

Uczeń z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole – problemy i cele edukacji międzykulturowej

W praktycznej komunikacji językowej w skali globalnej wielojęzyczność przeważa terytorialnie i populacyjnie nad jednojęzycznością. Na świecie jest o wiele więcej wielojęzycznych użytkowników języka niż jednojęzycznych¹. Konsekwencją zróżnicowania językowego jest zróżnicowanie kulturowe, język jest bowiem swoistym jądrem kultury – nie tylko jednym z jej składników, lecz także z jednej strony zwierciadłem, a z drugiej – tworzywem i narzędziem całej duchowej, intelektualnej i artystycznej kultury danego społeczeństwa². W języku, na różnych piętrach jego budowy, szczególnie jednak w słownictwie i frazeologii, odbija się obraz świata jego użytkowników oraz ich system przekonań i wartości, a także pamięć o dawnym życiu, wierzeniach i kulturze. We wszystkich językach etnicznych, czego zwykle sobie nie uświadamiamy, kryje się taki odrębny system wyobrażeń o świecie i jego wartościowaniu i właśnie te odmienne systemy wspólnie składają się na kulturowy dorobek ludzkości.

Kultura i język polski doskonale obrazują znaczenie tak rozumianego pluralizmu, z naszej historii wyłania się bowiem obraz ujętej w ramy granic państwowych społeczności w bardzo wysokim stopniu wielojęzycznej i wielokulturowej. Polski, ruski w dwu odmianach (północnej białoruskiej i południowej – dziś ukraińskiej), litewski, łotewski, epizodycznie nawet estoński i niemiecki jako języki ludności autochtonicznej oraz niemiecki, jidysz, turecki, cygański, nowoormiański, rumuński, jako języki ludności napływowej współistniały w mniej lub bardziej intensywnych wzajemnych kontaktach. Chrześcijaństwo (katolicy, prawosławni, grekokatolicy, luteranie, kalwiniści, bracia czescy, arianie itd.), żydzi i muzułmanie, współżyli bez poważniejszych (w porównaniu

¹ B. Walczak, *Trzy refleksje o dwujęzyczności*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze” t. 27: *Przestrzenie językoznawstwa. Prace dedykowane Profesor Irenie Sarnowskiej-Gieffing*, Poznań 2014, s. 183.

² J. Bartmiński, *Język w kontekście kultury*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001, s. 14.

z innymi państwami ówczesnej Europy) napięć i konfliktów. Kultura zachodnia, łacińska stykała się i ząbeiała na ziemiach Rzeczypospolitej ze wschodnią, grecko-słowiańską i orientalną, reprezentowaną przez Tatarów, Karaimów i Ormian z ich wschodnimi kultowymi językami, m.in. arabskim. Fale obcych wpływów językowych skutkowały okresowymi modami językowymi. Górne warstwy społeczne wprowadziły w ten sposób do polszczyzny wiele zapożyczeń z łaciny, włoskiego i francuskiego. A wszystkie te zjawiska w niczym nie naruszały kulturowej tożsamości społeczeństwa I i II Rzeczypospolitej³ – przeciwnie skutkowały pojawieniem się wielu dziesiątków wybitnych pisarzy, poetów, malarzy, rzeźbiarzy, architektów i uczonych, a także bohaterów narodowych, których talenty i osobowości rozwijały się właśnie na styku różnych kultur⁴.

W dwudziestoleciu międzywojennym ponad 30% społeczeństwa polskiego nie było Polakami z pochodzenia, jednak po II wojnie światowej na skutek Holokaustu, przesunięcia granic i wymuszonej migracji Polska stała się krajem niemal homogenicznym narodowo i kulturowo, a w praktyce także jednojęzycznym. Zdecydowanie dominuje w niej ludność deklarująca narodowość polską (98,5%) i przynależność do Kościoła rzymsko-katolickiego (98%)⁵. Choć mniejszości narodowe i etniczne stanowią stosunkowo niewielki procent mieszkańców Polski, to od początku XXI wieku coraz więcej osób nienależących do tych uznanych prawnie i zasiedziałych społeczności przyznaje, że posługuje się w domu językiem innym niż polski⁶. Mimo ciągle jeszcze niewielkiego zdywersyfikowania kulturowego i językowego polskiego społeczeństwa dane uzyskiwane w kolejnych badaniach demograficznych wskazują na tendencję zwyżkową w jego zróżnicowaniu.

Punktami zwrotnymi w historii Polski, które miały znaczący wpływ na swoisty renesans wielojęzyczności i wielokulturowości były: przywrócenie ustroju demokratycznego, przystąpienie w 2004 roku do Unii Europejskiej oraz włączenie w 2007 roku do strefy Schengen. W ten sposób nasz kraj zaangażował się w proces społecznej, politycznej i ekonomicznej globalizacji,

³ B. Walczak, *Wielokulturowość – zagrożenie dla edukacji?*, [w:] *Istnieć w kulturze – Istnieć w kulturach*, red. A. Rypel, D. Jastrzębska-Golonka, Bydgoszcz 2018, s. 19.

