmańskiej, metod pracy z uczniami muzułmanami, uczestnictwie w różnych formach szkoleń, ale przede wszystkim polegała na wyciąganiu wniosków z obserwacji, spotkania, kontaktu z podopiecznymi z odmiennych kręgów kulturowych. Była uruchamiana przy tym aktywność własna, czyli kolejny komponent doświadczenia pedagogicznego. Działanie pedagogiczne i wyciąganie wniosków z praktyki było widoczne w każdym wywiadzie.

Doświadczenia badanych nauczycieli były zdeterminowane liczbą uczniów muzułmańskich, z którymi współpracowali. Z wypowiedzi badanych pedagogów wynika, że większość z nich pracowała z jednym uczniem wyznania muzułmańskiego:

¹¹ M. Dembiński, *Edukacja jako nośnik doświadczenia pedagogicznego w kontekście kreacji podmiotu pedagogicznego. Próba ustanowienia postpedagogiki*, „Studia Edukacyjne” 2017, nr 45, s. 77–93.

¹² *Ibidem*, s. 87.

¹³ *Ibidem*, s. 77–93.

¹⁴ D. Benner, D. Stępkowski, *Pojęcie ukształcalności i jego miejsce w teorii wychowania Jeana Jacquesa Rousseau*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, t. 11, nr 3(30), s. 39–51.

[...] mieliśmy dziewczynkę do końca sierpnia [W02].

[...] w technikum miałam dziewczynkę właśnie z Czeczenii, była to pierwsza klasa technikum, jedną osobę [W03].

Tak mam takiego ucznia – Abdula, on chodzi do szkoły branżowej, uczę go [W04].

[...] była też uczennica, która była muzułmanką [W11].

Tak, współpracuję z dziećmi z innych kultur i wyznań, należą do nich dzieci narodowości ukraińskiej, a także dziewczynka o wyznaniu muzułmańskim [W12].

W chwili obecnej w mojej klasie są dzieci pochodzące z Ukrainy oraz Białorusi i jedna dziewczynka wyznania muzułmańskiego [W13].

Miałam taką uczennicę, która przychodziła do mnie na religię, żeby mieć oceny z religii [W15].

[...] dziewczynka wyznania muzułmańskiego [W23].

Natomiast w doświadczeniu kilku nauczycieli pojawił się kontakt z większą grupą uczniów wyznania muzułmańskiego, na co wskazują poniższe wypowiedzi:

Teraz obecnie, właściwie jest jeden uczeń, który jest takiego wyznania. Natomiast w zeszłym roku była to taka grupa pod wezwaniem myślę, że nawet po 10 osób, bo to się zmieniało [W05].

W ubiegłym roku miałam 9 osób, a teraz jeszcze jednego Afgańczyka [W06].

Obecnie mam kilku uczniów z Ukrainy, mam tam chyba jednego ucznia z Afganistanu czy dwóch. Natomiast w zeszłym roku pracowałam z oddziałem przygotowawczym, w którym było kilkanaścioro dzieci z Afganistanu, później był to oddział taki łączony z dziećmi z Ukrainy [W21].

Część z badanych pedagogów nie miała kontaktu z uczniami wyznania muzułmańskiego, o czym mówili następująco:

Obecnie nie mam w swojej klasie uczniów z innych kultur/wyznań, muzułmanów. W przeszłości miałam w swojej klasie uczniów z innych kultur/wyznań, ale nie byli to muzułmanie [W14].

Nie, nie miałam i nie mam. Natomiast spodziewam się, że mogą się pojawić [W16].

Do tej pory nie [W01].

U mnie w klasie aktualnie nie [W24].

Kontakt z uczniem muzułmańskim poprzedzały, u niektórych badanych, pewne obawy dotyczące tego, jak będzie wyglądać przyszła współpraca. W wywiadach pojawiły się na ten temat następujące narracje:

[...] my na początku jak wiedzieliśmy, że ta młodzież do nas przyjdzie, bardzo się tego obawialiśmy [W21].

[...] ja się obawiałam, jak przyszli Afgańczycy, bo to było zupełnie nowe [W06].

[...] jak był moment przyjmowania uchodźców, pojawił się program przyjmowania muzułmanów, to tak trochę wtedy w pokoju nauczycielskim było sporo dyskusji, trochę obaw jak to się skończy, o co w tym wszystkim chodzi. [...] Obawy są zawsze, jak jest coś nowego, czego się nie spodziewamy i nie wiemy, czego możemy oczekiwać, czego można się spodziewać. Zawsze jakaś obawa będzie... [W11].

Dla mnie osobiście, ale też dla moich kolegów i koleżanek, jest to pierwsza taka sytuacja, że w klasie pojawia się dziecko wyznania muzułmańskiego. Pamiętam chwilę, kiedy dowiedziałam się, że Jasmina do nas dołączy. I pojawiło się we mnie takie uczucie niepewności, może trochę strach. [...] Nieznanego... czy sobie poradzę... czy będę w stanie zaopiekować się dzieckiem, które jako jedyne będzie wyznania muzułmańskiego w klasie pełnej dzieci o odmiennym, zmonopolizowanym wyznaniu. Jak z realizacją materiału dydaktycznego w czasie świąt Bożego Narodzenia czy Wielkanocy, które przecież są integralną częścią. Czy realizacja tych treści będzie dla dziecka obciążająca? [W13].

Obawy nauczycieli dotyczące pracy z uczniami muzułmanami wynikały z braku wcześniejszych doświadczeń. To, co nowe, nieznanne wywołuje niepewność, refleksje na temat tego, co może się zdarzyć, oczekiwania i przewidywania. W innej sytuacji byli pedagodzy, którzy mieli doświadczenia z wielokulturowością. Jak zauważył jeden z badanych:

Moja szkoła jest szkołą wielokulturową, mamy oddziały przygotowawcze dla cudzoziemców, gdzie są dzieci z całego świata, więc bardziej jesteśmy otwarci na ogólnie rozumianą wielokulturowość ze względu każdego. Nie skupiamy się jedynie na muzułmanach, mimo że muzułmanów mamy wielu [W20].

Analiza wypowiedzi nauczycieli skłania do wyciągnięcia wniosku, że w sytuacji, kiedy kontakt z dzieckiem wyznania muzułmańskiego jest czymś nowym, wcześniej niedoświadczanym, wywołuje u pedagogów obawy. Międzykulturowość w szkołach jest zjawiskiem rozwijającym się na coraz większą skalę, jednak w wielu placówkach nadal dość nieznanym. Wymaga od nauczyciela rozwijania kompetencji międzykulturowych, odpowiedniego przygotowania się, wykorzystania narzędzi wspierających nauczanie i wychowanie w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych,

w wielokulturowej szkole. Badani nauczyciele, w większości niemający wcześniej kontaktu z dziećmi wyznania muzułmańskiego, obok obaw i niepewności mierzyli się ze zinternalizowanymi w ich myśleniu stereotypami. Kwestia ta została poruszona przez jedną z badanych:

Trochę też obawiałam się spotkania z rodzicami. Pamiętam, że przy pierwszym spotkaniu obudziły się we mnie jakieś uwewnętrznione przekonania, stereotypy: mama z zakrytą głową, tata wyglądający trochę strasznie [...] [stereotypy – dop. M.R.] dotyczące powiązania muzułmanów z terroryzmem. Oczywiście mam świadomość, że to bardzo niesprawiedliwy stereotyp, funkcjonujący podobnie jak przekonanie za granicą, że Polacy to złodzieje. Ale jednak podczas pierwszego spotkania z rodzicami Jasminy, gdzieś w tyle głowy mi się pojawił. Tata dominujący, przejmujący kontrolę nad rozmową, mama mocno wycofana, z zakrytą głową. Jak tak sobie teraz o tym myślę, to chyba mocno to wszystko było uwarunkowane płcią. Spotkanie z dziewczynką nie uwalniało w mojej głowie podobnych stereotypów, może dlatego, że jednak była ona dziewczynką, a nie chłopcem. Nie wiem, co zadziałałoby się we mnie, gdyby do klasy dołączył chłopiec [W13].

W powyższej narracji obok przekonania wiążącego wyznanie muzułmańskie z terroryzmem, pojawił się też stereotyp związany z płcią. Podobne wypowiedzi były przytaczane przez inną pedagogkę:

[...] dziewczynka była muzułmanką i odnosiłyśmy takie wrażenie, że po osiągnięciu określonego wieku po prostu ta dziewczynka wyjdzie za mąż i na tym się skończy jej edukacja. [...] nie wiem czy w ogóle pani pedagog się dowiedziała, czy tę dziewczynkę przeniesiono do innej placówki, czy po prostu wyszła za mąż. Tak bo, no bo przecież w Czechenii dziewczynki to już właściwie jak tylko mogą, to wydaje się je za mąż i rodziny nie odczuwają potrzeby, żeby kształcić kobiety, tylko mężczyźni się kształcą, a kobiety to nie. Nie jest wymagane wykształcenie [W03].

Obawy odnośnie do kontaktu z uczniami muzułmańskimi badani obserwowali nie tylko u siebie, ale również wśród polskich uczniów. Takie sytuacje prezentują poniższe wypowiedzi pedagogów:

Nasi uczniowie traktowali ich na pewno nie wrogo, ale z pewną rezerwą i było to dla nich no jakieś takie trudne [W06].

Ja zauważam to właśnie u moich uczniów, którzy na początku [...] byli – od totalnie zamkniętych – poprzez gdzieś tam obawiających się różnych rzeczy. I to były takie rzeczy absurdalne – ojej jak to będą terroryści, padały słowa bomba i tak dalej [W05].

Zaprezentowane powyżej wypowiedzi uczniów i nauczycieli ujawniły istnienie stereotypów w ich myśleniu. Dotyczyły one wiązania wyznania muzułmańskiego z terroryzmem, bombami i strachem, a także przekonania, że przeznaczeniem muzułmańskiej kobiety jest zamążpójście, przy którym ich wykształcenie nie ma znaczenia.

Badani nauczyciele wspominali, że niepewność towarzyszyła również uczniom wyznania muzułmańskiego. Jeden z pedagogów wspominał: „Ta grupa muzułmańska, tak na początku myślę, że nie była aż tak otwarta, jeśli chodzi o kontakty, byli tacy bardziej nieśmiali, dopiero jak zobaczyli taką serdeczność, wręcz na nasze zajęcia było pytanie tak czy może przyjść grupa” [W05]. Poznanie konkretnych, muzułmańskich uczniów przyczyniło się do konfrontacji z uwewnętrznionymi stereotypami, a także zmniejszenia obaw. W dalszej narracji jednego ze wspomnianych powyżej nauczycieli pojawiły się następujące słowa: „[...] takie poznawanie tych konkretnych uczniów, zrozumienie się wzajemne, zobaczenie, że jesteśmy bardzo podobni, lubią podobną muzykę, podobne firmy, fascynują ich podobne sprawy, popełniają podobne błędy, bo są gdzieś tam nastolatkami” [W05].

Pierwszym kontaktom pomiędzy polskimi i muzułmańskimi uczniami towarzyszyły dystans, niepewność i obserwacja siebie nawzajem. Stopniowe poznawanie się, próby zrozumienia drugiej kultury, uświadomienie wielu podobieństw spowodowały coraz większe wzajemne zainteresowanie i uruchomiło ciekawość:

Pojawiała się raczej taka ciekawość ze strony dzieci, ciekawość innego świata [W11].

[...] zdarzało nam się właśnie na zajęciach, że [...] dzieciaki rozmawiały o tym, jak wygląda ich alfabet, tak jak się różni z alfabetem, którego uczymy się w szkole i że czytają jakby z drugiej strony [W22].

Pokazujemy różnice, dzieci bardzo są ciekawe, tak że jak na przykład są święta czy wigilia, to proponuję, żeby dziecko, jeśli chce, to może przynieść swoje danie, które robią u siebie na święta, swoje święta, nie święta Bożego Narodzenia [W09].

[...] pamiętam w zeszłym roku, jak uczniowie przybyli do nas do szkoły, to było takie ogromne zainteresowanie [W05].

Ciekawość była pobudzana przez badanych nauczycieli poprzez rozmowy z grupą, klasą, podczas których omawiano tematy: różnic pomiędzy ludźmi, różnorodności, tolerancji i akceptacji odmienności. Wątek ten pojawił się w wypowiedzi jednego z nauczycieli:

[...] mieliśmy takie rozmowy, [...] koncentrowaliśmy się na wyglądzie i na karnacji, bo dzieci zadawały pytania, ponieważ chłopiec miał ciemną karnację i całą okolicę oczu oraz nie mówił prawidłowo, mówił w języku bułgarskim, rosyjskim, który był z takim

dialektem troszeczkę i dzieci nie wszystko potrafiły zrozumieć. To było omawiane oraz kwestia jego żywienia, ponieważ w związku z jego wyznaniem nie mógł spożywać wieprzowiny, a wiadomo, że dla dzieci inność posiłków była taka zaskakująca, bo zazwyczaj dostawał coś innego do jedzenia niż one. Więc te tematy były poruszane [W01].

Kolejnym komponentem stanowiącym fundament doświadczenia pedagogicznego jest transformacja oddziaływań społecznych na pedagogiczne, czyli w przypadku omawianego zagadnienia sytuacja, kiedy relacja społeczna pomiędzy uczniami i nauczycielami oraz samymi uczniami stała się przestrzenią nauki: akceptacji różnorodności, tolerancji i szacunku, a także przełamywała stereotypy w myśleniu na temat muzułmanów. Spotkanie dwóch kultur, dwóch wyznań w szkolnej przestrzeni stało się dla badanych doświadczeniem rozwijającym, uczącym nowych kompetencji społecznych. Prezentują to poniższe wypowiedzi:

Mając świadomość istnienia barier kulturowych, wiedzę na ten temat, staram się być uważna. Obserwuję swoje zachowanie w stosunku do Jasminy, czy nie ma w nich jakichś niewłaściwych elementów. Zwracam też dużą uwagę na zachowania dzieci w klasie. Mocno akcentuję prawa dziecka do posiadania własnego wyznania oraz kwestię tolerancji. [...] Pokazuję w klasie, że różnimy się w wielu zakresach: wyglądu, posiadanych trudności, no i oczywiście pod względem pochodzenia kulturowego i wyznania [W13].

[...] taki szerszy obraz mi dało przebywanie z dziećmi z innej kultury [W05].

Przy jakichś kompetencjach wychowawczych też na pewno. To poszerza moje kompetencje [W18].

Praca z dziećmi z odmiennych kręgów kulturowych dała nauczycielom możliwość porównania ze sobą funkcjonowania uczniów polskich i muzułmańskich. Niektórzy nauczyciele zwrócili uwagę na różnice w ich zachowaniu. Dotyczyły one kwestii m.in. wyglądu, diety, modlitwy, kultuwowania świąt, stosunku do religii. Obrazują to poniższe wypowiedzi:

No to na pewno, że oni są tacy wycofani, w sensie takim, że nie są tak otwarci jak nasza młodzież, no na pewno kultura tutaj też ubioru, nic nie może być na wierzchu. Wszystko musi być zakryte [W21].

Oczywiście nie jedzą wszystkiego, jeden chłopiec je obiady w stołówce, je tylko zupy, ja mu podpowiadam, co jest, kiedy jest mięso wieprzowe, a kiedy może zjeść drugie danie [W06].

[...] chłopiec miał ciemną karnację i całą okolicę oczu oraz nie mówił prawidłowo, mówił w języku bułgarskim, rosyjskim, który był z takim dialektem troszeczkę

i dzieci nie wszystko potrafiły zrozumieć, to było omawiane oraz kwestia jego żywienia, ponieważ w związku z jego wyznaniem nie mógł spożywać wieprzowiny [W01].

Ten nasz Afgańczyk zostaje w klasie, żeby się modlić, jeżeli jest zapytanie, po co zostaje – to mówię: bo on chce się pomodlić [W06].

Mają też te swoje takie pory dnia, że na przykład mają ten czas na modlitwę, to też jest coś innego zupełnie, co jest dla nich po prostu i też to trzeba uszanować i trzeba im to miejsce jakby zapewnić też w ciągu dnia [W21].

[...] związani bardziej z religią, nie w taki fanatyczny sposób, tylko taki piękny sposób, gdzie można było zobaczyć i takie poważne podejście religii [W05].

Pojawiały się narracje, w których uczniowie wyznania muzułmańskiego byli dostrzegani jako lepsi od polskiej młodzieży w takich obszarach, jak: okazywanie szacunku nauczycielowi, zorganizowanie, podejście do życia, znajomość zasad i reguł, co pokazują poniższe słowa:

[...] to są dzieci, które okazują dużo więcej kultury i szacunku nauczycielowi. Na przykład była taka śmieszna sytuacja też niedawno. Mieliśmy akcję sprzątamy dla Polski, czyli wychodziliśmy z uczniami, sprzątaliśmy, no i prosiłyśmy, ja wyszłam z koleżanką, aby młodzież z nami zbierała te śmieci. No to młodzież się zbuntowała i oni tego robić nie będą, no bo to jest ujma na ich honorze. No i ten jeden uczeń z Afganistanu zapytał się językiem łamanym: dlaczego tak jest, że jak nauczyciel mówi, to oni nie słuchają? Dla niego to było w ogóle, że to jest abstrakcja. Jak to może być, że my prosimy ich o coś, a oni w ogóle nas się nie słuchają. Tak że to jest taka na pewno różnica pomiędzy tą młodzieżą naszą a afgańską [W21].

Dzisiaj mój Afgańczyk spytał swoją łamaną polszczyzną, bo jest w polskiej klasie: Dlaczego polscy uczniowie nie szanują nauczyciela? W Afganistanie wszyscy nauczyciele słuchają, więc to jest takie wartościowe, [...] w wielu sprawach są od nas lepsi, od naszej młodzieży na pewno. [W06].

Tutaj taka główna właśnie różnica, że osoby, uczniowie z tamtych rejonów, muzułmanie byli jakby według mnie byli bardziej poukładani, poważniejsi, [...] takie poważniejsze podejście do życia, znajomość różnych zasad, reguł [W05].

Większość badanych nauczycieli podkreślało, że zachowanie dzieci muzułmańskich nie różniło się od zachowań pozostałych dzieci w klasie. W wywiadach pojawiły się poniższe opinie pedagogów:

[...] dziecko jak każde inne. Tak samo bawiła się, jadła i spała. Uśmiechnięta była, radosna [W02].

Dla mnie to one zachowują się tak samo [...] nie było żadnej inności, takiej odmienności pod względem ubioru, zachowania. Ja przynajmniej o tym nie słyszałem i tego też nie doświadczyłem [W04].

[...] zachowują się tak jak nasi uczniowie, nie widzę żadnych różnic [W06].

Jasmina nie zachowuje się w nietypowy sposób. Jest typowym dzieckiem zachowującym się adekwatnie do swojego wieku, swoich możliwości [W13].

Dzieci muzułmańskie raczej nie zachowują się inaczej. Nie zauważyłam, żeby ta moja uczennica inaczej się zachowywała [W15].

Zachowują się dokładnie tak samo, jak wszystkie inne dzieci [W19].

Kolejny komponent doświadczenia pedagogicznego to niehierarchiczny układ różnorodnych form współdziałania społecznego tworzącego *praxis*. *Praxis*¹⁵ oznacza tutaj rzeczywiste działania i faktyczny stan rzeczy w przeciwieństwie do teorii i postulatów. W wywiadach z nauczycielami pojawia się kilka wątków na temat współdziałania z uczniami muzułmanami, ich rodzicami, instytucjami wspierającymi szkołę. Przykład takiego działania opisała jedna z nauczycielek:

[...] sygnały otrzymaliśmy z pobliskiego Ośrodka Linin, Ośrodka dla uchodźców niedaleko od Góry Kalwarii, że właśnie pojawiały się takie osoby, że byłaby potrzeba, żeby ich wesprzeć, właśnie pod kątem kształcenia. Przez naszą panią dyrektor, gdzieś tam taka współpraca się nawiązała. My odwiedzaliśmy Ośrodek, żeby porozmawiać z rodzicami tych uczniów, z samymi uczniami, z panią, która w miarę dobrze mówiła po angielsku. Ja myślę, że to była taka właściwa droga. Przygotowywaliśmy jakieś takie stanowisko pracy też dla nich i powolutku się po prostu poznawaliśmy, chociaż powolutku to źle powiedziane, bo to właśnie tempo było ekspresowe. Natomiast był jakiś taki wstęp, że można było przemyśleć sobie, co my chcemy z nimi robić, poznać się w tym ośrodku, jakieś pomieszczenie w szkole dla nich stworzyć. I przemyśleć sobie, jak mamy dobrze się nimi zajmować, żeby gdzieś tam czuli się u nas dobrze [W05].

Powyższa narracja pokazuje przykład współpracy, jaka wywiązała się pomiędzy szkołą a ośrodkiem dla uchodźców. W tej *praxis* zostały zawarte różnorodne formy współdziałania społecznego, której podmiotami byli uczniowie, ich rodzice i nauczyciele. Obejmowały rozmowy, przygotowania przestrzeni szkolnej do kształcenia uczniów o korzeniach muzułmańskich, a także samą edukację już w murach placówki.

Innym przykładem pokazującym niehierarchiczne *praxis* w narracjach nauczycieli były sytuacje, w których to pedagodzy uczyli się od uczniów muzułmańskich. Jedna z badanych opisała to następująco:

¹⁵ SJP, *Praxis*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/praxis;2572290> (dostęp: 23.01.2023).

[...] oni też mnie wspierali [...] jeśli nie będąc pewna tak czy na pewno jest wszystko zgodne z ich naukami religijnymi, żeby potwierdzili tak, że to wszystko się zgadza [W05].

[...] poprosiłam Jasminę (za zgodą jej rodziców) o zaprezentowanie swojego wyznania. Była to lekcja poświęcona rozwijaniu u dzieci umiejętności autoprezentacji, każde z dzieci przygotowywało prezentację na wybrany temat, poprosiłam Jasminę o przygotowanie wystąpienia na temat jej wyznania [W13].

On też jak wyjeżdżał na wakacje do Bułgarii, do swoich dziadków przysyłał nam zdjęcia stamtąd, więc mieliśmy okazję oglądać różne ciekawe zabytki i tym podobne [W01].

Niehierarchiczna działalność odbywała się również w relacji z rodzicami uczniów muzułmańskich, wspólnym kontakcie, współpracy i angażowaniu rodzica z odmiennego kręgu kulturowego w działania placówki. Prezentują to poniższe narracje:

Mama jego przychodziła do nas na zajęcia [...]. Dzięki temu dzieci miały możliwość obcowania troszeczkę z jego kulturą i były zaznajamiane. Dotyczyło to również naszych Świąt, szczególnie Świąt Bożego Narodzenia. Było to omawiane na forum grupy, ponieważ on występował w naszych jasełkach, za zgodą mamy i taty, którzy wyrazili na to przyzwolenie. Rodzice też z nim rozmawiali, że to jest to tylko rola w teatrzyku, teatrze, ale nie przywiązywał do tego wagi [W01].

Mama Sophie na przerwach opowiadała o wyjątkowości islamu [W15].

W doświadczeniu badanych pedagogów pojawiły się sytuacje, w których współpraca z uczniem muzułmańskim i/lub jego rodziną nie zadziałała. Nauczyciele opisali to jako brak zaangażowania, manifestowanie lekceważenia dla polskiej nauki i szkolnych zajęć. Było to widoczne w następujących wypowiedziach:

[...] chodziła do szkoły, nie dlatego żeby się czegoś nauczyć, tylko po prostu to był warunek udzielenia pomocy jej rodzinie. [...] Ona nie czuła takiej potrzeby, nie prowadziła zeszytu, biernie uczestniczyła na zajęciach, na pracach klasowych oddawała puste kartki. [...] No i to się dało zauważyć, nie tylko u mnie, ale tak jak rozmawiałam z wychowawczynią, to na pozostałych lekcjach też była bierna, dosłownie. Przychodziła, siadała tylko w ławce i gdzieś tam patrzyła na ścianę, na sufit, nie słuchała w ogóle. [...] jakiegokolwiek próby rozmowy z tą dziewczynką kończyły się na niczym [W03].

Mamy chłopaka, też w 4 klasie, który nie zdał, który manifestuje to, ma to w nosie, czy on zda czy on nie, on ma inne role, on ma władzę, wszyscy i tak go będą w domu słuchać i tak on będzie miał swoją pozycję mężczyzny, więc wszystko mu jedno, czy on ma wykształcenie, skończoną szkołę. To nie ma dla niego znaczenia. To są sprawy drugorzędne. To też wynika z kulturowego przyzwolenia rodzica i z tym jest pewien problem u nas [W20].

Brak współpracy był wspominany przez badanych nauczycieli również w kontekście komunikacyjnym, wynikał z barier językowych. Ilustrują to poniższe narracje:

[...] spotkałam kilka dzieci, które po prostu nie uczestniczyły w organizowanych zajęciach w pełni, ponieważ nie potrafiły, nie rozumiały języka, nie potrafiły porozumieć się z innymi dziećmi. Pamiętam, że była taka sytuacja i było tam drugie dziecko, które powiedzmy mówiło w podobnym języku tak albo w jakiejś innej odmianie arabskiego i przynajmniej coś potrafiły sobie przekazać, to bardzo często to drugie dziecko, które umiało biegle posługiwać się obydwoma językami było bardzo otwarte do tego, żeby wprowadzić to drugie dziecko w sytuację. Z jednej strony właśnie takie przeszkody czasem językowe, a z drugiej strony, jeżeli posiada się już tą umiejętność dwóch języków, to takie jakby podejście z otwartością i z taką pomocą przy tłumaczeniu [W22].

[...] dziewczynka była bardzo wycofana, był mały kontakt z rodzicem, tylko z matką, a matka nie знаła języka polskiego i to było trudne [W03].

[...] większość z nich bardzo słabo mówiła po angielsku, po polsku wcale, więc ten kontakt też był tutaj na pewno utrudniony [W04].

Dla mnie wtedy trudnością pamiętam było na pewno to, że niewielu z nich, jak już mówili po angielsku, to mówili świetnie, a były takie osoby, które po prostu w ogóle nie można się było porozumieć, oczywiście też po angielsku [W05].

[...] bariera językowa często sprawia, że trzeba wyobrażać sobie, czego te dzieci nie rozumieją, nie umieją, dlaczego będą miały trudności w nauce. Tutaj przede wszystkim jakby z punktu widzenia mojej pracy, to bariera językowa jest dla mnie tutaj najistotniejsza niż ich inne trudności związane z kulturą i pochodzeniem [W20].

My mamy trudności, tutaj językową barierę przede wszystkim na ten moment no, bo mamy tutaj dwóch uczniów z Afganistanu, jeden dobrze sobie radzi, w takim sensie, że bardzo szybko nauczył się języka polskiego, drugi ma ogromne trudności [W21].

Interesujący wątek zahaczający o kwestię barier komunikacyjnych pojawił się w wypowiedzi jednego z badanych:

[...] byłem świadkiem takiej sytuacji, kiedy pracując jako wychowawca, było zebranie okresowe dotyczące sytuacji dziecka, w momencie, kiedy była dziewczynka właśnie wyznania islamskiego i był tata obecny na tym zebraniu. Tata bardzo słabo mówiący po polsku, był jego brat, który starał się nam tłumaczyć, żeby to było bardziej jasne dla nas. Niestety padły takie słowa od jednej z osób zarządzających, od pani dyrektor, która powiedziała: jest pan w Polsce, proszę mówić po polsku [...] [W07].

Zaobserwowane przez nauczyciela zachowanie dyrektorki szkoły pokazuje, że wśród pedagogów pojawiał się również brak zrozumienia, szacunku i otwartości

na odmienność kulturową. Potwierdza to kolejny przytoczony przez nauczyciela komentarz wspomnianej pani dyrektor: „jest pan w Polsce, proszę wychowywać dzieci po polsku” [W07]

Również w innej narracji pojawił się wątek braku otwartości pedagoga na różnice kulturowe: „Ja sobie nie wyobrażam, żeby te dziewczyny przychodziły w burkach. Są na pewno granice. Jak prawo ma działać, to powinno obowiązywać wszystkich i wszyscy powinni się podporządkowywać. Pewne zasady powinny być ujednolicone” [W15]. Kolejny nauczyciel wspomniał o zaobserwowanej w gronie nauczycieli postawie islamofobicznej: „[...] w mojej szkole jest jedna nauczycielka, która ma takie wyraźnie islamofobiczne poglądy. No i nie powstrzymuje się przed ich wygłaszaniem, że tak powiem. I to jest takie przekazywanie stereotypów, powielanie z taką pogardą połączone” [W16].

Innym trudnym, w ocenie badanych, doświadczeniem były momenty, kiedy dzieci wyznania muzułmańskiego były wyśmiewane lub same zachowywały się w ten sposób. Sytuacje te badani nauczyciele obserwowali rzadko, wspomnieli o tym następująco:

[...] ten Turek, o którym mówię, to mówił do nas świniojady. On do nas [W18].

Zdarzyła się taka sytuacja wśród uczniów starszych klas. Naśmiewali się z Jasminy, jej wyznania. Z tego, co wiem, zaobserwowano jeden taki incydent. Zapewne tylko ten jeden został przez nauczyciela dostrzeżony. Odbyła się rozmowa z tą klasą, lekcja na temat różnic kulturowych i tolerancji. Prawdopodobnie to dało pozytywne rezultaty, ponieważ sytuacja się nie powtórzyła. Lub po prostu nie dają się ponownie złapać... tego do końca nie wiem [W13].

Spotkałam się z taką sytuacją, to znaczy z jedną, której byłam świadkiem bezpośrednio i było to zachowanie jakby jednego konkretnego dziecka, które nie tylko muzułmanów, ale każde dziecko, które nie było jego narodowości, szukał powodów, żeby je obrażać [W22].

Druga sprawa to są trudności wynikające z braku zrozumienia, braku tolerancji też wśród naszej młodzieży. No może tolerancja to jest za duże słowo, bo oni ich tolerują, jak im nie przeszkadza to wyznanie. Natomiast nie są w stanie zrozumieć niektórych obyczajów czy zachowań tych uczniów [W21].

Na podstawie narracji badanych nauczycieli można wyodrębnić sytuacje, w których spotkanie dwóch kultur zakończyło się przystosowaniem uczniów muzułmańskich. Pedagodzy opowiadali o tym w następujący sposób:

[...] chłopcy, głównie chłopcy byli bardzo otwarci, nikomu nie narzucali się, nie narzucali jakby swojej opinii czy swojej religijności. Tak jakby starali się po prostu szanować tę naszą kulturę [W05].

Uczestniczą one w życiu klasy. Mają koleżanki i kolegów [W17].

Te dzieci wiedzą, że chodzą do szkoły w Polsce, chodzą do szkoły polskiej, dostosowują się do naszych zasad [W20].

A są rodziny, które są najbardziej dostosowane, że tak powiem do nas [W20].

[...] dziewczyny tak samo ubrane, tak samo chłopcy, dziewczęta chodzą ubrani jak Europejczycy, nie chodzą w tych abajach [W04].

Niekiedy jednak nauczyciele obserwowali odmienne zjawisko – separacji, o którym mówili w poniższych narracjach:

[...] kontakt też był tutaj na pewno utrudniony i też myślę, że był utrudniony w relacjach z innymi uczniami, bo oni byli w jakiś sposób izolowani, mieli swoją salę i tam cały czas tylko w swoim towarzystwie przebywali. Myślę, że nawet nie nawiązywali relacji z innymi uczniami. To też widzę po swoim uczniu, którego teraz uczę, że on też w jakiś sposób się izoluje w tej sali lekcyjnej, siedzi sam [W04].

Są rodziny, gdzie większą uwagę przywiązują do swojego tradycyjnego, takiego korzennego wychowania, bo tak ma być, tak nakazuje nam pismo i tego się trzeba trzymać [W20].

[...] dziewczynka nie czuła potrzeby, żeby się z klasą integrować, tak raczej stała nawet na przerwach, gdzieś tam podpierała ścianę raczej [W03].

Oni też się izolują od naszej młodzieży, bo jakby rażą ich niektóre zachowania naszej młodzieży [W21].

Tak jak brał udział w naszym wystąpieniu, tak w uroczystościach typowo wigilijnych nie brał udziału i przez pół stycznia i połowę grudnia nie przychodził w ogóle do przedszkola, ponieważ rodzice nie chcieli, żeby zaznajamiał się za bardzo z naszą kulturą [W01].

