

**Kinga ORZEŁ-DEREN** 

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

kinga.orzel@gmail.com

## WIELOKULTUROWOŚĆ W PRACY NAUCZYCIELA

### ABSTRACT Multiculturalism in Teachers' Work

The article relates to the issue of multiculturalism in teachers' work. Issues are raised concerning the education of children belonging to both national and ethnic minorities, as well as concerning the education of foreign children, including children of migrants and refugees and children from mixed marriages. The following sections present subjects related to the right to learn and respect the cultural identity of children, education of national and ethnic minorities in Poland, and the education of foreign children in Poland in the context of multicultural educational opportunities and threats. Differences between the approaches to education of children who belong to national and ethnic minorities and foreign children are portrayed. The article presents issues of stereotyping and prejudice in the context of children.

**Key words:** multiculturalism, teacher, education, migrations, identity

**Słowa kluczowe:** wielokulturowość, nauczyciel, edukacja, migracje, tożsamość

**W**ielokulturowość jest trwałym lub/i czasowym współistnieniem wspólnot narodowych i etnicznych charakteryzujących się poczuciem odrębności kulturowej. Współżycie wspomnianych grup zachodzi w określonej przestrzeni (społecznej, narodowej, kulturowej, religijnej etc.), jest zjawiskiem polegającym na współwystępowaniu na ograniczonej przestrzeni dwóch lub więcej grup o odrębnych językach, wyznaniach, obyczajach, tradycjach i systemach organizacji społecznej. Na gruncie danej przestrzeni odrębne kultury wchodzą ze sobą w kontakt, tworząc zróżnicowane społeczeństwo. Z wielokulturowością ściśle związane jest pojęcie międzykulturowości, oznaczające wzajemne kontakty, przenikanie i interakcję między kulturami. Międzykulturowość rozumiana bywa również jako rodzaj miejsca pomiędzy kulturami, z którego obserwować możemy procesy wynikające z kontaktu kultur, z przenikania się zachowań, norm, zwyczajów, symboli. Międzykulturowość rozumiana jako przestrzeń sprawia, że z obcego stajemy się KIMŚ, kto przygląda się, analizuje, jest twórczy, a co za tym idzie – WARTOŚCIOWY.

Współwystępowanie kultur jest następstwem kontaktu kulturowego, powstającego na skutek podboju, kolonizacji, aneksji i migracji<sup>1</sup>.

„Międzykulturowość” (interkulturowość) jest to pogląd, że w obcowaniu z innymi kulturami ludzie wzbogacają swoją osobowość. Zakłada się, że społeczeństwa powinny móc i umieć żyć ze sobą niezależnie od różnic kulturowych<sup>2</sup>.

Pojęcia wielokulturowości i multikulturalizmu bywają stosowane zamiennie, jednak należy zwrócić uwagę, że wielokulturowość jest ideą głoszącą, iż w społeczeństwie występują grupy o różnym pochodzeniu (etnicznym, narodowym), które wyznają różne (niekiedy sprzeczne) systemy normatywne<sup>3</sup>. W proponowanym ujęciu międzykulturowość ma charakter normatywny, dostarcza narzędzi i proponuje określone sposoby zarządzania różnorodnością kulturową. Zjawisku wielokulturowości towarzyszyć mogą procesy takie jak: integracja, asymilacja, tolerancja, nietolerancja, wykluczenie społeczne, uprzedzenia, dyskryminacja, ksenofobia, rasizm etc.

Polska szkoła przestaje być jednorodna kulturowo. Przyczyn zmiany możemy doszukiwać się m.in. w akcesji Polski do Unii Europejskiej w 2004 r., która pobudziła ruchy migracyjne: z jednej strony exodus głównie do Wielkiej Brytanii i Irlandii Polaków, którzy po kilku latach emigracji postanowili wrócić do kraju wraz z dziećmi (mającymi inne niż polskie doświadczenia edukacyjne), a z drugiej napływ do Polski imigrantów spoza Unii.

W Polsce systematycznie wzrasta liczba migrantów, w placówkach edukacyjnych coraz częściej pojawiają się dzieci odmienne kulturowo, co stawia zarówno wspomniane placówki, jak i nauczycieli oraz dyrektorów przed nowymi wyzwaniami. Stopniowo zachodzące zmiany w strukturze społecznej wymagają rozsądnego i długofalowego planowania

<sup>1</sup> T. Paleczny, *Meandry wielokulturowości: oblicza pluralizmu w społeczeństwach wielokulturowych – USA i Brazylia*, [online] <http://hdl.handle.net/11315/25719>, 16 VI 2017.

<sup>2</sup> C. Lewicki, *Edukacja wielokulturowa w okresie globalizacji. Powinności szkoły a kształcenie nauczycieli*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2005, nr 3.