⁴ B. Walczak, *Między Wschodem a Zachodem (Uwagi o leksyce polskiego języka literackiego)*, [w:] *Dzieje Lubelszczyzny*, t. 6: *Między Wschodem a Zachodem*, cz. II, red. R. Łużny, S. Nieznajowski, Warszawa 1991, s. 89-103.

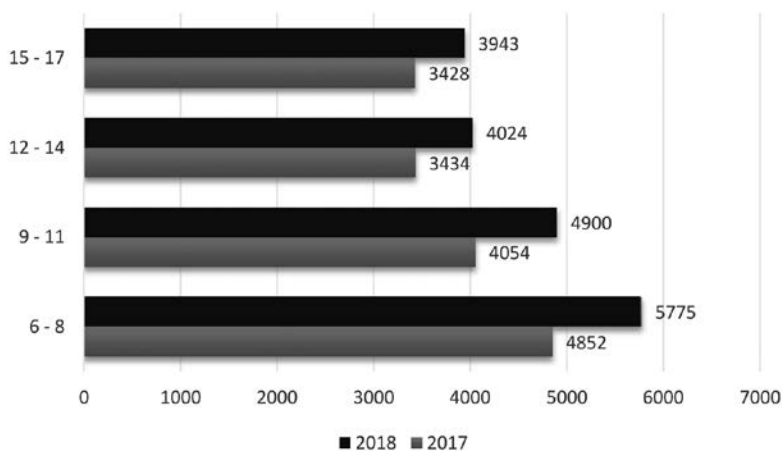
⁵ Według danych zebranych podczas ostatniego Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań przeprowadzonego w 2011 roku liczba obywateli polskich wynosiła 38 512 osób, w tym liczba osób deklarujących swą przynależność do mniejszości narodowej przedstawiała się następująco: Niemcy – 147 814; Ukraińcy – 51 001; Białorusini – 46 787; Rosjanie – 13 046; Litwini – 7 863; Żydzi – 7 508; Ormianie – 3 623; Czesi – 3 447; Słowacy – 3 240. Z poszczególnymi mniejszościami etnicznymi identyfikowała się następująca liczba osób: Romowie – 17 049; Łemkowie – 10 531; Tatarzy – 1 916; Karaimi – 313; GUS, https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud_raport_z_wynikow_NSP2011.pdf [data dostępu: 14.03.2019].

⁶ W 2011 roku było ich 180 000 (zob.: Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011, op. cit.).

na skutek czego zostały uruchomione nowe procesy migracyjne z i do naszego kraju. Mobilność ludności stale rośnie – ludzie wyjeżdżają ze swoich krajów z powodów ekonomicznych, politycznych demograficznych, kulturowych oraz społecznych, takich jak: wojny, dyskryminacje polityczne i religijne, bezrobocie, poszukiwanie lepszych warunków życia, pragnienie zapewnienia dzieciom lepszej przyszłości itd. W miarę jak zjawisko migracji nabiera tempa polskie władze stają w obliczu wyzwań związanych z funkcjonowaniem społeczeństwa wielokulturowego, a w konsekwencji – konieczności planowania polityki integracji kulturowej.

Jednym z najbardziej skutecznych narzędzi włączania przybyszy do społeczeństwa jest edukacja, stąd przedmiotem szczególnej troski staje się obecnie kwestia przygotowania placówek oświatowych do pracy z uczniami cudzoziemskimi, którzy pochodzą z innych krajów i kręgów kulturowych, mówią różnymi językami i przybywają do Polski z bardzo zróżnicowanym doświadczeniem migracyjnym. Problem ten staje się tym bardziej palący ze względu na dużą dynamikę zmian zachodzących pod wpływem migracji w polskim systemie edukacyjnym, jej charakter obrazuje poniższy wykres.

Przyrost liczby dzieci cudzoziemskich w wieku od 6 do 17 lat w Polsce w latach 2017-2018



Źródło: GUS, <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/wykresy/rok/2018/rok2/2017/wiekOd/6/wiekDo/17/> [data dostępu: 6.08.2018].

Wśród uczniów z doświadczeniem migracyjnym, którzy uczestniczą w polskim procesie edukacyjnym wyróżnia się: dzieci uchodźców i osób starających się o status uchodźcy, dzieci imigrantów o różnym statusie (pracownicy sezonowi, osoby korzystające z pobytu tolerowanego⁷ bądź z ochrony

⁷ Pobyt tolerowany to forma ochrony, dzięki której cudzoziemiec, nieposiadający statusu uchodźcy, może legalnie przebywać na terytorium obcego państwa. W Polsce, zgodnie z Ustawą

czasowej⁸, imigranci nielegalni i inni), dzieci pracowników migrujących z krajów Unii Europejskiej, dzieci repatriantów oraz dzieci z małżeństw dwukulturowych. Jak wynika z przedstawionych na wykresie danych, największą grupę młodych migrantów przybywających do Polski stanowią dzieci, które wchodzi lub dopiero weszły w wiek szkolny i to dla nich należy przede wszystkim opracować program wdrażania do życia w polskim społeczeństwie.

