

BARBARA DOBROWOLSKA

Społeczna przestrzeń szkoły i wielokulturowość w dziecięcym obrazie świata

Studium socjopedagogiczne

*Spółeczna przestrzeń szkoły i wielokulturowość w dziecięcym obrazie świata.
Studium socjopedagogiczne*

Autor: dr BARBARA DOBROWOLSKA
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki

Recenzenci:

prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur – Uniwersytet Śląski w Katowicach
prof. dr hab. Bożena Matyjas – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Komitety Wydawniczy:

Andrzej Barczak, Mikołaj Bieluga, Andrzej Borkowski, Grażyna Anna Ciepiela, Janina Florczykiewicz
(przewodnicząca), Robert Gałązkowski, Jerzy Gieorgica, Arkadiusz Indraszczyk, Beata Jakubik,
Jarosław Kardas, Wojciech Kolanowski, Agnieszka Prusińska, Zofia Rzymowska, Sławomir Sobieraj,
Stanisław Socha, Maria Starnawska, Grzegorz Wierzbicki, Waldemar Wysocki

© Copyright by Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2019

Żaden fragment tej publikacji nie może być reprodukowany, umieszczany w systemach
przechowywania informacji lub przekazywany w jakiegokolwiek formie – elektronicznej,
mechanicznej, fotokopii czy innych reprodukcji – bez zgody posiadacza praw autorskich.

ISBN 978-83-7051-957-5



Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach
www.wydawnictwo-naukowe.uph.edu.pl

08-110 Siedlce, ul. Żytnia 17/19, tel. 25 643 15 20
Ark. wyd. 32,3. Ark. druk. 39,6.

Druk i oprawa: EXDRUK Spółka Cywilna, Włocławek

Mamie i Mężowi

Spis treści

Wstęp.....	17

Rozdział 1

Przestrzeń szkoły – społeczne i kulturowe wymiary, analogie i specyfika

1.1. Szkoła, jej społeczna przestrzeń i wielokulturowość – próba definicji, jej zakres, obszar przedmiotowy.....	27
1.2. Co łączy pedagogiczny wymiar przestrzeni szkoły z architekturą i urbanistyką?	40
1.3. Język jako narzędzie socjalizacji – interakcje w wielokulturowej przestrzeni szkoły	46
1.4. Socjalizacja w szkole i jej konteksty – teoretyczno-praktyczne uzasadnienia i refleksja	59
1.5. Konkluzje – idee, założenia, wskazówki dla praktyki edukacyjnej	72

Rozdział 2

Dziecko, dzieciństwo, szkoła. Dziecięcy obraz świata

2.1. Dziecko i dzieciństwo jako kategorie społeczne. Ich kontekstualne rozumienie a podejścia badawcze.....	75
2.2. Dziecko i dzieciństwo w szkole. Równość szans – teoretyczny paradygmat i społeczna iluzja.....	82
2.3. Dziecko i dzieciństwo jako kategorie społeczne z (nie)istotną przynależnością kulturową.....	90
2.4. Dziecięcy obraz świata – fenomen czy atrybut procesów rozwojowych? Interpretacja dorosłych.....	97
2.5. Konkluzje – synteza pojęć i treści do akademickiej dyskusji.....	104

Rozdział 3

Dziecko z innego kręgu kulturowego w przestrzeni szkolnej

3.1. Prawne i organizacyjne aspekty edukacji szkolnej w Polsce w kontekście wielokulturowości.....	108
3.2. Wielokulturowość polskiej szkoły – zło konieczne czy zmiana społeczna?.....	115
3.3. Dziecko z innego kręgu kulturowego – inkluzja edukacyjna, szkolne realia i rozwiązania w praktyce.....	121
3.4. Konkluzje – założenia i uwagi do praktyki szkolnej.....	132

Rozdział 4

Teoretyczne i metodologiczne ramy badań

4.1. Przedmiot i cele badań.....	134
4.2. Problemy badawcze.....	142
4.3. Orientacja badawcza i jej uzasadnienie.....	144
4.3.1. Metody gromadzenia i analizy danych ilościowych.....	162
4.3.2. Metody gromadzenia i analizy danych jakościowych.....	168
4.4. Charakterystyka badanej próby i terenu badań.....	172
4.5. Organizacja i przebieg badań.....	177

Rozdział 5

Spółeczna przestrzeń szkoły i wielokulturowość w opiniach dzieci polskich

5.1. Dziecięce spojrzenie na szkołę przez pryzmat własnych doświadczeń.....	187
5.1.1. <i>Czy lubisz swoją szkołę?</i> – identyfikacja ze szkołą i jej ocena przez badanych.....	188
5.1.2. <i>Czy masz przyjaciół w klasie?</i> – społeczny wymiar szkoły i kulturowy charakter przyjaźni.....	197
5.1.3. Rówieśnicy z innych kręgów kulturowych w przestrzeni szkolnej w recepcji badanych.....	201
5.1.4. <i>Co jest według Ciebie najbardziej interesujące? Co lubisz, czego nie lubisz?</i> Cechy dzieci z innych kultur w ocenie badanych.....	209
5.1.5. Nauczyciele a uczniowie z innych kręgów kulturowych w ocenie badanych.....	216
5.1.6. Formy transmisji kulturowej w przestrzeni szkoły w opinii dzieci.....	218

5.1.7. Postawy i preferencje wobec „innych” w ukrytych opiniach – projekcje badanych.....	222
5.1.8. Obecność rówieśników z innych kręgów kulturowych w klasie – społeczny imperatyw czy szkolny problem? Stanowisko badanych w kwestii społeczno-kulturowej struktury klasy.....	231
5.2. Wnioski z badań empirycznych.....	233

Rozdział 6

Spółeczna przestrzeń szkoły i wielokulturowość w dziecięcej recepcji w szkole (S1) z uczniami czeczeńskimi

6.1. Środowisko szkolne z uczniami czeczeńskimi. Perspektywa dzieci narodowości polskiej.....	249
6.1.1. <i>W mojej szkole są mili i dobrze uczący nauczyciele.</i> Identyfikacja badanych dzieci ze szkołą i stosunek emocjonalny do niej.....	250
6.1.2. <i>Możemy poznać ich zwyczaję. Obcy i inni</i> kulturowo rówieśnicy w szkole w opinii badanych uczniów.....	256
6.1.3. <i>Traktują ich w miarę jednakowo, jak Polaków.</i> Ocena zachowań nauczycieli wobec rówieśników z odmiennych kręgów kulturowych.....	262
6.1.4. <i>Niczego nie nauczyłem się od moich kolegów z innych krajów.</i> Formy transmisji kulturowej w przestrzeni szkoły w opinii badanych.....	264
6.1.5. <i>Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole.</i> Postawy i preferencje wobec „obcych” w ukrytych opiniach – projekcje badanych dzieci polskich.....	266
6.1.6. <i>Źle jest z nimi i przeszkadzają w nauce.</i> Relacje w przestrzeni szkoły – tendencje i oczekiwania.....	274
6.1.7. Wnioski z analizy materiału empirycznego. Pojęcia i kategorie.....	277
6.2. <i>Ludzie innej narodowości są niemili.</i> Projekcja ocen szkoły i jej wielokulturowości w Teście Niedokończonych Zdąń.....	286
6.3. <i>Moim zdaniem Czeczeni są...</i> Wywiady narracyjne – kategorie pojęciowe i znaczeniowe wyodrębnione z wypowiedzi polskich uczniów.....	298
6.4. <i>Niektórzy straszą mnie deportacją.</i> Narracje czeczeńskich uczniów – kategorie pojęciowe i znaczeniowe.....	318
6.5. <i>Moi polscy koledzy.</i> Uczniowie czeczeńscy o polskiej szkole i ich projekcje.....	339
6.6. <i>Są weseli. Nie zapraszają nas do swoich domów.</i> Dzieci czeczeńskie o polskich rówieśnikach i szkole.....	342
6.7. Obraz społecznej przestrzeni szkoły (S1) i jej wielokulturowe konteksty w dziecięcej recepcji – wnioski.....	352

Rozdział 7

Spółeczna przestrzeń szkoły i wielokulturowość w dziecięcej recepcji w szkole (S2) z uczniami narodowości wietnamskiej

7.1. Obraz szkoły i wielokulturowości w recepcji uczniów polskich – analiza wyników badań.....	361
7.1.1. <i>To miejsce, gdzie jest dużo osób i nigdy nie ma nudy.</i> Uczniowie o swojej szkole i przyjaźni.....	362
7.1.2. <i>Ciekawi mnie różnica między naszymi zwyczajami.</i> Rówieśnicy z innych kręgów kulturowych w recepcji polskich uczniów.....	367
7.1.3. <i>Nauczyciele są tolerancyjni i nie widzą różnicy między nami.</i> Nauczyciele a uczniowie z innych kręgów kulturowych w ocenie dzieci polskich.....	373
7.1.4. <i>Nauczyłam się, jak robić sajgonki.</i> Formy transmisji kulturowej w opinii badanych dzieci polskich.....	375
7.1.5. <i>Ludzie z innych krajów są dla mnie...</i> Postawy i preferencje wobec „obcych” w ukrytych opiniach – projekcje dzieci polskich.....	376
7.1.6. <i>Różnorodność jest fajna; byłoby ciekawiej.</i> Tendencje i oczekiwania badanych związane z wielokulturową klasą.....	382
7.1.7. <i>Dzieci polskie o wielokulturowej klasie – wnioski, pojęcia i kategorie przestrzeni szkoły</i>	383
7.2. <i>Chciałbym, żeby wszyscy ludzie na świecie byli dla siebie życzliwi.</i> Ocena szkoły i jej wielokulturowości w projekcjach dzieci polskich – Test Niedokończonych Zdań.....	392
7.3. <i>Od początku są dzieci wietnamskie.</i> Wywiady – kategorie pojęciowe i znaczeniowe wyodrębnione z narracji uczniów polskich.....	406
7.4. <i>Czy ładniejszy jest Wietnam, czy Polska?</i> Wywiady, kategorie pojęciowe i znaczeniowe wyodrębnione z narracji uczniów wietnamskich.....	419
7.5. <i>Moi polscy koledzy.</i> Uczniowie wietnamscy o polskiej szkole – uzupełnienie narracji i wnioski.....	432
7.6. <i>Sądzę, że Polacy są bardzo życzliwymi ludźmi.</i> Szkoła w ocenie dzieci wietnamskich w Teście Niedokończonych Zdań.....	439
7.7. <i>Obraz społecznej przestrzeni szkoły (S2) i jej wielokulturowy kontekst w dziecięcej recepcji – wnioski</i>	444

Rozdział 8

Społeczna przestrzeń szkoły i wielokulturowość w dziecięcej recepcji w szkole (S3) z dziećmi romskimi

8.1. Szkoła i jej wybrane obszary z perspektywy dzieci narodowości polskiej.....	457
8.1.1. <i>Lubię tu chodzić i spędzać czas. Ocena środowiska szkolnego</i> – sentymenty i awersje.....	460
8.1.2. <i>Inna kultura i obyczaje...</i> Opinie badanych o uczniach innej narodowości.....	464
8.1.3. <i>Nie umiem ocenić.</i> Nauczyciele a rówieśnicy z innych kręgów kulturowych – perspektywa uczniów.....	467
8.1.4. <i>Tolerancja, inne języki, inna kultura, zwyczaje</i> – formy transmisji kulturowej w przestrzeni szkoły w ocenie badanych.....	468
8.1.5. <i>Ludzie z innych krajów są dla mnie inspiracją.</i> Postawy i preferencje wobec „obcych” w ukrytych opiniach – projekcje badanych dzieci.....	469
8.1.6. Pojęcia i kategorie przestrzeni szkoły w ocenach dzieci polskich. Wnioski i próba syntezy.....	476
8.2. <i>Często czuję się w mojej klasie samotna.</i> Projekcja ocen szkoły w Teście Niedokończonych Zdań.....	484
8.3. <i>Jeśli uczeń zna język polski, to myślę, że ma równe szanse edukacyjne.</i> Opinie nauczycieli o edukacji uczniów romskich	502
8.4. <i>Powinien kontynuować naukę w warunkach szkoły specjalnej.</i> Dzieci romskie w szkole w świetle analizy dokumentów szkolnych.....	510
8.5. <i>Możliwości adaptacyjne dzieci romskich</i> – kategorie pojęciowe i znaczeniowe.....	521
8.6. Diagnostyka psychologiczno-pedagogiczna dzieci romskich a konteksty kulturowe – próba konstatacji i oceny własnej.....	526
8.7. Obraz społecznej przestrzeni szkoły (S3) i jej wielokulturowy kontekst w świetle dziecięcych opinii i narracji, opinii nauczycieli i dokumentacji szkolnej. Podsumowanie.....	534

Rozdział 9

Modele społecznej przestrzeni szkoły i wielokulturowości w perspektywie trzech różnych środowisk

9.1. Społeczna przestrzeń szkoły i jej obszary – analiza komparatystyczna.....	542
9.2. Modele społecznej przestrzeni szkoły i jej wielokulturowości jako implikacja prowadzonych analiz.....	566

Rozdział 10

Zakończenie. Refleksja, trudności i uwagi krytyczne

z perspektywy badawczej.....	576
Aneksy.....	591
Bibliografia	605
Spis tabel, wykresów i rysunków	626
Summary.....	631

*School's Social Space and Multiculturalism in Child World View
a Socio-Pedagogical Study*

Table of contents

Introduction	17

Chapter I. School space – social and cultural dimensions, analogies and specifics