Myślę, że w starszych klasach zawsze może się zdarzyć tak, że właśnie różne dzieci polskie zaczynają się tam gdzieś podświadomie, może nie izolować, bo to takie negatywne słowo, negatywnie nacechowane. One jakby nie starają się nawiązywać znajomości bliższych i przyjaźni z dziećmi muzułmańskimi, bo tutaj pojawiają się te różnice i kulturowe i to, że te dzieci czasami nie chcą uczestniczyć. Gdy chcą uczestniczyć, to wtedy tak, te znajomości, przyjaźnie są. A gdy nie uczestniczą, nie chcą i nie daje się ich przekonać do uczestnictwa, prezentowania swoich kultur i przychodzą na te różne uroczystości typu dzień mamy, dzień taty, mikołajki, to później te przyjaźnie są słabsze, te znajomości są słabsze. One się nie spotykają po lekcjach, bo żyją w swoim zamkniętym kręgu, więc tutaj takie językowe albo takie emocjonalne moim zdaniem bariery [W09].

Interesującą obserwację poczyniła jedna z pedagożek, która zwróciła uwagę na konsekwencję funkcjonowania na pograniczu kultur – pogubienie. Opisała to następująco:

Dzieci mówią, że nie jedzą wieprzowiny, mówią o czystości jedzenia i tak dalej, natomiast jak nie wiedzą, to jedzą. [...] One są bardzo pogubione, nie obchodzą Bożego Narodzenia, ale ta dziewczynka mówi, że ubierała choinkę, kupując bombki, tak więc są takie zawieszane ani w jednej kulturze nie żyją tak na dobre, ani w drugiej. [...] Zdarza się też, że nie przychodzą, jeśli to jest w czasie lekcji, jeśli to są Mikołajki, one nie przychodzą. Natomiast zdarza się sytuacja, że przychodzą i chcą w tym uczestniczyć, mimo że rodzice mówią nie [W09].

Analizowany materiał, wyodrębniony w postaci kodów *warsztat (przygotowanie)* i *doświadczenie pedagogiczne*, odnosi się do szerszego zjawiska, jakim jest edukacja międzykulturowa we współczesnej, polskiej szkole. Przytoczone w rozdziale narracje, ujawniły brak przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami z muzułmańskiego kręgu kulturowego. Wiedza pochodząca głównie ze studiów, nieliczne szkolenia organizowane w placówkach oświatowych (tylko w przypadku pojawienia się w szkole liczniejszej grupy uczniów muzułmańskich) powodowały konieczność samodzielnego doksztalcania się przez nauczycieli w obszarze edukacji międzykulturowej lub przyjęcie postawy biernej (większość z badanych na pytanie, czy uczestniczyła pani/pan w doskonaleniu zawodowym w zakresie wielo- i międzykulturowości, odpowiedziała – nie).

Badani nauczyciele pracowali z uczniami z odmiennego kręgu kulturowego, w większości przypadków były to osoby wyznania muzułmańskiego. Doświadczenia pedagogiczne badanych zawierają wspólne komponenty. Po pierwsze pojawiające się obawy przed spotkaniem z uczniem muzułmańskim (u nauczycieli i uczniów z obu kręgów kulturowych, które zostały zredukowane w czasie wzajemnego poznawania się. Po drugie rozwijająca się współpraca lub jej brak. Część badanych pedagogów nawiązała współpracę z muzułmańskimi uczniami i ich rodzinami, inni zwrócili uwagę na jej brak ze względu na barierę językową, lekceważenie polskiej edukacji czy izolację (ze strony uczniów muzułmańskich lub polskich). Nauczyciele porównywali uczniów polskich z muzułmańskimi, podkreślając brak lub występowanie różnic między nimi. Niektórzy uznali uczniów muzułmańskich za bardziej zorganizowanych, szanujących nauczycieli, z lepszą znajomością zasad i reguł, a także podejściem do życia niż polscy uczniowie. W doświadczeniach badanych nauczycieli pojawiły się również pejoratywne zjawiska: deklarowana otwarcie przez pedagoga islamofobia, zamknięcie się na inną kulturę, wyzwiska, wykluczenie, stereotypy na temat wyznawców islamu. Pociuszające jest to, że pojawiły się one w narracjach incydentalnie jako pojedyncze przypadki.

Na koniec wróćmy do treści podstawy programowej i zawartych w niej celach edukacji szkolnej: wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej; formowanie u uczniów szacunku dla godności innych osób; kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi. Czy te cele udało się zrealizować badanym nauczycielom? Opisywani w narracjach muzułmańscy uczniowie albo dostosowywali się do polskich warunków, albo zamykali się (byli zamykani przez rodziców) w swoim kręgu kulturowym. Rzadko była opisywana wspólna, podmiotowa koegzystencja. Czy we współczesnej szkole nauczyciele są w stanie stworzyć warunki do spotkania kultury polskiej i muzułmańskiej, w szacunku, otwartej postawie i akceptacji? W narracjach badanych nauczycieli pojawiały się przykłady na to, że jest to możliwe. Niestety, nieliczne przykłady.

Postawy nauczycieli wobec osób wyznania muzułmańskiego

(Marta Kulesza)

„Nie jest chyba istotne jakie człowiek ma pochodzenie, najważniejsze tutaj są jego kompetencje i umiejętności, aby dobrze sprawował swój urząd, wykonywał swoją pracę, a nie to, jakie ma pochodzenie, jaką wyznaje religię” [W04].

„W ogóle mam wrażenie, że dzieci bardziej naturalnie po prostu przyjmują każdą inność, dopóki reszta świata nie uświadomi ich, że to jest inność, coś dziwnego to nie zaczęłyby nawet mieć z tym problemu” [W23].

Analiza materiału wykonanego w programie MAXQDA 2022 umożliwiła wyłonienie kodów *postawy*, *ukryte postawy*, *przekonania*. Kody te pojawiły się w 822 fragmentach, w tym kod *postawy* w 537, kod *ukryte postawy* w 85, a kod *przekonania* w 200 fragmentach. Z uwagi na teoretyczną specyfikę wyłonionych kodów istotna jest ich wspólna analiza. Kody *ukryte przekonania* i *przekonania* należy traktować jako składową kodu głównego *postawy*.

Każda osoba ma swoje wyobrażenie o rzeczywistości i indywidualnie postrzega sytuacje, w których uczestniczy. W rezultacie każdy człowiek konstruuje jej własne postrzeganie. Istotne w tym kontekście są własne postawy i przekonania. To one decydują o tym, jak jednostka postrzega swoją rzeczywistość i jakie znaczenie jej nadaje. W relacjach interpersonalnych świadomość różnorodności i wielości postaw, otwartości na nie i chęci poznania jest kluczowym czynnikiem wspierającym procesy

komunikacyjne¹⁶. Postawy wpływają na działania zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym, również na relacje między uczniami a nauczycielami. Wielu nauczycieli ma inne wyobrażenie o świecie niż ich uczniowie czy koledzy, dlatego świadomość własnych postaw, własnej konstrukcji rzeczywistości, a jednocześnie ich ograniczenie do „mojej rzeczywistości” i brak uogólniania może pozytywnie wpływać na prawidłowe relacje interpersonalne w środowisku szkolnym¹⁷. Ponadto każde działanie dydaktyczne czy wychowawcze jest naznaczone subiektywnymi przekonaniem i nigdy nie jest wolne od własnych spostrzeżeń oraz odbioru klasy szkolnej czy też innej grupy odniesienia. Nauczyciele wnoszą w interakcje z uczniami własne doświadczenia, przekonania, wyobraźnię i pomysły.

Postawa w ujęciu socjologicznym jest rozumiana jako osobiste przekonania, nabywane w procesie socjalizacji i autorefleksji, które oprócz wiedzy, umiejętności wpływają na kierunek podejmowanych działań. Jako teoretyczny konstrukt, którego nie da się bezpośrednio zaobserwować. Postawy zawierają „pozytywną, negatywną lub mieszaną ocenę osób, obiektów, zdarzeń”¹⁸.

W ujęciu pedagogicznym i psychologicznym postawę można rozumieć jako „stanowisko, sposób postępowania, ustosunkowanie się do osoby, zdarzenia, poglądów [...]. Postawa organizuje sposób myślenia, określa rodzaj napięcia, warunkuje siłę i charakter emocji towarzyszących danej sytuacji, stosunek do otaczającej rzeczywistości, tendencję do pewnego rodzaju zachowań, nastawienie (np. negatywne lub pozytywne), bywa zależna od właściwości indywidualnych jednostki (cech osobowości), wpływów środowiskowych, w tym wychowawczych, kształceniowych, społecznych i kulturowych”¹⁹. Ponadto w literaturze przedmiotu można znaleźć podział na postawy jawne i ukryte. Postawy ukryte to utrwalony sposób reagowania na określone bodźce, jako tendencja do nieświadomego oceniania tego obiektu jako bardziej pozytywnego lub negatywnego²⁰. Postawy ukryte wyrażają nieuświadomione uczucia i przekonania, wyrażają się najczęściej w spontanicznych zachowaniach oraz są mniej podatne na wpływ norm społecznych²¹. Postawy jawne różnią się od postaw ukrytych możliwością ich świadomego dostosowywania i korygowania, są otwarcie prezentowane otoczeniu społecznemu i mają wysoką podatność na normy społeczne. W odniesie-

¹⁶ V. Birkenbihl, *Kommunikationstraining: Zwischenmenschliche Beziehungen erfolgreich gestalten*, MVG-Verlag, München 2013.

¹⁷ C. Schwer, C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, Klinhardt, Osnabrück 2014.

¹⁸ T. Greitemeyer, *Sozialpsychologie*, Kohlhammer, Stuttgart 2012, s. 70.

¹⁹ J. Janus, *Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, Buchmann, Olsztyn 2011, s. 212.

²⁰ N. Forghani-Arani, C. Geppert, T. Katschnig, *Wenn der Pygmalioneffekt nicht greift...*, „Zeitschrift für Bildungsforschung” 2014, s. 21–36.

²¹ A.G. Greenwald, M.R. Banaji, *Utajone poznanie społeczne: postawy, wartościowanie siebie i stereotypy*, „Przeгляд Psychologiczny” 1995, t. 38, nr 1/2, s. 11–63.

niu do omawianych poniżej kodów *postawy* i *przekonania ukryte* (poznawczy komponent postawy) przyjąłam powyższą definicję pojęć. Jednocześnie należy podkreślić, że w kontekście prowadzonych badań uwzględnienie *przekonań ukrytych* wydaje się szczególnie istotne. Szkoły i nauczyciele otwarcie deklarują postawy otwartości wobec różnorodności kulturowej, etnicznej i językowej, jednocześnie prowadzone w środowisku szkolnym badania wskazują na obecność ukrytych przekonań, postaw związanych z pochodzeniem etnicznym uczniów²².

Dla pełniejszego zrozumienia pojęcia *postawy*, które wpłynęło na wygenerowanie opisywanych w niniejszym rozdziale kodów ma również rozróżnienie trzech głównych komponentów postawy: komponentu poznawczego, behawioralnego i emocjonalnego. Przekonania, wiedza, myśli dotyczące przedmiotu postawy stanowią części składowe poznawczego aspektu postawy. Wybrany do analizy wywiadu kod *przekonania* oraz *ukryte przekonania* odnosi się do tego aspektu pojęcia *postawa*. Na element emocjonalny postawy składają się emocjonalne reakcje, uczucia pozytywne i negatywne kierowane wobec obiektu postawy. Również taki sposób analizy treści w wywiadach znajdzie swoje odzwierciedlenie w dalszej części rozdziału. Komponent behawioralny postawy wyraża się w bezpośrednim działaniu jednostki wobec obiektu postawy²³.

Przedstawiając wyniki jakościowej analizy informacji uzyskanych w wywiadach, zacznę od opisu wypowiedzi dotyczących kodu *ukryte przekonania*. Ten kod służący do analizy wypowiedzi badanych można podzielić na kolejne podkategorie, do których należą: „przekonania instrumentalne – dla własnych korzyści”, „wyjątki nie potwierdzają reguły”, „warunkowe ukryte przekonania”, „minimalizowanie negatywnych przekonań”, „odnoszenie się do negatywnych doświadczeń szkoły lub innych osób”, „reinterpretacja początkowych negatywnych doświadczeń”. Do pierwszej podkategorii należą wypowiedzi osób, które odnoszą się do opisu pozytywnych doświadczeń z osobami pochodzącymi z odmiennych kultur, ale przedstawiające je w kontekście „wyjątkowej sytuacji”, która niekoniecznie jest reprezentatywna dla całej narodowości czy kultury. Do takich wypowiedzi należą:

²² J.F. Dovidio, S.L. Gaertner, *On the Nature of Contemporary Prejudice: The Causes, Consequences, and Challenges of Aversive Racism*, w: *Confronting Racism: The Problem and the Response*, J. Eberhardt, S.T. Fiske (Eds.), CA: Sage, Newbury Park, s. 3–32. W. Kronig, *Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes*, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft” 2003, nr 6(1), s. 126–141. C.S. Weinstein, S. Tomlinson-Clarke, M. Curran, *Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management*, „Journal of Teacher Education” 2004, vol. 55, no. 1, s. 25–38.

²³ K. Tuczyński, W. Walat, *Trójskładnikowa koncepcja postawy człowieka wobec wykorzystywania e-learningu w procesie kształcenia. Edukacja-Technika-Informatyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2019, s. 209–214.

Wśród tych muzułmanów byli też uczniowie tak naprawdę wykształceni, potrafili się świetnie po angielsku porozumiewać i oni też mnie wspierali w tym, przygotowywali prezentację [W05].

Natomiast warto dodać, że to były osoby z takich domów wykształconych, to było bardzo często, ale i nie zawsze. Dzieci na przykład dyplomatów, którzy przebywali gdzieś tam poza własnym krajem, którzy przebywali w Europie, kształcili się. Więc może to była też taka specyficzna grupa powiedziałabym, nie wiem, czy taka standardowa, no w ten sposób się wyrażę [W05].

Może to też wynika z tego, że u nas ta młodzież, która przybyła, to nie była taka ortodoksyjna, natomiast to była młodzież, których rodzice pracowali w ambasadach, więc oni byli też jakby nauczeni naszego wyznania i jakby też mieli spojrzenie na to, że ta nasza kultura inaczej wygląda, więc dobrze sobie radzili w naszym polskim społeczeństwie. Oni we mnie nie budzili we mnie żadnych obaw, bardziej się martwiłam o nich niż o naszą młodzież [W21].

Naprawdę gdy ładnie są ubrani, mają ładne zeszyty i tak dalej akurat tam dzieci ładnie wyglądały, ale i biegały takie, które biegały niemalże boso wokół gdzieś jakiś tam zabudowań swoich szacunek do nauki i to bym chętnie kupiła takich ludzi, bo myślę że oni to jeszcze w sobie mają [W10].

Niektóre wypowiedzi osób świadczą o wcześniejszej reprezentatywności negatywnych jawnych postaw wobec osób z innych kręgów kulturowych, które zostały zmienione pod wpływem osobistych doświadczeń. Dzięki własnym doświadczeniom osoby miały możliwość konfrontacji przekonań z rzeczywistością. Jednocześnie zmiana nastawienia świadczy o wcześniejszej obecności negatywnych postaw w komponencie poznawczym. Jedna osoba twierdzi:

To mnie zaskoczyło, bo ojcowie bardzo mocno zajmujący się tymi dziećmi, młodzi ojcowie, wszystkie te rodziny oczywiście były dużo młodsze ode mnie, tak wiadomo, ale po tych dziewczynach było widać, że one sobie tam nie pozwolą, też inaczej bardzo dużo wymagały od tych swoich facetów, żeby oni się tymi dziećmi zajmowali [W10].

Ta sama osoba w dalszej części wywiadu nawiązuje do emocjonalnego komponentu postawy: „nie wzbudzali we mnie w ogóle strachu, niczego” [W10]. Inny badany dostrzega wpływ osobistego kontaktu z osobami z innych kręgów kulturowych na własne przekonania i ich zmianę:

Było dla mnie takim zaskoczeniem, że są aż tak otwarci, aż tak rzadni wymiany takich doświadczeń wymiany myśli, także w kontraście do tego co się przedstawia publicznie, że no wiadomo, że są jednostki takie jak ISIS, tak bardzo skrajne i są po prostu błędne interpretacje islamu. To nie islam jest problemem, to po prostu błędna interpretacja [W07].

Inny badany mówi:

Teraz mi się kojarzy bardzo pozytywnie, wcześniej raczej myślałam o tym stereotypowo, że to jest taka bardzo restrykcyjna religia, źle traktująca kobiety, no i niestety z terroryzmem również mi się kojarzyła. A teraz mam o wiele bardziej pozytywne spostrzeżenia [W06].

W przypadku części rozmówców negatywne przekonania zostały ukryte w doświadczeniach innych osób lub instytucji. Ten rodzaj wypowiedzi wydaje się szczególnie interesujący, gdyż wzbudza zasadne refleksje, czy w przywoływaniu sytuacji innych osób kryją się własne przekonania, których osoba bezpośrednio nie chce wyrazić. Niezależnie od tego poniższe wypowiedzi są istotnym źródłem informacji dotyczącym funkcjonowania osób z odmiennych kultur w środowisku szkolnym. Jedna z nauczycielek dzieli się sytuacją, która dotyczy szkoły, w której pracuje:

Te dzieci wiedzą, że chodzą do szkoły w Polsce, chodzą do szkoły polskiej, dostosowują się do naszych zasad, ale mamy do czynienia niestety z tym, że dzieci ze względu, tak twierdzą nauczyciele, że takie wychowanie domowe. Mamy sytuację, gdzie matka z całą powagą stwierdza, że jej syn lat 16 postanowił, że nie zda i powtarza ósmą klasę i jakby ta ich kultura nas może trochę szokować. Nie ma rozmowy z matką na ten temat, że to nie dziecko powinno decydować, że u nas jest inna zasada, że ten dzieciak musi się uczyć, że jest w polskiej szkole. Tu nie ma rozmowy, tutaj syn, który przejął władzę, jest głową rodziny, bo jest najstarszy. Ojca w tym domu nie ma, jest w innym miejscu, przejmuje całkowicie władzę. Potrafi wyznaczać kary siostrze, które coś przeskrobały w szkole, więc siostry się go boją. To są problemy, z którymi realnie się mierzymy i z którymi musimy się zastanowić nawet, czy poinformować matkę o czymś, bo brat może wyznaczyć jakąś karę, to może to być równie dobrze obcięcie włosów na przykład [W20].

Kolejna wypowiedź tej samej osoby:

Oni jakby potrafią się w ten sposób zachowywać, to są dzieci albo bardzo manifestujące w szkole taką swoją niezależność, wyższość w sensie takim, że oni rządzą, oni rządzą tak jak w domu, to próbują przenosić do szkoły, szczególnie ten najstarszy brat, te siostry się go boją. Mamy chłopaka, też w 4 klasie, który nie zdał, który manifestuje to, ma to w nosie, czy on zda czy on nie, on ma inne role, on ma władzę, wszyscy i tak go będą w domu słuchać i tak on będzie miał swoją pozycję męczyzny, więc wszystko mu jedno, czy on ma wykształcenie, skończoną szkołę. To nie ma dla niego znaczenia. To są sprawy drugorzędne. To też wynika z kulturowego przyzwolenia rodzica i z tym jest pewien problem u nas [W20].

Kolejna osoba, powołując się na doświadczenia syna, mówi:

Ale to on właśnie powiedział mi, że chyba by nie chciał, żeby w Warszawie na przykład móc być świadkiem takich sytuacji, jakich był, kiedy przebywał, bo ja tylko to wiem z jego opowiadań i mówię nie jest żadnym katolem, chrześcijaninem ani nic takiego, bo to jest bardzo ważne w tym, co chce powiedzieć i jego, on mówi, że jego troszeczkę zmroziło, gdy był na przykład w Paryżu gdzieś tam w jakiejś dzielnicy i obserwował pewne zachowania muzułmanów [W10].

Wypowiedzi jednego z badanych minimalizują używanie pojęć stygmatyzujących, traktują te wypowiedzi jako formę rówieśniczego żargonu, który nie ma charakteru deprecjonującego. Jednocześnie używanie pojęć typu „ciapaty” ma jednoznacznie charakter naznaczający, niezależnie od kontekstu wypowiedzi. Badany w następujący sposób dzieli się swoim doświadczeniem:

Wiesz ciapaty to określenie akurat to mam wrażenie, że się tak mówi o wszystkich, którzy mają troszkę ciemniejsze wszystkie takie odcienie, nie, czyli nie wiem u nas na przykład w okolicach [...] ²⁴ jest bardzo dużo cyganów w [...] jak oni ci tam po [...] się pojawiają w [...] czy gdzieś tam to to to ludzie też do nich mówią ciapaci, nie ciapaty był taki okres, że na Rumunów mówiono w ten sposób [W10].

Ta sama osoba w dalszej części wywiadu wypowiada się następująco:

Wiem, że w [...] były jakieś akcje takie, ale to chyba chodziło o Turka w ogóle, no też ciapaty, no tak zgadza się, wiem, że młodzież czasami na przykład mówi, że ciapaci, ale tylko takiego wyrazu słyszałam, na przykład w tych takich knajpkach z kebabami takimi ooo nie to to tam że na przykład że był no w której był no gdzie byliście na kebabach no w tej w tej knajpie nie tam gdzie ciapaty sprzedaje. I to takie jest, ale nikt tego nie mówi chyba, ja nie wiem, czy oni czy nawet jak to mówią dzieciaki to czy one myślą obraźliwie one chyba tylko skrót myślowy stosują, że tam gdzie sprzedaje ten kolorowy [W10].

Jednocześnie badany deklaruje, że nauczyciel w każdej przytoczonej powyżej sytuacji powinien reagować i rozmawiać z uczniami:

No i oczywiście że się zwraca uwagę nauczycielowi, nawet powinien zwracać uwagę w każdej takiej sytuacji, ale jak nie ma tematów, nie ma rozmów, to to to chyba tylko jak idą na pizzę czy na nie na pizzę tylko na kebaba, to mówią, że to ciapaty [W10].

²⁴ Nazwa miasta została celowo usunięta w celu zachowania pełnej anonimowości wypowiedzi.

Wśród wypowiedzi badanych nauczycieli można wyróżnić odpowiedzi, które widzą przestrzeń dla osób z innych kultur jako „zapełniacz” luk na rynku pracy, gdzie te osoby mogą wykonywać prace niskopłatne, które nie wymagają wysokich kwalifikacji. Oto przykłady wypowiedzi ilustrujących instrumentalne podejście:

No tak między innymi po prostu pracując i płacąc podatki. Albo jako osoby, które mają może mniejsze wymagania finansowe tak na początku, które mogą wykonywać, mogą też być wyspecjalizowani w innych dziedzinach niż my [W22].

Trochę się już dzieje. Bo tak jednak sporo ich już jest i zazwyczaj przyjmują takie role bardziej proste, tak Uber, taksówki. Ja mieszkam pod Warszawą, więc jak patrzę na okolicę, to we wszystkich tych fast foodach w dużej mierze pracują właśnie osoby, które mogą być podejrzane o to, że są pochodzenia muzułmańskiego, że są, że są z tego kręgu kulturowego [W23].

Oczywiście można to było tam na podstawie karnacji próbować ocenić, jest to duże prawdopodobieństwo. Generalnie to oni by się bardzo przydali, bo nie ma kto pracować na emerytów, tak. Nas jest po prostu za mało, my umieramy sobie grzecznie [W22].

Wykonywali prace, których Polacy, której pracy Polacy nie chcą wykonywać, bo jest zbyt nisko płatna często [W27].

To my ich potrzebujemy, tak samo jak Ukraińców. Ktoś musi na ten cały socjal pracować i na tych emerytów, których jest coraz więcej [W24].

To tak jak mówiłam, jeśli zasililiby ten rynek pracy nasz tutaj w Polsce, rozwijałoby swoje kwalifikacje, to zarówno mogliby uzupełnić braki, jak też, jeśli chodzi o tych pracowników fizycznych to w taki bardzo dosłowny sposób: rozbudowywać kraj, pracować w fabrykach, na liniach produkcyjnych, na budowach, w usługach – wypełnić wakaty [W09].

Część badanych wypowiada się warunkowo o muzułmanach. Osoby badane deklarują swoją otwartość pod warunkiem spełnienia określonych oczekiwań (*warunkowe ukryte przekonania*), do których najczęściej należą znajomość polskiej kultury, przyjęcie tradycji, obyczajów, brak narzucania swoich wartości. Poniżej prezentuje przykłady takich wypowiedzi:

Jednak – moim zdaniem – jeżeli te osoby dobrze znałyby kulturę polską, to wtedy nie ma problemu [W19].

Żeby żyły według standardów europejskich [W17].

To zależy. Jeżeli będzie to człowiek, który wykonuje pracę i gdzieś tam ta religia nie przebija się na osoby współpracujące, nie rzutuje, to jakby nie widzę tutaj przeciwwskazań [W02].

Generalnie mniejszości są pozytywne tak, ale dopóki są na odpowiednim poziomie, czyli państwo musi kontrolować napływ. Nie pozwalają na zbyt ich zwiększanie [W11].

Nie wiem, co mogliby zmienić na dobrą sprawę, raczej oni powinni się dostosowywać do naszego rynku pracy [W12].

Myślę, że obecnie takie zagrożenie jest niewielkie, ale wraz ze wzrostem ludności muzułmańskiej może się to zmienić [W14].

Jest między nami różnica, dlatego tak jak powiedziałam, niech każdy w swoim domu sobie rządzi tak jak chce. Polska nasz dom mamy swoje prawa, muzułmanie mają swoje, nic nam do tego, czy nam się to podoba czy nie. Niech sobie rządzą tak jak chcą, ale im też nic tak do nas, że tak powiem w naszym kraju [W11].

Ale to jest rodzina, która odchodzi od tej swojej kultury. Te dziewczynki są wykształcone, więc tutaj jest duży nacisk na to, żeby zdobyły zawód, dobry zawód, żeby później też wzbogaciły rynek pracy i były w stanie się utrzymać w tym kraju, żeby żyły według standardów europejskich, tak to bym określiła, więc to wszystko zależy od tego, jaka to jest rodzina [W09].

Uważam, że jeżeli w ich domach jest to dobrze postrzegane, że oni odchodzą i są wyznania muzułmańskiego, ale nie tak ściśle z tymi zasadami, które tam panują, to jest w porządku i jak najbardziej myślę, że oni tak mogą funkcjonować. Na pewno nie jestem za tym, aby żadna wiara nie była ściśle związana, która nakazuje nam się zachowywać w określony sposób. Chodzi mi o to tutaj, że jeżeli jakaś wiara czegoś nakazuje albo zabrania, to nie jest to zdrowe i to nie jest dobre. Dotyczy to każdej wiary, tak samo islamu. Więc jeżeli oni odchodzą i mają jakąś taką większą swobodę, to jest to dobre po prostu [W21].

Poniższa wypowiedź wydaje się również bardzo interesująca. Badany nie wyraża jednoznacznie negatywnych opinii na temat osób odmiennych kulturowo. Natomiast deklaruje obawy i wątpliwości dotyczące gotowości włączenia do swojego systemu rodzinnego muzułmanów. Osoba stwierdza:

Jakiś czas temu się nad tym zastanawiałam, bo na przykład też bardzo praktycznie, bo mam też córkę w takim wieku, prawie 18 lat i zastanawiałam się, nawet rozmawialiśmy z mężem, jaka byłaby nasza reakcja, gdyby właśnie poznała taką osobę z innego wyznania i na przykład chcieliby się związać tak na poważnie ze sobą. No i otwarcie muszę przyznać, że jakieś obawy miałam, bo dużo się słyszy w mediach czasami takich negatywnych komentarzy, że kobieta jest bardzo podporządkowana mężczyźnie w tej muzułmańskiej kulturze, że może nie jest aż taką wolną jednostką [W05].

Wśród odpowiedzi badanych nauczycieli zakodowanych jako *postawy* można wyróżnić te, które zawierają w sobie opis emocjonalnego aspektu kategorii postaw,

czyli wyrażają stan emocjonalny, który odczuwał badany w odniesieniu do własnych doświadczeń z muzułmanami lub ze skojarzeniami związanymi z islamem. Badania dzielą się doświadczeniami, w których odczuwali lęk, napięcie, niepokój. Do tej kategorii odpowiedzi, która wyraża emocjonalny aspekt postawy badanych, należą:

Byłam wychowywana, bo jestem takim pokoleniem, gdzie to jeszcze było bardzo trudne, bo jeszcze pamiętamy i różne inne takie akcje nie wiem wojen i tak dalej, gdzieś tam daleko Irak i Iran i te wszystkie rzeczy i ja na przykład był taki okres, że ja się bałam, w ogóle słowo islam mnie przerażało [W10].

Miałam takie doświadczenie, stają na moje odczucie zbyt blisko mnie [W16].

I co jeszcze niepokój – jeżeli, ktoś jest taki ortodoksyjny [W03].

Uważam, że powinni się dostosować do obowiązujących w danym kraju norm. I niestety są takie grupy muzułmańskie, które nie chcą się dostosować, wręcz wymagają większych praw. To jest taki niepokój właśnie, że domagają się większych praw, mimo że nie są u siebie w kraju [W03].

Ja osobiście jako jednostka nie czułam się zagrożona, ale jak mówię, chciałabym zgłębić temat, wiedzieć na jakiej zasadzie ci ludzie są przyjmowaniem na przykład do Polski, że to jakoś jest prawnie porządnie rozwiązane, tak żeby czuć się bezpieczną, no i też, żeby moja rodzina czuła się bezpieczna [W05].

I pojawiło się we mnie takie uczucie niepewności, może trochę strach. Pamiętam, że przy pierwszym spotkaniu obudziły się we mnie jakieś uwewnętrznione przekonania, stereotypy, mama z zakrytą głową, tata wyglądający trochę strasznie... Mówiąc tak bez ogródek, dotyczące powiązania muzułmanów z terroryzmem. Oczywiście mam świadomość, że to bardzo niesprawiedliwy stereotyp, funkcjonujący podobnie jak przekonanie za granicą, że Polacy to złodzieje [W13].

Myślę, że chyba jedyna rzecz, która mogłaby budzić jakieś moje niepokoje, no to małżeństwo ze względu na to, że moja wiedza jest taka, że osoby wyznające islam rzeczywiście mają tutaj inną obyczajowość, o której mówię, mówiłam natomiast tak poza tym to chyba nie [W16].

Kolejne dwie wypowiedzi wyrażają również niepokój i lęk, ale skierowany na sytuację muzułmanów i możliwe nadużycia skierowane wobec nich:

Powiem szczerze, że niepokój to nie. Ja się nie stresuję o to, że oni są w Polsce. Poza tym uważam, że oni sobie dziś znajdują tutaj miejsce do pracy i też nasza młodzież, która u nas jest, też znalazła sobie pracę w jakiś punktach gastronomicznych. Natomiast ja się najbardziej martwiłam, jak oni się pojawili, żeby oni nie byli właśnie tutaj jakoś źle potraktowani przez Polaków, to mnie najbardziej stresowało, bo jako tako się ich nie boję [W21].

Dla mnie to jest wręcz przeciwnie, bo też od kilku lat jestem zaangażowana aktywnie w działania wspierające osoby, które przyjeżdżają do Europy i jakby patrząc na to trochę z innej strony i nie daje się wciągnąć w tą medialną pułapkę i w to jak postrzegany jest islam w opinii publicznej, jak to jest używane jako narzędzie manipulacji politycznej. Wydaje mi się, że jest to jedna z religii, która jest taka jak katolicyzm, którą można użyć w różny sposób, że może być to po prostu część jakaś taka mistyczna czy sakralna, jak zaspokojenie duchowe człowieka, albo może być to też wiadomo użyte jako narzędzie manipulacji, tak samo jak katolicyzm. No i wydaje mi się, że jakby taka ogólna opinia, która może panować wynika właśnie z niezrozumienia i no nie wiem bardziej dla mnie wydaje się zagrożeniem to, że w Polsce na przykład nosząc burkę, można zostać obrażonym. Czy można zostać zaatakowanym. Że wydaje mi się, że gdyby ktoś chciał w trakcie pracy mieć przerwę na modlitwę w obowiązujących w godzinach, kiedy, kiedy to się kiedy się modli w islamie, to prawdopodobnie mógłby nie dostać na to pozwolenia, bo spotkałam się z takimi sytuacjami. No więc dla mnie nie, nie, nie odczuwałam żadnych jakiś takich strachów przed napływającą falą nie wiem islamistów, którzy mieliby być terrorystami, którzy mieliby gwałcić białe kobiety, jak to niektórzy opowiadają w telewizji [W22].