<sup>3</sup> Zjawisko wielokulturowości opisywał m.in. Will Kymlicka w wydanej w 1955 r. publikacji *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford.

polityki integracyjnej. Wymagania te powinny być rozpatrywane w skali makro, ponieważ wyzwania związane z obecnością dzieci odmiennych kulturowo należy w pierwszej kolejności rozwiązywać systemowo na poziomie kształcenia nauczycieli i przygotowania ich do funkcjonowania w warunkach wielokulturowości. Jednym z elementów mądrej polityki integracyjnej skierowanej do dzieci z doświadczeniem migracji, dzieci uchodźczych czy dzieci należących do mniejszości narodowych i etnicznych powinny być systemowo zaplanowane działania edukacyjne skierowane do przyszłych nauczycieli oraz do dzieci należących do mniejszości, a także członków społeczeństwa większościowego. Należy pamiętać, że sytuacja prawna i społeczna każdej z wymienionych grup jest inna i wymaga specyficznych działań nakierowanych na konkretną grupę. Sprawna edukacja wielokulturowa nie może odbywać się bez odpowiedniego przygotowania nauczycieli, którzy powinni mieć wiedzę historyczną oraz świadomość zmian zachodzących w społeczeństwie, jak również trendów społecznych, w tym m.in. trendów migracyjnych.

W Polsce pojawia się coraz więcej migrantów zarobkowych, w tym przede wszystkim z Ukrainy. Problematyka ta wpisuje się w szerszy kontekst, jakim jest zjawisko mobilności międzynarodowej. Pierwsze prace nad migracjami na podstawie analizy danych pochodzących z urzędowych źródeł statystycznych zapoczątkował Ernst Ravenstein, formułując zbiór „praw migracji” w 1885 r. Jak zauważa Krystyna Iglicka, obecnie dostrzec można przemianę czy też raczej ewolucję teorii migracyjnych od „przemieszczania indywidualnego” do różnych podejść o charakterze historycznym, globalistycznym, krytycznym i strukturalnym, a współczesne teorie migracyjne dzieli się na te objaśniające przyczyny migracji i wyjaśniające ich trwałość<sup>4</sup>. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że dla niektórych badaczy istotne dla wyjaśnienia teorii migracji są teorie kulturowe. Najogólniej rzecz ujmując, migracja to względnie trwała zmiana miejsca pobytu jednostek w ramach określonej przestrzeni<sup>5</sup>. Istnieje wiele kryteriów, według których zwykło się opisywać migracje.

*Zjawisko migracji dotyczy przemieszczeń z jednego miejsca zamieszkania do innego. Stanowi jedną z głównych form kontaktu kulturowego w świecie rozrastających się stosunków międzynarodowych. [...] migracja jest więc dominującym sposobem tworzenia się państw pluralistycznych, zróżnicowanych zarówno kulturalnie, pogładowo, jak i rasowo. Stanowi swego rodzaju fenomen polegający na opuszczeniu kraju pochodzenia na rzecz zamieszkania w innym kraju z przyczyn zawodowych, finansowych, naukowych czy kulturowych, [...] umożliwia zatem przenoszenie elementów narodowych, pełni funkcję nośnika różnorodnych modeli kulturowych oraz mechanizmów społecznych<sup>6</sup>.*

Genezę i przyczyny sprawcze migracji wyznaczają zarówno czynniki wewnętrzne, wynikające z psychologicznych motywacji jednostek, jak i zewnętrzne, wywodzące się z zasad funkcjonowania systemu społecznego zbiorowości opuszczanych i przyjmujących nowych przybyszów. Konfiguracja warunków społecznych i kulturowych

<sup>4</sup> Por. K. Iglicka, *Powroty Polaków w okresie kryzysu gospodarczego. W petli pułapki migracyjnej. Raport z badań*, „Raporty i Analizy” 2009, nr 1, Centrum Stosunków Międzynarodowych, Warszawa.

<sup>5</sup> J. Korczyńska, *Sezonowe wyjazdy zarobkowe Polaków do Niemiec*, Warszawa 2003, s. 17-18.

<sup>6</sup> *Dictionary of the Social Sciences*, red. C. Calhoun, London 2002.

występujących w zbiorowościach przyjmujących i opuszczonych konkretyzuje się w ze-spole zjawisk *push and pull*, „przyciągających” oraz „wypychających” jednostki i grupy z jednych systemów do drugih. Nauczyciele muszą mieć świadomość, że czynniki wpływające na podjęcie decyzji o migracji są różne, a co za tym idzie sytuacja prawna, społeczna czy ekonomiczna dzieci migranckich jest różna. Przyjmuje się, że główne czynniki wpływające na podejmowanie decyzji emigracyjnych, występujące zarówno w krajach emigracji, jak i krajach przyjmujących, to:

- *czynnik prawny* – decydujący o przepisach migracyjnych, możliwości lub ograniczeniu wyjazdów;
- *czynnik ekonomiczny* – określony poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego, stopą bezrobocia oraz możliwościami podjęcia pracy;
- *czynnik demograficzny* – decydujący o potencjale ludności, siły roboczej, jej nadwyżkach lub niedoborach, starzeniu się demograficznym itp.;
- *uwarunkowanie związane z nastrojem społeczno-politycznym* – sprzyjającym lub nie ruchom migracyjnym, określa on także stosunek społeczeństwa do obco-krajowców;
- *czynnik historyczny* – wyrażający się oddziaływaniem tradycyjnych skupisk, centrów ludności napływowej na kolejne fale wychodźstwa, co ułatwia asymilację migrantów w nowych środowiskach<sup>7</sup>.