Na kształt proponowanych obecnie rozwiązań systemowych znacząco wpływa fakt wejścia w struktury Unii Europejskiej, które zaowocowało powiązaniem polskiej polityki oświatowej wobec uczniów odmiennych kulturowo z dyrektywami Unii Europejskiej, nawiązującymi do takich ponadnarodowych dokumentów, jak Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (Paryż, 10.12.1948)⁹, Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (Nowy Jork, 19.12.1966)¹⁰, Protokół Dodatkowy do Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (Rzym, 04.11.1950)¹¹ oraz Konwencja Praw Dziecka przyjęta przez zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 20.11.1989 roku¹², Zalecenia unijne zawarte w Traktacie o funkcjonowaniu Unii Europejskiej z 26.10.2012 roku oraz rozwiązania

z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (Dz.U. z 2018 r. poz. 2094) otrzymuje on roczną kartę pobytu, na mocy której przysługują mu prawa do zatrudnienia bez zezwolenia na pracę, podejmowania i wykonywania działalności gospodarczej na zasadach takich jak obywatele polscy, przystąpienia do ubezpieczenia zdrowotnego, korzystania z pomocy społecznej, uczenia się w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (a po zmianie systemu szkolnictwa w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych).

⁸ Ochrona czasowa dotyczy cudzoziemców przybywających do Polski masowo w wyniku wojny (w tym także domowej), konfliktu etnicznego, obcej inwazji lub rażących naruszeń praw człowieka w miejscu ich poprzedniego zamieszkania. Jej czasowość określona jest stanem rzeczy w kraju, z którego pochodzą cudzoziemcy.

Osoba, której udzielona została ochrona czasowej, zgodnie z Ustawą z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (Dz.U. z 2018 r. poz. 2094), uzyskuje kartę pobytu i zezwolenie na zamieszkanie na okres jednego roku, bezpłatne zakwaterowanie i wyżywienie, prawo do: bezpłatnej opieki medycznej, pracy, prowadzenia działalności gospodarczej na takich samych zasadach jak obywatel polski oraz prawo do nauki i możliwość uzyskania polskiego dokumentu podróży, o ile nie posiada innego.

⁹ Zgodnie z Deklaracją każdy człowiek ma prawo do oświaty i postuluje powszechność, bezpłatność i obligatoryjność kształcenia na poziomie podstawowym.

¹⁰ Państwa-strony, w myśl tego paktu, są zobowiązane do wdrażania powszechnego, obowiązkowego i bezpłatnego nauczania podstawowego.

¹¹ W protokole stwierdza się, że nikt nie może być pozbawiony prawa do nauki.

¹² W artykule 28. tej konwencji zamieszczono między innymi zapis o uznawaniu przez państwa-strony prawa dziecka do nauki na zasadzie równych szans. Artykuł 29 zawiera między innymi zapisy dotyczące „ukierunkowania nauki dziecka na rozwijanie w dziecku szacunku dla jego rodziców, jego tożsamości kulturowej, języka i wartości, dla wartości narodowych kraju, w którym mieszka dziecko, kraju, z którego dziecko pochodzi, jak i dla innych kultur” oraz „przygotowanie dziecka do odpowiedniego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni między wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia”.

prawne przyjęte w polskiej ustawie o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania z 3.01.2010 roku stanowczo odrzucają paradygmat asymilacyjny oparty na dominacji kulturowej i marginalizacji, na rzecz pluralizmu kulturowego, emancypacji i równoprawności¹³.

Asymilacja związana jest ze skłanianiem, a niejednokrotnie wręcz zmuszaniem, do odrzucenia wartości kultury ojczystej i przyswojenia nowych norm oraz wartości, polega zatem na jak najpełniejszym dopasowaniu/dopasowaniu się migranta do nowego otoczenia. Dzieje się to kosztem straty więzi z własnymi korzeniami, a tym samym utracenia własnej tożsamości i poczucia stabilności. Migranci decydują się na asymilację przede wszystkim z chęci osiągnięcia dobrej pozycji w społeczeństwie niechętnym odmienności. Zmuszanie do asymilacji może również prowadzić do postaw separacyjnych, polegających na oddzielaniu się od kultury, w tym wypadku, polskiej i kultywowaniu tradycji ojczystych. Chęć zachowania tradycyjnego stylu życia i obrony tradycyjnych wartości, sprawia wówczas, że wartości kraju przyjmującego podlegają znacznie niższej waloryzacji, a nawet odrzuceniu. Innym skutkiem polityki asymilacyjnej może być marginalizacja, która polega na nieprzyjmowaniu przez migranta zarówno norm i wartości kraju przyjmującego, jak i kultury rodzimej. Taka postawa wywołana jest utratą kontaktu z własną grupą i niechęcią wobec nawiązywania nowych więzi społecznych. Najczęściej prowadzi do poczucia alienacji i utraty tożsamości, zaś w skrajnych przypadkach wywołuje zaburzenia psychiczne i zachowania kryminogenne¹⁴.