Kolejną kategorię, która stanowiła ramy do analizy treści wypowiedzi badanych, był aspekt poznawczy *jawnej postawy*, czyli *przekonania*. Tę kategorię można podzielić na przekonania pozytywne, negatywne oraz neutralne. Analizując wypowiedzi badanych, pozytywne wypowiedzi badanych odnosiły się do kolejnych podkategorii: „muzułmanie na rynku pracy”, „muzułmanie – kultura, obyczaje”. Duża część badanych widzi w muzułmanach zasób zarówno kulturowy (ubogacenia polskiej kultury, wzmocnienie takich wartości jak rodzina), jak i zasób ekonomiczny (objęcie specjalistycznych stanowisk pracy). Poniżej zebrane zostały wypowiedzi badanych, które podkreślają potencjał, jaki mogą wnieść osoby z odmiennych kultur:

Myślę, że jeśli więcej osób poszłoby w tym kierunku, to wzbogaciłoby to nasz rynek pracy zarówno na tych wyższych szczeblach, jak i niższych, no bo pracownicy fizyczni też są potrzebni w Polsce [W27].

Tam też są mądre osoby studiujące, robiące doktoraty i naukowcy, więc jeżeli takie osoby przyjmimy do naszego kraju i damy im możliwość rozwoju w danej dziedzinie, to myślę, że jak najbardziej mogą się tutaj przyczynić, jeśli chodzi o rozwój taki naukowy [W03].

Gdyby chciała być w mojej szkole kobieta, która jest muzułmanką i mówiła po polsku i uczyła by angielskiego, spoko mogłaby być dużo lepszą anglistką niż Polki [W10].

Jeżeli będzie uczyć matematyki, będzie dobrym nauczycielem matematyki, dlaczego jako muzułmanin ma nie być zatrudniony w szkole [W15].

Jeżeli jesteś dobrym lekarzem, nie ma znaczenia kwestia wiary [W15].

W Polsce powinniśmy udostępniać wszystkie stanowiska. Można ograniczać dostęp w zależności od umiejętności i kompetencji [W17].

Jak ktoś jest dobrze wykształcony, to może dostać bardzo dobrą pracę. Wydaje mi się, że już teraz jest tak duża liczba Ukraińców i oni są naprawdę bardzo dobrze wykształceni. Są bardzo dobrze wykształceni i to są osoby, które ewentualnie mogły sięgnąć po nasze miejsca pracy. Natomiast muzułmanie to ta skala jest jednak tak mała. A propos, te osoby, które ja uczyłam, te wszystkie dzieci muzułmańskie, to były dzieci lekarzy – albo dwoje, albo jedno. I oni normalnie wykonywali zawód lekarza w Polsce. Tutaj brakuje tak dużo, myślę, że to dobrze [W108].

Mogłyby wpłynąć pod względem zarobków do skarbu państwa, jeżeli by to były osoby zatrudnione w Polsce. Na pewno by to się zmieniło. W sprawach socjalnych również. Jeżeli ktoś przyjeżdża, to też myśli o sprawach socjalnych. Ale jeżeli ktoś pracuje na rzecz państwa, w którym aktualnie mieszka, czy robi dokładnie to, co każdy obywatel, to wydaje mi się, że te zmiany nie byłyby aż tak drastyczne i mogły mieć pozytywne skutki. Niektóre osoby mogłyby rozbudować rynek pracy, więc gospodarka mogłaby też troszeczkę się rozhuścić w pozytywny sposób. Chyba nie mam aż takiej dużej wiedzy, żeby to uargumentować konkretnymi przykładami. Wydaje mi się, że mogłoby coś się zmienić [W19].

No tak między innymi po prostu pracując i płacąc podatki. Albo jako osoby, które mają może mniejsze wymagania finansowe tak na początku, które mogą wykonywać, mogą też być wyspecjalizowani w innych dziedzinach niż my. Nie wiem, no to tak, jakby po prostu to nie wiadomo czy tam muzułmanie czy osoby tam prawosławne dla mnie to jednak jest takie po prostu możemy to zobaczyć też na przykładzie właśnie teraz Ukraińców, którzy albo wcześniej tak jeszcze zanim zaczęła się wojna, to mniej więcej można sobie wyobrazić, jakby to było, to chyba tylko się zmienia rubryczkę tak jakie jest wyznaczenie i nie wiem, chyba, że ktoś wyczytał ten czas przerwy. Ale z drugiej strony może nie przychodziliby, by pijani do pracy, tak jak to bywa u nas przynajmniej ci, którzy nie piją alkoholu [W22].

No raczej bym przypuszczała, że mogłoby nieco kasę zasilić, bo raczej są to narody pracowite i to też obserwuję w krajach zachodnich, gdzie jedyne miejsce, w którym można w sobotę wieczorem czy w niedzielę zrobić zakupy, to są właśnie sklepy Turków. Wszystkie białe, wszystko jest pozamykane. A jak chcesz coś kupić, to tylko do nich. Ta kultura wymaga od mężczyzny raczej porządnego zaopiekowania się rodziną, a nie tylko przetrwania. Więc trudno mi sobie wyobrazić, że ludzie przyjadą tutaj, uzyskają możliwości pracy, ale nie zamiast tego usiądą i będą czekać na 500 plus. Tak. Więc raczej widzę ich jako osoby, które dołożą do wspólnej kasy, a nie z niej zabiorą [W23].

W zasadzie troszkę wcześniej na to odpowiedziałam, no ja ich postrzegam jako osoby przedsiębiorcze. To są raczej ludzie też pochodzący przecież z obszarów, gdzie no nie

jest lekko, bo zakładam, że nie mówimy o kraju Dubaju, gdzie przyjedzie szejk z Dubaju i nie będzie się zastanawiał, ile zostawi tu pieniędzy. Ale jeżeli mówimy o tych, którzy są migrantami i przybywają tu, żeby poprawić swój status materialny, to ja ich postrzegam jako ludzi przedsiębiorczych. Nie wyobrażam sobie, że są to osoby, które będą siedziały na zasiłku dla bezrobotnych. Oni raczej otwierają swoje małe biznesy [W23].

W Polsce powinniśmy udostępniać wszystkie stanowiska. Można ograniczać dostęp w zależności od umiejętności i kompetencji. Muzułmanie nie różnią się od wyznawców innych religii w zakresie rozwoju kultury osobistej, motywacji, możliwości awansu zawodowego i społecznego. Należy się skupić na tym, że każdy coś wnosi. Nie mam jakiegoś podziału na religię i kultury [W17].

Jeżeli chodzi o rynek pracy, to na każdym, bo każdy człowiek powinien mieć tę równość dostępu do pracy, jak to w prawach człowieka jest zapisane [W19].

Według mnie takie samo jak wszyscy inni, bo tak jak mówię każdy chce zatrudnić jak najlepszego pracownika, jeżeli on ma kompetencje i umiejętności, no to powinien po prostu być tak postrzegany, a nie względem swojej wiary, płci czy orientacji seksualnej. Tak jak mówiłam, ja jestem bardzo tolerancyjna i ja nie widzę świata inaczej. Uważam, że każdy powinien być tutaj postrzegany wedle swoich kompetencji. Tak jak mamy konkurs umiejętności, no to ma być to konkurs umiejętności, a nie jakichś innych aspektów [W21].

Część badanych dzieliła się swoimi pozytywnymi skojarzeniami z kulturą arabsko-muzułmańską, z tradycjami, obyczajami, które badani nauczyciele uznali za szczególnie ważne i cenne. Przyjazd muzyłmanów do Polski jest odbierany przez część badanych jako możliwość wzbogacenia kultury, wzajemnego uczenia się, poznawania, rozwijania, wymiany. Poniższe wypowiedzi ilustrują taki punkt widzenia:

W krajach muzyłmańskich tego nie ma, to jest jedna wielka rodzina, jest szacunek dla rodzeństwa, dla kuzynów, dla cioć, wujków i takie tradycyjne podejście do rodziny, do wspólnego świętowania. Myślę, że to jest dobre, ale to mówię to zależy od wielu czynników [W03].

To jest to czego moglibyśmy się tutaj nauczyć. No i że ta rodzina jest na pierwszym miejscu jednak [W03].

Wydaje mi się, że kultura islamu jest taka bardziej otwarta [W07].

Mogliby troszeczkę właśnie nappełnić naszą tą otwartością. Może jeżeli chodzi o samą osobną taką kulturę islamu, też tak, aż tak bardzo nie widziałem i nigdy takich może szczegółów warto podkreślić, że to są bardzo często osoby bardzo szczerze i też bardzo bezpośrednio [W07].

Muzułmanie wniesli dużo pozytywnego, żyjąc w Polsce [W11].

Przyjazd większej grupy muzułmanów mógłby prowadzić do zmiany różnorodności kulturowej. Kiedyś Polska była wielokulturowa. Potrzeba wielu lat, by sytuacja ponownie się zmieniła. Wielokulturowość powoduje, że kultura się różnicuje [W17].

Tak i ja myślę „że wymiana między kulturą taka właśnie eee, ale mówimy o kulturze o tradycjach o stroju tak, o muzyce i tak dalej ja uważam, że mogło być to budujące [W10].

Na pewno poznawanie nowych kultur, tak jak i podróże, czytanie na pewno rozwija nas. Jest to ciekawe po prostu, bo jak my poznajemy ich i podoba nam się to, że ta kultura jest taka pełna właśnie kultury osobistej, takiego szacunku do starszych, szacunku do zawodów na przykład nauczyciela to jest fajne i to jakby podoba mi się to po prostu i czasami sobie jak dyskutowaliśmy w szkole, to mówiliśmy, że gdyby nasza młodzież też coś od nich się nauczyła. Tego właśnie szacunku, tej kultury takiej osobistej, mówienia dzień dobry, dziękuję, nawet przysunięcia krzesła do stołu. Myślę, że to jest takie pozytywne [W21].

Przede wszystkim poznanie nowych kultur, poznanie nowych ludzi, możliwość zaprzyjaźnienia się, bo wydaje mi się, że można się zaprzyjaźnić tak samo z muzułmaninem, bo umówmy się, że nie każda muzułmanka chodzi w burce. Wiele tych kobiet chodzi nawet po Warszawie i nie wiemy nawet, że są muzułmankami. Można nawiązać jakieś relacje, poznać kultury, dzięki temu podróżować, dowiedzieć się czegoś ciekawego o świecie, o tej ich kulturze. Myślę, że to bardzo pomoże też na taki rozwój ogólny nas i przede wszystkim na to otwarcie się Polaków na świat. Tutaj też wszystkie kultury na to wpłyną. Myślę, że to jest bardzo ważne, żeby Polacy w końcu zaczęli się troszeczkę otwierać [W01].

Dla mnie ta różnorodność jest cenna. Czy spojrzenie na swoje życie zawodowe czy rodzinne czy jakiegokolwiek to jest to poszerzenie horyzontów, poznawanie nowej kultury, dowiadywanie się nowych rzeczy o świecie, o różnych opcjach, bo tak jak mówiłam, dzięki tej dziewczynce wiem, że bardzo różnie może to wyglądać w każdej rodzinie. W tym bym upatrywała takiego ubogacenia swojej wiedzy o świecie, wiedzy o kulturze. Ja lubię wszelką różnorodność [W23].

Nie ma jednego islamu. Są ludzie prawdziwie wierzący, którzy bardzo szanują drugiego i są tacy ludzie, którzy być może nie są wierzący, ale wiara w islam albo inna wiara, daje im poczucie siły. A dlaczego miałby być niedostosowanym? Przecież to jest w ogóle wiara, która jest późniejsza niż chrześcijaństwo. Wydaje mi się, że pewne rzeczy, jakieś dokumenty, może mieć zupełnie inne, ale zależy jak się tej wiary używa. Do czego jej się używa [W18].

Dla mnie ten islam jest tak czymś ciekawym, czymś innym. Kojarzy mi się z tańcem, z radością, kojarzy mi się z pięknem, kojarzy mi się z dyskusją, ponieważ bardzo często są to osoby bardzo odcytane, które znają nie tylko Koran, ale które znają też treść innych pism świętych [W07].

Islam zakłada pomoc biednym. Może właśnie w takim zakresie mieć siłę – żeby iść ze światem, żeby pomagać w problemach, żeby być pocieszeniem. Generalnie to, co się dzieje w dzisiejszym świecie [W17].

Istotnym obszarem tematycznym poruszonym podczas wywiadów był temat islamu, wolnych skojarzeń dotyczących tego pojęcia. Odpowiedzi nauczycieli można podzielić na trzy grupy: przekonania neutralne, pozytywne i negatywne. Pozytywnie przekonania zostały przedstawione powyżej i odnoszą się przede wszystkim do asocjacji islamu z kulturą i obyczajami. Neutralne przekonania to takie, które są oparte na faktach, wiedzy oraz nie zawierają w sobie emocjonalnego przekazu. Przekonania negatywne wyrażają przede wszystkim postawy oceniające, nacechowane pejoratywnie, wyrażające uogólnienia czy też szerzące stereotypowy przekaz. Poniżej zostały przedstawione wypowiedzi badanych, które mają charakter neutralny. Islam w większości wypowiedzi kojarzy się z religią, kulturą, architekturą, określonymi miejscami kultu, wiary. Jeden z nauczycieli mówi: „Z meczetem, z inną kulturą, z inną religią, z Mahometem, z innym sposobem odżywiania, z częstymi modlitwami w określonych godzinach, z innym kalendarzem świąt” [W09]. Kolejna osoba twierdzi: „Z jedną z religii tak. Kojarzy mi się też z architekturą, którą oglądałam w południowej Hiszpanii. Z niektórymi miejscami kultu tak. Hmm z Mekką, tak z całą kulturą muzułmańską z Prorokiem Mahometem. Jest to też po prostu historyczne, historyczna część historii i tak jedna z religii” [W22]. W podobnym tonie jest utrzymana kolejna wypowiedź: „Islam kojarzy mi się jako religia, sposób życia, inna kultura. Wynika to z moich doświadczeń” [W17]. Analogicznie do cytowanego wcześniej skojarzenia brzmi poniższa wypowiedź: „Po prostu jednym z wyznań wiary, no są świadkowie Jehowy, są katolicy, szerzej chrześcijanie, protestanci są i jest Islam tak. Więc nie mam żadnych innych konotacji” [W23]. Następną wypowiedź nawiązuje do własnych doświadczeń jako nauczyciela historii i posiadanej wiedzy:

Historycznie to Konstantynopol, wyprawy krzyżowe – tematy typowo historyczne. To są na bieżąco tematy, które mam w klasach. Jeżeli chodzi o szersze skojarzenia, powiedziałbym niezrozumienie. To może być dziwne skojarzenie, ale wydaje mi się, że bardzo dużo osób nie rozumie tego wszystkiego, co ich otacza, gdzie to jest bardzo demonizowane. Sam zaobserwowałem, że te osoby nie są zamachowcami, czy osobami, które mają plan zniszczyć cały świat, jak to przez niektórych jest demonizowane. Są po prostu jak każdy inny człowiek. Niezrozumienie to chyba takie jedno większe skojarzenie, które mam. I tak typowo historyczne tematy, które gdzieś tam się pojawiają [W19].

Kolejna wypowiedź zwraca uwagę na konieczność rozróżnienia pomiędzy wyznaniem religii dla wiary i wartości a wykorzystywaniem jej do manipulacji i krzywdzenia:

Wydaje mi się, że ci muzułmanie, którzy są niebezpieczni, to są ci, którzy wchodzą u władzy krajów muzułmańskich, którzy używają religię, jako manipulacji tak samo albo właśnie grup terrorystycznych, z powodu których właśnie osoby przyjeżdżają, uciekając przed reżimem do Polski i to są ci, którzy wchodzą też w umowy międzynarodowe z władcami jakby z władcami krajów, również europejskich. I to są prawdziwi niebezpieczni muzułmanie, którzy prawdopodobnie sami nawet nie wiedzą, jak wygląda ich relacja z Bogiem tak [W22].

W odpowiedziach badanych można wyróżnić wypowiedzi mające negatywny wydźwięk, związany z kulturą muzułmańską, obyczajami, islamem. Część wypowiedzi odnosi się do muzułmanów i ma jednoznacznie pejoratywny charakter. Do takich wypowiedzi należą:

Muzułmanie są ekspansywni trochę. Ale raczej nie! Wydaje mi się, że chcieliby wpłynąć, ale jednocześnie zamknięci [W24].

Ja mam wrażenie, że oni budowaliby takie enklawy, gdzie by żyli [W24].

Mamy sytuację, gdzie matka z całą powagą stwierdza, że jej syn lat 16 postanowił, że nie zda i powtarza ósmą klasę i jakby ta ich kultura nas może trochę szokować. Nie ma rozmowy z matką na ten temat, że to nie dziecko powinno decydować, że u nas jest inna zasada, że ten dzieciak musi się uczyć, że jest w polskiej szkole. Tu nie ma rozmowy, tutaj syn, który przejął władzę, jest głową rodziny, bo jest najstarszy. Ojca w tym domu nie ma, jest w innym miejscu, przejmuje całkowicie władzę. Potrafi wyznaczać kary siostrze, które coś przeskrobały w szkole, więc siostry się go boją. To są problemy, z którymi realnie się mierzymy i z którymi musimy się zastanowić nawet czy poinformować matkę o czymś, bo brat może wyznaczyć jakąś karę, to może to być równie dobrze obcięcie włosów na przykład [W20].

Aczkolwiek zawsze gdzieś tam w kontakcie z ludźmi jak rozmawiam to to nie wiem, dlaczego jeszcze mam z tyłu głowy nie wiem może po Word Trade Center a może po czymś, że jednak to są ludzie którzy w których w imię Allaha są gotowi robić różne rzeczy ale u nas w imię Boga w historii też różne rzeczy robiło ja sobie to przekładam w ten sposób [W10].

Odnosnie muzułmanów, jeśli kradniesz, to utną ci rękę; za zradę może być ukamienowanie [W15].

Straszna dysproporcja pomiędzy wychowaniem chłopca i dziewczynki. No i z tych moich podróży to, że mężczyzna jest jednak stworzony, żeby koło niego chodzić, a nie żeby pracował. I dla mnie to jest trudne do przyjęcia. Tak, to takie dwie sprawy [W18].

Nie wywołuje we mnie lęku. Bardziej niepokoi mnie sytuacja dzieci. Trudno powiedzieć, czy z powodu islamu jest problem chodzenia do szkoły. Dzieci z rodziny muzułmańskiej pomagają rodzicom. Córka załatwia sprawy urzędowe. W drugiej rodzinie

jest problem z rolą wychowawczą. Chłopcy są stawiani niejako na piedestale. Nie wymaga się od nich wiele. Wychowuje się dziewczyny. To może moja ocena. Układ wychowania ze względu na płeć. W obydwu rodzinach jest po troje dzieci. Podstawowe trudności szkolne, jakie się pojawiają, wynikają z niechodzenia do szkoły [W17].

W tym momencie rodzi wiele problemów, bo to jest taki chyba największy zarzut, jeżeli chodzi o religię muzułmańską, że ich księga została napisana bardzo dawno, a zmienił się świat, zmieniło się prawo, zmienili się ludzie [W07].

Szczerze mówiąc to sama mam sporo negatywnych skojarzeń z literatury w zasadzie dostępnej i tego jakby straszenia tą kulturą, więc nie powiem, że to, że do nas przyszli dużo mi dało w sensie takiej zmiany myślenia, że to jednak nie jest coś złego [W02].

Akurat ci muzułmanie, z którymi ja miałam kontakt jako rodzice dzieci, które uczę, to mieli parcie na to, żeby się uczyć, rozwijać i doskonalić. Natomiast muszę powiedzieć, że z tych moich wycieczek do krajów muzułmańskich, to odniosłam wręcz przeciwne wrażenie – że absolutnie tak nie jest. Na pewno w tych krajach są i lekarze, i różne osoby dobrze wykształcone, ale ja patrząc na ulicę (oczywiście nie wchodziłam do jakichś tam szejkowych domów czy pałaców, bo to nie są absolutnie moje progi finansowe), nie widziałam takiego kultu pracy czy kultury wykształcenia. Absolutnie nie. Wręcz przeciwnie. To było takie rozlazłe i tak jakby te dni były dla nich bez konkretnego celu. To mi się bardzo nie podobało [W18].

Gdybym miała to jakoś porównać, to wszystko jest jakoś niższe, jest mniejsza motywacja do pracy i ta chęć rozwoju jest niższa niż w przypadku innych kultur [W09].

Przede wszystkim z religią, z muzułmanami, ale też z cierpieniem kobiet, ich ograniczonymi prawami [W13].

To mi się kojarzy przede wszystkim z religią, z kulturą, z takim no i niestety kojarzy mi się też z takim złym traktowaniem kobiet, czyli z taką obyczajowością, która mnie nie odpowiada [W16].

Część badanych wyraża swoje obawy dotyczące przyjazdu osób z innych kultur do Polski. W wypowiedziach są obecne obawy dotyczące wykorzystywania systemu socjalnego, prób narzucenia swojej kultury, zachowań agresywnych ze strony osób przyjezdnych, gorszego traktowania kobiet. Niniejszy cytat jest przykładem takiej postawy:

To znaczy powiem tak, patrząc na to co się dzieje w krajach skandynawskich czy we Francji mamy, na pewno to jakieś zagrożenie, oczywiście nie każdy muzułmanin jest ortodoksem. Natomiast to jakieś niebezpieczeństwo istnieje. Ja tutaj mówię o takim ortodoksyjnym podejściu do islamu. Także to jest takie niebezpieczeństwo i tak na dobrą sprawę nie mamy możliwości zweryfikowania tych osób, które do nas przyjeżdżają. Czy to są osoby o umiarkowanych poglądach, które rozumieją to, że każdy ma prawo

do wolności wyznania i nie będą oczekiwały od innych tutaj zmian w zachowaniu. No ale jest też grupa taka bardzo ortodoksyjna niestety, która no będzie w jakiś sposób wpływać na osoby z otoczenia i będzie głośno wyrażała swoją opinię, nie zawsze taki zadowalający sposób [W03].

Ta sama osoba w dalszej części wywiadu twierdzi: „Na pewno trzeba pomóc tym ludziom, którzy uciekają z kraju objętego wojną, natomiast istnieje to niebezpieczeństwo, że jeżeli trafimy na ortodoksa to może być bardzo różnie w naszym kraju, tym bardziej że to są rodziny wielodzietne i też przekazują swoim dzieciom pewne wartości” [W03]. W dalszej części wywiadu nauczyciel twierdzi: „wiemy, co się dzieje w innych krajach, gdzie oni taką możliwość otrzymali. Teraz domagają się większych ilości praw dla siebie. Jednak to nie jest ich państwo, to jest nasze państwo, to jest nasz kraj” [W03]. Inny uczestnik badań w następujący sposób wyraża swoje obawy:

Pewnie gdyby muzułmanie zjechali liczniej, do miasta dwudziestoparotysięcznego, jak Bielsk lub Hajnówka, to pewnie byłyby sytuacje niebezpieczne: agresja czy bójki, a nawet – nie chcę używać takich słów jak pogromy. Ale kto wie? Animoszje byłyby wielkie. U niektórych może pojawić się takie myślenie społeczne. U mnie się nie pojawia. Wielu ludziom być może się pojawi, bo uważają muzułmanów za złych, brudnych i w ogóle niebezpiecznych [W24].

Podobnie argumentuje kolejny badany:

Gdyby tworzyli duże wspólnoty, oni są nieprzenikalni na naszą kulturę, to widać i myślę, że to mogłoby być zagrożenie, bo oni wtedy poczuli się pewni siebie, no bo jakaś ilość by powodowała, że oni czuliby się silniej, tworzyliby na pewno jakieś enklawy. Normalne jest to, że by dążyli do swoich grup i myślę, że to mogłoby być zagrożenie [W06].

Kolejny badany widzi ewentualne zagrożenie dla systemu socjalnego: „Jeżeli muzułmanie będą korzystać tylko ze wsparcia systemu socjalnego, nie będą podejmować aktywności zawodowej, to z pewnością będą ten system obciążać” [W13]. Inny badany odwołuje się do doświadczeń osób ze swojego otoczenia i wyraża obawę związaną z zamkniętą postawą muzułmanów i ich braku otwartości na innych:

Myślę, że tak. Mam znajomych w Kolonii w Niemczech i znam sytuację tamtejszych mieszkańców, która zmieniła się radykalnie po przyjeździe muzułmanów do miasta. Muzułmanie wydają mi się bardzo „hermetyczni” i niechętni do asymilowania się innymi w miejscu zamieszkania czy miejscu pracy [W08].

Wypowiedź tego badanego wyraża wątpliwości dotyczące możliwości ubogacenia rynku pracy przez muzułmanów. Badany widzi przestrzeń dla tych osób raczej

na niskopłatnych stanowiskach oraz podkreśla konieczność zapewnienia pracy najpierw dla Polaków:

Nie wiem, czy by mogli się przyczynić. Przede wszystkim my musimy pracować jako Polacy. Nie wiem, to jest trudne pytanie, na które nie można jednoznacznie odpowiedzieć. Gdyby ich przyjechało sporo, ileś tam tysięcy, ale to też zależy jacy przyjadą. Czy to przyjadą wykwalifikowani czy niewykwalifikowani. Gdyby byli niewykwalifikowani, to na pewno by wykonywali prace, których nie chcą wykonywać Polacy, a jeżeli by przyjechali wykwalifikowani, to myślę, że też byłoby im trudno odnaleźć się na naszym rynku pracy, bo jednak zawsze to jest zarezerwowane dla obywateli danego kraju, a dopiero później dla obcokrajowców [...]. Zawsze jest tak, że jeżeli nie mamy fachowców no to, jeżeli oni przyjeżdżają i mają te umiejętności, no to dostają pracę. Ale jeżeli mamy ludzi, którzy w naszym kraju mają podobne umiejętności, no to zawsze zatrudnimy naszego obywatela niż obcokrajowca [W04].

Cytowany poniżej nauczyciel odnosi się do swoich negatywnych doświadczeń dotyczących wykorzystywania systemu socjalnego przez muzułmanów:

Są to osoby często w większości niepracujące, bezrobotne i tu jest taki minus jakby i oni czerpią z naszej opieki socjalnej, więc w jakiś sposób ta nasza opieka socjalna nie jest w stanie zapewnić funduszy i pomocy być może, bo ja się w to nie zagłębiałam szczegółowo, obywatelom mieszkającym w Polsce [W09].

Podobnie argumentuje kolejna osoba: „Często są to osoby korzystające z tzw. socjalu, niepracujące. Stają się więc obciążeniem dla polskiego systemu ekonomicznego” [W13]. Poniższa wypowiedź wyraża potrzebę dopasowania się osób z innych kultur do kultury, tradycji kraju przyjmującego:

Uważam, że nie tylko islamczycy, ale generalnie wszyscy, którzy jeżdżą za granicę i decydują się na pozostanie tam, bo ja teraz to czuję po Ukraińcach, to jednak powinni mimo wszystko w jakimś stopniu dostosowywać się do zasad, które funkcjonują w danym kraju, a już na pewno nie wolno im pozwolić na to, żeby oni stanowili większość czy narzucali swoje zwyczaje. Nie przeszkadzałyby mi zapachy od sąsiadów z kuchni, oni inaczej jedzą. Ale zaczęłoby mi przeszkadzać, gdyby oni zaczęli głośno mówić, że im przeszkadza to, że biją dzwony w naszym kościele, w tą stronę to wtedy bym się chyba wkurzała, tak, bo to oni przybyli do nas, a nie odwrotnie [W10].

Zagrożenie związane z zatraceniem tożsamości narodowej wyraża kolejna wypowiedź: „Może to spowodować, że roztopi się polskość w tych innych narodowościach, jak będą one zbyt silnie na nas oddziaływać [...]. Te zmiany mogłyby być tak gwałtowne i tak duże, że ostatecznie stalibyśmy się nawet krajem muzułmańskim” [W11]. Ta

sama osoba w dalszej części wywiadu deklaruje: „Generalnie mniejszości są pozytywne, tak, ale dopóki są na odpowiednim poziomie, czyli państwo musi kontrolować napływ. Nie pozwalać na zbytne ich zwiększanie” [W11].

Przekonania dotyczące muzułmanów może pośrednio wyrażać pytanie w wywiadzie dotyczące możliwości ataku terrorystycznego w Polsce. Część badanych nie widzi takiego zagrożenia i neguje taką ewentualność:

Chyba teraz nikt nie jest w stanie przekonać mnie, że największym zagrożeniem jest ktoś inny niż ze Wschodu. Wiesz cała sytuacja z Rosją spowodowała po prostu, że chyba spowodowała, że mi się wydają bardziej przyjaźni ci muzułmanie niż kiedykolwiek [W10].

Ja zawsze przypominam, że przez całe lata 70., 80., ale również większość 90. terroryzm był absolutnie europejski biały. To była Hiszpania, to była Irlandia. Jakoś tych muzułmanów za dużo się tam nie pałętało, prawda. To raczej były bojówki, nasze europejskie, białe. Jeśli chodzi o kraje muzułmańskie, no to zupełnie sobie nie wyobrażam, żeby którykolwiek kraj muzułmański na tą chwilę miał jakikolwiek interes, żeby wjeżdzać tutaj do nas. No chyba, że to byłaby to Czeczenia złapana za pysk przez Putina, ale to też wtedy trudno by było eee uznać za atak Państwa islamskiego [W23].

Ze strony innych muzułmanów nie dostrzegam zagrożenia [W25].

Tak myślę nie jesteśmy najlepszym celem. Uważam, że na razie nie ma powodu, abyśmy byli zaatakowani [W11].

Możliwość zawsze może być, no jesteśmy z jednej strony sojusznikami Stanów Zjednoczonych, a Stany Zjednoczone przez kraje muzułmańskie są gdzieś tutaj nielubiane, zniechęczone. Więc może z racji tego, że jesteśmy sojusznikami Stanów Zjednoczonych, ale tak to myślę, że nie ma tutaj potencjalnego zagrożenia. No to szybciej gdzieś Francja, Wielka Brytania, Hiszpania – te kraje tutaj mogą być jakoś zagrożone, ale my jako tutaj kraje Europy Środkowo-Wschodniej uważam, że nie [W04].

Na ten moment ja dużo nie słyszę o tym. Jeśli ja sobie gdzieś tam myślę w głębi serca, czy czułabym się zagrożona, czy czuję się zagrożona takim atakiem, to nie, po prostu nie [W05].

Dziwne pytanie, to raczej takie propagandowe myślenie. Nie ma takiego zagrożenia, nawet o tym nie myślałam [W07].

Myślę, że Polska nie jest na tyle „atrakcyjnym” krajem, żeby musiała obawiać się ataku ze strony muzułmanów [W08].

Na pewno będą nas atakować ci, którzy się przedostają przez bagno albo przyplływają na łódkach, to z całą pewnością oni są tymi niebezpiecznymi muzułmanami, którzy nas zaraz przyjdą i rozstrzelają. Nie wiem, jak na to odpowiedzieć na to pytanie [W22].

Nie sądzę, żeby Polska była takim krajem, gdzie warto byłoby zastosować jakikolwiek terroryzm. Nie sądzę, że jesteśmy takim atrakcyjnym państwem w cudzoziemiu oczywiście, żeby dokonać ataku [W15].

Ta możliwość jest mało prawdopodobna. Dla nich jesteśmy nic nieznaczącym krajem [W13].

Wśród wypowiedzi badanych znajdują się pojedyncze głosy, które dostrzegają możliwe zagrożenie płynące ze strony muzułmanów. Wypowiedź jednego z nauczycieli brzmi:

Myślę, że na przykład to mógłby być taki powód, jak chłopiec, którego uczyłam. Jeżeli on nie zdobędzie wykształcenia, jeżeli nie wejdzie w nasz krąg kulturowy, to on się może radykalizować. Myślę, że jak najbardziej, ten chłopiec, który mówił o nas świniojady. Jeżeli on nie przejdzie pewnego procesu adaptacji do naszej kultury i nie weźmie ją jako cenną, może nie jako swoją, ale jako cenną, to rzeczywiście. I na przykład potem nie będzie mógł wrócić do swojego kraju i zostanie tutaj i jakiś ciąg nieprzyjemnych sytuacji, to myślę, że to jest możliwe [W18].