Tzw. kryzys migracyjny w Europie, spowodowany m.in. wojną w Syrii, przyczynił się do spopularyzowania pojęć takich jak migrant czy uchodźca, które obecnie odmieniane są przez wszystkie przypadki zwłaszcza przez media. Niestety, pojęcia te bywają stosowane zamiennie, w odbiorze społecznym zaciera się różnica znaczeń, spłycone zostaje tło (w tym emocjonalne) związane z uchodźstwem. Jest to zjawisko niezwykle niebezpieczne, gdyż miejsce empatii i zrozumienia dla trudnej historii każdego uchodźcy, w tym szczególnie dzieci, zajmuje wypaczone, mainstreamowe postrzeganie uchodźcy w pejoratywnych kategoriach migranta ekonomicznego. Decyzja o migracji jest najczęściej decyzją osób dorosłych, choć odbija się również na dzieciach, które często nie rozumieją potrzeby czy wręcz konieczności zmiany szkoły, otoczenia, przyjaciół etc. W celu lepszego zrozumienia swoich uczniów, ich zachowania, sposobu bycia, przeżywanych emocji czy lęków, nauczyciele powinni mieć świadomość kryteriów systematyzacji migracji, w tym:

- zakresu wolności decyzji migracyjnych (dobrowolność/przymus);
- sposobu organizacji migracji (planowość/spontanizność, przyczyny migracji, np. ekonomiczne/polityczne, innowacyjne/ konserwatywne);
- statusu prawnego migracji (legalna/nielegalna);
- wielkości i natężenia migracji (indywidualna/zbiorowa, rodzinna/masowa);
- czasu trwania migracji (czasowa/stała, jednokrotna/wielokrotna);
- zasięgu geograficznego (krajowe/międzynarodowe, kontynentalne/transkontynentalne);
- społecznego charakteru migracji (wiejska/miejska, rolnicza/robotnicza)<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Por. K. Slany, *Orientacje emigracyjne Polaków*, Kraków 1997, s. 76.

<sup>8</sup> H. Kubiak, K. Slany, *Migracje*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Warszawa 1999, s. 864.

Przyjmuje się, że procesowi migracyjnemu sprzyjają czynniki takie jak m.in. postęp technologiczny, dzięki któremu możemy zdobywać wiedzę o świecie, czynnik psychologiczny, pozwalający dostrzec różnice w rozwoju społeczeństw, czy mass media. Wydaje się jednak, że w kontekście obecnego kryzysu migracyjnego w Polsce czynniki te przynajmniej w pewnej mierze przyczyniły się do niezrozumienia sytuacji geopolitycznej, zniechęcenia społeczeństwa otwartego dotąd na przyjmowanie uchodźców do migrantów i uchodźców, wzmocniły lub wręcz wykreowały antagonizmy czy wreszcie obudziły demony nacjonalizmu i ksenofobii.

Po wstąpieniu do Unii Europejskiej w maju 2004 r. Polska była krajem, z którego rozpoczął się exodus do zamożniejszych części Europy, w tym głównie do Wielkiej Brytanii i Irlandii. Obecnie obserwujemy nowy trend, mianowicie Polska z *fly over country* staje się miejscem docelowym migracji, głównie dla przybyszów z zachodniej granicy. *Wzrasta zapotrzebowanie na siłę roboczą, w tym na pracowników z sektora usług i gastronomii. Nawet pomimo występującego bezrobocia w pewnych sektorach, może pojawiać się zapotrzebowanie na określony, nowy rodzaj siły roboczej w innych. [...] okazuje się, że kobiety odgrywają coraz większą rolę we wszystkich typach migracji międzynarodowych, a zwłaszcza w migracjach zarobkowych*<sup>9</sup>.

Stale zwiększająca się liczba migrantów sprawia, że do polskich placówek edukacyjnych trafiają dzieci migranckie, z których niektóre rozpoczynają edukację w kraju wychodźstwa, a inne urodziły się na terytorium Rzeczypospolitej, lecz często pierwszym językiem, którego uczą się w domu, nie jest język polski, a język ojczysty rodziców.

Dzieci cudzoziemskie nie tylko posługują się językiem innym niż polski, niejednokrotnie mają one również zupełnie inne doświadczenia edukacyjne, a często niosą ze sobą багаż doświadczeń migracyjnych, w tym traumy. Migranci osiedlający się w Polsce chętnie „ściągają” tu całe rodziny, tworząc specyficzny pejzaż etniczno-kulturowy oraz skupiska-enklawy homogeniczne kulturowo, np. Wietnamczycy.

Jak wskazuje autorka raportu pt. *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*<sup>10</sup>, liczba migrantów przebywających w Polsce jest niewielkim odsetkiem w skali całego społeczeństwa, jednak prognozy rozwoju trendów migracyjnych wskazują, że ich liczba będzie się zwiększać. Obowiązujące w Polsce regulacje prawne nakazują stworzenie odpowiednich programów oraz rozwinięcie działań wspomagających integrację osób napływowych ze społeczeństwem większościowym/przyjmującym. Na gruncie polskim to Konstytucja RP potwierdza prawa edukacyjne dzieci cudzoziemskich, akcentując prawo i obowiązek nauki każdego dziecka, które przebywa na terenie Polski, bez względu na status prawny jego i jego rodziców, oraz ustanawiając zakaz dyskryminacji.

Od 2001 r. wszystkie dzieci, niezależnie od obywatelstwa i posiadanego statusu prawnego, mają prawo do nauki oraz objęte są obowiązkiem szkolnym i obowiązkiem

<sup>9</sup> Por. S. Castles, M.J. Miller, *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*, London 1993.