1.1. School, its social space and multiculturalism – a definition attempt, its scope, subject matter area	27
1.2. What links the pedagogical dimension of school space with architecture and urban planning?	40
1.3. Language as a socialization tool – interactions in multicultural school space	46
1.4. Socialization at school and its contexts – theoretical and practical grounds and reflection	59
1.5. Conclusions – ideas, assumptions, guidelines for educational practice	72

Chapter II. A child, childhood, school. Child's view of the world

2.1. A child and childhood as social categories. Their contextual understanding and research approaches	75
2.2. A child and childhood at school. Equal opportunities – a theoretical paradigm and a social illusion	82
2.3. A child and childhood as social categories with a (non)significant cultural background	90
2.4. Child's view of the world – phenomenon or an attribute of developmental processes? An adult interpretation	97
2.5. Conclusions - synthesis of concepts and contents for academic discussion	104

Chapter III. A child from another cultural circle in school space

3.1. Legal and organizational aspects of school education in Poland in the context of multiculturalism	108
3.2. Multiculturalism of a Polish school – a necessary evil or a social change?.....	115
3.3. A child from another cultural circle – educational inclusion, school reality and solutions in practice	121
3.4. Conclusions – assumptions and remarks for school practice	132

Chapter IV. Theoretical and methodological research framework

4.1. Research subject matter and objectives.....	134
4.2. Research problems.....	142
4.3. Research orientation and reasons for quantitative data	144
4.3.1. Methods of collecting and analysing quantitative data.....	162
4.3.2. Methods of collecting and analysing qualitative data.....	168
4.4. Characteristics of the investigated sample and the research site.....	172
4.5 Organization and course of research	177

Chapter V. School's social space and multiculturalism in the opinions of Polish children

5.1. A child's look at the school through the prism of their own experiences.....	187
5.1.1. <i>"Do you like your school?"</i> – identification with school and its assessment by the respondents	188
5.1.2. <i>"Do you have friends in your class?"</i> – a social dimension of school and a cultural character of friendship.....	197
5.1.3. Peers from other cultural circles in the school space in respondents' reception	201
5.1.4. <i>What is more interesting in your opinion..., what do you like, what don't you like?</i> Attributes of children from other cultures in the opinion of the respondents.....	209
5.1.5. Teachers vs. students from other cultural circles in the opinion of the respondents.....	216
5.1.6. Forms of cultural transmission in the school space in the opinion of the children.....	218

5.1.7. Attitudes and preferences towards “aliens” in covert opinions – projections of the respondents.....	222
5.1.8. Presence of peers from other cultural circles – a social imperative or a school problem? Respondents’ position on the socio-cultural structure of a class.....	231
5.2. Conclusions from empirical research.....	233

Chapter VI. School’s social space and multiculturalism in children’s reception in a school (S1) with Chechen students

6.1. A school environment with a presence of Chechen children. Perspective of children of Polish nationality.....	249
6.1.1. <i>“In my school there are nice teachers who teach well”</i> . The investigated children’s identification with the school and an emotional attitude towards it.....	250
6.1.2. <i>“We can get to know their customs”</i> . Culturally “alien” and “different” peers at school in the opinion of the investigated students.....	256
6.1.3. <i>“They treat them fairly the same, like the Poles”</i> . Assessment of teachers’ behaviours towards peers from different cultural circles.....	262
6.1.4. <i>“I have not learnt anything from my friends from other countries”</i> . Forms of cultural transmission in the school space in the opinion of the respondents.....	264
6.1.5. <i>“Students from various countries in one school...”</i> . Attitudes and preferences towards “aliens” in covert opinions – projections of investigated Polish children.....	266
6.1.6. <i>“It’s bad with them and they disturb learning”</i> . Relations in the school space – tendencies and expectations	274
6.1.7. Conclusions from the analysis of the empirical material. Concepts and categories	277
6.2. <i>“People of a different nationality are not nice”</i> . Projection of opinions on the school and its multiculturalism in an Incomplete Sentences Test	286
6.3. <i>“In my opinion the Chechens are...”</i> . Narrative interviews – conceptual and semantic categories distinguished from the statements of Polish students	298
6.4. <i>“Some threaten me with deportation”</i> . Narrations of Chechen students – conceptual and semantic categories	318
6.5. <i>“My Polish friends...”</i> . Chechen students about the Polish school and their projections	339

6.6. <i>"They are cheerful, they do not invite us to their homes..."</i> . Chechen children about Polish peers and school	342
6.7. The image of the social space of a school (S1) and its multicultural contexts in children's reception – conclusions	352

Chapter VII. School's social space and multiculturalism in children's reception in a school (S2) with the Vietnamese students

7.1. The image of school and multiculturalism in the reception of Polish students – analysis of research results	361
7.1.1. <i>"It is a place with lots of people and it is never boring"</i> . Pupils about their school and friendship	362
7.1.2. <i>"I am interested in a difference between our customs"</i> . Peers from other cultural circles in the reception of Polish pupils	367
7.1.3. <i>"Teachers are tolerant and do not see a difference between us"</i> . (Teachers and culturally "different" peers in the opinion of the respondents) Teachers vs. pupils from other cultural circles in the assessment of Polish children	373
7.1.4. <i>"I have learnt how to make spring rolls"</i> . Forms of cultural transmission (of the respondents) in the opinion of Polish children	375
7.1.5. <i>"People from other countries are to me..."</i> . Attitudes and preferences towards "aliens" in covert opinions – projections of Polish children	376
7.1.6. <i>"Diversity is cool; it would be more interesting"</i> . Respondents' tendencies and expectations associated with a multicultural class	382
7.1.7. Polish children about a multicultural class – conclusions, concepts and categories of school space	383
7.2. <i>"I would like for all people in the world to be kind to one another"</i> . Assessment of the school and its multiculturalism in projections of Polish children – an Incomplete Sentences Test	392
7.3. <i>"Vietnamese children have been from the beginning..."</i> . Interviews – conceptual and semantic categories distinguished from narrations of Polish pupils	406
7.4. <i>"Which is more beautiful: Vietnam or Poland...?"</i> . Interviews, conceptual and semantic categories distinguished from narrations of Vietnamese pupils	419
7.5. <i>"My Polish friends..."</i> . Vietnamese pupils about the Polish school – supplementation of narrations and conclusions	432

7.6. <i>"I think the Poles are very kind people. School in the assessment of Vietnamese children in the Incomplete Sentence Test"</i>	439
7.7. The image of the social space of a school (S2) and its multicultural context in child reception – conclusions	444

Chapter VIII. School's social space and multiculturalism in children's reception in the school (S2) with Romani children

8.1. School and its selected spheres from the perspective of children of Polish nationality	457
8.1.1. <i>"I like coming and spending time here"</i> . Assessment of the school environment – sentiments and aversions	460
8.1.2. <i>"A different culture and customs..."</i> . Respondents' opinions about students of other nationalities	464
8.1.3. <i>"I can't assess"</i> . Teachers and peers from other cultural circles – students' perspective	467
8.1.4. <i>"Tolerance, different languages, a different culture, customs..."</i> – forms of cultural transmission in the school space in the opinion of the respondents	468
8.1.5. <i>"People from other countries are an inspiration to me..."</i> . Attitudes and preferences towards <i>"aliens"</i> in covert opinions – projections of investigated children	469
8.1.6. Concepts and categories of school space in the opinions of Polish children. Conclusions and an attempt of a synthesis	476
8.2. <i>"I often feel lonely in my class"</i> . Projection of opinions on the school in an Incomplete Sentences Test	484
8.3. <i>"If a pupil knows the Polish language, then I think he has equal educational opportunities"</i> . Teachers' opinions about Romani students' education	502
8.4. <i>"He should continue education in the conditions of a special school"</i> . Romani children in the school in the light of an analysis of school documents	510
8.5. <i>Adaptation capabilities of Romani children</i> – conceptual and semantic categories	521
8.6. A psychological and pedagogical diagnosis of Romani children and cultural contexts – an attempt of an observation and evaluation	526
8.7. The image of the social space of a school (S3) and its multicultural context in the light of children's opinions and narrations, teachers' opinions and school records. Summary	534

**Chapter IX. Models of school's social space and its multiculturalism
from the perspective of three different environments**

9.1. School's social space and its areas – a comparative analysis	542
9.2. Models of school's social space and its multiculturalism as an implication of the conducted analysis	566

**Chapter X. Conclusions. Reflection, difficulties and critical comments
from a research perspective.....576**

Literature	591
Appendices	605
List of tables, graphs, figures.....	626
Summary.....	631

Wstęp

Prezentowana praca jest efektem wieloletnich zainteresowań szkołą i jej społecznymi kontekstami, w tym wielokulturowością. Moim publikacjom na temat obecności uczniów z innych kręgów kulturowych w polskich szkołach wielokrotnie zarzucano, że dotyczą problemu, który jest marginalny, wręcz nieobecny. Przekonanie wielu osób – nawet tych związanych z edukacją – o mikroskali problemu i nieistotnych dla praktyki edukacyjnej kwestiach wynikających z różnorodności etnicznej uczniów jest źródłem braku poparcia dla eksploracji badawczych prowadzonych w tym zakresie.

Zawsze wydawały mi się interesujące zachowania uczniów i nauczycieli, wzajemne relacje między rówieśnikami oraz między dziećmi a dorosłymi, a także to, w jaki sposób dokonuje się transmisja kultury w szkole, do której uczęszczają uczniowie reprezentujący inne kręgi narodowościowe czy etniczne. Szkoła, będąca drugim po rodzinie środowiskiem socjalizacyjnym, tworzy niezwykle złożony układ i sieć interakcji, które – zwłaszcza w wielokulturowej klasie – nabierają cech swoistej przestrzeni społecznej naznaczonej doświadczeniami, potrzebami i oczekiwaniami podmiotów o różnych potencjałach społeczno-kulturowych. Znaczące różnice w ich zasobach społecznych tworzą skomplikowane konstrukty, cechujące się polaryzacją postaw społecznych od chęci wzajemnej integracji po antagonizmy między większością i mniejszością klasy. W efekcie powstają niepowtarzalne przestrzenie społeczne, które cechuje określony dynamizm interakcji, wyznaczonych wieloma materialnymi, jak i pozamaterialnymi czynnikami. Osobowościowe cechy głównych konstruktorów tych przestrzeni, tj. uczniów, ich potrzeby, oczekiwania, zainteresowania, aspiracje, stanowią imponderabilia, które dopiero w ich osobistych narracjach „oddają” rzeczywisty klimat społeczny i kreślą warunki stanowiące o szkolnej rzeczywistości. I to wydaje się interesujące z badawczego punktu widzenia.

Moje dotychczasowe badania empiryczne koncentrowały się wokół pedeutologicznych ram szkoły i jej wielokulturowych aspektów. Dotyczyły one obecności uczniów z innych kręgów kulturowych, organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, znaczenia czynników kulturowych i lingwistycznych dla nauczycieli, ich kompetencji społeczno-kulturowych, w tym wiedzy merytorycznej z zakresu glottodydaktyki i znajomości innych kultur.

Tym razem moim zamiarem badawczym stało się poznanie środowiska szkoły z jego wielokulturową oprawą z perspektywy dziecka. Podjęcie badań z udziałem dzieci wynika też ze stale wzrastającej w polskich szkołach liczby uczniów pochodzących nie tylko z krajów europejskich (np. Ukraińcy, dzieci polskie urodzone za granicą – reemigranci), ale przede wszystkim z pozaeuropejskiego kręgu kulturowego. Dotyczy to uchodźców z Afryki, Azji, dzieci z Kazachstanu powracających w ramach programu repatriacji. Poniższe dane wskazują na liczbę dzieci cudzoziemców w wieku szkolnym, przebywających na terytorium RP wg stanu na rok 2018.

Tab. 1. Liczba dzieci cudzoziemców w wieku 7–17 lat w Polsce w roku 2018 wg aktualnych dokumentów

Wiek (lata)	Rok	Liczba
7	2018	1932
8	2018	1883
9	2018	1725
10	2018	1632
11	2018	1588
12	2018	1431
13	2018	1356
14	2018	1266
15	2018	1353
16	2018	1299

Źródło: Urząd do Spraw Cudzoziemców, *Statystyki*, <<https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/tabele/rok/2018/wiekOd/7/wiekDo/16/>>, [data dostępu: 27.08.2018].

Informacje te implikują przypuszczenie, że – zgodnie z prawem oświatowym – dzieci te objęte są obowiązkiem szkolnym. Podane liczby unaoczniają stan edukacji w polskich szkołach, do których uczęszczają również dzieci cudzoziemcy, co zaprzecza upowszechnianym opiniom o jednolitej strukturze polskich placówek. Dla przykładu dzieci w wieku 7–17 lat w woj. mazowieckim w roku 2018 stanowiły grupę liczącą 5964 osoby, co z pewnością miało swoje odbicie] w strukturze szkolnej klas¹.

Przytoczone dane obrazują bardzo zróżnicowany kulturowo obraz wielu polskich szkół, szczególnie w dużych miastach, stanowiących bardziej atrakcyjne i lepsze do życia miejsce dla imigrantów, uchodźców i osób poszukujących czasowego miejsca pracy. Z wielokulturowością środowisk szkolnych spotykamy się również w prowincjonalnych miastach i niewielkich gminach, zwłaszcza tam, gdzie znajdują się ośrodki dla uchodźców. Zmieniają się zatem warunki społeczne szkół i środowisk lokalnych, w których „obcość” czy kulturowa „odmienność” stają się nieodłącznym elementem życia Polaków, niezależnie od ich poglądów, preferencji i oczekiwań czy też prowadzonej polityki edukacyjnej.