Inna osoba nie neguje całkowicie możliwości ataku terrorystycznego: „Więc myślę, że jakieś ryzyko jest, ale zupełnie nie potrafię go oszacować” [W16]. Również wypowiedź kolejnego badanego wyraża obawę przed ewentualnym zagrożeniem:

Bo tak jak powiedziałam, jeżeli trafimy na jakiegoś ortodoksa, no to mogą być różne sytuacje. Wiemy co się dzieje na świecie, o atakach terrorystycznych, na razie takich ataków nie było. Zawsze jakieś jednostki się pojawić mogą i tak trudno powiedzieć, w jakim kierunku to pójdzie [W03].

Kolejną poruszanym podczas wywiadu obszarem tematycznym była religia. Badani byli pytani o rozdzielenie religii od państwa, o radykalizm w postawach religijnych oraz o to, czy w dzisiejszych czasach jest w ogóle przestrzeń na religię, wiarę. Poniżej zostały przedstawione wybrane wypowiedzi badanych dotyczących przenikania się religii i państwa. Większość osób deklaruje potrzebę rozdzielenia tych dwóch obszarów:

Tak więc wydaje mi się, że na ten moment, to jest jedyne co może uratować świat, to rozdzielenie po prostu instytucji kościelnych od instytucji państwowych [...] problemem nie jest ich koegzystencja tylko problemem jest to, że jeżeli po prostu są powiązania polityczne, tego nie powinno być. Kościół powinien być kościołem, tak jak władza powinna być władzą, a w tym momencie niestety ta granica jest bardzo płynna [W07].

Wydaje mi się, że to było bardzo dobre rozwiązanie, bo jednak państwo powinno być państwem, a to coś innego niż stworzenie tego państwa związanego z religią. Tutaj

funkcjonują ludzie w próżni, gdzie nie mamy wpływu na to, jaką kto religię wyznaje. Może ktoś być ateistą i nie wyznawać żadnej religii albo odrzucać wszystko co jest. Gdy postawimy zasady czysto religijne, to one mogą być niezrozumiałe, albo część ludzi może nie wiedzieć dlaczego one są. Taka jasność, przejrzystość tych zasad. Gdzie to nie byłoby sformalizowane w kontekście religijnym, tylko społecznym bardziej. Trafiło to do większości osób. Oddzielenie państwa od kościoła albo w ogóle od religii, przyniosłoby o wiele większe zrozumienie [W19].

Byłoby to bardzo korzystne, ale pewnie mało możliwe [W20].

Ja jestem jak najbardziej za tym. Mi się to zupełnie w naszym państwie nie podoba, że mamy państwo kościelne, takie mocno związane z polityką. Uważam, że każdy ma prawo do swojego wyznania, ma prawo, aby wyznawać co sobie chce i uważam, że by to pozytywnie wpłynęło i na gospodarkę, na kościół i wyznania nie powinny iść tutaj w parze z państwem, z jakimiś takimi politycznymi ustrojami. To mi się zupełnie nie podoba i uważam, że to jest złe. Więc uważam, że rozdzielenia byłoby bardzo pozytywne, dałoby też swobodę niektórym ludziom [W21].

Rozdzielenie religii od państwa we wszystkich państwach na świecie wiązałoby się z postępowaniem cywilizacyjnym, gospodarczym. Jeśli chodzi o ewentualnie negatywne skutki, wydaje mi się, że przykładem może być Libia. Religia dotyczy spraw duchowych i państwo nie powinno tu absolutnie ingerować [W17].

Oddzielenie państwa od kościoła albo w ogóle od religii, przyniosłoby o wiele większe zrozumienie. Na pewno i tak tarcia religijne by były, bo kultura polska jest jednak taka, która lubi się pokłócić o wszystko. Więc religia byłaby tylko jednym z czynników, ale w momencie kiedy to nie byłoby sformalizowane również przez państwo albo w ogóle gdyby państwo nie normowało, czy też nie narzucało religii, to wydaje mi się, że aspekt społeczny byłby o wiele lepszy do budowania społeczności i mogłoby przyczynić się do rozwoju cywilizacyjnego. Jeżeli ktoś chce wierzyć, dlaczego mu tego zabronić [W19].

Nie wiem, czy zawsze się da to rozdzielić i czy rozdzielenie jest zawsze dobre. Mam tutaj poważne wątpliwości. Uważam, że wiele tego, co bierzemy z religii, ma ogromną wartość. Dlaczego nie? Ale rozdzielenie państwa – na przykład to, by stan duchowny nie zdecydował o czymś, to uważam że tak. Stan duchowny jest do tego, żeby decydował o swoich kompetencjach, ale nie o kompetencjach państwa. Za tym też jestem [W18].

Trudno powiedzieć. Jednak jestem pozytywnie zaskoczona, jak widzę dziewczyny szesnastoletnie o ciemnej karnacji, które mówią piękną polszczyzną. Jeśli chodzi o islam, to w części krajów jest problem połączenia funkcjonowania państwa z religią. Wprowadzenie takiego rozdziału między państwem a religią we wszystkich państwach świata byłoby dobre [W25].

Myślę, że rozdzielenie religii od państwa pozwoliłoby postrzegać ludzi ze względu na ich umiejętności, zdolności czy doświadczenia zawodowe [W08].

Wyznaję zasadę, że każdy ma prawo do wyznawania własnej religii albo do niewyznawania żadnej i stąd to rozdzielanie, powinno być, nie powinno się nikogo karać za to, że jest innego wyznania i na przykład nie ma prawa głosu czy zajmowania pewnych stanowisk [W03].

Myślę, że rozdzielanie państwa od religii jest potrzebne. W państwach wyznaniowych jest większe ryzyko wojen (począwszy od krzyżowych). Były imperialistyczne zapędy. Nawet to, co jest na Ukrainie. To może to nie muzułmanie. Ale to, że rosyjski patriarcha popiera Putina, i rozgrzesza tę wojnę, błogosławi ją – dla mnie nie jest to do przyjęcia [W24].

Jestem za rozdzieleniem religii od państwa, może będąc bardziej dosłownym o rozdzielaniu instytucji reprezentujących kręgi religijne, reprezentujących kościoł od państwa, ponieważ uważam, że na ten moment czy to na przykładzie Polski czy jakimkolwiek innym są to osoby, nad którymi nie ma takiej typowej jurysdykcji, nie ma czasami też rzetelnej oceny, nie ma możliwości sądu, opinii, nie ma takiej konsekwencji i wydaje mi się, że to w pewien sposób zawsze będzie, że tak jak jest uformowany świat, że zawsze gdzieś ta religia [W07].

Pomimo wielu opinii popierających oddzielenie religii od państwa pojawiały się również inne zdania, które wyrażały wątpliwości, czy takie rozdzielanie jest możliwe, lub wskazujące możliwość dobrej koegzystencji tych dwóch obszarów i wzajemnego uzupełniania się. Do tych głosów można zaliczyć wypowiedź:

Mamy do czynienia, gdzie rozdzielnosc religii od państwa jest widoczna, na przykład we Francji. Też mamy kraje, gdzie religia jest bardzo powiązana z władzą, z państwowością, przykładem takim może być Polska, Izrael, Stany Zjednoczone, więc to tak do końca chyba nie można powiedzieć, że można oddzielić religię od państwowości, od funkcjonowania danego państwa, bo to jest zawsze tożsamość, kultura, tradycja, zwyczaje, które są powiązane [W04].

Kolejna wypowiedź odnosi się do własnych doświadczeń:

Dla mnie trudne to jest dla mnie trudne pytanie, ponieważ żyję 50 lat i mi nigdy religia w niczym nie przeszkadzała, nawet jeżeli kierowałam się jakimiś tam zasadami wynikającymi z wiary, to z perspektywy czasu wcale nie uważam, że to były jakieś złe decyzje albo że one mi w czymś tam przeszkodziły. Oczywiście rozdzielnosc religii od państwa tak, ale w takim znaczeniu bardziej może politycznym czy właśnie decyzyjnym, żeby na przykład nie kościoły, nie religia wpływała na wszystkich obywateli kraju którzy nie chcą mieć z tym nic wspólnego. Bardziej bym szła w kierunku jednak świadomości, kształtowania ludzkiej świadomości i tolerancji na inność, na różnorodność, bo coraz częściej niestety widzę, że pochylamy się właśnie nad ilością i różnorodnością innych kultur i ich tolerancją dla nich, a coraz mniej mamy

tolerancji na przykład dla takich zagorzałych katolików, chrześcijan. Młodzież coraz częściej musi mocno skrywać to, że na przykład idą na pielgrzymkę, właściwie wstydzą się rówieśnikom w klasie o tym powiedzieć, to się zaczyna objawiać modne jest teraz zaszpanować faktem wypisania się ostentacyjnie z religii a ci co zostają na religii są po prostu zwykłymi palantami, to jest słabe uważam, że to jest słabe i dlatego ja nie wiem jak by miała wyglądać ta rozdzielność. Uważam, że w mądrze prowadzonej edukacji nie byłaby konieczna [W10].

Wypowiedź kolejnego nauczyciela wyraża wątpliwości dotyczące realności oddzielenia religii od państwa:

Tutaj myślę, że to nie da się tak zrobić, żeby można było oddzielić, że oddzielamy, że państwo jest laickie, a kościół pozostaje kościołem, czy tu szerzej mówiąc religia. Także rozdzielenie religii od państwa jest niemożliwe, to jest hipotetyczne, bo tak się nie da. Nigdy nie nastanie tak, że rozdzielimy państwo od religii. Moim zdaniem to jest niemożliwe [W04].

Podobnie argumentuje ten badany:

Natomiast tak się teraz zaczęłam zastanawiać: czy też we wszystkich krajach? Jeśli religia jest czymś takim, nie orientuję się, tu muszę powiedzieć tak do końca jak to jest właśnie w krajach muzułmańskich, ale jeśli jest to coś co wspiera, nie niszczy, buduje, to myślę, że tutaj dana społeczność, no właśnie kobiety też się powinny móc wypowiedzieć i mężczyźni po równo, czy chcą takiego oddzielenia, czyli właśnie zespolenia się z religią, z taką kulturą religii i też państwem [W05].

Następna kategoria tematyczna, do której mieli ustosunkować się badani, dotyczyła miejsca religii w dzisiejszym świecie, w tym takich aspektów, jak fundamentalizm, kary, adekwatność do dzisiejszych czasów. Poniższe wypowiedzi zawierają wybrane przekonania badanych dotyczące miejsca religii w dzisiejszym świecie. Odpowiedzi odnoszą się zarówno do wolności wyznania i prawa każdego człowieka do wiary, jak i do skrajnych stron religii (fundamentalizm) oraz możliwości jej wykorzystania przeciw drugiemu człowiekowi:

Każdy powinien mieć możliwość wyznawania wiary tak jak chce, jak uważa za słuszne. Jeżeli ktokolwiek wyznaje religię, to jest jego indywidualna sprawa. Jeżeli potrzebuje tego i chce w ten sposób to realizować, to dlaczego mu tego zabronić. Nie wyznajemy tylko dla kogoś, jeżeli wierzymy w istnienie jakiegoś absolutu ponad wszystkim, to jest coś, co mnie będzie ubogacać, a nie coś, co będzie musiało istnieć w społeczeństwie i co będę robił tylko po to, żeby ludzie na mnie dobrze patrzyli [W19].

Religia współcześnie jest w ogóle w odwrocie. Ludzie coraz mniej interesują się religiami. Nie mają takiej potrzeby [W17].

Każdy fundamentalizm jest szkodliwy. Również w katolicyzmie i każdej innej religii. W ogóle skrajności są niedobre każde [W23].

Ja jestem zawsze przeciwny wszelkim ortodoksyjnym zachowaniom, czy to w religii chrześcijańskiej, czy to judaistycznej, czy też muzułmańskiej, bo ci ortodoksi zawsze dochodzą do takich skrajnych zachowań, które są czasami bardzo niepokojące dla pozostałych członków danej społeczności [W04].

Moim zdaniem nikt nie powinien być karany, bo sama nazwa wskazuje, że jest to wiara, więc jest to coś personalnego, do czego nie można zostać przymuszonym i jestem przeciwniczką jakichkolwiek kar fizycznych czy psychicznych i tym bardziej jeżeli chodzi o sferę duchową, która powinna być jakby rzeczą personalną i wydaje mi się, że jeżeli dana osoba w ogóle nie chce odpowiadać na pytanie też jaka jest jej wiara, to ma do tego prawo i jest to coś bardzo intymnego [W22].

Staram się odnosić do tego, czego sam doświadczam albo znam. Porównuję te dwie religie. Religia jest sprawą indywidualną. Kulturowo może się różnić. Jednak te niezrozumienie, które gdzieś wynikało w różnych kulturach, będzie sprawą uniwersalną – czy to będzie islam, czy to będzie hinduizm, czy nawet u nas w Polsce katolicyzm, wszędzie może wystąpić niezrozumienie. Odnosiłem się do tego, co osobiście znam, ale w kontekście uniwersalnym. Jeżeli nie obraża, no to co za problem [W19].

Jeśli chodzi o muzułmanów odcinających się od fundamentalistycznych interpretacji islamu, to jak najbardziej należy to popierać. Żadne skrajności nie są dobre. Czy mogą być jakieś skutki tego typu decyzji na większą skalę? Świat mógłby być spokojniejszy. Fundamentalizm nie mają dobrych skutków [W17].

Myślę, że fundamentalizm jest w każdej religii negatywny, nie tylko w islamie, ale też dla chrześcijańskiej religii, w prawosławiu, w każdej innej religii. Uważam, że nie jest dobrą opcją [W09].

Człowiek jest człowiekiem, dopóki ma religię, a jak nie ma, to po prostu staje się człowiek zwierzęciem [W11].

Fundamentalizm nigdy nie jest pozytywny, generuje reakcje jakieś niepotrzebne, prowadzi do przemocy i do wojen religijnych [W11].

Natomiast wydaje mi się, że religia tak czy owak na dzień dzisiejszy jest potrzebna społeczeństwu. Stanowi czynnik utrzymujący spójność społeczną, podtrzymujący wartości, którymi społeczeństwo musi się kierować, wynikające też z tradycji [W11].

Tak, jak w każdym wyznaniu. Czy to są katolicy, czy to są Żydzi, czy to są muzułmanie. Tutaj to każdego to jest indywidualna sprawa i postępowanie. Czy on się z tym łączy, czy od tego się odcina. To pozostawia tu myślę, że dobrowolność. To też każdy musi do tego dojrzeć [W04].

Uważam, że religia to jednak jest coś takiego bardziej związane z emocjami, coś związanego z wiarą, z duszą i niekoniecznie dla mnie jest to takie przełożenie na kary w takim świecie rzeczywistym, to gdzieś tam należy do człowieka, do jego wnętrza, do tego z czym chciałby tą swoją religię kojarzyć [W05].

Niektórzy mówią, że w ogóle jakakolwiek religia w tych czasach jest niepotrzebna, bo blokuje nasz rozum, ale ja tak nie uważam. Uważam, że prawo do wyznawania religii ma każdy, jeśli tylko chce i w jakim zakresie chce [W09].

Sekwencja przeciwności

(Katarzyna Szostakowska)

„Tutaj powinien być przede wszystkim ten dialog międzykulturowy, o którym dużo się mówi, sporo się pisze, a tak naprawdę chyba najtrudniej go zastosować w praktyce” [W04].

Analiza materiału wykonanego w programie MAXQDA 2022 umożliwiła wyłonienie kodu *trudności (bariery)*. Kod ten pojawił się w 97 fragmentach. Z wypowiedzi badanych wynika przede wszystkim troska o dzieci, które doświadczyły braku stałości, nieustannej migracji i negatywnych wzorców ze strony dorosłych. Kod *trudności (bariery)* w narracjach nauczycieli był także związany z brakiem przygotowania ich do pracy z uczniem odmiennym kulturowo, brakiem znajomości języka polskiego, z brakiem chęci integracji młodzieży muzułmańskiej z polską, nieregularnym lub całkowitym nieuczęszczaniem do placówki oświatowej, a także z odmiennością religijną i kulturową, stereotypowym myśleniem, problemami rodzinnymi, trudnymi warunkami socjalnymi i mieszkaniowymi oraz z nieodpowiednimi kwalifikacjami, które umożliwiłyby podjęcie pracy zarobkowej przez ludność muzułmańską przebywającą w Polsce.

Czynniki budujące prestiż nauczyciela to autonomia, styl pracy z uczniem, współczesna rola szkoły oraz cechy osobiste. Wśród cech osobistych nauczycieli należy wymienić empatię, zrozumienie, otwartość i umiejętność słuchania²⁵. Analiza materiału badawczego z wykorzystaniem programu MAXQDA 2022 w ramach kodu *trudności (bariery)* wykazała, że nauczyciele, z którymi były przeprowadzane wywiady z jednej strony dostrzegali liczne trudności w pracy z uczniami odmiennymi kulturowo, z drugiej natomiast zdawali sobie sprawę, że te trudności mogą wynikać z wielu

²⁵ M. Smak, D. Walczak (red.), *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Raport z badania jakościowego*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2015, s. 4.

doświadczeń, które sygnalizowali. Po pierwsze mówili o braku stałości grupy, z którą mieli zajęcia. Tak o tym mówi jeden z nauczycieli: „Myślę, że dla mnie największym problemem była ciągle zmieniająca się grupa. Już sobie oczywiście rozmawialiśmy, już coś sobie wyjaśniliśmy i te osoby odchodziły, przychodziły nowe i trzeba było jakby ten temat zaczynać znowu, od nowa pewne tematy [...] taki brak jakiejś regularności tych zajęć” [W05]. Po drugie doświadczenia wojny przez dzieci. Rozmówcy zdawali sobie sprawę z wagi tych doświadczeń i specyficznych zachowań dzieci, których te sytuacje uczyły nieprzywiązywania się do nauczycieli i kolegów z klasy. O doświadczeniach wojennych tak mówi jeden z rozmówców:

Doświadczeniem też wojny w Czeczeni, więc to też trzeba wziąć pod uwagę, że oni na gruncie naszym szkolnym z pewnymi sobie sprawami radzą gorzej może niż na przykład inne dzieci. Mamy dzieci z Indii, czy mamy dzieci nawet z Ukrainy, Białorusi, mamy dzieci z różnych części świata, gdzie sobie znacznie lepiej w niektórych obszarach radzą. Rozmawiamy tutaj o tych naszych muzułmanach, u których rzeczywiście sytuacja jest wyjątkowo trudna [W20].

Po trzecie sygnalizowali trudności z adaptacją dzieci do szkoły, klasy szkolnej, która wynikała z kilkukrotnych migracji, częstej zmiany miejsca zamieszkania. Kolejny rozmówca podkreśla wpływ migracji na funkcjonowanie dziecka w szkole. Obrazuje to następująca wypowiedź: „Jeśli ma doświadczenia podwójnej migracji, a nawet i potrójnej. Gdy te dzieci gdzieś tam wędrują, to one będą pewnie załęcznione, mniej otwarte, będą miały trudności z włączaniem się w grupę rówieśniczą, nie będą chciały współpracować w grupie” [W09]. Po chwili nauczyciel mówi o przyczynach braku przywiązania się przez dzieci:

Ta obawa siedzi potem gdzieś w środku, one się nie przywiązują, bo mają gdzieś z tyłu głowy i zakodowaną taką informację, że przyjechały tutaj na pół roku, że znowu gdzieś pojadą. Są takie dzieci, że wracają. Mamy takie dzieci, że pojechały i zostały cofnięte z jakiejś granicy: niemieckiej czy francuskiej, czy jakiejś innej i wracają do kraju [W09].

Po chwili kontynuuje ten wątek w kontekście środowiska rodzinnego: „W domu słyszą te rozmowy, że za chwilę znowu jedziemy. I przez to pojawia się taki lęk, wycofanie, żeby się nie przywiązywać, żeby nie zawierać znajomości, że to tylko na chwilę” [W09].

Pedagodzy, z którymi były prowadzone rozmowy, wykazywali się ogromną empatią i troską o uczniów odmiennych kulturowo. Z ich wypowiedzi wybrzmiewała obawa o dalsze funkcjonowanie dzieci z powodu licznych negatywnych doświadczeń w tak krótkim czasie. Jeden z rozmówców opisuje ten problem następującymi słowami: „Tu bardziej chodziło o taką sferę psychiczną, co te dzieci czują. Chodzi o odnale-

zienie się w takiej polskiej rzeczywistości, w takiej polskiej szkole, bardziej pod tym kątem” [W03]. Inny nauczyciel wyraża z kolei takie obawy: „W przypadku tego, że spotykam dziecko, które jest nowo przybyłe i jest to jakieś pierwsze doświadczenie szkolne w danym kraju to tak, jak najbardziej jest to duża, wydaje mi się przeszkoda i trudność też, jakby dla dziecka i też dla nauczycieli” [W22]. Troska o dzieci przejawiała się również w refleksyjnej analizie swoich kompetencji i umiejętności pracy z dzieckiem odmiennym kulturowo. Tak o tym mówi jedna z badanych nauczycielek: „Nieznanego... czy sobie poradzę... czy będę w stanie zaopiekować się dzieckiem, które jako jedyne będzie wyznania muzułmańskiego w klasie pełnej dzieci o odmiennym, zmonopolizowanym wyznaniu” [W13]. W dalszej części wypowiedzi ta sama osoba wyraża obawy o trudności z zaklimatyzowaniem się w klasie uczniów odmiennych kulturowo. Obrazuje to następująca wypowiedź: „Potencjalne trudności widzę w takiej sytuacji odrzucenia przez klasę dziecka o innym wyznaniu czy kulturze” [W13].

Zasygnalizowane obawy nauczycieli mogą wynikać z braku przygotowania do pracy z dziećmi odmiennymi kulturowo. Większość badanych nie uczestniczyła w zorganizowanych przez dyrektora placówki szkoleniach dotyczących edukacji między- i wielokulturowej. Potwierdzeniem tego jest następująca wypowiedź: „Może w innych szkołach dyrektorzy zadbali o to, u mnie niestety nie. My nie jesteśmy po prostu przygotowani do tego, żeby takie dzieci uczyć” [W03].

Analiza materiału badawczego z wykorzystaniem programu MAXQDA 2022 pozwoliła na wyłonienie w ramach kodu *trudności (bariery)* kategorii brak znajomości języka. Trudności z komunikowaniem się, zarówno z dziećmi i młodzieżą, jak i z rodzicami, przysparzały badanym pedagogom wiele trudności na wielu polach życia szkolnego i społecznego. Oto wybrane przykłady wypowiedzi dotyczące braku znajomości języka polskiego przez dzieci i ich rodziców muzułmanów:

Raczej nie, ale jeżeli jakiegokolwiek mogą występować, to być może bariera językowa [W12].

Dziewczynka była bardzo wycofana, był mały kontakt z rodzicem, tylko z matką, a matka nie знаła języka polskiego i to było trudne [W03].

Jak rozmawialiśmy w pokoju nauczycielskim, to większość z nich bardzo słabo mówiła po angielsku, po polsku wcale, więc ten kontakt też był tutaj na pewno utrudniony [W04].

Dla mnie wtedy trudnością pamiętam było na pewno to, że niewielu z nich, jak już mówili po angielsku, to mówili świetnie, a były takie osoby, które po prostu w ogóle nie można się było porozumieć oczywiście też po angielsku [W05].

Problemem może być komunikacja [W06].

Bariera językowa jest dla mnie tutaj najistotniejsza niż ich inne trudności związane z kulturą i pochodzeniem [W20].

Spotkałam się z tym, że kilka dzieci, które po prostu nie uczestniczyły w organizowanych zajęciach w pełni, ponieważ nie potrafiły, nie rozumiały języka, nie potrafiły porozumieć się z innymi dziećmi [W22].

My mamy trudności, tutaj językową barierę przede wszystkim na ten moment, bo mamy tutaj dwóch uczniów z Afganistanu, jeden dobrze sobie radzi, w takim sensie, że bardzo szybko nauczył się języka polskiego, drugi ma ogromne trudności [W21].

W przytoczonych wypowiedziach wybrzmiewa ogromny problem z brakiem znajomości języka polskiego lub też angielskiego, co skutkuje wycofaniem się uczniów z życia społecznego, brakiem chęci do nauki, a w dalszej konsekwencji niechętnego uczestniczenia w zajęciach lekcyjnych. Jedna z badanych w doskonały sposób podsumowuje tę kwestię: „To jest tak jak z każdym człowiekiem. Jeżeli umie język, ma wycudzony zawód, no to jemu jest łatwiej znaleźć pracę” [W04].

Problemy komunikacyjne wynikające z braku znajomości języka polskiego mogą generować kolejne trudności, wśród których najczęściej pojawiał się brak chęci, ze strony uczniów muzułmanów integracji z rówieśnikami z Polski oraz brak motywacji do zdobywania nowej wiedzy, co skutkowało niesystematycznym uczęszczaniem do szkoły. Poniższe wypowiedzi potwierdzają te trudności:

Dziewczynka nie czuła potrzeby, żeby się z klasą integrować, tak raczej stała nawet na przerwach, gdzieś tam podpierала ścianę raczej [W03].

To też widzę po swoim uczniu, którego teraz uczę, że on też w jakiś sposób się izoluje w tej sali lekcyjnej, siedzi sam, rzadko wykonuje jakieś moje polecenia. Myślę, że nawet nie nawiązuje relacji z innymi uczniami. Nie wiem z racji, że nie rozumie, czy mu się nie chce [W04].

Odnosnie do młodzieży może pojawić się problem z integracją [W25].

Przykłady wypowiedzi wskazujących na niechęć uczęszczania do szkoły:

Problem był bardziej taki, że oni przyszli tutaj na takie przetrzymanie z myślą o tym, że i tak wyjadą z naszego kraju na zachód, więc to było takie wszystko tymczasowe [W04].

Bo to był taki przymus, jeżeli chodzi o chodzenie tej dziewczynki. Ona nie czuła takiej potrzeby, nie prowadziła zeszytu, biernie uczestniczyła na zajęciach, na pracach klasowych oddawała puste kartki. Także tutaj jakiegokolwiek próby rozmowy to też właściwie kończyły się na niczym. Ona musiała chodzić do tej szkoły, mama jej kazała, mamie też ktoś kazał, natomiast ona sama takiej potrzeby nie odczuwała [W03].

W przypadku jednej z rodzin jest trudność z systematycznym uczęszczaniem dzieci do szkoły [W17].

Analiza materiału badawczego wykonana w programie MAXQDA 2022 pozwoliła również na wygenerowanie w ramach kodu *trudności (bariery)* innych problemów, z którymi borykali się badani nauczyciele. Wskazywali oni na odmienność religijną, odmienność kulturową, stereotypowe myślenie Polaków na temat muzułmanów, a także na kwestie rodzinne i indywidualne. Więcej na temat postaw Polaków wobec muzułmanów w rozdziale Anny Odrowąż-Coates pt. *O badaniach między- czy wielokulturowych w polskich kontekstach edukacyjnych*. Badani pedagodzy, którzy mieli bezpośredni kontakt z rodzinami uczniów muzułmańskich, wskazywali na liczne problemy rodzinne w ich środowisku, trudne warunki mieszkaniowe i nieodpowiednie kwalifikacje, które skutkowały brakiem pracy, a w konsekwencji doświadczaniem biedy.

Pierwszą kwestią, którą sygnalizowały badane osoby, była odmienność religijna. Poniżej przykłady takich wypowiedzi.

Odmienność religijna wykorzystywana w kontekście terroryzmu może stanowić przeszkodę wśród młodych osób [W08].

Gdy u nas była wigilia klasowa, to oni uczestniczyli w wigilii tak, jakby było to spotkanie. Inni nie widzieli w tym problemu, ale to była konfrontacja dwóch kultur. W tym momencie widać, że mogły być potencjalne problemy [W19].

One są bardzo pogubione, nie obchodzą Bożego Narodzenia, ale ta dziewczynka mówi, że choinkę ubierała, kupując bombki, tak więc są takie zawieszane ani w jednej kulturze nie żyją tak na dobre, ani w drugiej. I potem się okazuje, i też u mnie w klasie, że dzieci jednak przychodzą, i jak tu nie kupować prezentu, bo przecież u nich w kulturze, jest tak przyjęte, a te dzieci później chcą i przychodzi opiekun międzykulturowy i mówi, że powinni dostać [W09].

Zagadnienie, które będzie omówione w dalszej części, wyraźnie pojawia się w narracjach nauczycieli, a dotyczy stereotypowego postrzegania osób odmiennych kulturowo. Stereotyp w języku greckim oznacza 'stężyła, twardy', natomiast zarówno w pedagogice, jak i w psychologii stereotypem nazywamy system uproszczonych poglądów, które są utrwalone w świadomości danej osoby, która nim się posługuje. Stereotyp może odnosić się do różnorodnych instytucji, grup społecznych, rzeczy oraz osób. Poza tym przesąd ten powstaje w wyniku powtarzanych poglądów, które przez wiele lat mogą funkcjonować w świadomości osób, które nimi się posługują. Często stereotypy są nieprawdziwe i splotone²⁶. Zjawisko stereotypowego postrzegania muzułmanów zauważali również badani pedagodzy. Dobrą ilustracją może być

²⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 387–388.

jedna z wypowiedzi: „Ludzie mogą mieć obawy i no i myśleć stereotypami” [W08]. Druga badana natomiast twierdzi: „I to jest takie przekazywanie stereotypów, powielanie z taką pogardą połączone” [W16].

Wśród rozmówców byli również tacy, którzy problem stereotypowego postrzegania dzieci muzułmańskich zauważali w swojej placówce, wynikające ze stereotypów funkcjonujących w domu rodzinnym. Oto przykłady tego zjawiska:

Jedna dziewczynka po zdjęciach grupowych, które odbyły się w przedszkolu, zaniósła je do domu. Dzieci w tym wieku były już bardziej aktywne i wyrażały swoje odczucia. Zaniósła to zdjęcie do domu. Przyszła na drugi dzień i powiedziała, że chłopiec jest ciapaty [W01].

Pierwsza rzecz, która mi przychodzi do głowy, to być może to, w jaki sposób miałybyśmy zareagować na różnego rodzaju komentarze, które mogą być powtarzane przez dzieci, jakby w negatywnym zabarwieniu przez to, że je usłyszały to gdzieś od osoby dorosłej w domu albo w mediach [W22].

Osoby, z którymi były prowadzone badania, zwracały uwagę na odmienność kulturową, która cechowała dzieci muzułmańskie, a była trudna do zrozumienia i zaakceptowania przez polską młodzież. Kultura według *Słownika języka polskiego* to „materialna i umysłowa działalność społeczeństw oraz jej wytwory. Jest to też społeczeństwo rozpatrywane ze względu na jego dorobek materialny i umysłowy”²⁷. Obawy o niezrozumienie kultury muzułmańskiej przedstawia następująca wypowiedź: „Nie wiem... być może brak zrozumienia kultury muzułmańskiej przez innych. Może medialne sensacje” [W08]. Kolejny badany o tej kwestii mówi tak:

Ta dziewczynka, która nie może się czuć tak swobodnie wśród rówieśników, może to wynikać z tych różnic kulturowych. [...] Mogą też czuć się inne ze względu na czynniki zewnętrzne, ubiór. Co nawet w przypadku pryszczki na twarzy może być to trudne, a co dopiero jeżeli jest to znacznie szerzej i również kulturowo [W23].

Różnice między młodzieżą polską a muzułmańską znakomicie przedstawia wypowiedź jednej z badanych kobiet:

Natomiast mieliśmy w drugą stronę problem, bo my też mówiliśmy młodzieży, że przyjdzie taka młodzież z Afganistanu, że oni są innego wyznania. Natomiast mieliśmy problem, bo w dużej mierze byli to chłopcy i nasze dziewczęta były totalnie bardzo zainteresowane tą młodzieżą i one absolutnie nie obrażały ich, tylko się umawiały się z nimi na jakieś spotkania. Później my dowiedzieliśmy się, że to jakby zupełnie

²⁷ Kultura, w: *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2014, s. 380.

inaczej jest interpretowane u nich, a zupełnie inaczej u nas. Ale nie, nie mieliśmy takich obraźliwych wyrażań, jakichś takich określeń na nich. Nie spotkałam się [W21].