<sup>10</sup> K.M. Błęzyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010. Raport powstał w ramach projektu „Edukacja wobec wyzwań migracyjnych”.

nauki do 18. roku życia. Dotychczas nie pojawiły się kompleksowe rozwiązania wspierające przedszkola, szkoły, nauczycieli i wychowawców, którzy nie są przygotowani do pracy z dziećmi różnymi kulturowo, w tym w szczególności z dziećmi słabo lub wcale nieposługującymi się językiem polskim.

Zupełnie inny przypadek stanowią dzieci należące do mniejszości narodowych i etnicznych zamieszkujących tereny Polski, które, jak się powszechnie przyjmuje, w większości przypadków w jakimś stopniu znają język polski. W myśl *Ustawy z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym* mają one prawo do nauczania w języku grupy. Należy zwrócić szczególną uwagę na fakt, iż dzieci należące do mniejszości etnicznych mogą mieć problemy z porozumiewaniem się w języku polskim, na co wskazuje opracowany w 2011 roku przez Stowarzyszenie Romów w Polsce raport *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych, specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, w którym wykazano, że w znacznej większości dzieci romskie trafiają do klas specjalnych ze względu na niedostateczną znajomość języka polskiego.

Nieznajomość języka niesie za sobą określone konsekwencje, m.in. trudności adaptacyjne w szkole, apatię, agresję. Dzieci (głównie cudzoziemskie) stają przed trudnym zadaniem przyswojenia języka polskiego, niektóre z nich nie mogą liczyć na pomoc rodziców, podobna sytuacja dotyczy niektórych dzieci należących do mniejszości etnicznych, w tym np. Romów. Wielokulturowość to również wielojęzyczność, a nauczyciele powinni posiadać wiedzę i narzędzia, aby móc swobodnie poruszać się w tej skomplikowanej materii. Studia pedagogiczne należy rozszerzyć o kursy dotyczące wielokulturowości, w tym specyfikę grup mniejszościowych zamieszkujących tereny Rzeczypospolitej.

Tematyka wielokulturowości w pracy nauczyciela jest nieodłącznie związana z zagadnieniem tożsamości. Niewiele jest pojęć i obszarów badań, które z równą wyrazistością jak problematyka tożsamości stanowiłyby argument na rzecz tezy o możliwości potraktowania struktur refleksji teoretycznej w socjologii jako układu izomorficznego wobec rzeczywistości społecznej<sup>11</sup>. Pytanie o tożsamość odsyła, po pierwsze, do zjawisk pozostawiania „kimś trwałym”, a po wtóre, do zjawisk pozostawiania „tożsamym wobec innego”, co znaczy w tym przypadku tyle co zachowującym „granice” lub „odrębność”<sup>12</sup>. Tożsamość to tyle co „ja”. Kształtuje się ona przez osobistą biografię osobnika i w różnych momentach życia może być odmienna. Odmienność ta może być też uwarunkowana sytuacyjnie. Często stwierdza się, że tożsamość jest pochodną oczekiwań przypisanych do pełnionych ról społecznych, a więc jest kształtowana w toku nieustannej socjalizacji.

Koncepcja tożsamości została rozpowszechniona w socjologii przez Erika Eriksona, definiującego tożsamość jako *stabilny układ autodefinicji jednostki, potwierdzony przez jej otoczenie społeczne*. Współczesne teorie skłaniają się ku stwierdzeniu, że tożsamość jest procesem, a nie stanem.

<sup>11</sup> Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2006, s. 7.

<sup>12</sup> Tamże, s. 37.



Nauczyciele powinni mieć świadomość zagadnień związanych z tożsamością, w tym w szczególności z tożsamością dzieci migranckich, uchodźczych czy należących do mniejszości. Funkcjonowanie w dwóch kulturach może się wiązać z biwalencyjnym typem tożsamości. Poszanowanie dla kultury dziecka należącego do mniejszości i zrozumienie jego historii stanowi podstawę prawidłowo przebiegającej integracji. Doświadczenie migracyjne może przyczyniać się do zmian tożsamości. Uczniowie i rodzice wybierają strategie akulturacyjne w mniej lub bardziej świadomy sposób. Akulturacja może dotyczyć dzieci migranckich, uchodźczych czy należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz może zachodzić w wyniku zaplanowanej strategii i polityki integracyjnej państwa.

Naczelnym celem edukacji wielokulturowej powinno być kształtowanie pozytywnych i jednocześnie krytycznych postaw dzieci i młodzieży wobec innych ludzi i ich kultur. Bardziej szczegółowe cele tej edukacji to m.in. rozbudzanie intelektualnej gotowości do poznawania, poszanowania i akceptacji inności kulturowej, różnorodności etnicznej, religijnej i obyczajowej; eksponowanie treści o charakterze geokulturowym, przewyżającym uprzedzenia i waśnie narodowościowo-kulturalne; organizowanie międzynarodowych spotkań młodzieży; ograniczanie ksenofobii, stereotypów i wszelkich przejawów fundamentalizmu światopoglądowego, etycznego, wyznaniowego itp.<sup>13</sup>