W swoich penetracjach społecznej rzeczywistości szkoły i jej kontekstów wielokulturowości – rozpatrywanej w kategoriach zarówno faktycznej obecności uczniów odmiennych kulturowo (czyli różniących się narodowością lub pochodzeniem etnicznym), jak i poglądów badanych osób na ten temat – przedmiotem badań uczyniłam społeczną przestrzeń szkoły widzianą oczami dzieci, zarówno polskich, jak i dzieci reprezentujących inne kultury narodowo-etniczne. W tym przypadku wybór padł na dzieci czeczeńskie, wietnamskie i romskie. Nie jest to przypadek a świadoma decyzja wynikająca z różnych względów. Pierwszy, stanowią moje wcześniejsze zainteresowania i doświadczenia z przedstawicielami tych kultur, co znalazło swoje odbicie w publikacjach². O doborze określonych grup do

¹ Urząd do Spraw Cudzoziemców, *Statystyki*, <<https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/tabele/rok/2018/wiekOd/7/wiekDo/16/>>, [data dostępu: 27.08.2018].

² Patrz: B. Dobrowolska, *Odmienność kulturowa w klasie szkolnej na przykładzie uczniów czeczeńskich w Polsce – badanie kompetencji kulturowych nauczycieli*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010; *Edukacja dzieci wietnamskich w Polsce*, [w:] *Współczesna*

badan zdecydowały także względy formalne i organizacyjne – istotnym czynnikiem była mianowicie liczebność uczniów wybranych narodowości w szkołach i klasach objętych badaniami. Bezzasadnym wydawał się dobór oparty o jednostkowe przypadki, reprezentujące odmienne kultury, gdyż mogłoby to utrudnić polskim uczniom identyfikację. Przyjęto zatem strategię badawczą uwzględniającą wymienione grupy narodowo-etniczne w strukturze klas szkolnych. Założeniem badawczym było poznanie trzech środowisk szkolnych, z których każde charakteryzowało się odmienną paletą kulturową jej współuczestników, co wpływało na ich recepcję i ocenę wielokulturowości. Po dokonaniu wyboru grup, możliwa stała się realizacja jednego z zadań, jakim było pozyskanie opinii i narracji ze strony dzieci polskich i ich rówieśników reprezentujących odmienne kultury etniczne na temat wielokulturowości środowisk szkolnych. Wymienione mniejszości stanowią w nich określoną grupę wpisana w kulturowy charakter badanych szkół.

Ukazanie przestrzeni szkoły nie wydaje się łatwym przedsięwzięciem ze względu na jej wieloaspektowość, dynamizm oraz sam charakter

edukacja kulturowa – oblicza, przemiany, perspektywy, red. A. Roguska, M. Danielak-Chomać, Wyd. Samorządowe Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Siedlcach, Siedlce 2010; *Przemiany edukacji Romów w świetle procesów globalizacji i integracji europejskiej*, [w:] *Współczesna edukacja kulturowa – oblicza, przemiany, perspektywy*, red. A. Roguska, M. Danielak-Chomać, Wyd. Samorządowe Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Siedlcach, Siedlce 2010; *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*, Of. Wyd. „Impuls”, Kraków 2015; *Sytuacja dziecka romskiego w szkole w latach 80. XX wieku i współcześnie*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2011; *Współczesna szkoła w kontekstach wielokulturowości. Wzajemna recepcja „swoich” i „obcych” w praktyce szkolnej*, [w:] *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, red. A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2015; *Diagnozowanie pedagogiczne w środowisku klasy zróżnicowanej kulturowo. Aktualne problemy i dylematy a orientacja prospektywna – analiza badań*, [w:] *Badawczy charakter pracy nauczyciela. Wybrane obszary teorii i szkolnej pragmatyki*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2011; *Kompetencje międzykulturowe uczniów jako funkcja rozumienia problematyki wielokulturowości i świadomości jej roli u nauczyciela. Z pogranicza praktyki i pedagogicznej refleksji*, [w:] *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, red. E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, Wyd. Akademia Pedagogiki Specjalnej, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa-Radom 2009; *Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w świetle badań własnych*, [w:] *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, t. 21, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012.

środowiska szkolnego – innego dla każdej placówki. Stąd też struktura prezentowanej pracy opiera się na selektywnym podejściu do wyboru zagadnień, stanowiących tło dla podjętej problematyki badawczej. Praca składa się z części teoretycznej, metodologicznej i empirycznej. Część teoretyczną stanowią trzy rozdziały. Pierwszy został poświęcony społecznym i kulturowym wymiarom przestrzeni szkolnej. Definicje i zakres pojęcia w literaturze przedmiotu zestawiono z jednoczesną analizą przestrzeni w kontekście architektury i urbanistyki, wskazując na analogie do środowiska szkolnego. Podjęto również próbę zbadania kwestii natury lingwistycznej i ich roli w procesie interakcji społecznych, stanowiących o charakterze przestrzeni społecznej. Język jawi się w niej jako podstawowe narzędzie socjalizacji w przekazie kodów kulturowych, zwłaszcza w wielokulturowym dyskursie uczestników edukacji szkolnej.

Kolejny z rozdziałów obejmuje zagadnienia związane z wyjaśnieniem kategorii społecznych, jakimi są pojęcia *dziecka* i *dzieciństwa*. Jest to konsekwencją kierunku podjętych badań i roli, jaką pełnią w nich dziecięce narracje. Ta część pracy zawiera rozważania dotyczące takich kwestii, jak: równość szans w szkole i przynależność kulturowa, ich znaczenie dla dziecka w procesach socjalizacyjnych w szkole. Dopełnieniem tych zagadnień jest dziecięcy obraz świata w literaturze przedmiotu, będący swoistą, niepowtarzalną konstrukcją oceny rzeczywistości. Rozwinięciem zagadnień stanowiących kluczowe obszary w podjętej pracy, jest przedstawiona w trzecim rozdziale analiza sytuacji dziecka wywodzącego się z odmiennego kręgu kulturowego, ze wskazaniem prawnych, organizacyjnych i społeczno-kulturowych aspektów edukacji szkolnej.

Rozdział 4 określa ramy teoretyczne i metodologiczne, wskazując na przyjęte w badaniach tło dla moich eksploracji badawczych. Oceniam w nim użyteczność i zasadność badań empirycznych z udziałem dzieci oraz wyjaśniam względy, które zadecydowały o zastosowaniu badań ilościowych i jakościowych. Wskazuję przy tym zasady i cele badawcze oraz pole badań. Określam również charakter prowadzonych analiz i dokonuję charakterystyki badanej grupy wraz z przyjętym porządkiem prowadzonych

eksploracji. W rozdziale metodologicznym opisane zostały również narzędzia badawcze, proces ich analizy i interpretacji wraz z wyznaczeniem przyjętych ram pojęciowych.

Prezentację wyników badań empirycznych i ich interpretację rozpoczyna *Rozdział 5*. Przedstawiam w nim diagnozę środowisk szkolnych dokonaną przez uczniów narodowości polskiej. Oceny, stawiane przez pryzmat osobistych doświadczeń, są odzwierciedleniem dziecięcego spojrzenia na szkołę. Prezentowane w tej części wyniki zostały ujęte w formie komparatystycznej. Porównuję tu trzy różne środowiska szkolne, których częścią są uczniowie reprezentujący odmienne kultury narodowo-etniczne. Wyniki dotyczą ocen szkoły i jej wielokulturowości. Uwzględniają takie problemy jak identyfikacja ze szkołą i emocjonalny stosunek do jej uczestników, postawy wobec odmiennych kulturowo uczniów w szkole, formy transmisji kulturowej, akceptacja różnic kulturowych i preferencje w recepcji wielokulturowości.

W kolejnych rozdziałach (6, 7 i 8) prezentuję wyniki badań empirycznych – oddzielnie dla każdego środowiska szkolnego – które zostały opracowane na podstawie szczegółowych danych skategoryzowanych i ujętych w formie ilościowej. Dokonuję w nich również analizy danych jakościowych (zebranych w postaci wywiadów, testów niedokończonych zdań). *Rozdział 6* jest opisem społecznej przestrzeni szkoły, do której uczęszczają uczniowie czeczeńscy. *Rozdział 7* – dotyczy środowiska szkolnego, którego częścią są dzieci wietnamskie. Nieco inną perspektywę przedstawiłam w *Rozdziale 8*. Opisuję w nim szkołę, której uczniami są dzieci romskie, ukazując jej specyfikę i zachodzące w niej interakcje. Dzieci z tego kręgu kulturowego, mimo formalnego udziału w strukturze badanych klas, pozostają poza przestrzenią szkoły, co jest konsekwencją decyzji o ich indywidualnym nauczaniu w domu. W tej części pracy dokonałam analizy oraz syntezy pojęć i kategorii przestrzeni szkoły, uwzględniając perspektywę polskich uczniów. Natomiast opis sytuacji dzieci romskich i ich funkcjonowanie oparłam o analizę dokumentów szkolnych i opinie nauczycieli a nie ich własne narracje, co – w zestawieniu ze sposobem pozyskiwania materiałów

empirycznych dla dwu pozostałych grup narodowo-etnicznych – stanowi wyjątek i wymuszone sytuacją społeczną odstępstwo.

Rozdział 9 zawiera analizę komparatystyczną trzech różnych środowisk szkolnych w oparciu o wcześniejszy przegląd materiału empirycznego i jego interpretację. Stanowi więc podsumowanie wcześniejszych rozważań oraz egemplifikację modeli społecznej przestrzeni szkoły. Pracę kończy refleksja nad przyjętą strategią badań, towarzyszącym im trudnościami i sformułowanie krytycznych uwag, będących nieodłącznym elementem postępowania badawczego.

Prezentowana praca, choć dotyczy dziecięcej perspektywy i recepcji środowiska społecznego szkoły oraz jego wielokulturowości, skłoniła mnie do refleksji i zadania szeregu pytań o istotę odmienności – postawy osób innych wobec mnie, moją odmienność wobec innych, a także o istotę szkoły, zwłaszcza w jej wielokulturowych kontekstach i społecznej misji, jaką ma ona do spełnienia w zróżnicowanych kulturowo społeczeństwach. Czy szkoła jest środowiskiem, w którym z natury dokonuje się kulturowa transmisja, czy też większość wyznacza niepodważalny dyskurs, odrzucając niemieszczące się w jego ramach kulturowe odstępstwa? Kto odpowiada za tworzenie klimatu dla dialogu międzykulturowego w szkole? J. Nikitorowicz określa dialog jako *dostrzeganie odmienności i wyłączości człowieka poprzez poznawanie jego osoby na drodze bezpośredniego, podmiotowego, humanistycznego podejścia*³. I ten sam autor, powołując się na dialogi z książki Érica-Emmanuela Schmitta *Dziecko Noego*⁴, prowadzone między żydowskim dzieckiem i ukrywającym go katolickim księdzem, wskazuje na ich znaczącą rolę. *Dialog to wymiana przemyśleń i doznań, mobilizowanie do refleksji, korzystanie z informacji i myśli, zapożyczanie – to istotny element w procesie socjalizacji i zarazem akulturacji*⁵. Wspomniana książka istotnie porusza, dotyka, uwrażliwia i sprawia, że rozumiemy, iż niemożliwe staje się możliwym,

³ J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.

⁴ É.E. Schmitt, *Dziecko Noego*, przeł. B. Grzegorzewska, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 2007.

⁵ J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości...*, dz. cyt., s. 231.

ale tylko przy wzajemnym otwarciu się i dobrej woli. Od czego zależy społeczna przestrzeń szkoły, jakie czynniki ją kreują i jak sprawić, by stała się ona płaszczyzną dla rozwoju każdej jednostki, niezależnie od jej proveniencji kulturowej i przynależności etnicznej? Czy przestrzeń społeczna w warunkach zróżnicowania kulturowego może być przyjazna, czy też jest niebezpieczna⁶?

Opinie i narracje zebrane w ramach postępowania badawczego ukazują dziecięcy świat, jego kategoryzowanie, ogląd i wartościowanie. Ale czy zawsze opiera się ono na właściwym, polegającym na wzajemnym dialogu porozumiewaniu się? Czy nie jest ono czasem kalką zachowań dorosłych i nadawanych przez nich społecznych etykiet, z którymi silnie identyfikują się dzieci?

Modele społecznej przestrzeni szkoły, skonstruowane jako efekt analiz materiału empirycznego, skłaniają do zasadniczego pytania: jak budować i wzmacniać szkołę dla wzajemnej akceptacji różnic, a jak minimalizować izolację społeczną wywodzących się z odmiennych kręgów kulturowych uczestników przestrzeni szkolnej – nierzadko monopolizowanej przez większość – jeśli świat ma dążyć do pokojowego i harmonijnego współistnienia? I w tym kontekście wkraczam w obszar etnopedagogiki, którą wspomniany już J. Nikitorowicz uznaje za współczesne wyzwanie wobec *wielości jestestwa*⁷ i tworzenia warunków dla rozwoju człowieka w warunkach wielokulturowości.

Prezentowana praca jest opisem wąskiego wycinka szkolnej rzeczywistości, niemniej ujawnia dziecięcy świat ocen, wartościowania kultur i wynikających z nich różnic. Może stanie się inspiracją dla innych badaczy, edukatorów, nauczycieli i studentów kierunków pedagogicznych? A może zainteresuje decydentów oświatowych i uświadomi im złożoność i dynamikę procesów edukacyjnych w wielokulturowym społeczeństwie,

⁶ Zob. A. Szerlag, *(Nie)bezpieczeństwo kulturowe czynnikiem tożsamościowych i społecznych stratyfikacji – tytułem wprowadzenia*, „Multicultural Studies” 2018, T. 5 (1/2018), Instytut Pedagogiki UW, Wrocław.