Podobnie brzmi wypowiedź następnej nauczycielki:

Druga sprawa to są trudności wynikające z braku zrozumienia, braku tolerancji też wśród naszej młodzieży. No może tolerancja to jest za duże słowo, bo oni ich tolerują, jak im nie przeszkadza to wyznanie. Natomiast nie są w stanie zrozumieć niektórych obyczajów czy zachowań tych uczniów [W21].

Ostatnią kwestią, o której wspominali uczestnicy badania w kontekście różnic kulturowych, były wzorce wyniesione z domu rodzinnego. Tak o tym mówi jedna z badanych kobiet: „Ale mamy do czynienia niestety z tym, że dzieci ze względu, tak twierdzą nauczyciele, że takie wychowanie domowe” [W20].

Nauczyciele, z którymi były prowadzone rozmowy, wielokrotnie poruszali, w kontekście rodzin muzułmańskich i ich głęboko zakorzenionych norm, wątek mężczyzn w rodzinach muzułmańskich i ich wysokiej pozycji względem kobiet. W rodzinach muzułmańskich do dziś funkcjonuje pojęcie tzw. głowy rodziny, jest to najczęściej mężczyzna, który stoi na czele domostwa, posiada on władzę czasową – do momentu ustania małżeństwa. Jego zadaniem jest troska o swoją rodzinę, w tym kobietę bądź kobiety zamieszkujące jego dom. Z jednej strony mężczyzna w rodzinach muzułmańskich jest autorytetem dla wszystkich członków rodziny, z drugiej natomiast posiada on pierwszeństwo o charakterze moralnym. Owe pierwszeństwo dotyczy życia wewnętrznego całej rodziny oraz ich harmonii duchowej. Jak podaje²⁸ F. Adamski „według *Koranu*, prawa kobiet równe są ich obowiązkom, a mężczyźni są o jeden stopień wyżej niż kobiety. Mają oni pierwszeństwo przed kobietami zgodnie z hierarchią ustanowioną przez Boga”²⁹. O ile ten sposób traktowania kobiet jest powielany przez wiele stuleci w krajach muzułmańskich i akceptowany w ich kulturze, to zachowania te nie są tolerowane w Europie, w tym w Polsce, w kraju, w którym dąży się do równouprawnienia mężczyzn i kobiet. Jedna z badanych kobiet o dominacji mężczyzn nad żeńską częścią rodziny mówi w długiej i ciekawej narracji:

U nas jest taka rodzina, gdzie właśnie tam najstarszy brat przejął rolę ojca, jest głową rodziny i kiedy stwierdza, że dzieci, rodzeństwo pozostałe będzie chodziło teraz do meczetu, a nie do szkoły, to tak się dzieje [...]. Mamy sytuację, gdzie matka z całą powagą stwierdza, że jej syn lat 16 postanowił, że nie zda i powtarza ósmą klasę i jakby ta ich kultura nas może trochę szokować. Nie ma rozmowy z matką na ten temat, że to nie dziecko powinno decydować, że u nas jest inna zasada, że ten dzieciak musi się

²⁸ F. Adamski, *op.cit.*, s. 85.

²⁹ *Ibidem*.

uczyć, że jest w polskiej szkole. Tu nie ma rozmowy, tutaj syn, który przejął władzę, jest głową rodziny, bo jest najstarszy. Ojca w tym domu nie ma, jest w innym miejscu, przejmuje całkowicie władzę. Potrafi wyznaczać kary siostrze, które coś przeskrobały w szkole, więc siostry się go boją. To są problemy, z którymi realnie się mierzymy i z którymi musimy się zastanowić nawet, czy poinformować matkę o czymś, bo brat może wyznaczyć jakąś karę to może to być równie dobrze obcięcie włosów na przykład [...]. Żadna siła tutaj nie przekona matki, nawet ja dołączyłam tam, chciałam, żeby po prostu pomoc społeczna tam weszła do tej rodziny, żeby zobaczyć, co się tam dzieje, bo tam brat decyduje o wszystkim [W20].

Po chwili ta sama nauczycielka przytacza inną historię związaną z dominacją mężczyzn w rodzinie:

Mamy chłopaka, też w czwartej klasie, który nie zdał, który manifestuje to, ma to w nosie, czy on zda czy on nie, on ma inne role, on ma władzę, wszyscy i tak go będą w domu słuchać i tak on będzie miał swoją pozycję mężczyzny, więc wszystko mu jedno czy on ma wykształcenie, skończoną szkołę. To nie ma dla niego znaczenia. To są sprawy drugorzędne. To też wynika z kulturowego przyzwolenia rodzica i z tym jest pewien problem u nas [W20].

Kolejny nauczyciel również spotkał się z akceptacją dominacji mężczyzn w rodzinach muzułmańskich: „Nie wiem, ale w zeszłym roku była taka dziewczynka, która jakoś ciągle podkreślała, że w rodzinie nie ma chłopca i to był duży problem. Ciągle o tym mówiła, że są cztery dziewczynki, nie ma chłopca [...]” [W18]. Z przytoczonych fragmentów wyraźnie wybrzmiewa problem związany z różnicami kulturowymi między muzułmanami a Polakami wynikający z nierównego traktowania mężczyzn i kobiet w rodzinach.

Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej zawiera zapis w artykule 7, pkt 11, który brzmi: „Pomocy społecznej udziela się osobom i rodzinom w szczególności z powodu: trudności w integracji cudzoziemców, którzy uzyskali w Rzeczypospolitej Polskiej status uchodźcy, ochronę uzupełniającą lub zezwolenie na pobyt czasowy udzielone w związku z okolicznością, o której mowa w art. 159 ust. 1 pkt 1 lit. c lub d ustawy z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach”³⁰. Poza tym cudzoziemcy w Polsce mogą liczyć na stałe wsparcie ze strony pracownika socjalnego bądź też asystenta rodziny, po spełnieniu kryteriów dochodowych mogą otrzymać zasiłek stały bądź celowy na tych samych zasadach, co polscy obywatele. Od 1 stycznia 2022 roku kwoty kryteriów dochodowych wynoszą: dla osoby w rodzinie – 674 zł, jeśli w rodzinie jest

³⁰ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, art. 7, pkt 11.

dziecko z niepełnosprawnością kryterium dochodowe wynosi 764 zł³¹, natomiast dla osoby samotnie gospodarującej jest to 776 zł³². Wiele rodzin muzułmańskich nawet jeśli potrzebuje wsparcia ze strony Ośrodków Pomocy Społecznej, nie otrzymuje go, gdyż brak znajomości języka polskiego utrudnia przyznanie tej pomocy ze względu na trudności komunikacyjne. W następujący sposób mówi na ten temat jedna z rozmówczyń: „Musi wytłumaczyć osobom (pracownik socjalny – przyp. K.S.), jak mogą dostać pomoc. Osoby te jednak często niewiele rozumieją, bo nie znają języka” [W25]. Poza tym wielu nauczycieli, z którymi były prowadzone badania, sygnalizowało liczne problemy rodzinne, które występowały w rodzinach muzułmańskich. Narratorka ze szkoły mieszczącej się w dużym mieście mówi na ten temat wprost: „U nas jest sytuacja, akurat w mojej szkole, to jest sytuacja przykra i trudna z tymi rodzinami, są to rodziny bardzo trudne, z bardzo dużymi problemami [...], wielopokoleniowe, wszyscy razem żyją, ale to jest ich kultura po prostu” [W20].

Z przytoczonej wypowiedzi wybrzmiewa zrozumienie, gdyż życie kilku pokoleń w jednym mieszkaniu lub domu jest przyjętym modelem funkcjonowania muzułmanów. Wynika ono z ich kultury, norm i obyczajów. Rodziny wielopokoleniowe borykają się z trudnymi warunkami zarówno materialnymi, jak i mieszkaniowymi. O życiu kilku rodzin na niewielkim metrażu opowiada nauczycielka: „Mieszkają w jakichś takich hotelach robotniczych, gdzie ten metraż jest po prostu przerażająco mały i na przykład na 20–30 metrach kwadratowych jest dziesięć osób i to są jakby też warunki trudne dla nich” [W09]. Inna badana z kolei posiada negatywne zdanie na temat stylu życia muzułmanów w Polsce: „Często są to osoby korzystające z tzw. socjału, niepracujące. Stają się więc obciążeniem dla polskiego systemu ekonomicznego” [W13].

Ostatnią kwestią, którą zauważali badani nauczyciele, a która odnosiła się do pojawiających się trudności bądź barier związanych z prawidłowym funkcjonowaniem rodzin muzułmańskich w Polsce, był brak odpowiednich kwalifikacji do podejmowania wielu prac w Polsce bądź też nieuznawanie kwalifikacji nabytych w ich kraju przez Polaków lub nawet szerzej – przez Europejczyków. Obrazuje to następująca narracja:

Możliwości są mniejsze, oni jakby nie mają możliwości, po pierwsze kobiety nie są wykształcone często, nawet jeśli są wykształcone, to są wykształcone według standardów, których w Europie, jakoś nie wiem, czy przez tłumaczenia dokumentów, jakieś nostryfikacje, czy jeszcze coś, czy też inne procedury, sprawić, aby ich zawody były obowiązujące w danym kraju w Europie i wykonywać ten zawód [W09].

³¹ *Zasilek rodzinny w 2023 r. – co warto wiedzieć?* <https://www.infor.pl/prawo/zasilki/zasilek-rodzinny/5605376, zasilek-rodzinny-2023.html> (dostęp: 7.01.2022).

³² *Kryterium dochodowe w pomocy społecznej*, <https://www.infor.pl/prawo/pomoc-spoeczna/zasilki/5625053, kryterium-dochodowe-w-pomocy-spoecznej-2023.html> (dostęp: 7.01.2022).

Większość trudności, z którymi borykali się badani nauczyciele, wynikała z niezajomości kultury muzułmańskiej, z braku przygotowania do pracy z dzieckiem odmiennym kulturowo. Jedna z badanych nauczycielek w doskonały sposób dokonała próby podsumowania tego, jak radzić sobie z napotkanymi barierami w pracy bądź życiu prywatnym, obcując z muzułmanami: „To, co jest znane, staje się oswojone i przestaje straszyć” [W23].

Bibliografia

- Adamski F., *Rodzina: wymiar społeczno-kulturowy*, Petrus, Kraków 2021.
- Benner D., Stępkowski D., *Pojęcie ukształcalności i jego miejsce w teorii wychowania Jeana Jacquesa Rousseau*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, t. 11, nr 3(30).
- Białek K. (red.), *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Birkenbihl V., *Kommunikationstraining: Zwischenmenschliche Beziehungen erfolgreich gestalten*, MVG-Verlag, München 2013.
- Dembiński M., *Edukacja jako nośnik doświadczenia pedagogicznego w kontekście kreacji podmiotu pedagogicznego. Próba ustanowienia postpedagogiki*, „Studia Edukacyjne” 2017, nr 45.
- Dovidio J.F., Gaertner S.L., *On the Nature of Contemporary Prejudice: The Causes, Consequences, and Challenges of Aversive Racism*, w: *Confronting Racism: The Problem and the Response*, J. Eberhardt, S.T. Fiske (Eds.), CA: Sage, Newbury Park 1998, s. 3–32.
- Encyklopedia PWN, *Poligynia*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/poligynia;3959471.html> (dostęp: 16.04.2023).
- Forghani-Arani N., Geppert C., Katschnig T., *Wenn der Pygmalioneffekt nicht greift...*, „Zeitschrift für Bildungsforschung” 2014.
- Greenwald A.G., Banaji M.R., *Utajone poznanie społeczne: postawy, wartościowanie siebie i stereotypy*, „Przegląd Psychologiczny” 1995, t. 38, nr 1/2.
- Greitemeyer T., *Sozialpsychologie*, Kohlhammer, Stuttgart 2012.
- Janus J., *Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia, pojęcia terminy*, Buchmann, Olszyn 2011.
- Kowolik P., *Warsztat pracy nauczyciela początku XXI stulecia*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, t. 1–2, nr 30–31.
- Kronig W., *Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes*, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft” 2003, nr 6(1).
- Kryterium dochodowe w pomocy społecznej*, https://www.infor.pl/prawo/pomoc-spoeczna/zasilki/5625053_kryterium-dochodowe-w-pomocy-spoecznej-2023.html (dostęp: 7.01.2022).
- Kultura*, w: *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2014.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Pilch T., Bauman T. (red.), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.

- Pojęcia stosowane w statystyce publicznej*, https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/2807_pojecie.html (dostęp: 13.12.2022).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz. U. poz. 356.
- Schwer Ch., Solzbacher C. (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, Klinhardt, Osnabrück 2014.
- SJP, *Praxis*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/praxis;2572290> (dostęp: 23.01.2023).
- Smak M., Walczak D. (red.), *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Raport z badania jakościowego*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2015.
- Tuczyński K., Walat W., *Trójskładnikowa koncepcja postawy człowieka wobec wykorzystywania e-learningu w procesie kształcenia. Edukacja – Technika – Informatyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2019.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, art. 7, pkt 11.
- Weinstein C.S., Tomlinson-Clarke S., Curran M., *Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management*, "Journal of Teacher Education" 2004, vol. 55, no. 1.
- Zasilek rodzinny w 2023 r. – co warto wiedzieć?* https://www.infor.pl/prawo/zasilki/zasilek-rodzinny/5605376_zasilek-rodzinny-2023.html (dostęp: 7.01.2022).



ROZDZIAŁ 5

STATYSTYCZNA NIEOBECNOŚĆ I ZDYSTANSOWANIE – WYKŁADOWCY, NAUCZYCIELE I STUDENCI O ISLAMIE I MUZUŁMANACH

Anna Perkowska-Klejman, Ewa Dąbrowa



Projekt EMPHATY, zorientowany na przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu muzułmanów wpisuje się zarówno w aktualną sytuację związaną z kryzysem migracyjnym mającym miejsce w Europie od 2016 roku¹, jak i w ekskluzywny dyskurs w sferze publicznej dotyczący migrantów pochodzących z krajów arabskich. Niniejszy artykuł stanowi sprawozdanie z badań ilościowych, których przedmiotem było postrzeganie islamu i muzułmanów przez nauczycieli, nauczycieli akademickich i studentów. Badania te są o tyle istotne, że dotyczą postrzegania grupy odrębnej kulturowo przez osoby zaangażowane w proces kształcenia i wychowania oraz te, które potencjalnie będą podejmowały zatrudnienie w obszarze edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej z osobami w różnym wieku. Kierunek analiz wyznaczyły następujące pytania:

1. Jak respondenci postrzegają islam i muzułmanów?
2. Czy respondenci postrzegają muzułmanów przez pryzmat stereotypów i uprzedzeń?

¹ Kryzys ten zaczął być w Polsce bardziej widoczny od września 2021 roku w związku z przekraczaniem przez migrantów, m.in. z: Afganistanu, Iranu, Syrii, granicy polsko-białoruskiej oraz stosowanymi przez służby graniczne praktykami, w tym zakazanej prawnie praktyki push-backu.

3. Jaki jest ich stosunek wobec islamu i muzułmanów?
4. Czy respondenci mają bezpośredni i rozszerzony kontakt z muzułmanami?
5. Czy kontakt ten poddają refleksji?
6. Czy kontakt bezpośredni i rozszerzony ma znaczenie dla sposobów postrzegania muzułmanów?
7. W jakim zakresie w przestrzeni szkolnej i akademickiej jest obecna problematyka związana z islamem i muzułmanami?

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Prace związane z przygotowaniem narzędzi były prowadzone w grupie ekspertów zaangażowanych w realizację projektu EMPHATY. Podczas kilkunastu posiedzeń, mających miejsce od lutego do marca 2022 roku, opracowano rozbudowane kwestionariusze ankiet w trzech wersjach – dla nauczycieli, wykładowców i studentów. Przygotowane narzędzie poddano w kolejnym etapie konsultacjom z reprezentantami grup docelowych. Ostateczna wersja powstała pod koniec marca 2022 roku. Kwestionariusze ankiety dla poszczególnych grup są ekwiwalentne – charakteryzuje je wysoki poziom podobieństwa poprzez zastosowanie identycznych lub zbliżonych sekcji i katalogu pytań. Jednocześnie w narzędziach sformułowano pytania odpowiadające specyfice poszczególnych grup. Nauczycieli pytano na przykład o doświadczenia w pracy z uczniami muzułmańskimi, a studentów – o wspólne doświadczenia akademickie z osobami pochodzącymi z kultury muzułmańskiej. Pytania w kwestionariuszu ankiety dla poszczególnych grup były zorientowane na: identyfikację wyobraźniową islamu, kontakt z muzułmanami i muzułmankami w sytuacjach społecznych (częstotliwość i charakter), dystans wobec kultury islamu, kategoryzację społeczną muzułmanów (warunkują one dystans). Podstawą do skonstruowania narzędzia stały się m.in. teoria kontaktu², teoria dystansu kulturowego³, teoria kategoryzacji⁴ i nawiązujący do niej model treści stereotypu⁵.

Narzędzie rozpoczyna się od pytania otwartego dotyczącego skojarzeń z islamem. Następnie została zamieszczona grupa pytań o doświadczenie kontaktu z muzułmanami w trzech obszarach aktywności społecznej: znajomości, wspólnej pracy i studiowania. Zgodnie z teorią kontaktu relacje determinują posługiwanie się uogólnionymi wyobrażeniami dotyczące Innego i inności oraz nastawienie wobec osób należących do innej grupy niż własna. Kontakt z osobami z innej grupy kulturowej może przy-

² F.H. Allport, *The Structuring of Events: Outline of a General Theory with Applications to Psychology*, "Psychological Review" 1954, vol. 61, no. 5, s. 281–303; R. Brown, M. Hewstone, *An Integrative Theory of Intergroup Contact*, "Advances in Experimental Social Psychology" 2005, vol. 37, s. 255–343; T. Pettigrew, *Intergroup Contact Theory*, "Annual Review of Psychology" 1998, vol. 49, no. 1, s. 65–85.

³ E.S. Bogardus, *A Social Distance Scale*, "Sociology and Social Research" 1933, vol. 17, s. 265–271.

⁴ H. Tajfel, J.C. Turner, *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior*, w: *Psychology of Intergroup Relations*, S. Worcheł, W.G. Austin (Eds.), Hall Publishers, Chicago 1986, s. 7–24.

⁵ A. Cuddy, S. Fiske, P. Glick, *Warmth and Competence as Universal Dimensions of Social Perception: The Stereotype Content Model and the BIAS Map*, "Advances in Experimental Social Psychology" 2008, vol. 40, s. 61–149.

czyniać się do osłabienia negatywnych postaw – niechęci, odrzucenia czy nierównego traktowania. Na potrzeby badań przyjęto, że istotnym elementem, poza doświadczeniem kontaktu, jest jego reflektowanie – swoisty nad nim namysł. W sformułowanych pytaniach zwrócono uwagę na przemyślenie doświadczeń uczestników tych spotkań – przed, w trakcie i po spotkaniu z muzułmanami.

W dalszej części poproszono respondentów o ustosunkowanie się do gotowości pracowania/studiowania z muzułmaninem(-ką), wprowadzenia się muzułmanina(-ki) do sąsiedztwa, zawarcia małżeństwa muzułmanina(-ki) z członkiem rodziny badanego, zaprzyjaźnieniem się z muzułmaninem(-ką). Badani mieli posługiwać się pięciostopniową skalą Likerta od *bycia zdecydowanie przeciwnym* do odpowiedzi *nie miał(a) bym nic przeciwko*. Zastosowanie elementów skali Bogardusa (1933) służącej do pomiaru dystansu społecznego pozwala określić poziom akceptacji dla określonego rodzaju kontaktu.

Rozbudowaną sekcję stanowiły pytania dotyczące uprzedzeń i stereotypów związanych z islamem. W konstruowaniu ich nawiązano m.in. do teorii kategoryzacji i do modelu treści stereotypów, o czym wspomniano we wcześniejszej części artykułu. Zostały poruszone kwestie dotyczące zagrożeń związanych z przyjazdem muzułmanów do Polski, niebezpieczeństwem dla narodowych wartości i kultury, korzystaniem z systemu pomocy społecznej, obciążaniem systemu ekonomicznego, a także potencjalnych ataków terrorystycznych. Jednocześnie respondenci byli proszeni o ustosunkowanie się wobec potencjalnych korzyści wynikających z obecności muzułmanów, np. wkładu w rozwój gospodarki i kulturowy państwa. Badani wypowiedzieli się za pomocą wskaźników na skali Likerta – od *zdecydowanie się nie zgadzam* do *zdecydowanie się zgadzam*.

Dobór próby – mimo nieprobalistycznego (niełosowego) charakteru – był celowy, nieproporcjonalny. W badaniach wzięły udział trzy grupy respondentów: nauczyciele szkół podstawowych i średnich różnych typów, nauczyciele akademicki i studenci. Ze względu na dobór próby badawczej kwestionariusz ankiety zawierał pytania dotyczące praktyk w szkołach i na uczelniach związanych z potencjalną lub realną obecnością muzułmanów w tych środowiskach, w tym w zakresie przygotowania i zaangażowania środowiska edukacyjnego w realizację treści związanych z islamem. Podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na przykład na pytanie: czy nauczyciele/wykładowcy w ostatnim czasie podejmowali zagadnienia dotyczące islamu i jakie zagadnienia poruszały. Należy podkreślić, że kwestie te są wciąż słabo rozpoznane na gruncie polskim, co może wynikać ze stosunkowo niskiej reprezentacji muzułmanów w Polsce oraz z identyfikowanego znacznego dystansu społecznego wobec tej grupy⁶.

⁶ A. Stefaniak, M. Skrodzka (red.), *Postawy wobec muzułmanów w Polsce*, w: A. Stefaniak, M. Winiewski, *Uprzedzenia w Polsce 2017. Oblicza przemocy międzygrupowej*, Liberi Libri, Warszawa 2018, s. 281–306.

W badaniach uwzględniono charakterystyki respondentów w zakresie zmiennych osobowych (np. płeć, wiek) oraz środowiskowych (np. usytuowanie szkoły/uczelni), a także zmiennych związanych z pracą (np. staż pracy, stopień lub tytuł naukowy, udział w doskonaleniu w obszarze wielo- i międzykulturowym) i studiowaniem (typ uczelni, dziedzina naukowa).

Zastosowanie metody CAWI (Computer Assisted Web Interview) umożliwiło samodzielne wypełnianie przez badanych kwestionariusza ankiety udostępnionego w aplikacji Google Forms, stosownego dla danej grupy. Badania realizowano w okresie od 31.03.2022 roku do 15.07.2022 roku. Dystrybucja ankiety odbywała się na zasadzie poszukiwania grupy docelowej – nauczycieli, wykładowców i studentów – o których wiadomo, że mogli mieć konkretne doświadczenia kontaktów z muzułmanami (np. prowadzili zajęcia, w których brały udział muzułmańskie dzieci). W związku z tym, że zastosowane podejście nie przyczyniło się do zebrania zakładanej liczby, zdecydowano się na upowszechnienie w szerszym środowisku. Ostatecznie uzyskano zwroty 1223 prawidłowo uzupełnionych ankiet. Należy dodać, że poszukując respondentów w grupie studentów, koncentrowano się na młodzieży, która w przyszłości może zostać nauczycielem i/lub pedagogiem. Prośbę o wypełnienie ankiety skierowano więc do grup z uczelni pedagogicznych lub nauczycielskich kierunków uniwersyteckich.

Opis grupy respondentów

Respondenci byli w znacznie większym stopniu reprezentowani przez kobiety ($n = 1079$) niż przez mężczyzn ($n = 133$). Proporcje rozkładu płci w badanych grupach są podobne do rzeczywistego rozkładu i odpowiada specyfice zawody oraz studiów.

Tabela 1. Płeć respondentów

Grupa badanych	Płeć*			
	K		M	
	liczba	%	liczba	%
Studenci	392	93,1	23	5,5
Nauczyciele akademicy	31	66	15	31,9
Nauczyciele	656	87,1	95	12,6

* Respondenci mieli opcje odpowiedzi: *kobieta, mężczyzna, inna*; opcję *inna* wskazało 6 studentów, 2 osoby w grupie nauczycieli i 1 osoba wśród nauczycieli akademickich.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Wiek respondentów

Rok urodzenia	Studenci		Nauczyciele akademicy		Nauczyciele	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
2001–2003	67	16	0	0	0	0
1998–2000	228	54,4	0	0	1	0,1
1995–1997	43	10,3	0	0	13	1,7
1992–1994	21	5	1	2,1	16	2,1
1989–1991	16	3,8	5	10,6	26	3,5
1981–1988	21	5	9	19,1	134	17,9
1973–1980	17	4,1	22	46,8	211	28,2
1965–1972	5	1,2	6	12,8	232	31
1957–1964	0	0	3	6,4	110	14,7
1956 i wcześniej	0	0	1	2,1	5	0,7

Źródło: opracowanie własne.

W grupie studentów dominowali respondenci w wieku 20–22 lat – ponad połowa badanych. Najliczniej wśród wykładowców byli reprezentowani czterdziestokilkulatkowie. W grupie nauczycieli większość stanowiły osoby pięćdziesięciokilkuletnie. Licznie byli reprezentowani także czterdziestolatkowie i osoby nieco młodsze. Rozkłady te odpowiadają rozkładowi ogólnym dla poszczególnych grup.

Badana grupa jest zróżnicowana pod względem doświadczeń związanych z edukacją i pracą. W charakterystyce uwzględniono staż zawodowy, wykształcenie, nauczany przedmiot (przedmioty) lub – jak miało to miejsce w odniesieniu do nauczycieli akademickich – dziedziny naukowe. Wśród studentów większość stanowiły osoby kształcące się na studiach magisterskich uzupełniających (47%), a następnie studenci z poziomu kształcenia licencjackiego/inżynierskiego (34%). Wśród respondentów 19% to osoby ze studiów jednolitych magisterskich. Badani najczęściej studiowali nauki humanistyczne (22%) lub nauki społeczne (30%). Niemalże co czwarta osoba (24%) wybrała obydwie opcje odpowiedzi (łącznie nauki społeczne i humanistyczne), co może wskazywać na studiowanie przynajmniej dwóch kierunków, jak również na trudności ze wskazaniem właściwego obszaru studiów. Kilka osób zakreśliło nauki medyczne i nauki o zdrowiu, dziedzinę sztuki i nauki inżynieryjno-techniczne. Studenci uczestniczący w badaniach reprezentowali głównie ośrodki akademickie usytuowane w bardzo dużym mieście (powyżej 300 tys. mieszkańców) – 82%, następnie w średnim mieście (poniżej 99 tys. mieszkańców) – 9,3% oraz dużym mieście (100–300 tys. mieszkańców) – 8,8%.

Większość nauczycieli legitymowała się wykształceniem wyższym magisterskim (94,6%), 27 osób (3,6%) posiadało dodatkowo stopień naukowy, a 14 osób –

wykształcenie wyższe licencjackie, co stanowiło zaledwie 2% w grupie badanych. Respondenci z grupy nauczycieli legitymowali się stosunkowo długim stażem pracy: 29% wskazało 31 lat i więcej, a kolejne 30% – od 21 do 30 lat. Staż pracy od 0 do 3 lat zaznaczyło 5,6% osób. Pracujący w zawodzie od 4 do 6 lat stanowili 6,4%; zatrudnieni 7–10 lat – 5,2%, a tych, którzy profesję nauczycielską wykonywali od 11 do 20 lat, było 23%. Większość (71%) badanych pracowała w szkole podstawowej. Około 10% badanych łączyła pracę w szkole podstawowej z pracą w liceum lub w innym rodzaju szkoły średniej (część w ramach zespołu szkół). Na ankietę odpowiedzieli także nauczyciele techników, przy czym stanowili oni grupę o niskim poziomie liczebności – 6,3%.

Nauczyciele szkół podstawowych i średnich wskazywali całą gamę nauczanych przedmiotów. Wśród nich najczęściej wymieniali języki (19%), edukację wczesnoszkolną (10,5%) i przedmioty ścisłe (10%). W badaniach wzięły ponadto udział osoby zajmujące się przedmiotami przyrodniczymi (5,4%), przedmiotami humanistyczno-społecznymi (4%) i przedmiotami artystycznymi (2,6%). W większości nauczyciele prowadzili zajęcia z dwóch i większej liczby przedmiotów. Jedna osoba wskazała 6 przedmiotów. Wskazania korespondują z założeniami systemowymi o nauczaniu wielopredmiotowym. Większość nauczycieli uczestniczących w badaniach pracowało na wsi (45%), 25% wskazało średnie miasto (poniżej 99 tys. mieszkańców), a 18% – małe miasto (poniżej 10 tys. mieszkańców). Najślabiej w badaniach były reprezentowane duże (100–300 tys. mieszkańców) i bardzo duże miasta (powyżej 300 tys. mieszkańców), odpowiednio 8% i 2,5%.

Wśród wykładowców najlichniesz grupa osób dysponowała wykształceniem wyższym magisterskim (57,5%). Jedna czwarta badanych posiadała stopień naukowy (doktora lub doktora habilitowanego), a 4,5% legitymowała się tytułem naukowym profesora. Podobnie jak nauczyciele, wykładowcy mieli dość długi staż pracy. Ponad 31 lat pracowało 6,5% badanych; od 21 do 30 lat – 23%. Najlichniesz podgrupę stanowiły osoby ze stażem pracy 11–20 lat – 36%. Najkrótsze staże – 0–3 lata, 4–6 lat i 7–10 lat – miało odpowiednio 8,5%; 10,5%; 15% badanych. Uczestniczący w badaniach wykładowcy w większości byli zatrudnieni na uniwersytecie (38%) lub w akademii (35%). Najczęściej reprezentowali nauki społeczne (57%). Znaczącą podgrupę stanowili przedstawiciele nauk humanistycznych (10%). Niektórzy respondenci wskazywali łącznie nauki humanistyczne i społeczne (ok. 9%). Reprezentowane uczelnie były usytuowane w dużym mieście (100–300 tys. mieszkańców) – 74%; lub w średnim mieście (poniżej 99 tys. mieszkańców) – 25%.

Uczestnictwo w badaniach trzech grup związanych z edukacją jest niezwykle ważne w kontekście podjętej problematyki badań. Nastawienie wobec Innego i inności jest kształtowane od najmłodszych lat. Kluczową rolę odgrywa tu edukacja formalna i obecni w niej nauczyciele i specjaliści. Stąd też istotne jest odpowiednie

przygotowanie ich na poziomie kształcenia akademickiego. Poziom przygotowania, doświadczenie kontaktu z osobami różnymi kulturowo, uczestnictwo w kształceniu ustawicznym, jak również zdolność do krytycznego i refleksyjnego rozumienia zawodu mogą determinować gotowość do budowania zróżnicowanej kulturowo szkoły w społeczeństwie wielokulturowym.

Chmura skojarzeniowa z muzułmanami i islamem

Podstawą do rozumienia sposobów postrzegania osób innych kulturowo stało się pytanie dotyczące postrzegania islamu. Jako punkt odniesienia do konstruowania kategorii skojarzeniowych przez respondentów można przyjąć nie tyle doświadczenia własne, ale przede wszystkim ogólne wyobrażenia funkcjonujące na poziomie społecznym (generalizacje). Tendencję uogólniania uzasadniają m.in. teoria kategoryzacji oraz teoria skąpstwa poznawczego⁷. Należy jednak podkreślić, że w przypadku postrzegania muzułmanów i islamu generalizacje są pochodną braku dotychczasowego bezpośredniego kontaktu, co w dużej mierze jest spowodowane ograniczoną obecnością tych osób w warunkach polskich. W związku z możliwością podania przynajmniej trzech skojarzeń otrzymano dużą liczbę zróżnicowanych odpowiedzi, które usystematyzowano w 10 grupach: 1) religia i wyznawcy religii, 2) zasady wiary, 3) elementy religii (Korana, minaret itd.), 4) państwo/naród/grupa etniczna, 5) stosunki społeczne (ze szczególnym podkreśleniem stosunku wobec kobiet), 6) ogólna sytuacja (np. ekonomiczna), 7) historia, 8) kultura, 9) radykalizm/radykalizmy, 10) emocje związane z islamem. Wskazywane przez osoby badane skojarzenia mieściły się najczęściej w grupach 1–3, następnie w grupie 5 i grupie 9.

Poziom częstotliwości wskazywania poszczególnych kategorii przez respondentów prezentuje przedstawiona poniżej chmura pojęć⁸.