Mimo że historia kształcenia młodych obcokrajowców we współczesnej polskiej szkole nie jest długa, a i samych cudzoziemców nie ma w niej jeszcze tak wielu, system prawny naszego kraju jest już dostosowany do przemian zachodzących w strukturze ludności oraz do przeciwdziałania przymusowej asymilacji, separacji i marginalizacji uczniów pochodzących z innych krajów oraz odmiennych kręgów kulturowych, a także do przyjmowania uczniów-reemigrantów. Za najważniejsze regulacje dotyczące kształcenia w Polsce dzieci z doświadczeniem migracyjnym uznać należy następujące akty prawne:

- (1) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 2001 roku w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek (Dz.U. 2001, nr 131, poz. 1458).

¹³ Więcej na ten temat zob.: H. Bojar, *Mniejszości społeczne w państwie i społeczeństwie III Rzeczypospolitej Polskiej*, Wrocław 2000; S. Łodziński, *Społeczne problemy polityki wobec mniejszości narodowych w Polsce. Wokół problemów związanych z projektem ustawy o ochronie mniejszości narodowych*, [w:] *Polityka państwa wobec mniejszości narodowych i etnicznych*, red. L. Nijakowski, Warszawa 2005.

¹⁴ M. Piegat-Kaczmarzyk, Z. Rejmer, *Psychologiczne skutki uchodźstwa*, [w:] *„Inny” w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, red. E. Pawlic-Rafałowska, Warszawa 2010, s. 28.

- (2) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 roku w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010, nr 57, poz. 361).
- (3) Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 2011 roku w sprawie ramowego programu kursów języka polskiego dla cudzoziemców (Dz.U 2011, nr 1, poz. 306).
- (4) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015, poz. 31).
- (5) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015, poz. 1202).
- (6) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U.2016, poz. 1453).

Polski ustawodawca, projektując konkretne rozwiązania prawne, musiał mieć na względzie modele kształcenia dzieci z kontekstem migracyjnym. W europejskich systemach oświatowych funkcjonują zasadniczo trzy takie modele: separacyjny, integracyjny i separacyjno-integracyjny. Według koncepcji separacyjnej, obowiązującej m.in. we Francji, Norwegii, Holandii i Grecji, dzieci migrantów uczą się języka kraju pobytu w oddzielnych klasach przygotowawczych, dopóki (najczęściej po 12 miesiącach) nie opanują języka w stopniu wystarczającym do udziału w zajęciach wraz z rodzimymi użytkownikami języka. Model integracyjny, stosowany na przykład w Anglii, Hiszpanii, Austrii, Portugalii i Niemczech, zakłada udział migrantów od początku we wszystkich zajęciach bez względu na stopień opanowania języka kraju przyjmującego. Nabywanie języka edukacji szkolnej następuje równoległe do nauczania poszczególnych przedmiotów. Wariant separacyjno-integracyjny polega na tym, że dzieci uczestniczą w językowych zajęciach przygotowawczych, zaś z przypisaną sobie klasą biorą równoległe udział

w zajęciach niewymagających dobrej znajomości języka, np. w lekcjach wychowania fizycznego, plastyki czy muzyki¹⁵.

Akty prawne wydane w naszym kraju do roku 2015 preferowały integracyjno-inkluzyjny (włączający) model edukacji¹⁶, zgodnie z którym uczniowie z doświadczeniem migracyjnym uczyli się w jednej klasie z uczniami polskimi urodzonymi i wychowanymi w naszym kraju, realizując tę samą podstawę programową kształcenia ogólnego. Jednocześnie mogli oni korzystać z lekcji języka polskiego oraz zajęć wyrównawczych. W wymienionym wcześniej rozporządzeniu z 13 września 2016 r., określającym warunki i tryb przyjmowania młodych migrantów do polskich szkół umożliwiono stosowanie zarówno modelu integracyjnego, jak i fakultatywnie modelu separacyjnego. W praktyce oznacza to, że poszczególne placówki, w zależności od specyficznych potrzeb uczących się w niej osób z doświadczeniem migracyjnym mogą otwierać oddziały przygotowawcze dla „uczniów przybywających z zagranicy, którzy nie znają języka polskiego lub znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki oraz wymagają dostosowania procesu kształcenia do ich potrzeb edukacyjnych, a także potrzebują określonych form wspierania efektywności kształcenia”¹⁷.

Nauczanie w oddziale przygotowawczym może trwać minimalnie jeden rok, a maksymalnie dwa lata. Czas jego trwania uzależniony jest od indywidualnych potrzeb edukacyjnych i postępów konkretnych uczniów. W uzasadnionych przypadkach rada pedagogiczna danej placówki może skrócić czas przygotowania i zakończyć je przed upływem roku. Po ukończeniu tego etapu kształcenia uczeń realizuje podstawę programową z polskim nauczycielem, wspomaganym przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia ucznia. Czas przebywania takiego dziecka w szkole obejmuje (w zależności od etapu edukacji) od 20 do 26 godzin, z czego trzy godziny przeznaczone są na naukę języka polskiego.