⁷ J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości...*, dz. cyt., s. 10.

w którym praktyka edukacyjna często mija się z legislacją i urzędowym formalizmem?

Na zakończenie pragnę podziękować wszystkim dzieciom, dzięki którym uzyskałam bezcenne informacje. Mogłam też – chociaż na chwilę – powrócić do świata dzieciństwa. Serdeczne podziękowania kieruję do dyrektorów szkół, bez których decyzji i dobrej woli nie byłoby tej pracy. Jest ona początkiem dalszych poszukiwań oraz nowych projektów badawczych związanych z wielokulturowością polskich szkół i ich społecznymi perspektywami.

Ostateczny wymiar pracy, jej strona merytoryczna i formalna, jest także zasługą Recenzentów – Pani prof. dr hab. Bożeny Matyjas i Pani prof. dr hab. Ewy Ogrodzkiej-Mazur, na ręce których składam serdeczne podziękowania. Cenne wskazówki, konstruktywne uwagi i życzliwość nadały pracy bardziej spójny i czytelny charakter, a jej autorkę utwierdziły w przekonaniu o wartości podjętych studiów oraz sensie wysiłku poznawczego.

Siedlce, maj 2019

Przestrzeń szkoły – społeczne i kulturowe wymiary, analogie i specyfika

1.1. Szkoła, jej społeczna przestrzeń i wielokulturowość – próba definicji, jej zakres i obszar przedmiotowy

Celem tej pracy i teoretyczno-praktycznych dywagacji nie jest zachwyt nad polityką multikulti ani jej krytyka, ale zwrócenie uwagi na rzeczywistość społeczną szkoły z wielokulturowością w tle. Błędem jest twierdzenie, że multikulti jest przeszłością. Paradoksalnie jest ona przyszłością, ze wszystkimi jej konsekwencjami, których często nie sposób antycypować, gdyż wykraczają one poza dotychczasowe, znane procesy społeczne. Ich dynamika nie pozwala często na planowanie i wymyka się poza ramy polityki społecznej, czego dowodzą problemy społeczne we Francji, w Niemczech i wielu innych krajach europejskich, w związku z napływem imigrantów. Wielokulturowość nie jest już egzotyką, barwnym epizodem w przestrzeni społecznej, ale oczywistością i nieodłącznym elementem społeczeństw europejskich. Dotyczy to również szkół jako instytucji edukacyjnych, które – czy tego chcą, czy nie – muszą zmierzyć się z obecnością dzieci reprezentujących nieznane dotychczas kręgi kulturowe i wspomóc je w procesie edukacyjnym.

Na temat przygotowania polskiej szkoły do pracy z dzieckiem o innej narodowości albo odmiennym pochodzeniu etnicznym powstała już bogata literatura. Z reguły wskazuje ona ewoluowanie polskiej szkoły w zdo-

bywaniu wiedzy i praktycznych doświadczeń w tym zakresie. Stanowi bogate zaplecze metodyczne, pozwalające na rozwijanie międzykulturowych kompetencji wszystkich podmiotów edukacyjnych.

Jedną z podstawowych kategorii w prezentowanej pracy jest kategoria przestrzeni społecznej. Różnie się ją interpretuje w literaturze przedmiotu, lecz wspólnymi cechami definicji są zawsze kwestie obszaru określonych działań, ramy i sfery materialnego, jak i pozamaterialnego funkcjonowania człowieka. B. Matyjas podkreśla ową wielorakość ujęć przestrzeni społecznej, która może być rozumiana *jako terytorium, ramy planowania, czynnik sterowania, ramy interwencji, obszar oddziaływania, środowisko życiowe, zasoby (potencjał i źródła przezwycięzania trudności)*⁸. Nawiązując do J. Surzykiewicza, cytowana autorka zwraca uwagę na relacyjność przestrzeni społecznej, wynikającą z charakteru relacji tworzących się jako efekt społecznej komunikacji⁹. Kategoria ta jest według B. Matyjas używana zamiennie z pojęciem środowiska społecznego lub wychowawczego¹⁰. Z uwagi na wymienione określenia, typowe dla pojęcia przestrzeni społecznej, jest ona kategorią wpisaną w pedagogikę społeczną, co potwierdzają używane już wcześniej przez H. Radlińską czy K. Kornilowicza pojęcia związane wprawdzie z pracą twórczą, ale uwzględniające społeczny wymiar relacji. U Kornilowicza ich przykładem są np. *pola twórczości* obejmujące poza sferą działalności artystycznej działalność społeczną, *potencjalne możliwości twórcze* jako zasoby i potencjał osobowy odnoszący się również do działań społecznych, *zdolność tworzenia* w wymiarze materialnym, jak i społecznym, w odniesieniu do pracy kulturalnej czy socjalnej¹¹. Jest ona w koncepcji H. Radlińskiej środowiskiem dla działań twórczych, które przyjmuje cechy działań społecznych.

⁸ B. Matyjas, *Topos dzieciństwa wielkomięjskiego. Warunki socjalizacyjno-edukacyjne dzieci w wieku szkolnym*, Difin, Warszawa 2017, s. 18.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże, s. 19.

¹¹ O. Czerniawska, *Wstęp*, [w:] K. Kornilowicz, *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej*, Ossolineum, Wrocław 1976; K. Kornilowicz, *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*, [w:] *Pomoc społeczno-kulturalna...*, dz. cyt.

Badaczka używa przy tym określeń: *twórczość społeczna, umiejętność tworzenia, współtwórca życia własnego i gromadnego, współtwórczość*¹². Pojęcia te wpisują się w społeczną przestrzeń, będącą środowiskiem dla działań jednostek, naznaczonych ich emocjami i nawiązywanymi relacjami.

Jak pisze B. Matyjas, *społeczne przestrzenie nie stanowią gotowej konstrukcji, lecz są wytworzone przez relacje i interakcje pomiędzy środowiskiem życiowym a społecznymi dobrami i strukturami w określonych miejscach. Można tu powiedzieć o tzw. procesie spacingu rozumianym jako umiejscowienie, dopasowanie się ludzi do materialnie zastanych bądź „uzmysławianych” miejsc, w których nawiązuje się związki, czyniąc w ten sposób przestrzenie o własnej, nowej jakości*¹³. Autorka tworzy wachlarz cech oddających charakter opisywanej kategorii, wymieniając jej temporalność, wymiar materialny i symboliczny, procesualność, dynamikę, zasoby, jej jakościowy charakter i niemierzalność¹⁴. Ponadto w ujęciu B. Matyjas przestrzeń społeczna stanowi przestrzeń życia, socjalizacji i edukacji, co wpisuje ją w *nowy paradygmat analiz i badań w pedagogice społecznej (orientacja przestrzenno-społeczna)*¹⁵.

Określenie społecznej przestrzeni szkoły to niełatwe zadanie. Jej struktura bowiem jest złożona. Inną jej interpretację wprowadza A. Nalaskowski, według którego *przestrzeń bywa rozumiana nader wszechstronnie. Zarówno jako zespół zachowań, paleta odczuć, materialna część otoczenia, środowisko, budowle, przedmioty, jak i otaczający nas materialno-niematerialny świat*¹⁶. Według autora *szkoła jako definiowana społecznie przestrzeń edukacji składa się z wielu warstw. Jest wręcz swoistym repetytorium wyobrażeń, wartości, kształtów, powierzchni, metafor, oczekiwań, krawędzi i skojarzeń. Nie ma „szkoły-monolitu”, lecz wielowarstwowy twór, który w zewnętrznym oglądzie tworzy iluzję całości*¹⁷. Idąc tropem myśli o szkole A. Nalaskowskiego, przyjmuję, że można

¹² Zob. H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław 1961; H. Radlińska, *Z dziejów pracy społeczno-oświatowej*, Ossolineum, Wrocław 1964; H. Radlińska, *Oświata dorosłych*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa 1947.

¹³ B. Matyjas, *Topos dzieciństwa wielkomiejskiego...*, dz. cyt., s. 18.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże, s. 20.

¹⁶ A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Of. Wyd. „Impuls”, Kraków 2006, s. 15.

¹⁷ Tamże, s. 81.

uznać szkołę i jej społeczną przestrzeń za środowisko, naznaczone działaniem funkcjonujących w nim podmiotów oraz wpływami otoczenia zewnętrznego lub też uznać je za płaszczyznę wielorakich interakcji, których zakres i jakość wyznaczają przebywające w tej przestrzeni jednostki. Interakcje te naznaczone są indywidualnymi doświadczeniami, postawami i potrzebami, a wynikają ze wspólnotowości, osobistego „zysku” i korzyści lub też konieczności konfrontacji. W efekcie konstruują złożoną sieć wzajemnych powiązań i zależności, bezustannie zmieniających się [wyróżnienie B.D.].

Pozornie szkoła tworzy *iluzję całości*, a w istocie stanowi konglomerat widzialnych i niedostrzegalnych okiem relacji o określonym ładunku emocji, wyznaczanych czynnikami społecznymi i kulturowymi. Oba te wymiary są niby różne a jednak w praktyce – szczególnie, jeśli dotyczy ona wielokulturowości w przestrzeni publicznej – trudno jest je rozdzielać. M. Wieviorka stawia pytanie: *czy w trakcie analizy jesteśmy zawsze w stanie odróżnić afirmacje czy żądania o charakterze kulturowym – na przykład apel, żeby jakaś tożsamość została uznana w przestrzeni publicznej – od niepokojów i oczekiwań o charakterze społecznym – na przykład wyraz cierpienia związanego z głęboką niesprawiedliwością społeczną odczuwaną przez te same osoby?*¹⁸ Społeczne i kulturowe aspekty zachowań, nawiązywania relacji i interakcji w przestrzeni szkolnej są kompatybilne. W efekcie kreują środowisko społeczne wytwarzające system wzajemnej komunikacji werbalnej i niewerbalnej, normy i wzorce zachowań, z których jedne aprobują różnice kulturowe, inne deprecjonują jednostki, wykraczające poza przyjęte schematy. Różnice w stosowanych kodach, gestach, używanym języku, sposobach ubierania się i rytuałach związanych z własną kulturą mogą w przestrzeni szkoły stanowić istotne elementy społecznych podziałów. W wielokulturowym środowisku szkoły trudno jest hierarchizować czynniki społeczne i kulturowe a *stopienie tych dwóch porządków oznacza pomieszanie wymiarów, o których każdy z własnego doświadczenia wie, że są odrębne; ale zupełne ich oddzielanie, to z kolei stwierdzenie,*

¹⁸ M. Wieviorka, *Wielokulturowość: różnice w różnicach*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, red. I. Borowik, J. Mucha, T. II, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2015, s. 434.

że nie utrzymują żadnych bezpośrednich relacji. Tymczasem w badaniach empirycznych mogą się one pojawić¹⁹. Oddzielanie czynników kulturowych od społecznych ma często miejsce właśnie w rzeczywistości szkolnej, gdzie respektowanie i egzekwowanie przez nauczyciela wymogów programowych i społecznego funkcjonowania ucznia nie jest jednoznaczne z uwzględnieniem jego kulturowej odmienności. Z prowadzonych przeze mnie badań wśród nauczycieli pracujących w wielokulturowych środowiskach²⁰ wynika, że część z nich traktuje edukację uczniów z innych kręgów kulturowych w kategoriach niewymagających szczególnych działań ani zaangażowania. Świadczy to o pomijaniu przez badanych aspektów kulturowych i niezrozumieniu ich znaczenia w diagnozie sytuacji szkolnych, konstruowania strategii pedagogicznych minimalizujących różnice kulturowe i służące integracji kulturowej. Zastosowanie we wspomnianych badaniach typologii określonych aspektów w pracy pedagogicznej, wskazuje na pewne różnice w narracjach badanych nauczycieli i ich stosunku do uczniów z odmiennych kręgów kulturowych. Wynikają one z istnienia kodów kulturowych w procesach adaptacji szkolnej i integracji kulturowej tych uczniów w polskiej szkole, co wyznacza kierunki pracy pedagogicznej nauczycieli z pominięciem problemów aksjonormatywnych. Są nimi kwestie różnic pomiędzy wartościami i normami dzieci reprezentujących w klasie mniejszość kulturową a wartościami i normami grupy większościowej. Pomijanie wartości i norm mniejszości prowadzi do ich unifikacji i jest swego rodzaju symboliczną przemocą. W społecznej strukturze klasy utwierdza większość w przekonaniu o jedynie słusznym i obowiązującym wszystkich porządku społecznym, co staje się regułą w grupowych relacjach i kontaktach rówieśniczych. Tymczasem zdaniem M. Wiewiorki²¹ negowanie bytu kulturowego jest jednocześnie ponizaniem i wykluczaniem społecznym, co potwierdza łączność i współzależność wymiarów kulturowych i społecznych.

¹⁹ Tamże, s. 434.

²⁰ B. Dobrowolska, *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły*, „Impuls”, Kraków 2015, s. 296.

²¹ M. Wiewiorka, *Wielokulturowość: różnice w różnicach*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, red. I. Borowik, J. Mucha, T. II, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2015, s. 435.