Islam kojarzy się osobom badanym najczęściej z: religią ($n = 792$; 64,7%), Koranem ($n = 218$; 17,8%), kobietą ($n = 163$; 13,3%), muzułmanami ($n = 159$; 13%), wiarą ($n = 152$; 12,4%), Allahem ($n = 151$; 12,3%), terroryzmem ($n = 133$; 10,9%), Mahometem ($n = 126$; 10,3%). Na podstawie analizy rozkładów w poszczególnych grupach stwierdzono obecność różnic. Nauczyciele wskazywali kolejno: religię ($n = 513$; 68%), Koran ($n = 138$; 18,3%), Mahometa ($n = 92$; 12,2%), Allaha ($n = 90$; 11,9%), terroryzm ($n = 89$; 11,8%), wiarę ($n = 87$; 11,5%), muzułmanów ($n = 72$; 9,5%), kobietę ($n = 69$; 7,1%).

⁷ Proces poznania jest zorientowany na efektywne rozpoznanie, przy minimalnym zaangażowaniu zasobów poznawczych.

⁸ Poziom częstotliwości wskazań respondentów określa wielkość czcionki: im większa czcionka – tym większa częstotliwość wskazań; im mniejsza czcionka – tym mniejsza częstotliwość wskazań.

Wśród nauczycieli akademickich najczęściej wymieniano: religię ($n = 32$; 66,6%), Bliski Wschód ($n = 10$; 20,8%), Koran ($n = 6$; 12,5%), meczet ($n = 5$; 10,4%), Mahometa ($n = 5$; 10,4%), Allaha ($n = 4$; 8,3%), kobietę ($n = 4$; 8,3%). Choć odpowiedzi studentów były zbliżone, można dostrzec różnice w częstotliwości wskazań: religia ($n = 243$; 57,7%), Koran ($n = 74$; 18,3%), wiara ($n = 63$; 15%), kobieta ($n = 51$; 12,1%), Allah ($n = 49$; 10%), terroryzm ($n = 41$; 8%), muzułmanie ($n = 34$; 7,8%), hijab ($n = 33$) i kultura ($n = 32$; 7,6%).

Rysunek 2. Chmura skojarzeń



Źródło: opracowanie własne.

Analiza pozwoliła stwierdzić powtarzalność kategorii w trzech grupach badanych, przy jednoczesnym zróżnicowaniu częstotliwości wskazań. Kategoria „kobieta” była przywoływana w nawiązaniu do ograniczania praw, złego traktowania, przemocy, podporządkowania. Część kategorii wskazanych przez respondentów należy uznać za błędne – skojarzenie islamu na przykład z Dalekim Wschodem czy szabatem dowodzi braku wiedzy o islamie.

Kontakt z muzułmanką/muzułmaninem

Istotnym wskaźnikiem dla sposobów postrzegania islamu i muzułmanów jest – zgodnie z opracowaniami teoretycznymi – doświadczenie kontaktu z osobami innymi kulturowo⁹. Część autorów wskazuje, że sam kontakt międzygrupowy jest warunkiem *sin qua non* do zmiany postaw, inni podkreślają konieczność zaistnienia odpowied-

⁹ F.H. Allport, *op.cit.*, Hewstone, *op.cit.*, T. Pettigrew, *op.cit.*

nich warunków (np. współpracy, zbieżności celów, wsparcia prawnego). Niezależnie od prezentowanych stanowisk słuszna wydaje się teza, że kontakt międzygrupowy przyczynia się do zdobywania wiedzy o innych grupach i jej członkach, i może być źródłem zmiany sposobów myślenia i zachowań¹⁰.

Tabela 3. Bezpośrednie doświadczenia współpracy z muzułmaninem(-ką) przez nauczycieli

Odpowiedzi respondentów	Czy w Pana/Pani szkole uczy się muzułmanin lub muzułmanka?		Czy Pan/Pani pracował(a) jako nauczyciel(ka) z dzieckiem muzułmańskim?	
	liczba	%	liczba	%
Nie	679	89,2	723	95
Nie wiem	50	6,6	8	1,1
Tak, jedno dziecko/z jednym dzieckiem	11	1,4	16	2,1
Tak, kilku(-a)/ z kilkoma*	13	1,7	5	0,7

* Istniała także piąta opcja odpowiedzi – „Tak, z wieloma”, która nie została wybrana ani razu.

Źródło: opracowanie własne.

W przeprowadzonych badaniach pominięto częstotliwości i rodzaj kontaktu oraz inne czynniki, takie jak polityka państwa. Zgromadzony materiał pozwala na ogólne stwierdzenie obecność takich kontaktów lub ich brak zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio (za pośrednictwem osób z najbliższego środowiska) – kontakt rozszerzony¹¹; oraz refleksowanie kontaktu. Większość respondentów uczestniczących w badaniach wskazywała, że nie miała kontaktu lub nie wie, czy miała. W tym obszarze dostrzeżono różnice pomiędzy poszczególnymi grupami respondentów (nauczycielami i studentami a nauczycielami akademickimi). Odpowiedzi przeczących najczęściej udzielali nauczyciele szkolni i studenci. Nauczyciele reprezentujący szkoły podstawowe i średnie wskazywali, że w placówce nie kształcą się uczniowie muzułmańscy (89%), a oni sami dotychczas nie spotkali się z tą grupą uczniów w prowadzonych przez siebie klasach. Potwierdza to tezę o wciąż istniejącej homogeniczności polskiej szkoły, choć tu zachodzą w ostatnim roku znaczące zmiany powiązane z obecnością uczniów z Ukrainy. Studenci w znakomitej większości nie mają doświadczenia

¹⁰ E. Dąbrowa, *Pedagogiczna recepcja hipotezy kontaktu a integracja dzieci pochodzenia migranckiego*, w: *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014, s. 177–192.

¹¹ W badaniach psychologicznych dotyczących kontaktu kulturowego dostrzeżono, że sama wiedza na temat kontaktu osób z tej samej grupy społecznej może mieć wpływ na kształtowanie pozytywnych postaw. Za: A. Stefaniak, K. Malinowska, M. Witkowska, *Kontakt międzygrupowy i dystans społeczny w Polskim Sondażu Uprzedzeń 3*, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Warszawa 2017.

studiowania w tej samej grupie lub na tym samym roku z koleżankami lub kolegami muzułmanami (77,2%) oraz nie wiedzą o ich obecności w uczelni (85,5%). Odpowiedzi nauczycieli akademickich cechowało większe zróżnicowanie, jednocześnie częściej od respondentów z innych grup wskazywali na kontakt w ramach prowadzonych zajęć z muzułmanami (19,1%) oraz obecność w środowisku akademickim – suma twierdzących odpowiedzi wyniosła 23,4%.

Tabela 4. Bezpośrednie doświadczenia współpracy z muzułmaninem(-ką) przez nauczycieli akademickich

Odpowiedzi respondentów	Czy w Pana/Pani uczelni studiuje muzułmanin lub muzułmanka?		Czy Pan/Pani pracował(a) jako nauczyciel(ka) akademicki(-a) ze studentem(-ką) muzułmańskim(-ą)?	
	liczba	%	liczba	%
Nie	1	2,1	18	38,3
Nie wiem	35	74,5	17	36,2
Tak, jeden(-na) student(ka)	1	2,1	1	2,1
Tak, kilku(-a) (do 10)	3	6,4	9	19,1
Tak, wielu(-e) (powyżej 10)	7	14,9	2	4,3

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Bezpośrednie doświadczenia wspólnego studiowania z muzułmaninem(-ką) przez studentów

Odpowiedzi respondentów	Czy w Pana/Pani uczelni studiuje muzułmanin lub muzułmanka?		Czy Pan/Pani studiował(a) (w grupie, na roku) ze studentem(-ką) muzułmańskim(-ą)?	
	liczba	%	liczba	%
Nie	48	11,4	325	77,2
Nie wiem	360	85,5	86	20,4
Tak, jeden(-na) student(ka)	2	0,5	8	1,9
Tak, kilku(-a) (do 10)	6	1,4	1	0,2
Tak, wielu(-e) (powyżej 10)	5	1,2	1	0,2

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, respondenci z grup nauczycielskiej i studenckiej w zasadzie w znikomym zakresie doświadczają bliskich, codziennych kontaktów z muzułmanami w przestrzeni akademickiej. Około 3% nauczycieli uczestniczących w badaniu pracowało z dzieckiem lub dziećmi muzułmańskimi. Około 2,5% badanych studentów uczyło się w jednej grupie lub na roku z muzułmaninem lub muzułmanką. Doświadczenie kontaktu jest częstsze wśród nauczycieli akademickich, co może wynikać

z umiędzynarodowienia uczelni i kształcenia akademickiego. Niski poziom wskaźników dotyczących obecności osób muzułmańskich może być spowodowany faktem, że obszar ten dotyczy indywidualnej sfery sacrum, nieprezentowanej na zewnątrz, ale która również jest ona chroniona z uwagi na możliwość pojawiania się uprzedzeń czy praktyk dyskryminacyjnych.

Tabela 6. Pośrednia (poprzez kogoś z rodziny lub przyjaciół) znajomość z muzułmaninem(-ką)

Odpowiedzi respondentów	Studenci		Nauczyciele akademicy		Nauczyciele	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Nikt z bliskich nie zna	235	44,9	11	18	508	66,8
Nie wiem	45	8,6	9	14,8	82	10,8
Tak, zna jednego(-ą)	68	13	9	14,8	69	9,1
Tak, kilku(-a)	65	12,4	13	21,3	79	10,4
Tak, wielu	8	1,5	5	8,2	15	2

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione wcześniej wyniki, dotyczące kontaktu bezpośredniego, korespondują z danymi o kontakcie z muzułmaninem lub muzułmanką osób z najbliższego środowiska (rodziny lub przyjaciół) – kontakt pośredni czy tzw. kontakt rozszerzony. Najczęściej brak kontaktu rozszerzonego wskazywali nauczyciele (66,8%), następnie studenci (44,9%). Nauczyciele akademicy podkreślali, że osoby z najbliższego otoczenia znają przynajmniej jedną osobę (44,3%, w tym 8,2% zaznaczyło kontakt z wieloma osobami).

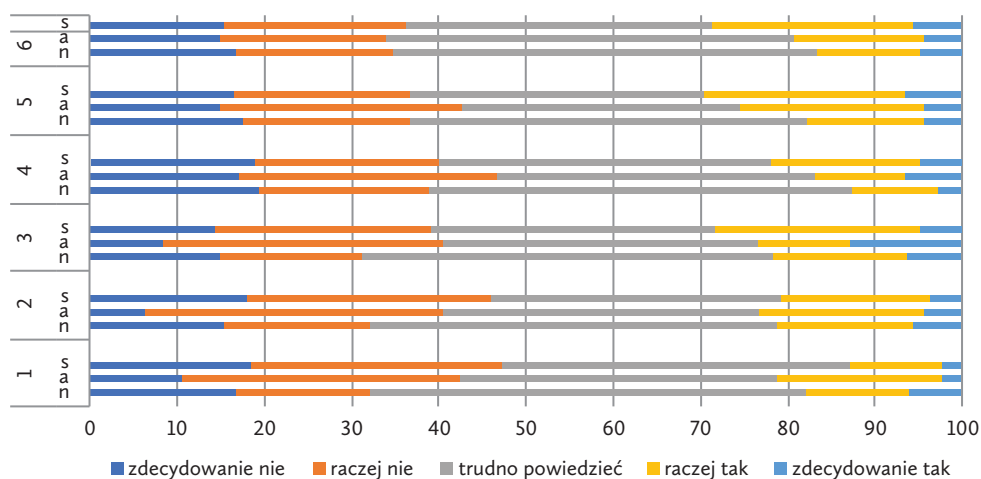
Refleksja nad kontaktem

Reflektowanie kontaktu – stanowiące drugi po doświadczeniu kontaktu obszar eksploracji – jest istotne z perspektywy jakości kontaktu i jego znaczenia dla postaw wobec Innego/inności. Zgodnie z teorią kontaktu kontakt epizodyczny, np. uczestnictwo we wspólnym wykładzie, przelotna rozmowa, a nawet wspólna podróż komunikacją, nie determinuje nastawienia. Stąd istotne jest podjęcie kwestii o określenie refleksyjności w trakcie i po doświadczeniu kontaktu z muzułmaninem(-ką).

Przedstawione dane wskazują na trudności w identyfikowaniu faktu reflektowania kontaktu z muzułmanami przez większość respondentów we wszystkich badanych grupach. Punktem odniesienia było doświadczenie własne oraz odczucia obydwu stron. Refleksyjność, która jest zdolnością samoświadomego namysłu oraz

wykraczaniem poza utarte i znane schematy¹², jest o tyle istotna, że pozwala na konstruowanie i rekonstrukcję w sposób kreatywny relacji z osobami z grupy własnej i innych grup kulturowych. Stanowi także warunki do potencjalnych zmian w obrębie własnej postawy. Najwyższy poziom refleksyjności dotyczy doświadczeń z sytuacji kontaktu oraz znaczenia myśli i uczuć pojawiających się w trakcie tego kontaktu. W przypadku studentów został również wskazany namysł nad odczuciami drugiej strony owego kontaktu.

Rysunek 3. Reflektowanie kontaktu z muzułmaninem(-ką) – refleksja w trakcie i po kontakcie w trzech grupach respondentów



Literami s, a, n zostały oznaczone kolejne grupy badane – s = studenci; a = nauczyciele akademicy; n = nauczyciele. Cyfry od 1 do 6 odnoszą się do pytań z kwestionariusza ankiety. 1 – Po kontakcie z muzułmaninem(-ką), podczas zajęć lub po spotkaniu indywidualnym zwykle przeznaczam czas na przemyślenie ich przebiegu. 2 – Po kontakcie z muzułmaninem(-ką), zastanawiam się nad tym, czego on(a) doświadczył(a) podczas tych interakcji. 3 – Po kontakcie z muzułmaninem(-ką) zastanawiam się nad tym, czego ja doświadczyłem. 4 – W trakcie kontaktu z muzułmaninem(-ką) dostrzegam momenty, w których moje uprzednie przekonania wpływają na ten kontakt. 5 – W trakcie kontaktu z muzułmaninem(-ką) – zastanawiam się, jak moje własne myśli i uczucia wpływają na ten kontakt. 6 – W trakcie kontaktu z muzułmanizmem(-ką), zastanawiam się, jak jego przemyślenia i uczucia wpływają na ten kontakt.

Źródło: opracowanie własne.

Do pogłębienia analizy na temat reflektowania kontaktu z muzułmaninem(-ką) zastosowano zestawienia danych uzyskanych w poszczególnych grupach: nauczycieli, nauczycieli akademickich i studentów; danych uzyskanych w zależności od płci i wieku badanych. Za istotne przyjęto również zróżnicowanie odpowiedzi w grupach, które miały bądź nie miały osobistego kontaktu z muzułmaninem(-ką), bądź miały jedynie kontakt pośredni (kontakt rozszerzony); oraz uczestniczyły lub nie uczestni-

¹² A. Perkowska-Klejman, *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2019.

czyły w doskonaleniu zawodowym/ szkoleniach tematycznych/ prelekcjach w zakresie wielo- i międzykulturowości.

Statystyczna analiza wyników uzyskanych w grupach nauczycieli, wykładowców i studentów wskazała na istotne statystycznie zróżnicowanie odpowiedzi w trzech kategoriach. Były to: przeznaczanie czasu na przemyślenie zajęć lub spotkania indywidualnego z muzułmaninem(-ką) po ich zakończeniu ($F = 7,84; p < ,001$); zastanawianie się po kontakcie z muzułmaninem(-ką) nad tym czego on(a) doświadczyła podczas tej interakcji ($F = 4,13; p = ,016$); zastanawianie się w trakcie kontaktu z muzułmaninem(-ką) na temat tego, jak moje własne myśli i uczucia wpływają na ten kontakt ($F = 2,99; p = ,050$). Dodatkowe analizy post-hoc zarysowały różnice w grupie nauczycieli i studentów. Nauczyciele okazali się grupą w większym stopniu reflektującą kontakty z muzułmanami(-kami) w porównaniu z grupą studentów, co może wskazywać na większą świadomość wartości kontaktów międzyludzkich, wynikającą tak z wykonywanego zawodu, jak i doświadczenia w pracy z ludźmi. Reflektowanie kontaktu – niezwykle istotne w perspektywie podejmowania celów dydaktyczno-wychowawczych przez nauczycieli – może stwarzać na przyszłość warunki do otwartości i współpracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku szkolnym.

Płeć okazała się czynnikiem różnicującym wyniki w zakresie reflektowania kontaktów z muzułmanami(-kami). Badane kobiety w większym stopniu niż badani mężczyźni, po kontakcie z muzułmaninem(-ką) deklarują namysł nad tym, czego on(a) doświadczyła podczas tej interakcji ($t = 1,73; p = ,042$). Analogiczna różnica dotyczy kwestii namysłu nad własnym doświadczeniem po kontakcie z muzułmaninem(-ką) ($t = 1,99; p = 0,24$). Dodatkowo kobiety intensywniej dostrzegały to, że w trakcie spotkania z muzułmaninem(-ką) występują momenty, w których ich uprzednie przekonania wpływają na kontakt ($t = 2,19; p = 0,015$), a także to, że podczas tych spotkań reflektują własne myśli i uczucia ($t = 1,97; p = 0,025$). Przeprowadzone analizy pozwalają wskazać na wyższy poziom refleksyjności kobiet.

Wiek – obok płci badanych – stanowił kolejną zmienną różnicującą wyniki w zakresie reflektowania kontaktu z muzułmanami(-kami). Istotne statystycznie zróżnicowanie wyników dotyczy przemyślenia przebiegu zajęć lub spotkania indywidualnego z muzułmaninem(-ką) po ich zakończeniu ($F = 3,39; p < ,001$); zastanawiania się po kontakcie z muzułmaninem(-ką) nad tym, czego on(a) doświadczyła podczas tej interakcji ($F = 3,14; p < ,001$); dostrzegania w trakcie kontaktu z muzułmaninem(-ką) własnych uprzednich przekonań mogących mieć wpływ na ten kontakt ($F = 2,31; p = ,014$); zastanawiania się nad własnymi myślami i uczuciami w kontekście kontaktu z muzułmaninem(-ką) ($F = 1,95; p = ,041$). Analiza statystyk opisowych pozwoliła stwierdzić, że większą refleksyjność po kontakcie wykazują osoby starsze. Szczególnie wysokie wyniki (sprowadzające się do odpowiedzi na zadane pytania –

raczej tak i *zdecydowanie tak*) były osiągnane przez badanych z roczników od 1973 do 1980 oraz od 1981 do 1988. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że najmłodsze grupy (roczniki 2001–2003 i 1998–2000) wykazywały wysoką refleksyjność zachodzącą w trakcie kontaktu z muzułmaninem(-ką). Starsi respondenci reflektują kontakt w perspektywie retrospektywnej (po kontakcie), młodszy respondenci dokonują namysłu w trakcie kontaktu. Należy jednak podkreślić, że odpowiedzi respondentów miały charakter deklaracyjny.

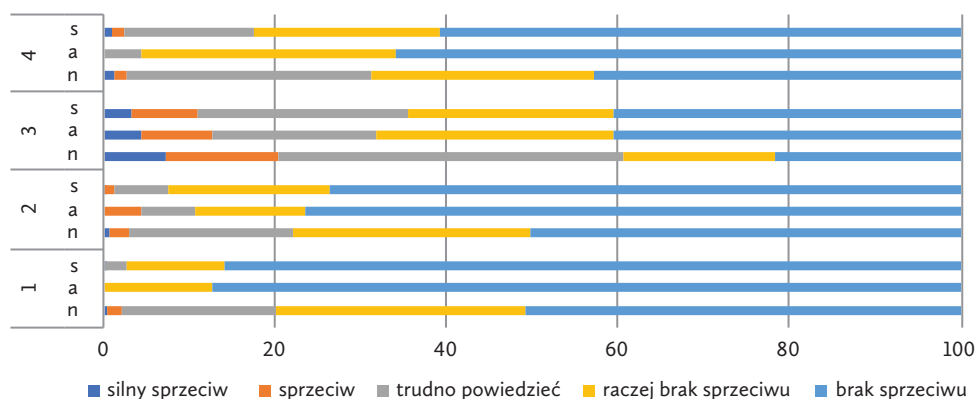
W kontekście reflektowania kontaktu z muzułmaninem(-ką) uwzględniono bezpośrednio i rozszerzone doświadczenie kontaktu z muzułmaninem(-ką), a także udział w doskonaleniu zawodowym, wykładach, prelekcjach w zakresie wielo- i międzykulturowości. Na potrzeby analiz przyjęto, że wskaźnikiem osobistej znajomości z muzułmaninem(-ką) może być w przypadku nauczycieli posiadanie takich uczniów w klasie lub w przypadku studentów i wykładowców wspólne studiowanie, np. w jednej grupie ćwiczeniowej. Uzyskane wyniki badań okazały się niezwykle zaskakujące. Odpowiedzi badanych z podgrupy osób mających i podgrupy osób niemających osobistego kontaktu były zróżnicowane jedynie w dwóch obszarach: przemyślenia przebiegu spotkania indywidualnego z muzułmaninem(-ką) po jego zakończeniu ($F = 4,19$; $p = ,002$); zastanawiania się nad tym czego podczas spotkania mógł/mogła doświadczyć muzułmanin(-ka) ($F = 4,13$; $p = ,002$). Analiza statystyk opisowych pozwoliła stwierdzić, że refleksja w zakresie dwóch wspomnianych obszarach zachodzi przede wszystkim w podgrupie, która nie doświadcza osobistych znajomości z muzułmanami(-kami).

Mając na uwadze kontakt rozszerzony, zauważono wysoki poziom podobieństwa odpowiedzi do tych, które odnosiły się do znajomości osobistej badanych. Różnicowania dotyczyły: przemyślenia przebiegu spotkania indywidualnego z muzułmaninem(-ką) po jego zakończeniu ($F = 4,16$; $p = ,002$); zastanawiania się nad tym, czego podczas interakcji doświadczył(a) muzułmanin(-ka) ($F = 2,77$; $p = ,026$); dostrzegania momentów, w których uprzednie doświadczenia badanego wpływają na kontakt z muzułmaninem(-ką) ($F = 8,44$; $p < ,001$). Analiza statystyk opisowych pozwala stwierdzić, że refleksja w zakresie wspomnianych zagadnień zachodzi przede wszystkim w grupie, która nie doświadcza osobistych znajomości z muzułmanami (-kami). Wyniki te można uznać za zaskakujące. Okazało się, że udział w doskonaleniu zawodowym, kursie, prelekcjach w zakresie wielo- i międzykulturowości w zasadzie „nic nie daje”. Wyniki uzyskane przez badanych uczestniczących i nieuczestniczących w doskonaleniu się nie były zróżnicowane. Wbrew założeniom dotyczącym kontaktu, kontakt – niezależnie od rodzaju – nie ma wpływu na pojawienie się namysłu. Ze względu na charakter uzyskanych wyników i wnioski wskazane byłoby podjęcie dalszych badań w niniejszym obszarze.

Dystans społeczny wobec muzułmanów

Doświadczenie kontaktu i refleksyjność korelują z dystansem wobec muzułmanów. Jak wskazano we wstępnej części artykułu dystans kulturowy wyznacza gotowość do wchodzenia w relacje z osobami z innych grup kulturowych lub jego unikanie. Metodą pomiarową, zastosowaną w badaniach, była stworzona przez E. Bogardua (1933) skala dystansu społecznego. Choć pierwotnie miała ona charakter hierarchiczny, to w jej współczesnych adaptacjach stosuje się wartości uśrednione. Takie podejście zastosowano również na potrzeby niniejszego badania. Podstawą do wyznaczenia poziomu dystansu stały się cztery obszary: prawa w tej samej szkole/uczelni, sąsiedztwo, związek małżeński i relacja przyjacielska. Pomiar został dokonany oddzielnie wobec kobiet i mężczyzn, w celu zidentyfikowania potencjalnych różnic związanych z płcią.

Rysunek 4. „Dystans do islamu” – nastawienie wobec muzułmanek



Literami s, a, n zostały oznaczone kolejne grupy badane – s = studenci; a = nauczyciele akademicy; n = nauczyciele. Cyfry od 1 do 4 odnoszą się do twierdzeń, do których respondenci mogli wyrazić sprzeciw, brak sprzeciwu lub zachować neutralność. Twierdzenia te oznaczają: 1 – Pracowanie lub studiowanie z muzułmanką. 2 – Wprowadzenie się muzułmanki do sąsiedztwa. 3 – Małżeństwo muzułmanki z członkiem mojej rodziny. 4 – Zaprzyjaźnienie się z muzułmanką.

Źródło: opracowanie własne.

Ze względu na czynnik różnicujący, jakim jest płeć – kobieta muzułmanka – w grupie nauczycieli nie zaobserwowano różnic istotnych statystycznie, na co wskazują zbliżone odpowiedzi. W podgrupie nauczycieli akademickich różnice dotyczyły pracy na tej samej uczelni – $t = ,963$, gdzie $p = ,065$ (zbliża się do istotności statystycznej). Oznacza to, że badani mężczyźni częściej niż kobiety byłiby bardzo przeciwko i przeciwko pracy w tym samym środowisku zawodowym. Wśród studentów różnice istotne statystycznie są identyfikowane w odpowiedziach na dwa pytania. Kobiety częściej odpowiadały, że raczej *nie miałyby nic przeciwko* lub że *nie miałyby nic przeciwko*, aby kobieta muzułmanka studiowała na ich uczelni ($t = 1,835$; $p < ,001$). Mężczyźni z kolei

częściej niż kobiety wskazywali, że *nie mieliby nic przeciwko* lub *raczej nie mieliby nic przeciwko*, aby zaprzyjaźnić się z muzułmanką ($t = -2,245$; $p < ,001$)¹³.

Biorąc pod uwagę czynnik różnicujący, jakim jest udział w doskonaleniu zawodowym w zakresie wielo- i międzykulturowości, zauważalna jest ważna statystycznie różnica w odpowiedziach nauczycieli biorących i niebiorących udziału w doskonaleniu w jednym pytaniu dotyczącym nastawienia do zawarcia małżeństwa członka rodziny badanego z muzułmanką ($t = 3,78$; $p = ,002$). Nauczyciele biorący udział w doskonaleniu częściej odpowiadali, że *nie mieliby nic przeciwko* lub *raczej nie mieliby nic przeciwko* zawarciu małżeństwa członka rodziny z muzułmanką. W dwóch pozostałych grupach nie zostały zaobserwowane różnice¹⁴.

Analiza danych nie wykazała istotnych różnic ze względu na usytuowanie szkoły/uczelnia w dwóch podgrupach: nauczycieli i nauczycieli akademickich. Są one jednak obecne w pytaniu dotyczącym zawarcia małżeństwa członka rodziny badanego z muzułmanką ($F = 4,465$, $p = ,012$). Studenci z bardzo dużego miasta istotnie częściej w porównaniu ze studentami ze średniego (NIR = ,421; $p < ,05$) i dużego miasta (NIR = ,418; $p < ,05$) odpowiadali, że *nie mieliby nic przeciwko* lub *raczej nie mieliby nic przeciwko* zawarciu małżeństwa przez członka ich rodziny z muzułmanką¹⁵.

Wśród studentów wystąpiła zależność między wiekiem a możliwością zaprzyjaźnienia się z muzułmanką ($F = 2,64$; $p = ,011$). Najstarsi studenci częściej mieliby coś przeciwko zaprzyjaźnieniu się z muzułmanką niż studenci z pozostałych grup wiekowych, o czym świadczą ważne statystycznie wyniki testu NIR. W pozostałych dwóch grupach osób uczestniczących w badaniach nie dostrzeżono różnic. Różnice nie wystąpiły również ze względu na inne zmienne, jak: nauczane przedmioty, studiowane kierunki itp.¹⁶

Dane pozwalające określić dystans społeczny do mężczyzny muzułmanina zostały zaprezentowane na poniżej zamieszczonym wykresie. Wśród studentów wystąpiła korelacja między wiekiem a możliwością zaprzyjaźnienia się z muzułmanką ($F = 2,64$; $p = ,011$). Najstarsi studenci częściej mieliby coś przeciwko zaprzyjaźnieniu się z muzułmanką niż studenci z pozostałych grup wiekowych, o czym świadczą ważne statystycznie wyniki testu NIR.

W pozostałych dwóch grupach osób uczestniczących w badaniach nie dostrzeżono różnic. Różnice nie wystąpiły również ze względu na inne zmienne, jak: nauczane przedmioty, studiowane kierunki itp.¹⁷ Dane pozwalające określić dystans społeczny do mężczyzny muzułmanina zostały zaprezentowane na poniżej zamieszczonym wykresie.

¹³ W pomiarze zastosowano test *t*-studenta.

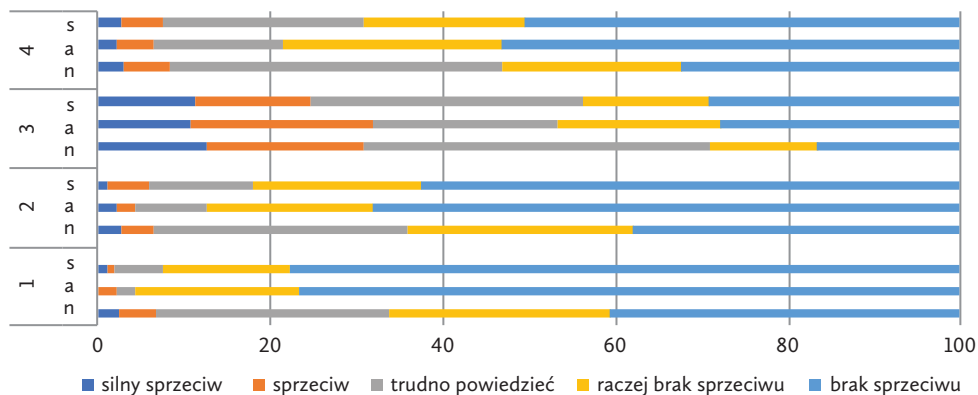
¹⁴ W pomiarze zastosowano test *t*-studenta.

¹⁵ Porównanie średnich – ANOVA.

¹⁶ Porównanie średnich – ANOVA.

¹⁷ Porównanie średnich – ANOVA.

Rysunek 5. „Dystans do islamu” – nastawienie wobec muzułmanów



Literami s, a, n zostały oznaczone kolejne grupy badane – s = studenci; a = nauczyciele akademicki; n = nauczyciele. Cyfry od 1 do 4, odnoszą się do twierdzeń, do których respondenci mogli wyrazić sprzeciw, brak sprzeciwu lub zachować neutralność. Twierdzenia te oznaczają: 1 – Pracowanie lub studiowanie z muzułmaninem. 2 – Wprowadzenie się muzułmanina do sąsiedztwa. 3 – Małżeństwo muzułmanina z członkiem mojej rodziny. 4 – Zaprzyjaźnienie się z muzułmaninem.

Źródło: opracowane własne.

Ze względu na płeć badanych nie zauważono różnic w grupie nauczycieli i nauczycieli akademickich. Są jednak one obecne w grupie studentów. Studiujący mężczyźni częściej niż kobiety kształcące się na poziomie akademickim *nie miałyby nic przeciwko* lub *raczej nie miałyby nic przeciwko*, aby zaprzyjaźnić się z muzułmaninem ($t = -2,404$; $p = ,002$)¹⁸. Czynnikiem różnicującym jest udział w doskonaleniu zawodowym w zakresie wielo- i międzykulturowości. Nauczyciele uczestniczący w doskonaleniu byli bardziej pozytywnie nastawieni do zawarcia małżeństwa członkini rodziny badanego z muzułmaninem ($t = 3,017$; $p = ,001$). W grupie nauczycieli akademickich i w grupie studentów zmienna ta była o niskim poziomie istotności¹⁹ ($F = 3,46$; $p = ,002$). Analizy post-hoc pozwoliły stwierdzić, że najstarsi nauczyciele – urodzeni w latach 1957–1964 – częściej niż nauczyciele z pozostałych grup wiekowych wskazywali na brak sprzeciwu (razem odpowiedzi *nic przeciwko* i *raczej nic przeciwko*)²⁰.

Konkludując, zestawienie danych przedstawionych na rysunku 2 i rysunku 3 pozwoliło zidentyfikować różnice w dystansie do kobiet muzułmanek i mężczyzn muzułmanów. Dystans ten jest mniejszy wobec kobiet niż mężczyzn w każdej z grup uczestniczących w badaniach niezależnie od rodzaju relacji. Największy dystans społeczny dotyczy budowania bliskich, intymnych relacji, które towarzyszą osobom tworzącym/pozostającym w związku małżeńskim. Im relacje są bardziej swobodne i oparte na kompetencjach (w tym zawodowych), tym dystans społeczny ulega zmniejszeniu.