Do polskich placówek edukacyjnych uczęszczają dzieci odmienne kulturowo, a ich liczba systematycznie wzrasta. Zaliczają się do nich dzieci należące do mniejszości narodowych (Białorusini, Czesi, Litwini, Ormianie, Rosjanie, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi, Słowacy), dzieci należące do mniejszości etnicznych (Romowie, Łemkowie, Tatarzy, Karaimi), dzieci migrantów, w tym ekonomicznych lub przymusowych (dzieci uchodźców) o różnym statusie (pobyt tolerowany, ochrona czasowa, ochrona uzupełniająca) oraz dzieci repatriantów. Szczególną kategorię stanowią dzieci rodziców przebywających w Polsce nielegalnie lub dzieci nielegalnych migrantów urodzone na terytorium Polski, które nie nabyły polskiego obywatelstwa. W polskich placówkach edukacyjnych spotkać można również dzieci przymusowych imigrantów ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy oraz tych, którzy zostali już objęci ochroną międzynarodową. Najliczniejszą grupę narodowościową wśród nich stanowią Czecceni.

Najliczniejszą grupę uczniów należących do mniejszości etnicznych żyjących w Polsce stanowią Romowie. Według oficjalnych danych Polskę zamieszkuje około 20 tysięcy Romów. Liczba ta jest niedoszacowana. Nieoficjalne źródła mówią o 30–50 tysiącach. Zgodnie z *Ustawą o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym* z 2005 r. Romowie w Polsce mają status mniejszości etnicznej. Polskę (z pewnymi wyjątkami) zamieszkują cztery główne grupy Romów:

- *Polska Roma* – najliczniejsza romska grupa, przybyła do Polski najprawdopodobniej w XV w. Do lat 60. Romowie z tej grupy prowadzili wędrowny tryb życia;

<sup>13</sup> M.S. Szymański, *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec – czyli modernizm i postmodernizm*, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym: wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, red. R. Leppert, Kraków 2002, s. 105.

- *Bergitka Roma* (Romowie górcy) – grupa początkowo mieszkająca głównie w południowej Polsce. Po II wojnie światowej Romowie z tej grupy migrowali na ziemie zachodnie i północne, od XVIII w. prowadzą osiadły tryb życia;
- *Lowarzy i Kelderasz* – zaczęli napływać na ziemie polskie na początku lat 70. XIX w. z Siedmiogrodu i Wołoszczyzny.

Głębokie różnice wewnątrzgrupowe mają wpływ na sposób życia oraz stopień integracji. W społeczeństwie większościowym wciąż pokutuje pejoratywny, stereotypowy wyobrażenie Roma/Cygana. Jest ono jednym z głównych problemów społeczności romskiej w Polsce, bardzo często wynika z niewiedzy, która niesie i potęguje stereotypy. W kontekście wielokulturowości w pracy nauczyciela niezwykle istotne wydają się współdziałanie oraz edukacja poprzez poznanie. Izolacja grup mniejszościowych w obawie przed atakami ze strony większości nie przynosi pożądanych skutków, a jedynie tworzy kolejne bariery.

Stworzenie przez pedagogów właściwych warunków dla realizacji procesów zarówno wychowania przedszkolnego, jak i edukacji szkolnej, zapewniających każdemu dziecku bezpieczeństwo egzystencji w obu wspomnianych środowiskach, gwarantuje pozytywną postawę dziecka wobec instytucji przedszkola i szkoły, a także umożliwia mu nawiązanie relacji z rówieśnikami i z wychowawcami w przedszkolu i w szkole. Fundamentem szkolnego bezpieczeństwa jest „klimat w klasie”, który odzwierciedla wielokierunkowe interakcje pomiędzy nauczycielem a uczniem/uczniami i między uczniami, świadcząc o charakterze więzi emocjonalnych w klasie<sup>14</sup>.

Klimat dobry panuje wówczas, gdy członków zespołu klasowego łączą pozytywne więzi uczuciowe, szacunek i zaufanie, a stosunki między nimi oparte są na współdziałaniu i pomocy. Klimat zły jest zaprzeczeniem dobrej atmosfery i wiąże się z brakiem szacunku i poszanowania praw każdej jednostki<sup>15</sup>.

W 2008 r. w Małopolsce zaczęły powstawać klasy-getta, stworzone po to, by dzieci romskie nie mieszały się z polskimi. Na Podbeskidziu w jednej ze szkół zbudowano dla nich nawet oddzielne wejścia. W Maszkowicach koło Starego Sącza dzieci romskie uczyły się w innym budynku niż dzieci nieromskie. Sam opis tego procederu w mediach powinien skłonić społeczeństwo do głębszej dyskusji i refleksji. Świadczy on jednak o tym, że w świadomości społecznej Romowie oraz ich dzieci nie są traktowani jak obywatele Polski, lecz jak migranci. Należy zaznaczyć, że dzieci romskie są Polakami o romskim pochodzeniu etnicznym. Tylko poprzez rewizję myślenia oraz postrzeganie społeczeństwa jako wielość w jedności będzie możliwe zapewnienie bezpieczeństwa wszystkim jego członkom, w tym przedstawicielom mniejszości narodowych i etnicznych.

W polskich szkołach i przedszkolach coraz częściej pojawiają się dzieci z tzw. związków mieszanych, które budują swoją tożsamość kulturową, opierając się również na innej niż polska tożsamości narodowej. Według informacji zbieranych przez

<sup>14</sup> Por. A. Grądzka-Tys, *Rola nauczyciela kształcenia zintegrowanego w tworzeniu warunków bezpiecznego funkcjonowania uczniów w szkole*, [w:] *Pokój, bezpieczeństwo i prawa człowieka w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. T. Jajmańska, R. Rosa, Łódź 2006, s. 93.