Społeczna przestrzeń szkoły, której podmiotami są także dzieci z innych kultur narodowych i etnicznych, nie może przyjmować jednowymiarowego charakteru relacji rówieśniczych, z tendencją do ich rozwijania w obrębie grupy dominującej i marginalizacji mniejszości jako grupy kulturowo innej. E. Dąbrowa²² uważa, że integracja społeczno-kulturowa w środowisku szkolnym z osobami z innych kultur nie jest pełna i przebiega jednostronnie. Przyjmuje ona tezę, że *integracja będzie możliwa poprzez relacje z przedstawicielami różnych grup; relacje te powinny mieć charakter dwustronny i być pozbawione uprzedzeń i chęci dominacji*²³. Autorka, powołując się na J. Banksa²⁴, wyszczególnia wymiary działań, otwierające nowe przestrzenie do zmian społecznych, które pozwolą na pełną integrację w szkole. Należą do nich: integracja treści łączących różne kultury, konstruowanie wiedzy pozwalającej na poznanie kulturowych różnic i dopuszczalność różnych interpretacji rzeczywistości, minimalizowanie uprzedzeń jako czynnika destrukcji wobec jednostek i grup społecznych, zastosowanie pedagogiki równości jako strategii działań szkoły uwzględniających różnice kulturowe, integracja kultury szkoły poprzez eliminowanie nierówności społecznych²⁵.

Wszystkie wymienione wymiary służące integracji społecznej w szkole w przypadku jej wielokulturowości są w zasadzie realizowane przez placówki. Nie zawsze jednak przybiera to formy pozwalające na budowanie pełnych i bogatych relacji międzykulturowych. Uruchomienie wielokulturowej klasy nie jest jednoznaczne z tworzeniem warunków integracji i stosowaniem pedagogiki równości. Równie dobrze może ona stać się płaszczyzną i źródłem dezintegracji dla grupy mniejszościowej, jej problemów tożsamościowych i edukacyjnych. Społeczne konsekwencje funkcjonowania „obcych” w środowisku szkolnym mogą przyjąć wówczas formy ich izolacji, gettyzacji i grupowego wykluczenia, co często ma miejsce

²² 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*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.

²³ Tamże, s. 194.

²⁴ Tamże.

²⁵ Zob. E. Dąbrowa, *Pedagogiczna recepcja hipotezy kontaktu...*, dz. cyt., s. 194.

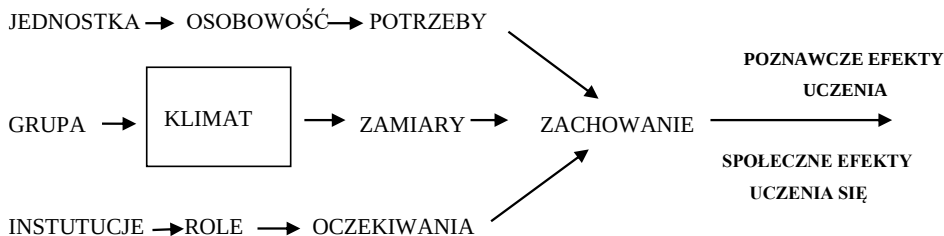
w przypadku mniejszości romskiej. Świadomość „bycia gorszym”, „innym” zmienia poczucie własnej wartości i w efekcie pozbawia jednostkę potrzeb społecznych i życiowych aspiracji. Grupa szkolna przestaje być środowiskiem odniesienia, potwierdzania i oceny działań jednostek. Warunkiem integracji jest bezwzględnie kontakt międzygrupowy, co potwierdzają liczni badacze²⁶. Pozwala on na bezpośrednie spotkanie, wymianę informacji, poznanie i zacieśnianie więzi, prowadząc do negacji stereotypów i uprzedzeń. Kontakt międzygrupowy jest też płaszczyzną komunikacji językowej, a poszerzanie kompetencji lingwistycznych zwiększa szansę na pełną integrację społeczną.

Szkoła, a w niej klasa szkolna, jest społeczną przestrzenią, w której dokonuje się kreacja rzeczywistości, naznaczonej interakcjami, wytwarzaniem charakterystycznych tylko dla tej przestrzeni zwyczajów, kodów, zachowań. Ich granice z jednej strony wyznaczone są formalnymi zasadami, egzekwowanymi przez nauczycieli, ale również zasadami uczniowskimi. Te drugie są często niezauważalne przez nauczyciela, a regulują funkcjonowanie grupy i jej podstruktur nieformalnych, wyznaczając stopień jej integralności. Tworzą inną od obowiązującej w procesie nauczania – uczenia się płaszczyznę, w której zachodzą skomplikowane i dynamiczne reakcje, związki i sytuacje społeczne.

Szkoła, a w niej mniejsze struktury, jakimi są klasy szkolne, posiadają klimat społeczny. Zgodnie z teorią pola K. Lewina między środowiskiem społecznym a cechami osobowościowymi jednostki zachodzą pewne związki, które materializują się w określonych zachowaniach. Są one funkcją czynników psychicznych i otoczenia, które ułatwia lub utrudnia osiągnięcie celów. W rezultacie tworzą w klasie szkolnej określony klimat społeczny, w którym jednostki realizują cele własne lub cele grupy. Stopień realizacji tych celów i towarzyszące im interakcje generują określone zachowania społeczne. Proces integracji zespołu czy grupy zależy od interakcji w polu jako – zdeterminowanej miejscem i czasem – przestrzeni życiowej.

²⁶ Tamże, s. 191. Autorka zwraca uwagę na modele Brewera i Millera, Gaertnera i Dovidia, Hewstona i Browna, Batsona i Islamy.

Związek między wykazanymi elementami ilustruje schemat J.W. Getzelsa i H.A. Thelena²⁷ (rys. 1).



Rys. 1. Klasa jako system społeczny

Źródło: J.W. Getzels and H.A. Thelen, *The classroom group as a unique social system*, [w:] E. Henry (ed.), *The dynamics of instructional groups*, Chicago: National Society for the Study of Education, 59 Yearbook, Part 2, 1960.

R.I. Arends wskazując na społeczny wymiar klasy szkolnej, będący konsekwencją interakcji wynikających z jednostkowych i grupowych potrzeb, powołuje się na cechy społeczne klasy²⁸. Jest ona zbiorowością społeczną o *wielowymiarowym* charakterze, wynikającym z organizacji pracy, różnorodności jej podmiotów i wynikających stąd różnej natury implikacji. Jej cechą jest też *jednoczesność*, rozumiana jako kongruencja działania nauczyciela i ucznia. Klasę jako środowisko społeczne wyróżnia *gwałtowność* i *nieprzewidywalność*, co nie pozwala na antycypację zdarzeń, zapobieganie ich skutkom czy bezbłędne prognozowanie. Cechą społeczną klasy jest także jej *jawność* rozumiana jako publiczna przestrzeń dla zachodzących w niej zdarzeń. Tworzą one pewien ciąg w układzie temporalnym i w istocie kreują normy, zwyczaje i wspólne doświadczenia uczestników tej zbiorowości, stanowiące jej *przeszłość*.

Pierwszą z wymienionych cech społecznych klasy, tj. *wielowymiarowość*, potęguje różnorodność kulturowa jej uczniów (jeśli dotyczy wielokul-

²⁷ Za: R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 123.

²⁸ Tamże, s. 124.

turowej klasy). Zachodzące wówczas procesy społeczne w klasie przebiegają w bardzo zróżnicowanych konfiguracjach, co wynika z siły wzajemnych relacji, przebiegu transmisji kulturowej i potrzeby (lub braku) integracji. Wielowymiarowość jednolitej kulturowo grupy zostaje w tym przypadku zestawiona z całkowicie odmienną mentalnie i behawioralnie jednostką lub też grupą, co tworzy złożone problemy aksjonormatywne, tożsamościowe, a w rezultacie – społeczne.

Kulturowy pluralizm ma różne oblicza w społeczeństwach europejskich, a co za tym idzie, także wielokulturowe szkoły różnią się między sobą. Jej charakter jest inny w Niemczech²⁹ czy we Francji³⁰, a jeszcze inny w Polsce. G. Hejazi wskazuje na problemy współczesnej pedagogiki francuskiej, w której dyferencjacja i asymilacja stały się swoistą kwadraturą koła, prowadząc do poważnego kryzysu dotychczasowego modelu edukacji. Zamiast islamizacji *à la française* procesy społeczne przyjmują znamiona reislamizacji, co ma swoje określone następstwa w edukacji szkolnej. W Niemczech system szkolny jest swego rodzaju fikcją równości i społecznym selekcjonowaniem, a pedagogika międzykulturowa – jak się okazuje w praktyce – ma swoje granice³¹.

O problemach edukacji w Niemczech już w latach 80. pisała C. Wilpert, wskazując na znaczne problemy społeczne dzieci z rodzin imigranckich, ich trudności adaptacyjne w szkole i niechęć do integracji. Zwiększenie liczby imigrantów i uchodźców w wymienionych krajach ma swoje określone skutki w polityce oświatowej i praktyce edukacyjnej. Rząd Federalny Niemiec, na podstawie danych z urzędów imigracyjnych, szacuje obecnie liczebność muzułmanów na 4,4 do 4,7 mln³². Dzieci muzułmańskie stają się

²⁹ Zob. C. Wilpert, *Children of Foreign Workers in the Federal Republic of Germany*, „International Migration Review” 1981, nr 11(4); C. Wilpert, *I giovani musulmani in Germania* (Muslim Youths in Germany), [w:] J. Cesari, A. Pacini, *Giovani musulmani in Europa*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 2006.

³⁰ G. Hejazi, *Pluralismus und Zivilgesellschaft: Interkulturelle Pädagogik in modernen Einwanderungsgesellschaften*, Kanada-Frankreich-Deutschland, Verlag, Bielefeld 2009.

³¹ Tamże.

³² *Zahl der Muslime in Deutschland steigt* [in:] Nachrichten, tagesschau.de, <<https://www.tagesschau.de/inland/studie-zahl-der-muslime-in-deutschland-101.html>>, [data dostępu: 12.03.2018].

zatem znaczącymi uczestnikami edukacji szkolnej w Niemczech czy innych krajach europejskich, co zmienia zasadniczo system kształcenia i warunki akulturacji.

Należy jednak pamiętać, że wielokulturowy charakter szkoły naznaczony jest nie tylko specyfiką społeczno-polityczną danego kraju czy regionu, ale szeregiem innych czynników. Są nimi m.in. stan prawny, określający zadania szkoły i prawa mniejszości, infrastruktura i czynniki lokalne czy też organizacja i klimat samej szkoły. Znaczącym czynnikiem będzie również duża liczba uczęszczających do szkoły uczniów reprezentujących inne kręgi kulturowe, co generuje postawy izolacji wobec większości i skupianie się we własnych enklawach kulturowych. Przykładem są zachowania Turków, Kurdów czy np. Czeczenów w Niemczech (i nie tylko). Inklinacja do hermetyzmu w obrębie własnej społeczności wydaje się naturalnym mechanizmem obronnym. Nie prowadzi jednak do szeroko rozumianej integracji i akulturacji pozwalającej na społecznie pełną i wartościową egzystencję.

Szkoły, a zatem i klasy, posiadające w swej strukturze społecznej uczniów uchodźców czy imigrantów, muszą tworzyć warunki dla równych szans edukacyjnych, a wielokulturowość traktować jako szansę na społeczny rozwój, a nie zagrożenie dla tożsamości. Praktyka edukacyjna rządzi się jednak swoimi prawami, a wykazane wcześniej cechy klasy szkolnej potwierdzają się w rzeczywistej *gwałtowności i nieprzewidywalności* zachodzących w niej procesów społecznych. Nie zawsze świadome i celowe działania nauczyciela prowadzą do budowania zaufania, redukcji stereotypów i uprzedzeń. Pojawiają się one jako efekt interakcji zachodzących w szkolnej przestrzeni. Należy się spodziewać, że liczebność w klasie uczniów wywodzących się z odmiennych kulturowo kręgów odgrywa istotną rolę w poczuciu ich własnej tożsamości, co może utrudniać socjalizację wtórną w szkole. Zamierzenia typu: wzajemne uczenie się odmienności kulturowej, bezpośrednie nauczanie działań społecznych, pomoc „obcym” kulturowo

uczestnikom edukacji szkolnej rozumiane jako społeczny rekonstrukcjonizm³³, nie zawsze skutkują pożądanymi rezultatami. Jak twierdzi R.I. Arends, *od lat przybywa dowodów na to, że uczniowie pochodzący z mniejszości etnicznych i rasowych otrzymują gorsze wykształcenie jako rezultat doboru do szkół, gorszych programów, furkacji (podziału na ciągi) i niekorzystnego zróżnicowania interakcji z nauczycielami. Liczba uczniów z grup mniejszościowych jest nieproporcjonalnie wysoka w klasach ciągów zawodowych i specjalnych, a niska w klasach przygotowujących do studiów wyższych i przeznaczonych dla uczniów zdolnych*³⁴. Świadczy to o ukrytych programach i o kompetencjach lingwistycznych, słabej znajomości kodów kulturowych, które w większości decydują o ograniczeniu procesów socjalizacyjnych, a akulturację sprowadzają do marginalizacji lub separacji³⁵. Ten rodzaj społecznego funkcjonowania z pewnością nie kreuje zróżnicowanej kulturowo szkoły czy, bliżej, klasy jako miejsca wzajemnej transmisji kulturowej, a wzmaga różnice narodowe i etniczne, pogłębiając społeczne podziały. Tworzenie grupy, jaką jest klasa szkolna, opiera się na wzajemnym poznaniu. Poznanie *przyspiesza i ułatwia nawiązywanie bliższych kontaktów, pozwala dobrze wykorzystać talenty poszczególnych członków dla obsadzenia ważnych w funkcjonowaniu klasy ról grupowych. Ułatwia wypracowanie wspólnych celów i norm, sprzyja integracji i zwiększa satysfakcję z bycia razem*³⁶. Należy tu wspomnieć o więziach społecznych, które powstają jako szczególny rodzaj *łączności z drugimi (...) i manifestacje tego poczucia w postawach, zachowaniach, działaniach czy to indywidualnych, czy zbiorowych*³⁷. Inną płaszczyznę dla więzi społecznych stanowią *wspólności i związki krwi, pochodzenia i terytorium, języka, kultury w różnych jej dziedzinach*³⁸, które

³³ Zob. R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, dz. cyt., s. 151-152.