Dzieci cudzoziemskie, które nie znają języka polskiego lub znają go w stopniu niewystarczającym, a uczęszczające do klas realizujących model integracyjny, mają prawo do dodatkowej, nieodpłatnej nauki języka polskiego w wymiarze nie mniejszym niż dwie godziny tygodniowo. Mogą także przez rok korzystać z dodatkowych, również bezpłatnych zajęć poświęconych na wyrównywanie różnic programowych między polską a zagraniczną szkołą.

¹⁵ W. Miodunka, J. Tambor, A. Achtelek A. et al., *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice 2018, s. 110.

¹⁶ O inkluzyjnym modelu akulturacji, czyli włączania młodych migrantów w naturalny proces świadomego i nieświadomego nabywania kompetencji kulturowych, tworzących system wartości danej grupy społecznej, przez uczestnictwo w danej kulturze szerzej: P. E. Gębał, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018.

¹⁷ Cyt. za: W. Miodunka, J. Tambor, A. Achtelek et al., op. cit., s. 113.

Ta nieodpłatna nauka nie może jednak przekraczać pięciu godzin lekcyjnych tygodniowo.

Warto podkreślić, że rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (Dz.U. 2015, poz. 31) gwarantuje również uczniom cudzoziemskim możliwość nauki języka i kultury kraju pochodzenia. Do jej zorganizowania upoważnione są placówki dyplomatyczne i konsularne danego kraju oraz działające w Polsce stowarzyszenia kulturalno-oświatowe danej narodowości. Szkoła zobowiązana jest do nieodpłatnego udostępnienia pomieszczeń i pomocy dydaktycznych umożliwiających odpowiednie przeprowadzenie zajęć.

Od 1 stycznia 2010 roku dziecko, które nie włada językiem polskim w stopniu wystarczającym do podjęcia nauki, może korzystać z pomocy asystenta nauczyciela zatrudnionego przez dyrektora szkoły nie dłużej jednak niż przez 12 miesięcy. Zadania asystenta językowo-kulturowego, nazywanego też międzykulturowym wzorowane są na standardach opracowanych wcześniej dla asystentów dzieci romskich. Pracownik opiekujący się uczniem z doświadczeniem migracyjnym powinien dobrze znać język i kulturę swojego podopiecznego, ponieważ jego rola polega na pośredniczeniu między kulturą rodzimą uczniów a kulturą polską. Asystent jest również przewodnikiem po polskich realiach – objaśnia uczniowi i jego rodzicom zasady funkcjonowania polskiej szkoły, pośredniczy między rodzicami i nauczycielami, pomaga w odrabianiu lekcji i szukaniu pomocy specjalistów, np. psychologa, lekarza – jest tłumaczem i opiekunem pomagającym młodemu migrantowi w oswojeniu się z nową rzeczywistością kulturową i językową.

Stworzenie odpowiednich regulacji prawnych nie gwarantuje jednak sprawnego radzenia sobie polskich szkół z wyzwaniami wielokulturowości. Ekspertyza opracowana w 2017 roku na zlecenie Komitetu Badań Nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk wykazała, że dyrektorzy, nauczyciele i inni pracownicy warszawskich szkół, do których uczęszcza najbardziej w Polsce zróżnicowana kulturowo grupa uczniów cudzoziemskich¹⁸, nie czują się dostatecznie

¹⁸ A. Górny, H. Grzymała-Moszczyńska, W. Klaus, S. Łodziński, *Uchodźcy w Polsce. Sytuacja prawna, skala napływu i integracja w społeczeństwie polskim oraz rekomendacje*, Kraków-Warszawa 2017, s. 23 – w poddanych badaniom placówkach uczyły się dzieci z: Europy Zachodniej (Belgii, Danii, Francji, Hiszpanii, Niemiec, Portugalii, Szwecji, Wielkiej Brytanii i Włoch), Europy Południowej (Albanii, Bułgarii, Bośni i Hercegowiny, Grecji, Mołdawii, Rumunii i Słowenii), postkomunistycznych krajów Europy Centralnej i Wschodniej (Białorusi, Czech, Litwy, Łotwy, Rosji i Ukrainy), Zakaukazia (Armenii, Azerbejdżanu, Czeczenii, Dagestanu, Gruzji i Inguszetii), Azji Mniejszej i Bliskiego Wschodu (Iraku, Iranu, Jemenu, Libanu, Syrii, Turcji, Zjednoczonych Emiratów Arabskich), Azji Centralnej (Kazachstanu, Kirgistanu i Mongolii), Azji Wschodniej i Południowej (Chin, Japonii, Korei, Pakistanu, Singapuru, Sri Lanki, Tajlandii i Wietnamu), Afryki (Angoli, Ghany, Konga, Libii, Madagaskaru, Nigerii, Somalii i Sudanu, a także z USA i Meksyku. Najliczniejszą grupę stanowili Czeczeńcy, Ormianie, Wietnamczycy i Ukraińcy.