¹⁸ Porównanie średnich – test *t*-studenta.

¹⁹ Porównanie średnich – test *t*-studenta. Porównanie średnich – ANOVA.

²⁰ Porównanie średnich – ANOVA.

Korelacje te nie odbiegają od tych identyfikowanych w badaniach społecznych dotyczących dystansu społecznego.

Na uwagę zasługuje wyższy poziom dystansu społecznego wśród nauczycieli niż w grupie nauczycieli akademickich i studentów. Wniosek ten jest niepokojący z uwagi na rolę nauczycieli w procesie kształcenia i wychowania oraz zmiany zachodzące w polskiej szkole – związane z napływem uczniów z różnych regionów Europy i świata, w tym znacznie różniący się kulturowo. Sytuacja taka stwarza niebezpieczeństwo nierównego traktowania uczniów, stygmatyzacji czy wykluczenia.

Stereotypy i uprzedzenia związane z islamem i muzułmanami

Stereotypy – będące kolejnym obszarem badań – stanowią swoisty rodzaj generalizacji powstających w procesie poznania. W nawiązaniu do teorii kategoryzacji należy zauważyć, że są istotne dla konstytuowania się tożsamości społecznej – wzmacniają identyfikację z własną grupą i jednocześnie stanowią mechanizm obronny dla auto-identyfikacji. Dodatkowo – w perspektywie teorii skąpstwa poznawczego – pozwalają zoptymalizować proces poznania – zapewnić poznawanie elementów rzeczywistości społecznej przy możliwie minimalnym nakładzie czasu i wysiłku.

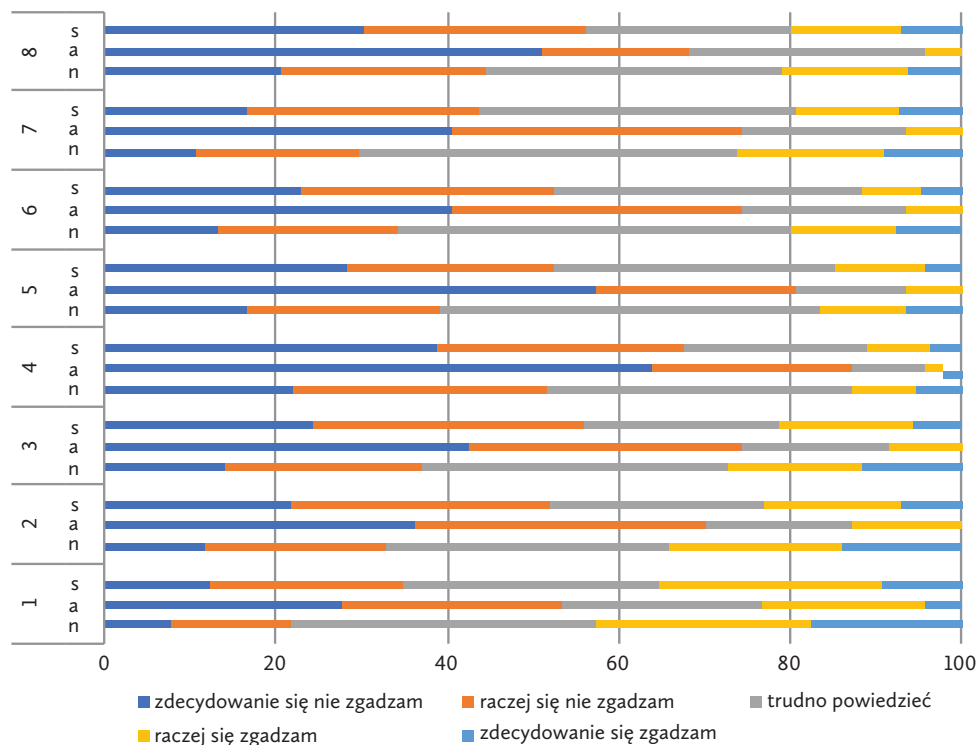
W celu uzyskania pełniejszego obrazu postrzegania muzułmanów w badaniach uwzględniono nie tylko myślenie stereotypowe, ale również uprzedzenia, tj. negatywne nastawienie emocjonalne. Stereotypy i uprzedzenia zostały uporządkowane w trzech grupach: 1) stereotypy i uprzedzenia związane z islamem i muzułmanami – kwestie narodowe, kulturowe, socjalne i bezpieczeństwa; 2) stereotypy związane z islamem i muzułmanami – dostrzeganie potencjału na polu religijnym, rodzinnym i ekonomicznym; 3) uprzedzenia i stereotypy związane z islamem i muzułmanami – kwestie dotyczące religii. W poszczególnych grupach uwzględniono zarówno pozytywne, jak i negatywne treści stereotypów.

Zgromadzone dane dotyczące stereotypów i uprzedzeń związanych z islamem i muzułmanami – kwestie narodowe, kulturowe, socjalne i bezpieczeństwa – wskazują na wyraźnie istotną statystycznie różnicę w grupie nauczycieli, wykładowców i studentów w zakresie każdej z kategorii (F od 28,34 do 10,36; p zawsze $< ,001$): 1 – Umożliwienie zbyt wielu muzułmanom przyjazdu do Polski stanowiłoby zagrożenie dla polskiej tożsamości narodowej. 2 – Obecność muzułmanów w Polsce zagraża polskim wartościom. 3 – Muzułmanie stanowią zagrożenie dla polskiej kultury. 4 – Muzułmanie w Polsce zabierają pracę rodowitym Polakom. 5 – Muzułmanie dostają mieszkania socjalne, które należą się biednym Polakom. 6 – Muzułmanie stanowią ciężar dla systemu ekonomicznego. 7 – Polska jest narażona przez muzuł-

manów na atak terrorystyczny. 8 – Czuję się osobiście zagrożony możliwością ataku terrorystycznego ze strony muzułmanów.

Analizy post-hoc oraz statystyk opisowych pozwoliły stwierdzić, że nauczyciele w większym stopniu posługują się stereotypowym myśleniem i uprzedzeniami w odniesieniu do muzułmanów. Wyniki wskazują, że najniższy poziom stereotypów i uprzedzeń występuje w grupie nauczycieli akademickich.

Rysunek 6. Stereotypy i uprzedzenia związane z islamem i muzułmanami – kwestie narodowe, kulturowe, socjalne i bezpieczeństwa



Literami s, a, n zostały oznaczone kolejne grupy badane – s = studenci; a = nauczyciele akademicki; n = nauczyciele. 1 – Umożliwienie zbyt wielu muzułmanom przyjazdu do Polski stanowiłoby zagrożenie dla polskiej tożsamości narodowej. 2 – Obecność muzułmanów w Polsce zagraża polskim wartościom. 3 – Muzułmanie stanowią zagrożenie dla polskiej kultury. 4 – Muzułmanie w Polsce zabierają pracę rodowitym Polakom. 5 – Muzułmanie dostają mieszkania socjalne, które należą się biednym Polakom. 6 – Muzułmanie stanowią ciężar dla systemu ekonomicznego. 7 – Polska jest narażona przez muzułmanów na atak terrorystyczny. 8 – Czuję się osobiście zagrożony możliwością ataku terrorystycznego ze strony muzułmanów.

Źródło: opracowanie własne.

Płeć badanych różnicuje tylko jeden z zakresów tej grupy stereotypów i uprzedzeń. Kobiety częściej zgadzały się ze stwierdzeniem, że czują się osobiście zagrożone możliwością ataku terrorystycznego ze strony muzułmanów ($t = 2,87$; $p = ,002$).

Wiek badanych różnicował odpowiedzi na dwa zagadnienia: „Obecność muzułmanów w Polsce zagraża polskim wartościom” ($F = 2,45$; $p = ,009$); „Muzułmanie stanowią zagrożenie dla polskiej kultury” ($F = 2,40$; $p = ,010$). Dokładne spojrzenie na statystyki opisowe prowadzi do konkluzji, że szczególnie grupa w przedziale roku urodzenia od 1981 do 1988, ale także grupy starsze, zgadzały się z dwoma wymienionymi stwierdzeniami. Może to wskazywać na sztywność myślenia, które częściej występuje u osób starszych. Poznanie przyczyn owej sztywności w grupie młodszej wymagałoby dalszych eksploracji, które wykraczają poza obszar podjętych badań.

Osobista i rozszerzona znajomość z muzułmaninem(-ką) okazały się czynnikami wysoce różnicującymi związane z islamem i muzułmanami stereotypy i uprzedzenia narodowe, kulturowe, socjalne oraz związane z bezpieczeństwem.

Tabela 7. Osobisty i rozszerzony kontakt z muzułmaninem(-ką) a uprzedzenia i stereotypy narodowe, kulturowe, socjalne i związane z bezpieczeństwem

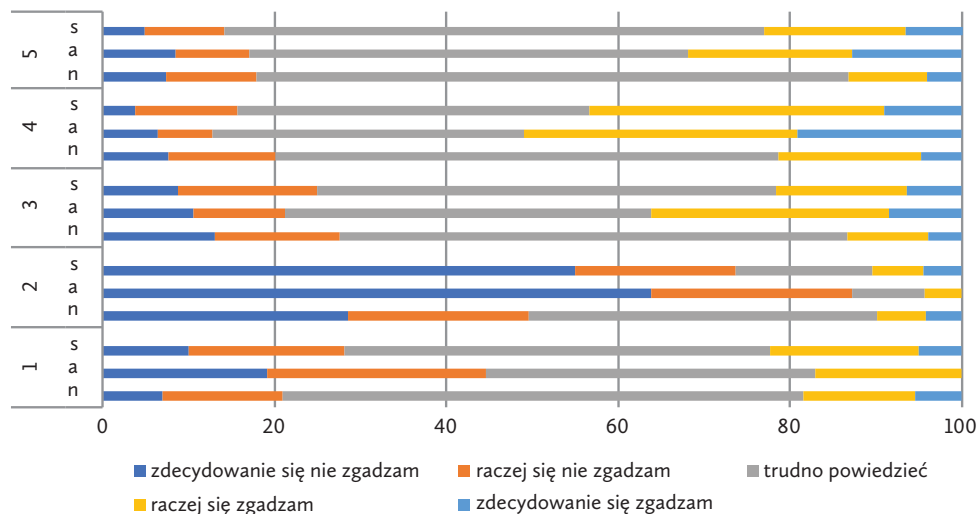
Wyznacznik uprzedzenia/stereotypu	Znajomość osobista		Znajomość rozszerzona	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Umożliwienie zbyt wielu muzułmanom przyjazdu do Polski stanowiłoby zagrożenie dla polskiej tożsamości narodowej.	9,79	< ,001	4,39	,002
Obecność muzułmanów w Polsce zagraża polskim wartościom.	17,80	< ,001	5,22	< ,001
Muzułmanie stanowią zagrożenie dla polskiej kultury.	14,10	< ,001	4,44	,001
Muzułmanie w Polsce zabierają pracę rodowitym Polakom.	14,36	< ,001	8,73	< ,001
Muzułmanie dostają mieszkania socjalne, które należą się biednym Polakom.	10,98	< ,001	4,71	< ,001
Muzułmanie stanowią ciężar dla systemu ekonomicznego.	14,50	< ,001	4,98	< ,001
Polska jest narażona przez muzułmanów na atak terrorystyczny.	13,71	< ,001	5,04	< ,001
Czuję się osobiście zagrożony możliwością ataku terrorystycznego ze strony muzułmanów.	8,27	< ,001	5,20	< ,001

Źródło: opracowanie własne.

Osoby niemające osobistego i rozszerzonego kontaktu z muzułmanami – według statystyk opisowych oraz analizy post-hoc – wskazują częściej na to, że zdecydowanie się zgadzają lub raczej się zgadzają z wymienionymi w tabeli wyznacznikami stereotypów i uprzedzeń. Wyniki najniższe – świadczące o wskazywaniu odpowiedzi *zdecydowanie się nie zgadzam* lub *raczej się nie zgadzam* – uzyskiwali badani, którzy wykazywali osobistą i rozszerzoną znajomość z wieloma i kilkoma muzułmanami. Zatem należy przyjąć, że doświadczenie kontaktu ma ograniczone znaczenie dla redukcji myślenia stereotypowego i uprzedzeń, i wymaga szerszych relacji społecznych.

Udział w doskonaleniu/dokształcaniu w zakresie wielo- i międzykulturowości nie ma znaczenia dla osłabiania stereotypów i uprzedzeń narodowych, kulturowych i socjalnych związanych z muzułmanami. Osoby wskazujące na uczestnictwo w doskonaleniu *zdecydowanie* lub *raczej, częściej* nie zgadzały się tylko ze stereotypami wyrażonymi za pomocą zaledwie dwóch stwierdzeń: „Muzułmanie stanowią zagrożenie dla polskiej kultury” ($t = -2,02$; $p = ,022$); „Muzułmanie w Polsce zabierają pracę rodowitym Polakom” ($t = -2,43$; $p = ,008$). W odniesieniu do pozostałych stwierdzeń wskazywali na to, że *zdecydowanie się zgadzają* lub *raczej się zgadzają*. Poziom zróżnicowania odpowiedzi jest stosunkowo niski, ale może wzbudzać wątpliwości odnośnie do efektywności kształcenia i doskonalenia w zakresie między- i wielokulturowości.

Rysunek 7. Stereotypy związane z islamem i muzułmanami – dostrzeganie potencjału na polu religijnym, rodzinnym i ekonomicznym



Literami s, a, n zostały oznaczone kolejne grupy badane – s = studenci; a = nauczyciele akademicy; n = nauczyciele. 1 – Muzułmanie uświadamiają, jak ogromną wartość ma rodzina i wspólnie spędzany z nią czas. 2 – Dzięki zaangażowaniu muzułmanów w swoją religię sam/sama zaangażowałem(-am) się w działania w swoim kościele. 3 – Muzułmanie mogą wnieść wiele pozytywnego w moje życie prywatne, rodzinne i zawodowe. 4 – Muzułmanie mogą wносить wkład w rozwój gospodarki. 5 – Nie wykorzystujemy potencjału, który mają muzułmanie.

Źródło: opracowanie własne.

Stereotypy związane z islamem mogą dotyczyć kwestii religijnych, rodzinnych i ekonomicznych. Stereotypy te zostały wypełnione treścią pozytywną. Studenci, wykładowcy i nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie zgodności lub braku zgodności ze stwierdzeniami: muzułmanie przypisują dużą wartość rodzinie, są zaangażowani religijnie, mogą wnieść wartość dodaną do gospodarki. Ustosunkowanie badanych grup do islamu i muzułmanów nie było jednorodne w badanych grupach, co można

zaobserwować na rysunku 5 (wizualizacja statystyk opisowych), a także co wynika z porównania uzyskanych średnich – odpowiedzi na każde z pięciu zagadnień (od $F = 5,01$ do $F = 32,58$; od $p < ,001$ do $p = ,007$).

Płeć badanych różnicowała odpowiedzi w odniesieniu do dwóch stwierdzeń: wnoszenie wkładu muzułmanów w rozwój gospodarki ($t = -2,79$; $p = ,003$), niewykorzystywanie potencjału muzułmanów ($t = -1,72$; $p = ,043$). W obydwu przypadkach kobiety uzyskiwały niższe wyniki, co oznaczało, że częściej nie zgadzały się ze stwierdzeniami.

Wpływ na zróżnicowanie odpowiedzi dotyczących wnoszenia wkładu muzułmanów do gospodarki miał wiek ($F = 5,49$; $p < ,001$). Przegląd statystyk opisowych pozwolił jednoznacznie stwierdzić, że młodsze osoby (roczniki od 2000 do 2003) zwłaszcza w porównaniu z najstarszymi badanymi (roczniki 1973 i starsze, aż do 1956 roku urodzenia) odpowiadały inaczej. Młodzi uzyskiwali wyższe wyniki, co świadczy o tym, że częściej zgadzali się ze stwierdzeniem. Różnice dotyczyły również innej kwestii: zaangażowania się w działania w swoim kościele dzięki zaangażowaniu muzułmanów ($F = 5,49$; $p < ,001$). Co ciekawe, odpowiedzi *raczej i zdecydowanie się zgadzam* z tym stwierdzeniem były udzielane częściej przez badanych w średnim wieku i starszych (rocznik 1988 i starsze).

Osobista i rozszerzona znajomość z muzułmaninem(-ką) okazały się czynnikami różnicującymi dostrzeganie potencjału związanego z islamem i muzułmanami na polu religijnym, rodzinnym i ekonomicznym.

Tabela 8. Osobisty i rozszerzony kontakt z muzułmaninem(-ką) a potencjał związany z islamem i muzułmanami na polu religijnym, rodzinnym i ekonomicznym

Wyznacznik potencjału	Znajomość osobista		Znajomość rozszerzona	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Muzułmanie uświadamiają, jak ogromną wartość ma rodzina i wspólnie spędzany z nią czas.	,49	,74	,30	,876
Dzięki zaangażowaniu muzułmanów w swoją religię sam/sama zaangażowałem(-am) się w działania w swoim kościele.	15,37	< ,001	6,08	< ,001
Muzułmanie mogą wnieść wiele pozytywnego w moje życie prywatne, rodzinne i zawodowe.	4,47	,001	3,15	,014
Muzułmanie mogą wnosić wkład w rozwój gospodarki.	16,84	< ,001	4,44	,001
Nie wykorzystujemy potencjału, który mają muzułmanie.	7,66	< ,001	3,21	,012

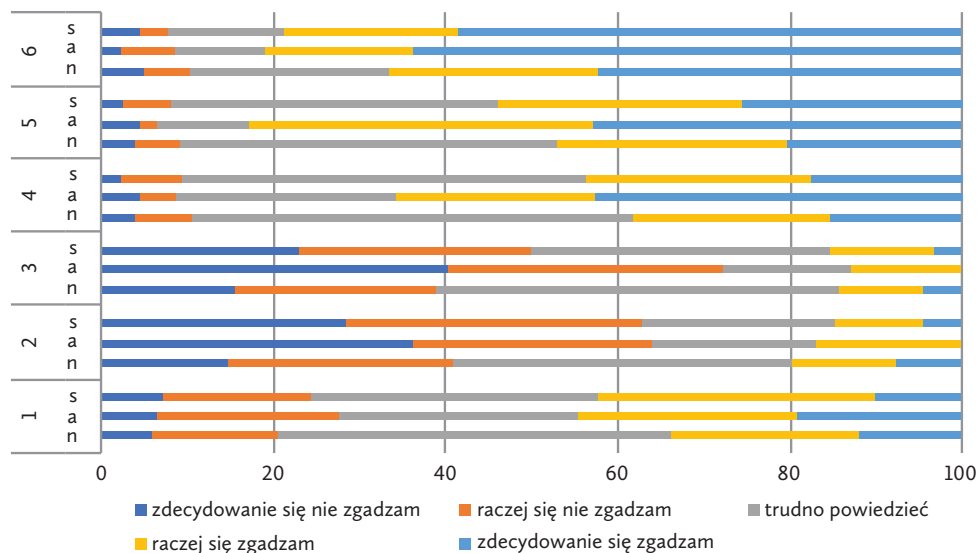
Źródło: opracowanie własne.

Analiza statystyk opisowych, a także wyników testów post-hoc pozwoliły zauważyć, że osoby, które wykazywały osobistą lub rozszerzoną znajomość z muzułmaninem(-ką), uzyskiwały wyższe wyniki w porównaniu z osobami, które deklarowały, że

nie mają takich kontaktów. Wyższe wyniki oznaczały, że badani *raczej* lub *zdecydowanie się zgadzali* z podanymi w tabeli stwierdzeniami. Wyjątek stanowiło pierwsze stwierdzenie – kontakt z muzułmanami lub brak kontaktu nie różnicował uświadamiania przez muzułmanów wartości rodziny i wspólnie spędzanego z nią czasu. Związek może wskazywać na podobieństwa między kulturami w sferze wartości środowiska rodzinnego. Obszar ten wymagałby jednak dalszych eksploracji.

Udział w doskonaleniu/dokształcaniu w zakresie wielo- i międzykulturowości w niewielkim stopniu jest powiązany ze stereotypami i uprzedzeniami dotyczącymi pola religijnego, rodzinnego i ekonomicznego. Różnice między osobami biorącymi udział w szkoleniach o wielo- i międzykulturowości, a tymi, którzy nie uczestniczyli, są nieznaczne, ale przemawiają na korzyść osób szkolących się w obszarze „Muzułmanie mogą wnieść wiele pozytywnego w moje życie prywatne, rodzinne i zawodowe” ($t = 1,73; p = ,042$); „Nie wykorzystujemy potencjału, który mają muzułmanie” ($t = 1,78; p = ,038$).

Rysunek 8. Uprzedzenia i stereotypy związane z islamem i muzułmanami – kwestie dotyczące religii



Literami s, a, n zostały oznaczone kolejne grupy badane – s = studenci; a = nauczyciele akademicy; n = nauczyciele. 1 – Islam jest archaiczną religią, która nie może się dostosować do nowych czasów. 2 – Muzułmanie i ich religia są tak różni od nas, że nie powinni mieć dostępu do wszystkich stanowisk. 3 – W porównaniu z wyznawcami innych religii muzułmanie są raczej prymitywni. 4 – Rozdzielanie religii od państwa, na wzór krajów zachodnich, przyniosłoby postęp w wielu islamskich krajach. 5 – Powinniśmy popierać muzułmanów odcinających się od fundamentalistycznych interpretacji islamu. 6 – To skandaliczne, że w niektórych krajach islamskich karze się ludzi za nieprzestrzeganie zasad religii.

Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazano w chmurze wyrazów we wcześniejszej części artykułu, podstawowym skojarzeniem badanych z islamem we wszystkich trzech grupach była religia. Ponadto pojawiły się inne, które odnosiły się do elementów islamu, podstawowych zasad, sytuacji kobiet i terroryzmu, co wskazuje na posiadanie ogólnej wiedzy nie zawsze wolnej od stereotypów. Odnosząc się do wyników badań zamieszczonych na rysunku 6, widoczne jest zróżnicowanie odpowiedzi o postrzeganiu islamu w trzech grupach – nauczycieli, wykładowców i studentów. Aprobatę respondenci z wszystkich trzech grup wyrazili wobec stwierdzenia: „Islam jest archaiczną religią, która nie może się dostosować do nowych czasów” ($F = ,58; p = ,55$). Pozostałe kwestie były postrzegane inaczej przez nauczycieli w porównaniu z wykładowcami i studentami (F od 21,38 do 8,94; $p < ,001$).

Stereotypowe myślenie i uprzedzenia dotyczące religii wyznaczyła płeć w odniesieniu do trzech stwierdzeń: „W porównaniu z wyznawcami innych religii muzułmanie są raczej prymitywni” ($t = 2,38; p = ,009$); „Rozdzielanie religii od państwa, na wzór krajów zachodnich, przyniosłoby postęp w wielu islamskich krajach” ($t = -2,12; p = ,018$); „Powinniśmy popierać muzułmanów odcinających się od fundamentalistycznych interpretacji islamu” ($t = -2,29; p = ,011$). Dodatni wynik statystyki t świadczy o udzielaniu przez kobiety częściej niż przez mężczyzn odpowiedzi twierdzących – *raczej i zdecydowanie się zgadzam*.

Wiek okazał się zmienną różnicującą odpowiedzi w odniesieniu do twierdzenia; „Rozdzielania religii od państwa, na wzór krajów zachodnich, przyniosłoby postęp w wielu islamskich krajach” ($F = 2,24; p = ,018$). Z tym stwierdzeniem zgadzały się zwłaszcza młodsze grupy, a w największym stopniu najmłodszy badani (roczniki 2001–2003). Inną kwestią zróżnicowaną ze względu na wiek była akceptacja dla karania w niektórych krajach islamskich za nieprzestrzeganie zasad religii ($F = 6,00; p < ,001$). Praktyki takie uznali za „skandaliczne” przede wszystkim młodzi badani (roczniki od 1995 do 2003). W odniesieniu do pozostałych twierdzeń nie zauważano różnic. Osobista i rozszerzona znajomość z muzułmaninem(-ką) okazały się czynnikami różnicującymi stereotypy i uprzedzenia religijne związane z islamem i muzułmanami.

Osobisty i rozszerzony kontakt w dużym stopniu różnicują aprobatę bądź jej brak dla stereotypów i uprzedzeń religijnych. Analiza wyników badań (wyniki statystyki F , analizy post-hoc, statystyki opisowe) wskazuje na to, że badani znający muzułmanów (zarówno osobiście, jak i poprzez rodzinę, przyjaciół) nie zgadzali się z dwoma stwierdzeniami: „Muzułmanie i ich religia są tak różni od nas, że nie powinni mieć dostępu do wszystkich stanowisk”; „W porównaniu z wyznawcami innych religii muzułmanie są raczej prymitywni”. Natomiast częściej niż osoby nieznające muzułmanów zgadzali się z trzema stwierdzeniami: „Rozdzielanie religii od państwa, na wzór krajów zachodnich, przyniosłoby postęp w wielu islamskich krajach”; „Powinniśmy popierać

muzułmanów odcinających się od fundamentalistycznych interpretacji islamu”; „To skandaliczne, że w niektórych krajach islamskich karze się ludzi za nieprzestrzeganie zasad religii”. Wybory skłaniają do konstatacji, że mimo negatywnego konotowania religii osoby badane ze wszystkich trzech grup pozytywnie lub neutralnie postrzegają mużulmanów i mużulmanki. Dochodzi do rozdzielenia obydwu kwestii religii i poszczególnych osób. Owa dychotomiczność była również widoczna w obszarze skojarzeń związanych z islamem.

Tabela 9. Osobista i rozszerzona znajomość z mużulmaninem(-ką) a stereotypy i uprzedzenie religijne związane z islamem i mużulmanami

Stwierdzenie wyrażające stereotyp i uprzedzenie	Znajomość osobista		Znajomość rozszerzona	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Islam jest archaiczną religią, która nie może się dostosować do nowych czasów.	1,84	,118	2,04	,086
Muzułmanie i ich religia są tak różni od nas, że nie powinni mieć dostępu do wszystkich stanowisk.	16,96	<,001	8,72	<,001
W porównaniu z wyznawcami innych religii mużulmanie są raczej prymitywni.	4,77	<,001	8,31	<,001
Rozdzielanie religii od państwa, na wzór krajów zachodnich, przyniosłoby postęp w wielu islamskich krajach.	5,99	<,001	7,61	<,001
Powinniśmy popierać mużulmanów odcinających się od fundamentalistycznych interpretacji islamu.	3,40	,009	7,31	<,001
To skandaliczne, że w niektórych krajach islamskich karze się ludzi za nieprzestrzeganie zasad religii.	5,64	<,001	3,76	,005

Źródło: opracowanie własne.

Udział w doskonaleniu zawodowym w nikłym stopniu okazał się czynnikiem osłabiającym czy eliminującym stereotypy i uprzedzenia związane z rodziną i państwem oraz religią. Nieznaczne zróżnicowanie w grupie doskonalącej się i w grupie niedoskonalącej dotyczyło dwóch kwestii: mużulmanie i ich religia są bardzo różni i nie powinni mieć dostępu do wszystkich stanowisk w społeczeństwie ($t = -2,02$; $p = ,022$) oraz że mużulmanie są prymitywni ($t = -2,25$; $p = ,01$). Osoby lepiej przygotowane do pracy za sprawą uczestniczenia w szkoleniu częściej nie zgadzały się z podanymi stwierdzeniami.

Muzułmanie i tematyka islamu w obszarze edukacji

W związku z tym, że niewielka liczba osób wskazywała doświadczenie pracy/uczenia się z uczniami/studentami muzułmańskimi, tylko nieliczni wskazali kraj pochodzenia tych osób. Odpowiedzi cechuje znaczne zróżnicowanie, stąd pojawiła się trudność w ich klasyfikacji. Nauczyciele wymieniali m.in. Czechenię, Afganistan, Azerbejdżan, Turcję, Pakistan, Syrię i inne. Należy uznać, że doświadczenie pracy w środowisku edukacyjnym lub studiowania z muzułmanami jest marginalne. Wydaje się, że fakt ten nie jest bez znaczenia dla podejmowania kwestii związanych z islamem i muzułmanami w procesie kształcenia i doskonalenia.

Tabela 10. Podejmowanie w ostatnim roku na zajęciach zagadnień dotyczących islamu lub muzułmanów

Odpowiedzi respondentów	Studenci		Nauczyciele akademicy		Nauczyciele	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Tak, wynikało to z założeń pracy szkoły (np. programu pracy szkoły)	19	3,6	10	16,4	83	10,1
Tak, była to moja inicjatywa	17	3,3	1	14,6	20	2,4
Nie	381	72,8	34	55,7	682	83,0
Inne (jakie?)	4	0,8	2	3,3	15	1,8

Źródło: opracowanie własne.

Większość uczestniczących w badaniach nauczycieli nie podejmowała na zajęciach żadnych kwestii związanych z islamem i muzułmanami niezależnie od prowadzonych zajęć (83%). Zmienną nieistotną – podobnie jak staż i wiek – było odbycie szkolenia z wielo- i międzykulturowości ($r = -,056$). Wśród podejmowanych tematów nauczyciele wskazywali: historię islamu (w tym powstanie islamu, wpływ na rozwój, konflikty religijne), islam w perspektywie religioznawczej, religie a konflikty na świecie, geografii i kulturę regionu (Bliskiego Wschodu), elementy islamu w literaturze, zagadnienia związane z tolerancją, różnorodnością kulturową (w tym różnorodnością muzyczną w religiach) i prawami człowieka. Podejmowane kwestie są związane w nauczaniem przedmiotowym, głównie historii, geografii, wiedzy o społeczeństwie i religii lub etyki.

Wykładowcy częściej niż nauczyciele szkół podstawowych i średnich wskazywali na podejmowanie problematyki związanej z islamem (55,7%). Spośród respondentów, którzy udzieli twierdzących odpowiedzi, jedynie 1,6% zrobiło to z własnej inicjatywy, natomiast 16,4% realizowało założenia pracy uczelni, m.in. w zakresie osiągnięcia efektów kształcenia. Zagadnienia były podejmowane w ramach aksjologii pedagogicznej i antydyskryminacji.

Nieco odmienną perspektywę w odniesieniu do podejmowania problematyki dotyczącej islamu lub muzułmanów na zajęciach zaprezentowali studenci. Wśród studentów 6,9% wskazało na obecność na zajęciach problematyki związanej z islamem w ostatnim roku, z czego 3,6% zaznaczyło, że stało się to z ich własnej inicjatywy. Były to krótkie informacje włączone w wykład i wątki podejmowane przy okazji omawiania różnic kulturowych, terroryzmu, fundamentalizmu, stereotypizacji oraz wykluczenia i praw kobiet.

Tabela 11. Organizowanie w ostatnim roku w szkole/uczelni zajęć dotyczących islamu lub muzułmanów

Odpowiedzi respondentów	Studenci		Nauczyciele akademicy		Nauczyciele	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Tak	5	1,0	7	11,5	10	1,3
Nie	238	45,5	12	19,7	551	72,4
Nie wiem	178	34,0	28	45,9	192	25,2

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele uczestniczący w badaniach wskazywali najczęściej na brak organizacji jakichkolwiek zajęć dotyczących islamu w ich szkole w ciągu ostatniego roku. Wartość skumulowana dla odpowiedzi „nie” i odpowiedzi „trudno powiedzieć” wyniosła 97,9%. Niski wskaźnik odpowiedzi twierdzących może wskazywać, że problematyka dotycząca islamu jest podejmowana w szkołach incydentalnie, co nie pozostaje bez znaczenia dla budowania społeczeństwa zróżnicowanego kulturowo. Prezentowane tematy korelują z treściami zajęć przedmiotowych. Zajęcia takie prowadziła osoba, która uczestniczyła w badaniach lub inny nauczyciel.

Według wykładowców zagadnienia związane z islamem były poruszane na poziomie ogólnouczelnianym (11,5%). Dotyczyły one wielości religijnej i wielokulturowości, ekumenizmu i tolerancji oraz projektu związanego z problematyką islamu. Zajęcia prowadzili sami nauczyciel. Jedna osoba wskazała na uczestnictwo w zajęciach zaproszonych gości. Nie zidentyfikowano istotnych korelacji między podejmowaniem zagadnień i wiedzą o zajęciach organizowanych w uczelnia a wiekiem, stażem i innymi zmiennymi.