³⁴ Tamże, s. 153.

³⁵ Strategie akulturacyjne zgodnie z modelem J. Berry'ego obejmują separację, marginalizację, asymilację i integrację; zob. J. Berry i in., *Acculturation attitudes in plural societies*, "International Review of Applied Psychology" 1989, (38)2, s. 185-206.

³⁶ M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, D. Pankowska, *Polubić szkołę*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 30.

³⁷ J. Turowski, *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993, s. 92.

³⁸ Tamże.

w przypadku wielokulturowej klasy mogą stanowić silny predyktor zachowań społecznych grupy większościowej, jak i mniejszości. Ta ostatnia skazana jest na poddanie się obowiązującym dyskursom w szkolnej przestrzeni w zakresie: relacji, związków, zależności, subordynacji, aksjologii, symboliki, organizacji. Powstaje pytanie o grupę odniesienia dla odmiennej kulturowo jednostki czy też jednostek. Czy przyjęcie za nią *większości* i porównywanie się z nią prowadzi do społecznego uprzywilejowania i jest pozyskaniem akceptacji społecznej, czy też upośledzeniem i zrzeczeniem się własnej tożsamości? Tego typu mechanizm opisał S. Stouffer³⁹, tłumacząc stany psychospołeczne jednostek, ulegające deprywacji (poczuciu upośledzenia społecznego) lub też podnoszące własną samoocenę (uprzywilejowanie społeczne) w przypadku korzystnych dla nich warunków. Analizując status społeczny i ekonomiczny rodzin imigranckich czy uchodźców, trudno przyjąć, że nie towarzyszy im poczucie ulegania mechanizmom stratyfikacji społecznej. Dotyczy to również dzieci uchodźców, żyjących w słabych warunkach bytowych a tym samym noszącym swoiste piętno, co plasuje je nisko w społecznej hierarchii klasy. Upośledza tym samym poczucie więzi społecznej z większością. Z drugiej strony obecność odmiennego kulturowo dziecka w nowej dla niego rzeczywistości społecznej, z dala od wojny i głodu, w bogatej socjalnie Europie Zachodniej może stanowić uprzywilejowanie społeczne i zmieniać recepcję własnej egzystencji.

Z pewnością wspomniana teoria, wskazująca na związek pomiędzy stopniem poczucia deprywacji czy upośledzenia a wybraną grupą odniesienia normatywnego, tłumaczyć może – jako jedna z wielu – przyczynę zachowań społecznych dzieci z odmiennych kultur w klasie złożonej z tubylców. Inną podstawą teoretyczną dla wyjaśnienia zachowań społecznych w klasie szkolnej są zagadnienia integracji i dezintegracji społecznej⁴⁰. Zważając, że integracja obejmuje kwestie kulturalne, normatywne, komunikacyjne i funkcjonalne⁴¹, można przyjąć je za wyznaczniki funkcjonowania społecznego. Przestrzeń społeczną szkoły konstituuje nie tylko jej społeczna

³⁹ Za: J. Turowski, *Sociologia. Małe struktury społeczne...*, dz. cyt., s. 119-120.

⁴⁰ Tamże, s. 129-132.

⁴¹ Tamże, s. 130.

struktura, ale i wynikające z niej wzorce kultury jej uczestników, przyjęte i respektowane normy i społeczne konwencje, używany w komunikacji język ze wszelkimi jego atrybutami jako narzędzie socjalizacji oraz zachowania funkcjonalne, wyznaczone dyskursem lub potrzebą oraz zadaniami szkolnymi. Im bardziej są one różne, tym bardziej czynią środowisko szkoły dynamicznym, nastawionym na zmianę, gdzie paradygmatem staje się krytyczna refleksja nad rzeczywistością społeczną. W praktyce edukacyjnej powinna ona służyć rozumieniu zmiany społecznej dla wszystkich uczestników edukacji szkolnej. Świetnym przykładem jest praca Julio Cammaroty, na którą powołuje się H. Cervinkova⁴². Autorka przywołuje przykład badań prowadzonych przez niego z uczniami należącymi do różnych mniejszości w Tucson w stanie Arizona, *gdzie [Camarotta] uczy ich etnograficznej/antropologicznej obserwacji, krytycznego podejścia oraz refleksji nad ich otoczeniem i sytuacją. Dzięki temu uczniowie odkrywają, w jaki sposób dochodzi do dyskryminowania ich w szkole, a poprzez wspólne działania w ramach grupy starają się aktywnie wpłynąć na zmianę sytuacji*⁴³.

Podany przykład wskazuje na rolę nauczyciela w tworzeniu społecznej przestrzeni szkoły, jej moderowanie poprzez inicjowanie działań włączających uczniów we wzajemne poznanie, dostrzeżenie różnic i przyczyn zachowań dezintegrujących. Badanie w działaniu, jako poznanie własnej praktyki, stało się paradygmatem badań edukacyjnych⁴⁴.

Obecność uczniów wywodzących się z innych kultur nie może stanowić płaszczyzny mało istotnej w organizacji pracy szkoły i jej społecznego wymiaru, lecz być uznawana przez wszystkie podmioty edukacyjne za działanie zbiorowe, wspólne. Stawia to nauczyciela w kontekście badania

⁴² H. Cervinkova, *Edukacyjne badania w działaniu – w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych*, [w:] *Badania w działaniu – nowy paradygmat*, „Animacja Życia Publicznego. Analizy i rekomendacje. Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych” 2011, nr 2(5), s. 10.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ H. Cervinkova, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wyd. DSW, Wrocław 2010; H. Cervinkova, B.D. Gołębiak, (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2013.

w działaniu⁴⁵, w którym uczestnicy szkolnej praktyki na równi z nim dokonują zmiany, reorganizacji działań i aktywnie uczestniczą w tworzeniu przestrzeni, wolnej od dyskryminacji i znaczących różnic. M. Czerepaniak-Walczak przyjmuje, że dla nauczyciela *wyszukiwanie, odkrywanie niestandardowych, nieprzewidywalnych elementów własnej praktyki oraz refleksja nad sposobami radzenia sobie z nimi jest podstawą codziennego zawodowego funkcjonowania*⁴⁶. Ten paradygmat musi stać się również podstawą funkcjonowania dziecka w przestrzeni szkolnej, by mogło ono – niezależnie od swojej kulturowej tożsamości i społecznej proveniencji – rozumieć złożoność świata, poznawać przyczyny społecznych różnic i osiągnąć zdolność do krytycznej oceny zjawisk. Warunkuje go jednak badawczo-refleksyjna postawa nauczyciela prowadząca do rozumienia przez uczniów problemów społecznych.

1.2. Co łączy pedagogiczny wymiar przestrzeni szkoły z architekturą i urbanistyką?

Powyższe rozważania oraz osobiste doświadczenia wyniesione z praktyki szkolnej skłaniają mnie do przyjęcia własnej, opartej na refleksji i studiach teoretycznych definicji **społecznej przestrzeni szkoły**, za którą uznaję środowisko szkolne wytwarzane i użytkowane w procesach interakcji jego podmiotów, naznaczone ich społecznym charakterem, będących źródłem, jak i konsekwencją zachodzących w nim relacji społecznych, których dynamika, złożoność i nieprzewidywalność konstruuje bezustannie nową jakość, tworząc swoistą synergię zachowań, wartości, komunikacji, wzorów, konwencji indywidualnych i grupowych oraz czynników zewnętrznych (pozaszkolnych) [wyróżnienie B.D.].

Przestrzeń może przyjmować charakter fizyczny – wtedy odnosi się ją do systemu urbanistycznego, zaś charakter społeczny przestrzeni plasuje ją w systemie społecznym. Zdaniem A. Wallisa *przestrzeń społeczną danej*

⁴⁵ Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, [w:] „Przegląd badań Edukacyjnych, Educational Studies Review” 2014, nr 19(2/2014).

⁴⁶ Tamże, s. 186.

zbiorowości stanowi użytkowany i kształtowany przez nią obszar, z którym wiąże ona system wiedzy, wyobrażeń, wartości i reguł zachowania, dzięki którym identyfikuje się najpełniej z tym właśnie obszarem⁴⁷. Jego zdaniem pewien obszar staje się przestrzenią społeczną dopiero wówczas, gdy jest użytkowany przez określoną zbiorowość i użytkowanie to jest podporządkowane określonym regułom społecznego zachowania⁴⁸.

Przyjmując pojęcie *przestrzeni*, należy pamiętać o jej nieograniczonym miejscu i czasem wymiarze zarówno konkretnym, jak i wyobrażeniowym, co czyni ją terminem z obszaru architektury i urbanistyki. Warto zatem dokonać komparatystyki pojęcia *przestrzeni* w ujęciu wymienionych dziedzin, jak i pedagogiki. Nasuwa się pewna analogia, chociaż określona różnymi terminami w obszarach całkowicie odmiennych dyscyplin naukowych, jakimi są architektura i urbanistyka oraz pedagogika. Dla tej pierwszej charakterystyczne w *przestrzeni* są określenia: projektowanie, planowanie, zabudowa, miasto od wewnątrz i z zewnątrz, strefa jako instrument separacji i segregacji, centra i granice, wizualne i niewizualne cechy każdego obszaru, relacje miasta z obszarami naturalnymi, bezpieczeństwo, kontekst zabudowy, koegzystencja (piesi i komunikacja), zdefiniowanie elementów *przestrzeni* (placów, ulic, infrastruktury), rewitalizacja, renowacje, użytkowanie i jakość *przestrzeni*, opłacalność (wymiar pragmatyczny i ekonomiczny), modele *przestrzeni* (np. utopijny i realistyczny lub wodzowski i demokratyczny)⁴⁹. Odniesienie *przestrzeni publicznej* do miasta implikuje użycie terminów: tożsamość, zróżnicowanie wielości i form, struktura i dostępność, co wynika z objęcia nimi społecznej tkanki stanowiącej podstawę wyznaczonego terytorium. Poniżej spróbuję dokonać porównania pojęcia *przestrzeni* i towarzyszących jej terminów w obrębie wspomnianych dwóch dyscyplin. Celem komparatystycznego porównania

⁴⁷ A. Wallis, *Socjologia przestrzeni*, oprac. E. Grabska-Wallis i M. Ofierska, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1990, s. 26.

⁴⁸ Tamże, s. 26.

⁴⁹ Pojęcia te są zaczerpnięte z prezentacji prof. dr. hab. arch. S. Gzelli, zatytułowanej: *Projektowanie urbanistyczne a tworzenie przestrzeni publicznej*, <<http://docplayer.pl/19137718-Projektowanie-urbanistyczne-a-tworzenie-przestrzeni-publicznej-prof-dr-hab-arch-slawomir-gzell.html>>, [data dostępu: 15. 04.2018].

będzie wyeksponowanie charakterystycznych cech przestrzeni szkolnej w kontekście pojęcia *przestrzeni*, będącej synonimem środowiska, płaszczyzny, sfery, obszaru, strefy czy terytorium.