przygotowani do pracy w środowisku międzykulturowym, choć trzeba przyznać, że pracę tę traktują raczej jako wyzwanie niż problem. Najbardziej w ich wypowiedziach pojawiały się skrajne oceny – „szansa” i „zagrożenie”. Znaczna część badanych wykazywała się poczuciem empatii i życzliwością wobec dzieci z doświadczeniami migracyjnymi, ale jednocześnie nie zdawała sobie sprawy z roli czynników kulturowych w kształtowaniu motywacji do nauki oraz habitusu uczniów. Niski stopień uwrażliwienia kulturowego sprawił, że kształtujący się w świadomości badanych uogólniony obraz ucznia-obcokrajowca był uproszczony i konceptualizował się na podstawie wymiarów, które najłatwiej zaobserwować bezpośrednio, czyli na problemach materialnych, prawnych, administracyjnych oraz trudnościach wynikających ze słabej znajomości polskiej kultury i języka – nieadekwatności zachowań wobec nauczycieli i kolegów, problemów ze zrozumieniem reguł funkcjonowania szkół w Polsce, wyizolowania społecznego, trudności w nauce oraz zaburzeń emocjonalnych. Badani nie potrafili dostrzec głębszych, kulturowych przyczyn trudności o charakterze psychologicznym i społecznym¹⁹. Ta nieumiejętność, typowa zresztą nie tylko dla pracowników szkoły, wynika z faktu, że:

o ile większość z nas potrafi rozpoznać odrębność kulturową w zakresie tego, co widoczne (wygląd, zachowanie, upodobania kulinarne itp.), o tyle zdecydowanie trudniej jest określić wpływ kultury na sposób myślenia, poznawania, doświadczania i wyrażania emocji. Odmienność kulturowa może przejawiać się również bardziej pośrednio w zróżnicowanej dynamice rozwoju poznawczego, językowego, emocjonalnego i społecznego²⁰.

Dywersyfikację tych funkcji w zależności od kręgu kulturowego, z którego pochodzi dana osoba potwierdził w swych badaniach m.in. Richard E. Nisbett w książce „Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?”²¹. Na podstawie historycznych dowodów potwierdzających występowanie różnic poznawczych, a także opierając się na teorii o społecznym pochodzeniu tych różnic, badacz zauważył, że

Współcześni mieszkańcy Zachodu (a) mają większą skłonność do klasyfikowania obiektów niż mieszkańcy Wschodu; (b) łatwiej uczą się nowych kategorii, stosując do indywidualnych przypadków zasady dotyczące właściwości; (c) stosują indukcję w odniesieniu do kategorii, to znaczy na podstawie należących do niej poszczególnych elementów wyprowadzają wnioski na temat innych elementów tej samej kategorii jako całości. Biorąc pod

¹⁹ A. Górny, H. Grzymała-Moszczyńska, W. Klaus, S. Łodziński, op. cit., s. 98-100.

²⁰ K. Barzykowski, J. Durlik, H. Grzymała-Moszczyńska, *Rola i znaczenie odmienności kulturowej i językowej w procesie diagnozy. Wybrane zagadnienia*, [w:] *Logopedia międzykulturowa*, red. E. Czaplewska, Gdańsk 2018, s. 186.

²¹ R.E. Nisbett, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, tłum. E. Wojtych, Sopot 2015.

uwagę to, że mieszkańcy Wschodu są przekonani o potencjalnym znaczeniu każdego faktu dla każdego innego faktu, możemy się również spodziewać, że w porównaniu ze światem zachodnim ich świat jest w większym stopniu zorganizowany raczej wobec spostrzeganych relacji i podobieństw²².

W praktyce językowej przedstawione przez Nisbetta różnice skutkują między innymi tym, że dzieci powiązane z kulturą Zachodu szybciej i sprawniej opanowują zasób rzeczowników, które są niezbędne do kategoryzowania, zaś dzieci wychowywane pod wpływem kultury Wschodu – czasowników używanych do określania relacji.

Geert Hofstede, Gert Jan Hofstede i Michael Minkov, pisząc o kulturze, posługują się metaforą „kolektywnego zaprogramowania umysłu”. W procesie enkulturacji następuje ono z reguły w sposób automatyczny i bezrefleksyjny. Przez kontakt z rodziną oraz innymi przedstawicielami kultury rodzimej człowiek uczy się, jakie cechy, zachowania, wartości są pożądane, a jakie nie. Zasady kultury, w której wzrastał, uznaje za uniwersalne, ponieważ wszyscy członkowie jego wspólnoty zostali „zaprogramowani” podobnie, a jednocześnie (podobnie jak on sam) nie są świadomi tego zaprogramowania²³. Te właśnie niewidoczne elementy „wgrane” do umysłu leżą u podstaw ludzkich zachowań i określają sposób, w jaki ludzie organizują swoje relacje z innymi – jakie spóźnienia uznają za niedopuszczalne, jak okazują szacunek, rozwiązują konflikty, jak ważna jest dla nich rodzina, jakie oczekiwania mają nauczyciele wobec uczniów, a jakie uczniowie wobec nauczycieli i rówieśników, jaki jest dystans do władzy, stosunek do czasu, rola kontekstu w komunikacji społecznej, relacje między indywidualizmem a kolektywizmem, męskością a kobiecością itp.