<sup>15</sup> A. Rożnowska, *Lęk i agresja w szkole*, Słupsk 2001, s. 48.



Ministerstwo Edukacji Narodowej w Systemie Informacji Oświatowej, średnia liczba uczniów cudzoziemskich w Polsce w latach 2010/11-2013/14 wyniosła 7,5 tysiąca. Pewnym rodzajem wsparcia dla nauczycieli jest nałożony ustawowo na gminę obowiązek zapewnienia dziecku nieznającemu języka polskiego lub znającemu go na poziomie niewystarczającym dodatkowych bezpłatnych lekcji języka polskiego w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Liczba godzin okazała się niewystarczająca, co w konsekwencji w wielu przypadkach prowadzi do sytuacji, w której edukacja dzieci cudzoziemskich jest fikcją. Dzieci takie z powodu nieznajomości języka nie chcą chodzić do szkoły, a nawet jeśli chodzą, to nie mają możliwości zrozumienia lekcji, nudzą się, przeskadzają. W konsekwencji nie przechodzą do następnych klas, nie są w stanie zdać egzaminów końcowych.

Do głównych problemów dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach należą przede wszystkim:

- słaba znajomość i problemy z opanowaniem języka polskiego, które w znacznie mniejszym stopniu dotyczą dzieci rozpoczynających naukę od pierwszej klasy. Takie dzieci są w stanie przyswoić język stosunkowo szybko i nadrobić zaległości;
- traumatyczne przeżycia z kraju pochodzenia, które często zaburzają funkcjonowanie dzieci cudzoziemców, zwłaszcza uchodźców, w polskiej szkole;
- szok kulturowy związany z rozpoczęciem nauki w polskiej szkole, na który narażone są zarówno dzieci ze społeczeństwa większościowego, jak i dzieci cudzoziemskie<sup>16</sup>.

Organizacja nauki uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych odbywa się na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 oraz zgodnie z zasadami określonymi na dany rok szkolny przez Biuro Edukacji. Odpowiednie organy, w tym wójtowie gmin, burmistrzowie, prezydenci miast co roku wydają zarządzenia związane z organizacją nauczania języka mniejszości, historii i kultury, jednak zarządzenia te muszą pozostawać w zgodzie z Rozporządzeniem MEN. To na dyrektorów szkół i przedszkoli spada obowiązek zorganizowania nauki, m.in. języka mniejszości lub języka regionalnego, historii czy kultury grupy.

Organizacja takich zajęć odbywa się na pisemny wniosek rodziców lub prawnych opiekunów ucznia. Złożenie wniosku jest równoznaczne z:

- zaliczeniem tych zajęć do obowiązkowych zajęć edukacyjnych ucznia (w przypadku nauki języka mniejszości lub języka regionalnego);
- zaliczeniem tych zajęć do dodatkowych zajęć edukacyjnych ucznia (w przypadku nauki własnej historii i kultury)<sup>17</sup>.

Dyrektorzy szkół zobligowani są w każdym roku szkolnym przypominać rodzicom lub prawnym opiekunom o możliwości złożenia pisemnego wniosku w sprawie nauczania języka ojczystego, historii i kultury kraju pochodzenia uczniów. W Polsce

<sup>16</sup> T. Halik, E. Nowicka, W. Połec, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa 2006, s. 66-68.

<sup>17</sup> Dz.U. 2017, poz. 1627, [online] [dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1627/D2017000162701.pdf](http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1627/D2017000162701.pdf), 16 VI 2017.

przynajmniej teoretycznie istnieją rozwiązania umożliwiające dzieciom należącym do mniejszości zapoznanie się z językiem i kulturą grupy. Zapewnienie mniejszościom prawa do nauczania własnego języka czy historii powinno być elementem szerszego programu, w którym dzieci ze społeczeństwa większościowego mają możliwość poznania przynajmniej elementów języka czy historii grup mniejszościowych. Wydaje się jednak, że nie zwraca się dostatecznej uwagi na potrzebę edukowania dzieci należących do społeczeństwa większościowego w kontekście tych mniejszości. Oznacza to, że zabezpieczono interesy mniejszości tylko w pewnym stopniu.

Praca w sytuacji wielokulturowej stawia przed nauczycielami nowe zadania, do których często nie są oni przygotowani. Wymaga ona od nauczycieli zrozumienia specyfiki różnorodności kulturowej, zmusza nauczycieli i dyrektorów do poszukiwania nowych rozwiązań. Powinna również zachęcać do nabycia lub rozwinięcia kompetencji międzykulturowych.

Opanowanie kompetencji międzykulturowych jest kluczem do dalszej pracy, która może wiązać się z dostosowaniem przekazywanych treści oraz – w szerszym ujęciu – z dostosowaniem metod pracy do potrzeb uczniów „nowego typu”, w tym m.in. dzieci z doświadczeniem migracyjnym, dzieci ze związków mieszanych, dzieci cudzoziemskich etc.

Dzieci cudzoziemskie mogą prezentować:

- odmienne wzory i sposoby zachowań społecznych;
- różne style poznawcze, formy komunikacji, formy ekspresji czy nawet sposoby interpretacji.