Pośród osób studiujących – na pytanie o podejmowanie w uczelni problematyki związanej z islamem i muzułmanami w ostatnim roku – jedynie 5 uczestników badań (1%) udzieliło odpowiedzi twierdzącej.

Niewielka liczba osób badanych wskazała na udział w doskonaleniu zawodowym w zakresie wielo- i międzykulturowości. Wartość najwyższa wśród nauczycieli akademickich nie przekroczyła 32%, przy czym dana ta nie jest w pełni miarodajna, bowiem

odnosi się do ograniczonej liczebnie grupy. Na uwagę zasługują nieznaczne różnice między studentami i nauczycielami, przy czym w drugiej grupie wartość ta jest nieznacznie wyższa. Stosunkowo niski poziom udziału nauczycieli jest niepokojący ze względu na zmiany kulturowe zachodzące w środowisku szkolnym i pozaszkolnym, a także z uwagi na bogatą ofertę z zakresu doskonalenia zawodowego przez centra doskonalenia nauczycieli i inne podmioty.

Tabela 12. Uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym w zakresie wielo- i międzykulturowości

Odpowiedzi respondentów	Studenci		Nauczyciele akademicy		Nauczyciele	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Tak	102	19,3	19	31,1	172	22,6
Nie	320	61,2	28	45,9	581	76,3

Źródło: opracowanie własne.

Analiza statystyczna pozwoliła na zaobserwowanie korelacji dodatniej między podejmowaniem na zajęciach zagadnień dotyczących islamu lub muzułmanów a uczestnictwem w doskonaleniu w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej ($r = 0,071$; korelacja istotna na poziomie 0,05). Pogłębienie analizy wykazało, że korelacja dotyczy studentów i w tej grupie wynosi $r = 0,117$.

Wnioski

Zgromadzone dane pozwalają stwierdzić istnienie różnic w odpowiedziach poszczególnych grup: nauczycieli, nauczycieli akademickich i studentów. Niska reprezentacja badanych w grupie nauczycieli akademickich może mieć wpływ na zaburzenie uzyskanych wyników. Rzetelne wnioskowanie wymagałoby jednak zwiększenia reprezentatywności grupy. Obraz islamu i muzułmanów prezentowany w odpowiedziach nie jest jednoznacznie spójny. Nie można stwierdzić, czy to postrzeżenie jest pozytywne czy negatywne.

Muzułmanie wciąż są grupą słabo reprezentowana i stosunkowo mało znaną w społeczeństwie polskim. Tylko niewielka grupa osób badanych miała kontakt osobisty (bezpośredni) w środowisku edukacyjnym i rozszerzony (pośredni) z muzułmanami. Respondenci mają trudności w identyfikowaniu refleksyjnego namysłu nad owym kontaktem. Co jest interesujące i może być przedmiotem dalszych badań – znajomość z osobami z kręgu kultury islamskiej nie ma wpływu na pojawienie się refleksji.

Jak wynika z przeprowadzonych analiz, respondenci posługują się w postrzeganiu islamu i muzułmanów zarówno wiedzą ogólną (np. przez wskazywanie skojarzeń dotyczących islamu: religia, wiara, muzułmanie, kraje, zasady wiary), jak i stereotypami (terroryzm, zagrożenie, zamachy). Wniosek ten potwierdziła analiza stereotypów i uprzedzeń w różnych obszarach. Badani z trzech grup (nauczyciele, nauczyciele akademicy, studenci) zgadzali się ze stereotypami tak o pozytywnej, jak i negatywnej treści. Akceptacja, częściowa akceptacja, częściowe odrzucenie lub całkowite odrzucenie wyznaczyły głównie takie zmienne, jak wiek, płeć i przynależność do grupy badanych. Istotna była także treść stwierdzenia. Zaskakujący jednak jest fakt, że znajomość z muzułmaninem(-ką) i doskonalenie w obszarze między- i wielokulturowości mają niewielkie znaczenie, poza sytuacją, kiedy osoba ma lub miała kontakt z większą grupą osób wywodzących się z kultury islamskiej.

Dokonane analizy statystyczne umożliwiły dostrzeżenie różnic w dystansie społecznym do kobiet muzułmank i mężczyzn muzułmanów. Dystans we wszystkich obszarach relacji jest mniejszy wobec kobiet niż mężczyzn. Największy dystans społeczny dotyczy związku muzułmanina(-ki) z osobą z rodziny. W przypadku relacji sąsiedzkich czy zawodowych dystans ulega zmniejszeniu, co świadczy o większym poziomie akceptacji dla tego typu relacji.

Należy podkreślić, że niewiele osób uczestniczyło w doskonaleniu w zakresie wiedzy i umiejętności między- i wielokulturowych. Sama zaś problematyka związana z islamem i muzułmanami jest rzadko podejmowana zarówno przez samych badanych, jak i w instytucjach, w których pracują lub kształcą się. Fakt ten nie tylko nie osłabia myślenia stereotypowego i uprzedzeń, ale również nie zachęca do podejmowania problematyki w trakcie realizowanych zajęć, jak również do organizacji wydarzeń w szkole lub w uczelni.

Bibliografia

- Allport F.H., *The Structuring of Events: Outline of a General Theory with Applications to Psychology*, "Psychological Review" 1954, vol. 61, no. 5.
- Bilewicz M., *Psychologiczne źródła dystansu. Czyli dlaczego unikamy kontaktu z obcymi?* „Nauka” 2016, nr 2.
- Bogardus E.S., *A Social Distance Scale*, "Sociology and Social Research" 1933, vol. 17.
- Brown R., Hewstone M., *An Integrative Theory of Intergroup Contact*, "Advances in Experimental Social Psychology" 2005, vol. 37.

- Dąbrowa E., *Pedagogiczna recepcja hipotezy kontaktu a integracja dzieci pochodzenia migranckiego*, w: *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.
- Cuddy A., Fiske S., Glick P., *Warmth and Competence as Universal Dimensions of Social Perception: The Stereotype Content Model and the BIAS Map*, "Advances in Experimental Social Psychology" 2008, vol. 40.
- Frączek A., Rutkowska M., Markowska-Manista U., *Personal Readiness for Aggression and Ethnic Prejudice among Polish Adolescents*, Paper presented at the XXX CICA International Conference „Conflict and Aggression in a Society in Transition” 27.08.2010, Leanyfaln (Hungary).
- Pettigrew T., *Intergroup Contact Theory*, "Annual Review of Psychology" 1998, vol. 49, no. 1.
- Stefaniak A., Malinowska K., Witkowska M., *Kontakt międzygrupowy i dystans społeczny w Polskim Sondażu Uprzedzeń 3*, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Warszawa 2017.
- Stefaniak A., Skrodzka M. (red.), *Postawy wobec muzułmanów w Polsce*, w: A. Stefaniak, M. Winiewski, *Uprzedzenia w Polsce 2017. Oblicza przemocy międzygrupowej*, Liberi Libri, Warszawa 2018.
- Tajfel H., Turner J.C., *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior*, w: *Psychology of Intergroup Relation*, S. Worchel, W.G. Austin (Eds.), Hall Publishers, Chicago 1986.



ROZDZIAŁ 6

KONKLUZJE I LEKCJE Z BADAŃ

Anna Odrowąż-Coates, Ewa Dąbrowa



Jak wynika z przeglądu nielicznych dostępnych opracowań pedagogicznych poświęconych uczniom odmiennym kulturowo i ich doświadczeniom procesów edukacyjnych, tematyka ta nie jest jeszcze powszechna w polskim dyskursie naukowym. Równie mało powszechna jest styczność nauczycieli szkół publicznych z uczniami o kontekście muzułmańskim. Uczelnie wyższe w naszym kraju od kilku dekad przygotowują się na większą różnorodność kulturową i starają się zapewnić wiedzę, narzędzia i umiejętności, które mogłyby pomóc nauczycielom akademickim i szkolnym w szerzeniu tolerancji międzykulturowej i organizacji kształcenia włączającego, nie wykluczającego. Na wyższych uczelniach pedagogicznych gro przedmiotów jest poświęconych myśleniu krytycznemu, prawom człowieka, prawom mniejszości, etnografii, etnologii, antropologii, socjologii religii. Niemniej nieznanne są efekty praktyczne przygotowania absolwentów kierunków nauczycielskich w tym zakresie. Nasze badania mają przyczynić się do postawienia diagnozy związanej z przygotowaniem przyszłych i obecnych nauczycieli akademickich i szkolnych oraz ich postaw wobec mniejszości muzułmańskiej.

Z ilościowej części badań – diagnozującej nastawienie wobec muzułmanów (w tym uczniów i studentów) i islamu oraz doświadczenia kontaktu z osobami i tematyką związaną z islamem pośród studentów i wykładowców kierunków pedagogicznych oraz pośród nauczycieli szkolnych – wynika, że wbrew deklaracjom o gotowości wchodzenia w relacje z muzułmankami i muzułmanami (pomiar dystansu społecznego) i reflektowanie kontaktu z nimi, część osób posługuje się określeniami opartymi

na ogólnych przekonaniach (stereotypach) czy wręcz mającymi charakter stygmatyzujący, dyskryminujący lub wykluczający. Wyniki wskazują na niespójne postawy wobec muzułmanów i islamu, przy czym najbardziej otwartą grupą wydają się nauczyciele akademicy. Wniosek ten należy jednak formułować ostrożnie ze względu na znacznie mniejszą reprezentację w badaniach osób z tej grupy.

Niespójność postaw ma swoje źródła – jak wynika z badań – w niezwykle rzadkim kontakcie bezpośrednim i poszerzonym z muzułmanami(-kami). Osoby uczestniczące w badaniach nie tylko nie spotykają ich w swoim środowisku zamieszkania czy zawodowym, ale również nie mają kontaktu za pośrednictwem innych osób. Muzułmanie są wciąż grupą słabo reprezentowaną i słabo znaną. Stan taki sprzyja powielaniu i utrwalaniu uproszczonych obrazów osób i całej grupy. Jednocześnie nie skłania do zaangażowania na rzecz lepszego poznania i włączania treści związanych z islamem w przestrzeń edukacyjną. Treści, o których tu mowa, są podejmowane incydentalnie w środowisku szkolnym i akademickim, najczęściej w ramach nauczania przedmiotowego. Czynnikiem istotnym dla postaw oraz zaangażowania w podejmowanie kwestii z zakresu islamu jest uczestnictwo w doskonaleniu z zakresu wielo- i międzykulturowości, wciąż podejmowane stosunkowo rzadko. Jak się jednak wydaje, powinno być ono elementem doskonalenia nauczycieli i nauczycieli akademickich, ale także stanowić trwały element kształcenia studentek i studentów, szczególnie tych przygotowujących się do pracy pedagogicznej.

W jakościowej części badań z narracji nauczycieli szkolnych udało się wyłonić pewne obserwowalne kategorie, które określiliśmy jako: doświadczenia pedagogiczne, doświadczenia osobiste, źródła wiedzy o islamie, postawy, przekonania, ukryte przekonania, przygotowanie do pracy z dzieckiem odmiennym kulturowo, bariery/trudności.

Z badań wynika, że nauczyciele mają dobre intencje i deklarują pozytywne nastawienie. Są przekonani o swojej misji stworzenia dobrych warunków dla inkluzji w swojej klasie i szkole oraz o równości praw i obowiązków. Starają się szukać informacji i możliwości pogłębiania wiedzy i umiejętności związanych z międzykulturowością, strategiami włączania ucznia odmiennego kulturowo w system szkolny i klasowy. W większości czują się dobrze przygotowani do działań włączających osoby o odmiennej od większości kulturze, religii. Czasem wyzwaniem jest język, jeśli uczeń nie zna polskiego ani angielskiego. Na poziomie deklaracyjnym świadomość i podejmowane działania wydają się wyróżniające i zdecydowanie pozytywne. Nie tylko identyfikują przeszkody i bariery, ale opowiadają też o tym, jak udaje się je przełamać. Wskazują, jakie pozytywne działania podejmują w swojej praktyce zawodowej. Niemniej w wypowiedziach niektórych osób uczestniczących w badaniach można znaleźć ukryte, zawoalowane czy nieuświadomiane stereotypy, uprzedzenia, sformułowania

semantyczne ujawniające negatywne „kalki” środowiskowe¹, zbieżne ze statystykami dot. postrzegania i akceptowania mniejszości muzułmańskiej przez ogół populacji. Jest to dość dramatyczne i niepokojące odkrycie, wskazujące na potrzebę głębokiej reformy działań edukacyjnych skierowanych do nauczycieli i przyszłych nauczycieli w celu uświadomienia i zawalczenia o zrezygnowanie z defensywnych postaw zaprzeczających na rzecz przepracowania problemów i rozprawienia się z nimi.

Dla zbalansowania narracji nauczycielskich skonfrontowano je z wypowiedziami uczniów, którzy dostrzegali starania swoich nauczycieli, by zapewnić im dobre warunki, bezpieczeństwo, akceptację i pełną partycypację oraz identyfikowali pewne trudności systemowe w poczuciu respektowania różnic (szczególnie strój na wychowanie fizyczne, dieta *halal*). Uczniowie i byli uczniowie raportowali nieufność wobec nich, dystans, zainteresowanie odmiennością jako czymś wyjątkowym albo jako czymś zagrażającym. Pewnego rodzaju wyzwaniem były w ich odczuciu celebracje świąt religijnych oraz uczestnictwo w lekcjach religii w szkole. Z ich wypowiedzi wynikało, że mają mieszane doświadczenia i uczucia związane z uczestnictwem w polskim systemie edukacji jako reprezentanci mniejszościowego wyznania.

W rezultacie prowadzonych przez nas badań, analiz danych i ich prezentacji trwałiliśmy w procesie autorefleksji nad swoimi własnymi uprzedzeniami czy odkrywaliśmy na nowo głęboko zaszytymi stereotypami, pomagającymi nam zrozumieć świat. Jako naukowcy oraz ludzie, którym bliskie są wartości będące misją naszej uczelni, wartości inkluzji społecznej, wyrażone w akceptacji, partycypacji i solidarności społecznej, czuliśmy się zobowiązani bezustannie identyfikować, kwestionować i poddawać rewizji własne procesy poznawcze. W efekcie staraliśmy się wyzbyć postaw defensywnych i otwarcie konfrontować własne słabości, potknięcia, braki. Prowadzone wspólnie dyskusje i namysł badawczy pomógł nam odkryć siebie. Proces pracy z danymi empirycznymi oraz ich pozyskania i opracowania był dla nas procesem samokształcenia, procesem pracy nad sobą. W efekcie zespół badawczy pozyskał głębszą wiedzę i zrozumienie badanego problemu nie tylko teoretyczne, ale też przeżyte, doświadczane indywidualnie i współodczuwane. Sądzymy, że możliwość przeprowadzenia badań w tak liczny zespół oraz współpraca w tym zakresie pozwoliła nam wzbogacić swoją wiedzę i umiejętności związane z tematyką badań i nauczyła nas większej empatii, wrażliwości międzykulturowej i otwartości.

¹ Kody czy wzory zachowań uwarunkowane środowiskowo i bezrefleksyjnie powielane (Anna Odrowąż-Coates).



SPIS RYSUNKÓW



Rysunek 1. Drzewo kodowe wygenerowane w programie MAXQDA 2022	61
Rysunek 2. Chmura skojarzeń	130
Rysunek 3. Reflektowanie kontaktu z muzułmaninem(-ką) – refleksja w trakcie i po kontakcie w trzech grupach respondentów	134
Rysunek 4. „Dystans do islamu” – nastawienie wobec muzułmanek	137
Rysunek 5. „Dystans do islamu” – nastawienie wobec muzułmanów	139
Rysunek 6. Stereotypy i uprzedzenia związane z islamem i muzułmanami – kwestie narodowe, kulturowe, socjalne i bezpieczeństwa	141
Rysunek 7. Stereotypy związane z islamem i muzułmanami – dostrzeganie potencjału na polu religijnym, rodzinnym i ekonomicznym	143
Rysunek 8. Uprzedzenia i stereotypy związane z islamem i muzułmanami – kwestie dotyczące religii	145



SPIS TABEL



Tabela 1. Płeć respondentów	126
Tabela 2. Wiek respondentów	127
Tabela 3. Bezpośrednie doświadczenia współpracy z muzułmaninem(-ką) przez nauczycieli	131
Tabela 4. Bezpośrednie doświadczenia współpracy z muzułmaninem(-ką) przez nauczycieli akademickich	132
Tabela 5. Bezpośrednie doświadczenia wspólnego studiowania z muzułmaninem(-ką) przez studentów	132
Tabela 6. Pośrednia (poprzez kogoś z rodziny lub przyjaciół) znajomość z muzułmaninem(-ką)	133
Tabela 7. Osobisty i rozszerzony kontakt z muzułmaninem(-ką) a uprzedzenia i stereotypy narodowe, kulturowe, socjalne i związane z bezpieczeństwem ..	142
Tabela 8. Osobisty i rozszerzony kontakt z muzułmaninem(-ką) a potencjał związany z islamem i muzułmanami na polu religijnym, rodzinnym i ekonomicznym ...	144
Tabela 9. Osobista i rozszerzona znajomość z muzułmaninem(-ką) a stereotypy i uprzedzenie religijne związane z islamem i muzułmanami	147
Tabela 10. Podejmowanie w ostatnim roku na zajęciach zagadnień dotyczących islamu lub muzułmanów	148
Tabela 11. Organizowanie w ostatnim roku w szkole/uczelni zajęć dotyczących islamu lub muzułmanów	149
Tabela 12. Uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym w zakresie wielo- i międzykulturowości	150



NOTY O AUTORACH



Ewa Dąbrowa – członkini Rady Ekspertów Uczelni Wyższych ds. Edukacji i Integracji Migrantów i Uchodźców. Jako adiunkt w Instytucie Pedagogiki APS, prowadzi badania w obszarze pedagogiki społecznej, w tym przede wszystkim problemów edukacji osób o różnym pochodzeniu kulturowym, przestrzeganiu praw człowieka i umocowania praw człowieka w przestrzeni edukacyjnej, integracji społeczno-kulturowej, przeciwdziałania dyskryminacji, a także socjologii edukacji i pracy z uczniem w wielokulturowym środowisku.

Katarzyna Górak-Sosnowska – doktor nauk ekonomicznych (SGH) z habilitacją z religioznawstwa (UJ). Pracuje w Instytucie Studiów Międzynarodowych na stanowisku profesora SGH, jest także kierownikiem Zakładu Bliskiego Wschodu i Azji Środkowej. Zajmuje się społecznościami muzułmańskimi w Europie oraz współczesnym Bliskim Wschodem. Wydała sześć monografii w tym *Muzułmańska kultura konsumpcyjna* (Dialog 2011), *Bankowość muzułmańska* (współautorka, SGH 2013) i *Managing spoiled identity. The case of Polish female converts to Islam* (współautorka, Brill 2022). Kierownik projektów finansowanych ze środków Komisji Europejskiej (CERV, Horyzont 2020), Programu Erasmus+, NCN, MSZ i UNESCO, w tym projektu EMPATHY.

Marta Kulesza – doktor nauk społecznych, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej APS, psycholog, czynny terapeuta, coach, zajmujący się diagnostyką edukacyjną i zasobami rodzinnymi.

Anna Odrowąż-Coates – z wykształcenia socjolog (UG), doktor nauk politycznych (UG), z habilitacją w dyscyplinie pedagogika (APS), wykładowca i profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Kieruje Katedrą UNESCO im. Janusza Korczaka. W kadencji 2020–2024 pełni funkcję Senatora i Prorektora ds. Rozwoju. Bada zagadnienia z obszaru nauk społecznych dot. nierówności, inkluzji, praw człowieka, praw dziecka. Zasiada w Zarządzie Komitetu Badawczego „Language and Society”

Międzynarodowego Stowarzyszenia Socjologicznego RC 25 ISA oraz w Prezydium Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Jest redaktorem czasopisma „Society Register” (UAM), „Pedagogika Społeczna NOVA” (UAM) i redaktor naczelną „Lanague, Discourse and Society” (ISA).

Anna Perkowska-Klejman – kieruje Katedrą Pedagogiki Społecznej w Instytucie Pedagogiki APS. Jest doktorem habilitowanym w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Prowadzi badania naukowe z zakresu refleksyjności, dostrzegając w tej kategorii największy potencjał edukacyjny człowieka. Opublikowała kilkadziesiąt artykułów naukowych skoncentrowanych na teoretycznej i empirycznej analizie refleksyjności. Jej prace są utrzymane w nurcie ponowoczesnego myślenia o edukacji, a najnowsza monografia to: *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji* (2019).

Magdalena Roszak – badaczka samodzielnego macierzyństwa i alienacji rodzicielskiej, asystentka badawczo-dydaktyczna w APS, kierowniczka przedszkola w Legionowie, specjalistka ds. wychowania bliskościowego, pedagogiki Friedricha Fröbela i Marii Montessori.

Katarzyna Szostakowska – doktor nauk społecznych, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej APS, andragog, specjalista analizy jakościowej w programie MAXQDA, praktyk i badacz obszarów pracy socjalnej i opieki.

Marcin Szostakowski – adiunkt w Katedrze Pedagogiki i Psychologii na Uniwersytecie Technologiczno-Humanistycznym im. K. Pułaskiego w Radomiu, nauczyciel zawodowy w Zespole Szkół Zawodowych im. ppor. Emilii Gierczak w Górze Kalwarii. Prowadzi badania antropologiczno-pedagogiczne, np. dotyczące kultury stołu, zwyczajów żywieniowych Polaków, fenomenu targów śniadaniowych.



INFORMACJA O PROJEKCIE EMPATHY



Let's Empower, Participate and Teach Each Other to Hype Empathy. Challenging discourse about Islam and Muslims in Poland (EMPATHY)

Projekt zakłada kompleksowe i intersekcjonalne podejście do przeciwdziałania islamofobii w Polsce. Celem projektu jest:

- identyfikacja, analiza i przeciwdziałanie negatywnym stereotypom wobec muzułmanów w różnych sferach życia społecznego;
- podniesienie świadomości i dostarczenie materiałów edukacyjnych dla różnych grup interesariuszy;
- monitorowanie przejawów islamofobii.

Obszary tematyczne projektu

SZKOŁA – czyli dyskurs o muzułmanach i islamie w klasie. Pakiet działań „Szkoła” jest odpowiedzią na pilną potrzebę poznania i zbadania sposobu postrzegania islamu i muzułmanów w polskim systemie edukacji. Efektem pracy jest wielostronny obraz obecności oraz postrzegania muzułmanów i islamu w dwóch kluczowych elementach systemu: (kto) przyszli nauczyciele i wykładowcy akademicki oraz (co) treści podręczników i programów nauczania w szkołach podstawowych i średnich.

MIASTO – czyli muzułmanie i islam a instytucje publiczne. Pakiet działań „Miasto” jest odpowiedzią na problem braku doświadczenia wśród pracowników polskich instytucji publicznych w kontakcie z muzułmanami. Projekt konfrontuje również uproszczone i stereotypowe narracje powtarzane nagminnie w dyskursie politycznym.

MEDIA I PRAWO – analiza obrazu islamu, monitorowanie i dokumentowanie islamofobii. Pakiet działań „Media i prawo” jest odpowiedzią na problem brakujących danych

w zakresie dyskursów na temat islamu i jego wyznawców w Polsce oraz dokładnego obrazu przestępczości motywowanej nienawiścią. Inną sferą, w której islamofobia ma bardzo negatywne skutki dla społeczeństwa i muzułmanów, są media. Zgodny ze standardami metodologicznymi monitoring przekazów medialnych pod kątem islamofobii pozwoli zbadać medialny obraz i mapę potencjalnych postaw społecznych, stereotypów, które są widoczne w Polsce. To z kolei umożliwi zainicjowanie procesu zmiany społecznej w kierunku włączenia pozytywnych narracji o grupach zagrożonych wykluczeniem.

SPOŁECZEŃSTWO – upowszechnianie wiedzy i kampanie społeczne. Celem działań w ramach tego pakietu jest podniesienie wiedzy polskiego społeczeństwa (głównie internautów) na temat islamu i islamofobii, a także zapewnienie kontrnarracji o islamie i muzułmanach.

Partnerzy projektu

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie (SGH; lider) – innowacyjna uczelnia ekonomiczna, rozwijająca twórczy potencjał intelektualny i kształcąca liderów w odpowiedzi na wyzwania przyszłości. Jest znaczącym ośrodkiem badań naukowych, nowych idei i inicjatyw kreowanych przez wspólnotę akademicką, absolwentów, a także przedstawicieli biznesu, organizacji społecznych i administracji publicznej. SGH, będąc niezależną i wrażliwą społecznie uczelnią, kształtuje obywatelskie oraz etyczne postawy poprzez swoją działalność dydaktyczną, badawczą i opiniotwórczą.

W projekcie zespół SGH odpowiada za koordynację, prace naukowo-badawcze (analiza podręczników szkolnych, analiza postaw nauczycieli z APS, analiza postaw służb mundurowych z IBiRM) oraz przygotowanie materiałów edukacyjnych dla nauczycieli.

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (APS) – najstarsza uczelnia pedagogiczna w Polsce. Od samego początku swojego stoletniego istnienia jest liderem w innowacji edukacyjnej i wdrażaniu światowych rozwiązań na rzecz inkluzji społecznej, edukacji i wsparcia. Akronim APS odzwierciedla nasze najważniejsze wartości i misję uczelni pod hasłami: Akceptacja, Partycypacja, Solidarność Społeczna. Specjaliści z APS prowadzą badania społeczne w dyscyplinach: pedagogika, socjologia, psychologia, sztuki plastyczne, filozofia. Kształcimy kadry przyszłości w zawodach zaufania publicznego.

W projekcie zespół w APS odpowiada za koordynację badań w sektorze edukacji, tj. pośród nauczycieli szkolnych, akademickich i przyszłych nauczycieli studiujących na wydziałach pedagogicznych, jak również za przygotowanie wydarzeń o charakterze szkoleniowym: dwóch międzynarodowych szkół letnich Katedry UNESCO i 20 salonów językowych zorientowanych na poszerzenie wiedzy o kulturze i religii krajów muzułmańskich.

Fundacja Kobiety Wędrownie (KW) – założona w 2018 roku jako kontynuacja wspólnych działań nieformalnej grupy kobiet z Polski i przymusowych imigrantek mieszkających w Trójmieście. Celem fundacji jest samopomoc i samoorganizacja kobiet migrujących i ich rodzin poprzez wspieranie udziału imigrantek(-ów) i uchodźczyń(-ów) w życiu publicznym, ekonomicznym i kulturalnym.

W projekcie zespół Fundacji Kobiety Wędrownie we współpracy z Salam Lab odpowiada za badania i działania edukacyjne, których efektem będzie stworzenie bazy wiedzy na temat muzułmanów w Polsce, prowadzenie kampanii społecznych oraz realizacja warsztatów edukacyjnych i integracyjnych dla pracowników samorządowych i mieszkańców lokalnych społeczności.

Instytut Bezpieczeństwa i Rozwoju Międzynarodowego (IBRiM) – organizacja pozarządowa zajmująca się analizami i badaniami na temat spraw międzynarodowych, skupiająca się na wzajemnych powiązaniach między bezpieczeństwem międzynarodowym, konfliktami i rozwojem. Instytut opracowuje innowacyjne i praktyczne rekomendacje na podstawie bogatego doświadczenia współpracujących z nim ekspertek i ekspertów.

W projekcie Instytut odpowiada za opracowanie raportu dotyczącego postrzegania muzułmanów wśród przedstawicieli służb mundurowych, stworzenie muzułmańskiej mapy Polski, przeprowadzanie warsztatów dla przedstawicielek i przedstawicieli służb mundurowych oraz przeprowadzenie warsztatów dla muzułmanek i muzułmanów na temat aktywnego obywatelstwa.

Instytut Dyskursu i Dialogu (INDID) – fundacja, która postawiła sobie ambitny cel – naprawę debaty publicznej w Polsce i sprawienie, aby pluralizm, rzetelność i etyczne podejście górowały w komunikacji masowej nad „plemiennością”, fake newsami czy hejtem. Za jedną z największych słabości współczesnej demokracji (nie tylko w Polsce) uznaje brak prawdziwego dialogu na ważne i trudne społecznie tematy oraz otwartości na odmienne perspektywy.

W projekcie zespół INDID odpowiada za publikację regularnych raportów z monitoringu przekazów medialnych nt. islamu i muzułmanów w Polsce i na świecie. Zostanie opublikowany także raport z badań akt sądowych w zakresie orzecznictwa w sprawach o mowę nienawiści wobec muzułmanów. Kluczowym działaniem promocyjnym będzie stworzenie mapy muzułmańskiej i szeroka publicystyka nt. islamu i funkcjonowania osób go wyznających w Polsce.

Partnerzy stowarzyszeni

Salam Lab (Laboratorium Pokoju) – organizacja działająca od 2016 roku na rzecz budowania równego społeczeństwa obywatelskiego oraz poszukiwania nowych rozwiązań systemowych w zakresie polityki edukacyjnej, społecznej i migracyjnej. Priorytetem stowarzyszenia jest budowanie mostów oraz pokazywanie, że świat nie jest czarno-biały. Prowadzi działania medialne, edukacyjne i pomocowe.

W projekcie zespół Salam Lab odpowiada za działania edukacyjne: organizację warsztatów, szkoleń i lekcji dla ponad 1,5 tys. osób. Realizuje także kampanię medialną polegającą na publikacji tekstów i infografik, w których głos jest przekazany muzułmanom, muzułmankom lub osobom związanym z islamem w Polsce. Salam Lab obsługuje Centrum Monitorowania i Dokumentacji Islamofobii, a także tworzy Muzułmańską Mapę Polski.

Unia Metropolii Polskich im. Pawła Adamowicza – organizacja samorządowa, w której współdziałają przedstawicielki i przedstawiciele 12 miast: Białegostoku, Bydgoszczy, Gdańska, Katowic, Krakowa, Lublina, Łodzi, Poznania, Rzeszowa, Szczecina, Warszawy i Wrocławia. Działa od blisko 30 lat na rzecz rozwoju samorządności i społeczeństwa obywatelskiego.

W projekcie Unia Metropolii Polskich odpowiada za organizację szkoleń dla pracowniczek i pracowników samorządowych oraz przedstawicielek i przedstawicieli mniejszości muzułmańskiej.

Rada Ekspertów

Rada Ekspertów przy projekcie EMPATHY monitoruje jakość rezultatów projektu, zapewniając równowagę między różnymi perspektywami, doświadczeniami i rozumieniem islamofobii. Wraz z Zespołem zarządzającym projektem ocenia i zatwierdza wszystkie rezultaty wytworzone w ramach projektu: ocenia ich użyteczność dla grup docelowych i interesariuszy oraz ewaluuje działania upowszechniające.



Książka pod redakcją Anny Odrowąż-Coates zawiera bardzo ciekawe impulsy mogące pobudzić refleksję oraz zainicjować nowe badania i działania społeczne, które wzbogacą dotychczasowy dorobek edukacji międzykulturowej oraz – nade wszystko – ukażą islam jako możliwe pole synergii w komunikacji międzykulturowej [...]. Dotyka ona obszaru rzadko eksplorowanego, a jednocześnie stanowiącego swoisty barometr w mierzeniu postaw wobec odmienności kulturowej [...].

Z recenzji prof. zw. dr. hab. Mirosława Sobeckiego, Uniwersytet w Białymstoku

Mimo iż coraz więcej cudzoziemców wybiera Polskę jako kraj osiedlenia się, to jednak nadal jest ona traktowana przez uchodźców i migrantów ekonomicznych jako kraj tranzytowy w drodze do Europy Zachodniej [...]. Recenzowana praca wpisuje się w nurt badań nad edukacją międzykulturową, a jej myślą przewodnią jest ukazanie postrzegania islamu i muzułmanów przez aktorów polskiego systemu edukacji. Przedstawione tu teksty są niezwykle ciekawe i zwracają uwagę na zagadnienia do tej pory pomijane lub słabo eksplorowane w publikacjach naukowych i w związku z tym nieznanne lub słabo rozpoznane. Chodzi bowiem o dzieci muzułmańskie w polskich szkołach.

Z recenzji dr hab. Edyty Januszewskiej, prof. Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej