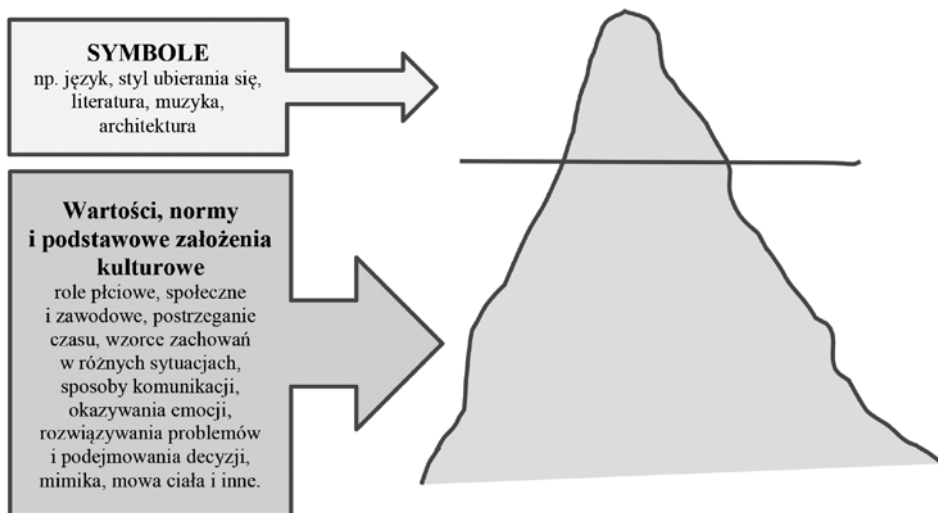
Tę złożoność bardzo dobrze obrazuje popularna metafora kultury jako góry lodowej. Pozwala ona lepiej zrozumieć, jak nawzajem postrzegają się mieszkańcy danego kraju i przybywający do niego migranci. Ich sposób pojmowania różnic kulturowych przypomina strukturę góry lodowej, której wierzchołek znajduje się nad wodą, a znaczna, dużo większa część jest niewidoczna, schowana pod wodą. Analogia z kulturą polega na tym, że to, co uświadamiane stanowi jedynie ów wierzchołek, czyli to co uwidocznione i oczywiste. Takie komponenty można zaobserwować, niekoniecznie obcując z rodzimymi użytkownikami danej kultury – możemy je poznać dzięki rozmaitym źródłom i na ich podstawie rozpoznać narodowość, pochodzenie potraw, zwyczaje itp. Taka wiedza nie wystarczy jednak do sprawnego nawiązywania kontaktów międzykulturowych, wymagają one bowiem dotarcia do struktur nieuświadomionych, które w przerośni znajdują się pod wodą, poniżej wierz-

²² Ibidem, s. 106-107.

²³ G. Hofstede, G.J. Hofstede, M. Minkov, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2000, s. 40.

chołka góry lodowej, ale to właśnie one stanowią bazę dla tego, co jest uświadamiane, widoczne i oczywiste²⁴.

Koncepcja kultury jako góry lodowej



Źródło: A. Bernacka-Langier, B. Janik-Płocińska, A. Kosowicz et al., „Inny” w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracującymi z uczniami cudzoziemskimi, Warszawa 2010, s. 16.

Rozważania te prowadzą do wniosku, że jednym z najpilniejszych zadań polskiej edukacji jest wypracowanie takiego modelu kształcenia nauczycieli, żeby potrafili oni uświadomić sobie i kontrolować własne postawy etnocentryczne, które polegają na traktowaniu własnej kultury jako zjawiska uniwersalnego i podstawowego punktu odniesienia. Jest to istotne z tego względu, że stawianie przez osoby pracujące w szkole standardów naszej kultury w centrum i postrzeganie przez jej pryzmat uczniów cudzoziemskich może prowadzić do błędnego rozumienia zachowania dzieci i niedostrzegania rzeczywistych przyczyn ich trudności w nauce oraz socjalizacji w grupie rówieśniczej. Dla jakości procesu kształcenia w środowisku międzykulturowym, jakim powoli staje się wiele polskich szkół, bardziej korzystne jest dążenie do etnorelatywizmu. Postawa ta polega na uznaniu swojej kultury za jeden z wielu możliwych, równorzędnych kontekstów funkcjonowania, przy czym spostrzeganie, akceptacja i uznanie różnic kulturowych nie zawsze muszą/powinny być równoznaczne z ich pozytywnym postrzeganiem²⁵.

²⁴ K. Winiecka, *Nabywanie kompetencji międzykulturowych a możliwości integracji migrantów – wymiar kulturowy i międzypokoleniowy*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2011, t. 37, s. 23-274.

²⁵ K. Barzykowski, J. Durlik, H. Grzymała-Moszczyńska, op. cit., s. 193-195.

W środowiskach dydaktyków i glottodydaktyków coraz częściej postuluje się, żeby podstawy programowe kształcenia ogólnego na wszystkich etapach edukacji poszerzyć o elementy edukacji międzykulturowej. Bez dobrze przygotowanych i otwartych na „Innych” nauczycieli treści te byłyby jednak tylko pustym zapisem. Aby przygotować kadrę pedagogiczną – a za jej pośrednictwem także uczniów – do pracy w zmienionych warunkach kulturowych, wdraża się szereg programów wychowawczych i projektów opracowanych nie tylko na zlecenie władz oświatowych (np. programy „Wielokulturowość”, „Kształtowanie tolerancji kulturowej i religijnej”, „Dwie kultury w jednej szkole”, „My, Wy, Oni. Uchodźcy w szkole”), ale również przez organizacje pozarządowe, np. Stowarzyszenie Praktyków Kultury (program „Międzykulturowa szkoła w wielokulturowym mieście”), Stowarzyszenie VOX HUMANA (projekt „Islam – edukacja międzykulturowa), Ośrodek Praw Człowieka wspólnie z Uniwersytetem Jagiellońskim („Integracja społeczna cudzoziemców”), Stowarzyszenie Interwencji Prawnej („Uchodźcy w Polsce – kulturowo-prawne bariery w procesie adaptacji”), ponadto w wielu szkołach realizowane są programy autorskie (np. „Cudzoziemcy w naszej szkole”, „Bajki z kraju uchodźców”)²⁶.

Wielość i różnorodność szkoleń przygotowanych dla nauczycieli nie przekłada się jednak na ich powszechność. Ciągłe jeszcze obejmują one zbyt mało pracowników różnego typu placówek oświatowych. W rezultacie dyrektorzy i nauczyciele nie czują się dostatecznie przygotowani do podjęcia pracy z uczniem o złożonej biografii językowej oraz o zróżnicowanej przeszłości edukacyjnej – brakuje im wiedzy na temat kultur krajów pochodzenia przybyłych uczniów oraz ich sytuacji prawnej, nie wiedzą, jak radzić sobie z problemami dzieci obarczonych Zespołem Stresu Pourazowego, zmagają się z trudnościami językowymi w komunikacji z uczniami oraz ich rodzicami, nieadekwatnie do sytuacji przygotowują polskich rówieśników na spotkanie z dzieckiem o doświadczeniu migracyjnym, nie zawsze potrafią zareagować właściwie na sytuacje noszące znamiona nierównego traktowania lub agresji, na ogół „nie dostrzegają pozytywnego wpływu odmiennych modeli kształcenia za granicą na kompetencje dziecka, nie zauważają w odmienności tych systemów pewnych walorów, skupiając się głównie na ich wadach, jak np. zbyt niskich (ich zadaniem) wymaganiach”²⁷.

O ile sfera działań ukierunkowanych na integrację międzykulturową doczekała się już wielu ciekawych, coraz szerzej propagowanych rozwiązań (o czym świadczą choćby przytoczone wcześniej tytuły zorientowanych kulturowo programów i projektów), o tyle w dalszym ciągu nauczyciele rzadko mogą liczyć

²⁶ K.M. Błaszczczyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa 2010, s. 41.

²⁷ W. Miodunka, J. Tambor, A. Achtelek et al., op. cit., s. 135.

na szkolenia wdrażające techniki pracy możliwe do wykorzystania w sytuacji niepełnej komunikacji lub jej zaburzeń. Przygotowanie takich szkoleń napotyka na szereg trudności wynikających z faktu, że w polskich ośrodkach badawczych i diagnostycznych dopiero trwają prace nad wdrożeniem procedur umożliwiających zarówno wstępną diagnozę psychologiczno-pedagogiczną, logopedyczną, jak i testowanie osiągnięć szkolnych w sytuacji, w której dziecko nie posługuje się językiem polskim lub zna go w stopniu niewystarczającym.

W związku z tym, że pokonanie trudności komunikacyjnych jest warunkiem koniecznym do wdrażania kulturowych programów inkluzyjnych, wyrównywania różnic programowych w nauczaniu poszczególnych przedmiotów szkolnych oraz prowadzenia różnego typu terapii, za najważniejsze z zadań stojących przed systemem kształcenia kadry pedagogicznej należy uznać opracowanie odpowiednich standardów kształcenia nauczycieli języka polskiego jako języka edukacji młodych migrantów, czyli języka polskiego jako obcego (w przypadku osób, które nigdy przedtem nie zetknęły się z językiem polskim), drugiego (dla osób, które równolegle posługują się językiem swojego pochodzenia oraz polszczyzną) i dziedziczonego (w przypadku polskich reemigrantów). Ważne jest też, aby odpowiednio poszerzyć tradycyjne przygotowanie nauczycieli języka polskiego o aspekty glottodydaktyczne i międzykulturowe. Jest to warunek konieczny do pracy w klasie, w której obok rodzimych użytkowników polszczyzny uczą się również dzieci z doświadczeniem migracyjnym.

Student with migration experience in a Polish school. Problems and challenges of intercultural education

Until 1945 Poland was a multilingual and multicultural country. Currently, it is a country that is almost homogeneous linguistically and culturally, linguistically and nationally. Recently, as a result of political changes and globalization, migration movements in Poland have intensified. Children with various migration experiences appeared in Polish schools. The aim of the article is to show how the Polish education system is able to accept young migrants both at the level of educational law and preparing teachers for intercultural education.