Z powodów braku przygotowania do edukacji wielokulturowej zdarza się, że nauczyciele nie dostrzegają w niej szansy, wręcz przeciwnie – celowo lub nieświadomie ignorują możliwości i wyzwania związane z pracą w wielokulturowości. Współczesne koncepcje integracyjne oraz zalecenia edukacyjne jasno wskazują, iż nie ma lepszej drogi do wzajemnego poznania i zrozumienia niż bezpośredni kontakt z „innością”. Społeczna integracja uczniów o odmiennym pochodzeniu kulturowym powinna opierać się na wzajemnym poznaniu. Ignorowanie przez nauczyciela wspomnianych różnic może odbić się negatywnie na uczniach „mniejszościowych”, prowadząc do trudności wychowawczych czy powstania i utrwalenia stereotypów.

Według raportu *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły* mamy obecnie do czynienia ze współwystępowaniem co najmniej czterech zjawisk:

- wzrastającego zróżnicowania kulturowej specyfiki uczniów;
- wynikających z owej różnorodności narastających problemów pracy szkoły;
- wzrastającego poczucia bezradności i niekompetencji nauczycieli;
- wzrastającej świadomości potrzeb związanych z dostosowywaniem pracy szkoły oraz pozyskiwaniem kompetencji umożliwiających bardziej efektywną pracę z uczniami obcokrajowcami<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> K.M. Bleszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, [online] <http://docplayer.pl/15966630-Dzieci-obcokrajowcow-w-polskich-placowkach-oswiatowych-perspektywa-szkoly.html>, 16 VI 2017.

Oprócz problemów związanych z brakiem przygotowania nauczycieli, z edukacją wielokulturową wiąże się także inne dylematy. Dzieci, zanim trafią do polskiej szkoły, nabywają wiedzę i doświadczenia, które pozwalają im w pewnym stopniu na rozumienie i kategoryzowanie świata. Rodzice pomagają w tworzeniu tożsamości kulturowej dziecka na podstawie własnej tożsamości kulturowej. W tym ujęciu nauczyciel jest kolejną osobą pomagającą w budowaniu tożsamości ucznia. Gdy nauczyciel i dzieci należą do tej samej przestrzeni kulturowej, najczęściej nie pojawia się refleksja o tym, jak mówić/uczyć o normach kulturowych, gdyż są one wspólne dla obu stron. Dylematy zaczynają się lub powinny pojawiać się w sytuacji, gdy nauczyciel i uczniowie należą do różnych kulturowo światów.

Edukacja wielokulturowa jest istotna również ze względu na stereotypy i uprzedzenia. Zaznaczyć należy, że w powszechnej opinii panuje wiele dotyczących ich fałszywych przekonań. Potocznie przyjmuje się, że dzieci są wolne od uprzedzeń. Przypisuje się im postawy wysoce tolerancyjne i otwartość dla odmienności, w tym dla różnic w kolorze skóry. Badania naukowe przeczą tym twierdzeniom, wskazując, że m.in.:

- najważniejszym kryterium społecznym dla małych dzieci jest płeć – w wieku przedszkolnym płeć taka sama jest lepsza od odmiennej, co wpływa na silną klasyfikację ludzi;
- dzieci w wieku przedszkolnym potrafią krytykować i wartościować innych według przynależności etnicznej, zawodu, wieku;
- pierwsze wskaźniki świadomości etnicznej pojawiają się w wieku około 4-5 lat (na podstawie różnicowania fotografii różnych grup, w tym osób białych i czarnych).

To właśnie w tym wieku dzieci zaczynają przejawiać pierwsze preferencje/uprzedzenia etniczne. Oceny takiej dokonuje się m.in. w teście preferencyjnym lalek: „Która lalka wygląda tak jak ty?”, „Z którą chcesz się bawić?”, „Która lalka jest dobra?”. W badaniach preferencji etnicznych największą faworyzację własnej grupy wykazują dzieci w wieku 4-7 lat. Europejscy badacze na podstawie badań dzieci w wieku 5-10 lat wykazali, że niechętna postawa wobec obcokrajowców jest silniejsza u dzieci młodszych, które wykazują wyraźniejsze preferencje własnej grupy narodowej<sup>19</sup>.

Teoria społecznego odzwierciedlenia uprzedzeń wskazuje, że dzieci nieświadomie nabywają postawy i stereotypy, zatem nie są wolne od ocen i wbrew powszechnej opinii nie prezentują postaw naturalnej otwartości. Człowiek od wczesnych lat dokonuje kategoryzacji otaczającego go świata na „swoich” i „obcych”. Takie proste kategoryzacje są poznawczo dostępne dla dzieci i to na tej podstawie według Henriego Tajfela i Johna Turnera<sup>20</sup> tworzone są uprzedzenia wobec tego, co „obce”, „inne”. Kategoryzacja i podział świata na to, co znane i dobre, oraz to, co nieznanie i złe, pojawia się już we wczesnym dzieciństwie i utrzymuje do czasu, gdy osobiste doświadczenia, socjalizacja

<sup>19</sup> Por. B. Weigl, *Dylematy edukacji wielokulturowej dziecka przedszkolnego*, [online] <http://miedzykulturowa.org.pl/czytelnia/artykuly/dylematy-edukacji-wielokulturowej-dziecka-przedszkolnego/>, 17 VI 2017.

<sup>20</sup> H. Tajfel, J.C. Turner, *Social Identity Theory of Intergroup Behavior*, [w:] *Psychology of Intergroup Relations*, red. S. Worchel, W.G. Austin, Chicago 1986, s. 7-24.

i nauka wpłyną na zmianę tego schematu poznawczego. W kontekście edukacji wielokulturowej ważne jest, aby nauczyciele zdawali sobie sprawę, iż swoją postawą i zachowaniem mogą utrwalić lub zmienić postawy dzieci.

Wielokulturowość może być rozpatrywana w kategoriach pozytywnych, jako prześtrzeń, w której różne grupy koegzystują, szanując odmienność innych. Może być ona rozpatrywana również w kategoriach pejoratywnych, gdzie uwagę zwracają różnice kulturowe oraz aspiracje określonych kultur do dominacji nad innymi przy jednoczesnym braku poszanowania dla innych kultur. Aby wielokulturowość przybrała kształt bezpieczny, pozytywny i pożądaný, potrzebna jest odpowiednia edukacja. Wielokulturowość w polskiej szkole stała się faktem, a rola nauczyciela w procesie edukacji wielokulturowej jest nie do przecenienia. To on powinien inicjować, animować i koordynować działania prowadzące do dialogu, integracji oraz wzajemnego poznania swoich uczniów.

Strategiczne cele współczesnej edukacji to jej demokratyzacja, równość szans edukacyjnych, rozwój aktywności twórczej człowieka, a także jego autokreacja i szacunek dla różnic. Edukację zalicza się do istoty ludzkiej egzystencji, a zarazem jest ona podstawą kultury i cywilizacji. Istotną cechą współczesnego rozumienia edukacji jest także interaktywność oznaczająca, że jest ona ukierunkowana nie tylko na indywidualny i integralny rozwój człowieka, ale także na rozwój społeczeństwa<sup>21</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Błeszczyńska K.M., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, [online] <http://docplayer.pl/15966630-Dzieci-obcokrajowcow-w-polskich-placowkach-oswiatowych-perspektywa-szkoly.html>.
- Bokszański Z., *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2006.
- Castles S., Miller M.J., *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*, London 1993.
- Dictionary of the Social Sciences*, red. C. Calhoun, London 2002.
- Dz.U. 2017, poz. 1627, [online] [dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1627/D2017000162701.pdf](http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1627/D2017000162701.pdf).
- Grądzka-Tys A., *Rola nauczyciela kształcenia zintegrowanego w tworzeniu warunków bezpiecznego funkcjonowania uczniów w szkole*, [w:] *Pokój, bezpieczeństwo i prawa człowieka w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. T. Jałmużna, R. Rosa, Łódź 2006.
- Halik T., Nowicka E., Połec W., *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa 2006.
- Iglicka K., *Powroty Polaków w okresie kryzysu gospodarczego. W pętli pułapki migracyjnej. Raport z badań*, „Raporty i Analizy” 2009, nr 1, Centrum Stosunków Międzynarodowych, Warszawa.
- Korczyńska J., *Sezonowe wyjazdy zarobkowe Polaków do Niemiec*, Warszawa 2003.
- Kubiak H., Slany K., *Migracje*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Warszawa 1999.

<sup>21</sup> Por. B. Bik, L. Przewoźnik, *Instytucja edukacji jako obszar realizacji zadań zdrowia publicznego*, „Zdrowie Publiczne” 2002, nr 2, s. 223.

- Kymlicka W., *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford 1995.
- Lewicki C., *Edukacja wielokulturowa w okresie globalizacji. Powinności szkoły a kształcenie nauczycieli*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2005, nr 3.
- Palczyński T., *Meandry wielokulturowości: oblicza pluralizmu w społeczeństwach wielokulturowych – USA i Brazylia*, [online] <http://66.249.93.104/search?q=cache:NesjAtsLl0QJ>.
- Rożnowska A., *Lęk i agresja w szkole*, Słupsk 2001.
- Slany K., *Orientacje emigracyjne Polaków*, Kraków 1997.
- Szymański M.S., *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec – czyli modernizm i postmodernizm*, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym: wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, red. R. Leppert, Kraków 2000.
- Weigl B., *Dylematy edukacji wielokulturowej dziecka przedszkolnego*, [online] <http://miedzykulturowa.org.pl/czytelnia/artykuly/dylematy-edukacji-wielokulturowej-dziecka-przed-szkolnego/>.

---

**Kinga ORZEŁ-DEREŃ** – doktor antropologii, absolwentka Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej UJ. Adiunkt w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Koordynatorka projektów skierowanych do mniejszości. W pracy naukowej zajmuje się głównie zagadnieniami związanymi z pedagogiką pogranicza, wielokulturowością, tożsamością i migracjami. Prowadziła badania m.in. w Brazylii, USA, Irlandii oraz w Polsce. Stypendystka w programach: Intensive Programme/Erasmus: „Europe Intercultural Learning and Youth Work”, Młodzież: „White Book”. Uczestniczka grantu: EU–Turkey Intercultural Dialogue. Culture and Arts & Museums Grant Schemes Konak Municipality Ümraniye Baran Games & Toys Museum Project. Autorka publikacji książkowej *Śladami polskich kolonistów w Brazylii. Historia polskiego osadnictwa na terenach Santana*.