Tab. 2. Porównanie elementów przestrzeni jako kategorii architektoniczno-urbanistycznej i pedagogicznej

Przestrzeń jako kategoria architektoniczno-urbanistyczna i jej elementy	Przestrzeń szkoły i jej elementy
Projektowanie i planowanie zabudowy	Projektowanie pracy szkoły i jej misja organizacyjna (plany pracy szkoły, ich realizacja, ewaluacja)
Zabudowa, miasto od wewnątrz i zewnątrz	Szkoła jako środowisko wewnętrzne (zasoby ludzkie, możliwości organizacyjne, infrastruktura) i zewnętrzne (wpływy lokalne, nadzór nad szkołą, uwarunkowania legislacyjne)
Strefa/strefy miasta jako instrumenty separacji, segregacji	Zróżnicowanie społeczne szkoły, nierówności społeczne, różnice kulturowe (mechanizmy selekcji szkolnych, stratyfikacja społeczna, ukryte programy)
Wizualne i niewizualne cechy każdego obszaru	Materialne atrybuty środowiska szkolnego (baza, wyposażenie, estetyka), liczebność klas, charakter środowiska szkoły (miasto/wieś), imponderabilia jako rzeczy niematerialne i nieuchwytnie, trudne do oceny (emocje, rodzaje interakcji, przesady i stereotypy, aksjonormatywne aspekty relacji międzyludzkich oraz wspomniane ukryte programy szkolne)
Relacje miasta z obszarami naturalnymi	Szkoła i jej kontekst społeczny, charakter współpracy z otoczeniem, mediami, stosunek do kwestii społecznych vs. hermetyczność instytucjonalna, otwartość na wielokulturowość vs monokulturowość środowiska szkolnego; relacje interpersonalne
Bezpieczeństwo, kontekst zabudowy	Bezpieczeństwo personalne dotyczące każdego podmiotu szkolnego, bezpieczeństwo ergonomiczne (wyposażenie techniczne i infrastruktura a sprawne funkcjonowanie szkoły i komfort psychofizyczny jej podmiotów)

Koegzystencja elementów przestrzeni (pisi i komunikacja)	Koordinacja w pracy dydaktyczno-wychowawczej; dobre warunki pracy dla nauczycieli i możliwości rozwoju zawodowego a tworzenie klimatu współpracy i warunków dla wszechstronnej aktywności intelektualnej uczniów i ich rozwoju społecznego; wzajemne uczenie się (istotne w warunkach wielokulturowej szkoły)
Język architektury, zdefiniowanie elementów przestrzeni (placów, ulic, infrastruktury)	Kody językowe, język obowiązujący w szkole; społeczna tożsamość podmiotów szkolnych; język a funkcjonowanie szkolne ucznia (sukcesy i niepowodzenia szkolne); zdefiniowanie słabych i mocnych stron szkoły z jednoczesną konstrukcją programów naprawczych, określenie elementów klimatu szkolnego i ich ewaluacja z użyciem analizy strategicznej SWOT; generowanie nowych rozwiązań w oparciu o stworzenie klimatu społecznego (współpraca, zaufanie, praca w zespołach, współodpowiedzialność)
Rewitalizacja, renowacja przestrzeni publicznej	Nowa (w stosunku do wcześniejszej) recepcja rzeczywistości szkolnej i jej elementów, z jednoczesnym zaangażowaniem podmiotów szkolnych (uczniów, nauczycieli, rodziców, środowiska lokalnego) i pobudzeniem ich aktywności (inicjatywy społeczne), budowaniem i wzmacnianiem więzi społecznych (np. w wielokulturowej szkole); rewitalizacja elementów przestrzeni szkolnej (prace porządkowe, techniczne, tworzenie warunków dla rekreacji, poprawa bezpieczeństwa szkoły i warunków edukacji); rozbudowa elementów infrastruktury dla potrzeb edukacyjnych i przywrócenie funkcji społecznych nowo powołanym strukturom organizacyjnym (zespoły, Rada Szkoły, komisje, samorząd, rady uczniowskie, itp)
Użytkowanie i jakość przestrzeni publicznej (wysoka jakość przestrzeni publicznej przekłada się na wyższy poziom kontaktów społecznych, jest miejscem spotkań i zawiązywania więzi) ⁵⁰	Wykorzystanie warunków technicznych, zasobów ludzkich (potencjał społeczno-kulturowy podmiotów szkolnych); jakość jako zaspokajanie oczekiwań osób funkcjonujących w użytkowanej przestrzeni oraz atrakcyjność instytucjonalna wynikająca z oferowanych przez szkołę programów edukacyjnych, bezpieczeństwa i przyjaznej atmosfery

⁵⁰ Zob. A. Wojnarowska, *Jakość przestrzeni publicznej centrum Zduńskiej Woli*, [w:] „Biuletyn Szadkowski” 2016, nr 16, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 280.

Opłacalność (wymiar pragmatyczny i ekonomiczny)	Pragmatyzm szkolny może dotyczyć wielu aspektów pracy szkoły (dydaktyka, możliwości rozwoju zainteresowań, dobra organizacja pracy, dostępność do elementów infrastruktury szkoły w środowisku, działalność kulturalna, sportowa, inicjatywy społeczne i centrum życia publicznego w środowisku); ekonomiczny wymiar pracy szkoły dotyczy bardziej jej racjonalności gospodarczej niż „zaciskania pasa” i oszczędności skutkujących słabym wyposażeniem szkoły, co przekłada się na jej sprawność dydaktyczną i społeczną
Modele przestrzeni (np. utopijny i realistyczny lub wodzowski i demokratyczny) ⁵¹	Przestrzeń szkolną można oceniać przez pryzmat szkoły jako organizacji i instytucji (kultura szkoły i jej kategorie ⁵²); kryteria oceny mogą dotyczyć aspektów fizycznych (infrastruktura, wyposażenie) oraz społecznych (style wychowawcze, atmosfera, liczebność klas, anonimowość podmiotów lub dobre relacje i więzi społeczne oparte na znajomości środowiska i społeczności szkolnej).

Źródło: opracowanie własne

Przestrzeń jako podstawowe pojęcie z obszaru architektury i urbanistyki w odniesieniu do środowiska szkoły otrzymuje nowy wydźwięk. Staje się określeniem używanym ze względu na jego społeczny wymiar. Przestrzeń jest bowiem tworzona przez ludzi, wchodzących ze sobą w różnorodne interakcje, co nadaje jej kulturowy i historyczny rys. B. Jałowiecki, dokonując analiz koncepcji przestrzeni, przytacza stanowisko jednego z architektów Ch. Norberga-Schulza, wg którego *większość działań człowieka zawiera w sobie aspekt przestrzenny, aby jednak człowiek mógł spełniać swoje zadania, musi rozumieć relacje przestrzenne i budować z nich koncepcję przestrzenną*⁵³. Jak konstatuje wspomniany autor, przestrzeń ma charakter społeczny, bo opiera się o *zróżnicowane interesy i wartości*⁵⁴.

⁵¹ S. Gzell, *Projektowanie urbanistyczne...*, dz. cyt.

⁵² O kulturze szkoły i jej kategoriach w literaturze pisałam w publikacji *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej...*, dz. cyt.

⁵³ B. Jałowiecki, *Czytanie przestrzeni*, Wyd. WSE w Krakowie, WSliZ w Rzeszowie i WSZiA w Zamościu, Kraków–Rzeszów–Zamość 2012, s. 9-10.

⁵⁴ Tamże, s. 9.

Użycie pojęcia przestrzeni szkoły w kontekście wielokulturowości jej podmiotów wprowadza w rozważania nad czynnikami ją konstytuującymi, tym bardziej, że są one wytworem społeczno-kulturowym, mieszaną wzorów, tradycji i wszelkiego rodzaju artefaktów prowadzących do określonych interakcji. Specyfikę wielokulturowego środowiska szkoły tworzy obecność podmiotów reprezentujących odmienne od grupy większościowej wzorce kulturowe, które prowadzą czasem do bardzo złożonych, a nawet konfliktowych interakcji, wynikających z niezrozumienia kodów kulturowych, żywych stereotypów, wzajemnej nieznajomości kultury. Z drugiej strony wielokulturowe środowisko szkolne naznaczone jest nieszablonością szkolnego kolorytu jego uczestników, który tworzą inne języki narodowe i etniczne, co różnicuje semantycznie postrzeganie rzeczywistości i jej werbalne oceny, inne systemy wartości, czasem bardzo odległe od europejskich norm społecznych w konfrontacji z dominującą większością. Grupa większościowa przyjmuje lub odrzuca reguły mniejszości, w zależności od własnych potrzeb społecznych, sympatii i stopnia zgodności z obowiązującymi standardami społecznymi lub zwyczajowością szkoły. Wielokulturowe środowisko szkolne to również wypracowanie strategii edukacyjnych, prowadzących ku akulturacji „mniejszości” i tworzenia warunków dla integracji społecznej, będących w gestii szkoły, jej organizacji i kultury. Czy zatem ten rodzaj przestrzeni szkolnej może stać się obszarem badań w ramach koncepcji scholiologii autorstwa J. Kuźmy⁵⁵?

W przyjętej wcześniej analogii do architektury i urbanistyki, w której dla zrozumienia znaczenia *budowli, ulicy i placu, niezbędna jest znajomość kodu, a więc swego języka*⁵⁶, pedagogika, a w niej przestrzeń społeczna szkoły, wymaga – zgodnie z podjętym tematem – wprowadzenia w zagadnienia symboli, a zatem języka i jego roli w procesach społecznych.

⁵⁵ J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005; J. Kuźma, *Scholiology. The General Study of School*, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.

⁵⁶ B. Jałowicki, *Czytanie przestrzeni...*, dz. cyt., s. 20.

1.3. Język jako narzędzie socjalizacji – interakcje w wielokulturowej przestrzeni szkoły

Pierwszą płaszczyzną socjalizacji jako procesu uspołeczniania jest rodzina. Dziecko poznaje w niej *i interioryzuje wartości i normy społeczne, religijne, postawy wobec siebie, innych ludzi i zjawisk świata społecznego*⁵⁷. Wchodzenie w kolejne kręgi środowiskowe stanowi nowe przestrzenie społeczno-edukacyjne, w których dokonuje się socjalizacja wtórna, mająca w efekcie *doprowadzić do ukształtowania dojrzałej osobowości dziecka*⁵⁸. Przestrzenie socjalizacyjno-wychowawczo-edukacyjne⁵⁹ powinny tworzyć warunki dla harmonijnego rozwoju we wszystkich jego płaszczyznach. Tymczasem szkoła jako jedna z przestrzeni społecznych, w której dokonuje się socjalizacja wtórna, reprezentuje bardzo złożony układ relacji i norm, zwłaszcza jeśli dotyczy on wielokulturowej struktury podmiotów szkolnych.

W praktyce szkolnej obecność uczniów różniących się narodowo-ściowo i etnicznie tworzy różne konfiguracje w strukturze społecznej klasy. Integracja szkolna takich dzieci zależy od bardzo wielu czynników. Pierwszym i podstawowym jest stopień znajomości języka polskiego. Jest on w pewnej mierze warunkowany pierwotnym językiem dziecka, który przyswoiło ono we własnej społeczności. Język stanowi w warunkach szkolnych istotne kryterium pozycji społecznej i edukacyjnej dziecka i łączy się z kategorią transmisji wiedzy, selekcji, dystrybucji władzy, rozumianej jako pozycja w strukturze społecznej klasy szkolnej. B. Bernstein⁶⁰ uznaje relacje szkolne, jako efekt komunikacji, za symbol władzy i kontroli, co dotyczy nie tylko stosowania programów nauczania i działań nauczyciela, ale także nieformalnych relacji między uczniami.

Nawet jednorodna językowo klasa jest zróżnicowana statusem społecznym jej uczestników, co przekłada się na posiadane potencjały społeczno-kulturowe, a zatem zasoby językowe. Są one warunkowane

⁵⁷ B. Matyjas, *Topos dzieciństwa wielkomiejskiego...*, dz. cyt., s. 22.

⁵⁸ Tamże, s. 21.

⁵⁹ Tamże, s. 21-22.

⁶⁰ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990, s. 128-130.

przynależnością do klas społecznych, zależą od kapitału lingwistycznego, który P. Bourdieu uznaje za warunek rozpoznawania przez dziecko *złożonych struktur logicznych bądź estetycznych i posługiwania się nimi*⁶¹, a które zależą od *złożoności języka przekazywanego przez rodzinę*⁶². Kategoryzowanie świata i jego językowa reprezentacja wyznaczają i określają wzory komunikacji społecznej, zdobywania wiedzy. Decydują one o edukacji, prowadząc do mechanizmów selekcji (dziecko z rodziny nieuprzywilejowanej o niskim kapitale kulturowym) lub też osiągania sukcesów (dziecko stojące wyżej w hierarchii społecznej). Język staje się czynnikiem społecznie różnicującym, wyznaczającym zakresy społecznego funkcjonowania, adaptacji i aspiracji edukacyjnych. Jak zaznacza T. Gmerek, *szkoły na wszystkich poziomach są więc miejscami, w których dominują interesy określonych grup społecznych, a każde podejmowane w nich działanie pedagogiczne stanowi formę „symbolicznej przemocy”*⁶³, polegającej na przyjęciu za obowiązujący standard wartości i praktyki grupy dominującej. Jest nią język powszechnie obowiązujący w szkole, nie zawsze zrozumiały dla dzieci z niższym potencjałem kulturowym, a tym bardziej dla dziecka wywodzącego się z innej kultury (w sensie narodowościowym czy etnicznym). Implikuje to szereg trudności w społecznym funkcjonowaniu w przestrzeni szkoły, a nieznany język grupy dominującej – staje się drugim językiem. Zdaniem T. Gmerka, *język stanowi bardzo często kryterium wykluczenia powiązane z grupami rasową i etniczną (na przykład w procesach asymilacji językowej). W tym kontekście język grupy dominującej stanowi element narzucania określonych dyskursów (uznanych za uprawnomożnione i jedynie właściwe) grupom podporządkowanym*⁶⁴.

Język stosowany w polskim systemie edukacyjnym trudno jednoznacznie określić jako element systemu przeciwdziałającego marginalizacji

⁶¹ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy systemu nauczania*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1990, s. 131.

⁶² Tamże, s. 131.

⁶³ T. Gmerek, *Język, edukacja i nierówności społeczne. Konteksty teoretyczne*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.S. Szymański, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 164.

⁶⁴ T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 56.

językowej grup odmiennych językowo, a zatem system dwujęzyczny (ma to służyć, jak podkreśla cytowany wcześniej autor, chronieniu odmienności lingwistycznej i kulturowej⁶⁵). Edukacja grup różniących się kulturowo w szkole odbywa się z pełnym uprawomocnieniem języka polskiego, z pominięciem pozaszkolnych, indywidualnych lub grupowych, form edukacji w języku rodzimym.

Według W. Kleina uczenie się pierwszego języka odbywa się w oparciu o zasadę bycia takim, jak inni, a zatem zdobywania tożsamości społecznej, a w niej tożsamości indywidualnej⁶⁶. *Spółeczna tożsamość osoby uczącej się drugiego języka jest w znacznym stopniu (choć z pewnością nie w pełni) ukształtowana. Z drugiej strony staranie, by tej tożsamości nie utracić, często stanowi istotną przeszkodę w przyswajaniu drugiego języka* – uważa Klein⁶⁷. Sytuacja ta jest typowa dla społeczności hermetycznych, których kultura jest swoistym tabu dla innych społeczności a jej nienaruszalność – gwarancją społecznej odrębności i zachowania tożsamości. Dobrym przykładem jest mniejszość romska, jej staranność i konsekwencja w zachowaniu własnej tradycji (stosunek Romów do edukacji w polskiej szkole zostanie opisany w dalszej części publikacji). Z drugiej strony Klein wskazuje – w przypadku uczenia się drugiego języka – na znacznie mniejsze opory przed utratą własnej tożsamości u dzieci niż u osób dorosłych. To tłumaczyłoby większą łatwość w uczeniu się języka polskiego przez obcokrajowców w szkole, chociaż nie zawsze szkolna pragmatyka to potwierdza. Psycholingwistyczne podejście do uczenia się drugiego języka i jego uwarunkowania obejmuje szerokie spectrum zagadnień i analiz teoretycznych, stąd ograniczy się je do podstawowych wymiarów przyswajania języka z uwzględnieniem specyfiki szkolnej dla dziecka odmiennego etnicznie i narodowościowo. Zagadnienia te obejmują według W. Kleina *motywację, zdolność językową, dostęp, strukturę przyswajania języka, tempo i stan końcowy*. Przystąpienie do uczenia się drugiego języka jest podyktowane stopniem motywacji, którą Klein

⁶⁵ Tamże, s. 56.

⁶⁶ W. Klein, *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 93.

⁶⁷ Tamże, s. 93-94.

definiuje jako *całość czynników, które sprawiają, że uczący się wykorzystuje swoją zdolność językową w celu opanowania konkretnego języka*⁶⁸. Czynniki motywacyjne grupuje on w czterech kategoriach, tj. integracji społecznej, potrzeb komunikacyjnych, postaw i nauczania. Autor podkreśla, że motywacja nie zawsze jednakowo wpływa na wszystkie aspekty przyswajania języka. I tak wymieniana wcześniej integracja społeczna może sprzyjać uczeniu się drugiego języka, jeśli jego znajomość podyktowana jest względami praktycznymi i koniecznością integracji z otoczeniem. Dobrym przykładem ilustracji takiego stanu jest integracja społeczna uczniów wietnamskich w polskich szkołach (i nie tylko), która ma swój wymiar kulturowy. Jest również związana z pewną zbieżnością habitusów⁶⁹, będącą skutkiem socjalizacji pierwotnej w rodzinach wietnamskich i wczesnej adaptacji do warunków polskich placówek edukacyjnych. Aspiracje edukacyjne dzieci wietnamskich i dokonywana przez nie pełna internalizacja wartości i znaczeń środowiska polskiej szkoły w pełni uzasadniają ich społeczną integrację. Potrzeby komunikacyjne jako kolejny element motywacji określają możliwości integracji społecznej, i – jak uważa Klein – wyznaczają poprzez obszary języka (odnoszące się do jego morfologii, fleksji, frazeologii, składni) stopień zrozumienia, przekaz informacji, a nawet akceptacji społecznej, w zależności od jakości konwersacji. Dla przykładu stwierdzenie chłopca czeczeńskiego *pani, ja nie rozumiem, co znaczy wakuola i mitochondrium*⁷⁰ jest aktem mowy, ale wskazującym na trudności w rozumieniu pojęć abstrakcyjnych. W przypadku Czeczenów ich integracja społeczna, a także potrzeby komunikacyjne znacznie odbiegają od przykładu Wietnamczyków w polskich szkołach. Ich warunki bytowe i status uchodźców powodują niechęć do otwartej komunikacji społecznej. Towarzyszący dzieciom czeczeńskim

⁶⁸ Tamże, s. 120.

⁶⁹ P. Bourdieu i J.C. Passeron definiują habitus jako *kompleks interioryzacji, czyli tendencji, postaw, dyspozycji wewnętrznych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków. Habitus rozciąga się na dziedzinę ocen, emocjonalnych reakcji, stosunku do wartości*; zob. P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 13-14.

⁷⁰ Stwierdzenie jednego z objętych badaniami uczniów czeczeńskich, w szkole wskazuje na trudność w opanowaniu wiedzy z zakresu budowy komórki roślinnej.

brak motywacji do uczenia się języka polskiego, izoluje uczniów tej narodowości i potęguje ich szkolne niepowodzenia. Poczucie silnej tożsamości narodowej podświadomie skłania tę grupę w warunkach uchodźstwa do izolacji, stanowiącej namiastkę własnego bezpieczeństwa kulturowego i zachowania własnej tożsamości. Podobnie można ocenić Romów i ich uczestnictwo w polskich instytucjach edukacyjnych. Na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat Romowie dokonują metamorfozy w postrzeganiu celowości i pragmatyki uczestnictwa ich dzieci w edukacji szkolnej, rozumiejąc coraz bardziej dokonujące się przemiany kulturowe i konieczność zmierzenia się z wyzwaniem globalizacji. Paradoksalnie wypełniany obowiązek szkolny przez dzieci romskie ma niewiele wspólnego z integracją społeczną i uznaniem języka polskiego za niezbędny warunek komunikacji społecznej. Romowie nadal pozostają poza obszarami wspólnot społecznych, nawet w miejscach zamieszkania, chroniąc własną kulturową tożsamość. Ceną jej zachowania i utrwalania jest dystans noszący znamiona kulturowej hermetyzacji. J. Milewski, wieloletni dyrektor szkoły romskiej w Suwałkach, uważa jednak, że *„gadziowskie” szkoły w żaden sposób nie są przygotowane do pracy z romskimi uczniami, szczególnie w kwestii podtrzymywania, chronienia, nie mówiąc już o rozwijaniu ich tożsamości etnicznej i językowej*⁷¹. Opinię Milewskiego potwierdza raport z badań nad funkcjonowaniem poznawczym i językowym dzieci romskich w szkołach specjalnych i masowych⁷². Słabe kompetencje lingwistyczne uczniów romskich, przejawiana niechęć do uczenia się języka polskiego, ujmowane są w kategoriach deficytów rozwojowych a nie złożonego procesu rozwojowego, wynikającego z dwukulturowości. Liczne decyzje poradni psychologiczno-pedagogicznych dotyczące nauczania indywidualnego prowadzonego w domu, są ograniczaniem społecznej przestrzeni, niezbędnej dla rozwoju poznawczego, emocjonalnego i tworzenia więzi społecznych. Zaznaczyć trzeba, że owe decyzje

⁷¹ J. Milewski, *Gadziowskie refleksje o romskiej edukacji*, „Studia Romologica” 2009, nr 2, Wyd. Muzeum Okręgowe w Tarnowie, s. 93; przymiotnik *gadziowski* pochodzi od słowa *gadzio* oznaczającego ‘obcego, nie-Cygana’.

⁷² M. Kołaczek, J. Talewicz-Kwiatkowska (red.), *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, Oświęcim 2011.

podejmowane są na prośbę rodziców romskich, co niweczy integrację społeczną w szkole, ale stwarza gwarancję zachowania własnej odrębności przez minimalizację kontaktów z polskimi rówieśnikami. Potrzeby komunikacyjne Romów (w odniesieniu do języka polskiego) jako jeden z wymiarów przyswajania języka, są raczej konsekwencją konieczności realizacji obowiązku szkolnego niż potrzebą pogłębiania znajomości języka kraju, którego są obywatelami. Odrębność etniczna Romów, silne więzy rodzinne wraz ze specyfiką życia i aktywności społecznej, nie skłaniają tej grupy do internalizacji wzorów kulturowych społeczeństwa polskiego. Wyzwalają raczej opór przed ich przyjęciem, za cenę własnej marginalizacji społecznej, która jest wykluczeniem, ale tylko w rozumieniu *gadżów*. Dla Romów i ich dzieci jest świadomym wyborem i zachowaniem własnych standardów socjalizacyjnych, konstytuujących byt i tożsamość tej grupy etnicznej.

Klein, w swoim psycholingwistycznym podejściu do uczenia się drugiego języka za jeden z wymiarów motywacyjnych - poza integracją społeczną i potrzebami komunikacyjnymi- przyjmuje również **postawy**. Zgodnie z teoriami obecnymi w literaturze anglojęzycznej oraz polskiej⁷³ postawy zawierają komponent poznawczy, behawioralny i emocjonalny. S. Nowak nadaje postawie treść przedmiotową, siłę i stopień integracji oraz afektywność. Przyswajanie drugiego języka cechuje zatem określona postawa wobec społeczności czy grupy tym językiem władającej, co wyraża się w zainteresowaniu nim, integracji działań temu służącym i sympatii lub niechęci im okazywanej. Postawy warunkowane są złożoną strukturą wielu czynników psychospołecznych i kulturowych. U dzieci postawy wobec języka są najczęściej konsekwencją habitusu pierwotnego, przyswojonego wzorca zachowań wobec obcych, co świetnie zaobserwował E. Erikson, badając plemiona Indian amerykańskich⁷⁴. Postawy mogą przybierać charakter

⁷³ Zob. T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977; M. Marody, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy. Analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976; S. Mika, *Psychologia społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984; S. Nowak, *Pojęcia postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] *Teorie postaw*, red. S. Nowak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1973.

⁷⁴ E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.

czasowy, incydentalny, wynikający z sytuacji społecznych i wrażliwości jednostek. Przyjaźń dziecka „obcego” kulturowo z rówieśnikiem w polskiej szkole może stać się istotnym elementem jego motywacji do uczenia się języka polskiego i przyjęcia postawy otwartości, zainteresowania. I odwrotnie – odrzucenie, szkolna presja prowadzą do postaw antagonistycznych, wywołując dysonans w relacjach rówieśniczych i poznawczych aspektach przyswajania języka.

Obok postawy *motywację* kształtuje sam proces szkolnego **nauczania**, który posiada wiele wad, zwłaszcza jeśli nauczanie odbywa się w wielokulturowej klasie. Nauczanie drugiego języka i w drugim języku w polskiej szkole związane jest z kompetencjami kulturowymi nauczycieli i ich znajomością języków obcych. Zarówno jedno, jak i drugie stanowią poważny element niedoskonałości zawodowej nauczycieli, a ich jakość pozostawia wiele do życzenia. Nauczyciele w większości świadomi są swoich zawodowych niedociągnięć i podejmują w wielu przypadkach działania służące doskonaleniu zawodowemu w tym zakresie⁷⁵. Nauczanie w szkole dziecka innej narodowości lub odmiennego pochodzenia etnicznego stawia przed nauczycielem szereg zadań o charakterze poznawczym, diagnostycznym, socjolingwistycznym, dydaktycznym. W procesie szeroko pojętego nauczania dziecka kulturowo odmiennego, w szkole należy zwrócić uwagę na zagadnienia edukacji bilingwalnej. Oczywiście jest, że w szkole dziecko różniące się pochodzeniem narodowo-etnicznym posługuje się własnym językiem, stanowiącym istotny element jego kapitału kulturowego. Ten z kolei warunkowany jest sytuacją społeczną dziecka, wyposażeniem go w system wiedzy, emocji, a zatem pierwotnego habitusu, który P. Bourdieu i J.C. Passeron określają jako *kompleks interioryzacji, czyli tendencji, postaw, dyspozycji uwewnętrznionych*⁷⁶. Dla nauczyciela niezdającego sobie sprawy ze znaczenia języka pierwotnego dla dziecka i znaczenia pierwotnego kodu

⁷⁵ B. Dobrowolska, *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej...*, dz. cyt.; B. Dobrowolska, *Diagnozowanie pedagogiczne w środowisku klasy zróżnicowanej kulturowo. Aktualne problemy i dylematy a orientacja prospektywna — analiza badań*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2011, s. 159-175.

⁷⁶ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 2006, Wyd. Naukowe PWN, s. 13-14.

kulturowego jako zespołu obowiązujących reguł, nauczanie języka grupy dominującej jawi się jako zwykła czynność dydaktyczna, której dziecko kulturowo obce winno sprostać. Tymczasem O. Garcia i H.B. Beardsmore zaproponowali cztery modele dwujęzyczności, które analizuje T. Gmerek⁷⁷, wskazując na praktyczną stronę ich implementacji we współczesnych systemach edukacyjnych. Pierwszy z nich określany modelem odejmującym (*subtractive*) jest kształceniem w języku grupy dominującej z sukcesywnym wypieraniem języka pierwotnego. Jego przeciwieństwo stanowi model dodający (*additive*), opierający się na włączeniu w nurt edukacyjny języka mniejszości i traktowaniu go jako równorzędnego wobec języka większości. Podejście takie prezentują autorzy programu przygotowanego przez Badawczy Instytut Psychologii i Psychopatologii w Bratysławie, uwzględniając dwujęzyczny charakter kształcenia dzieci romskich⁷⁸. Jednoczesne uczenie się języka romani i języka urzędowego ma posłużyć do opracowania testów gotowości szkolnej, uwzględniających biculturowość i konteksty etniczne⁷⁹. Trzeci z opisywanych przez T. Gmerka⁸⁰ modeli O. Garcii i H.B. Beardsmore'a to model dodający w edukacji dwujęzycznej (*recursive*). Polega on na powrocie do własnego języka po okresie przerwy i wznowienia bilingwizmu na zasadzie rekonstrukcji języka rodzimego. Ostatni z modeli określany w edukacji dwujęzycznej jako nakładający (*dynamic*)⁸¹ polega na równoprawnym bilingwizmie, co jest zdaniem autorów lingwistów naturalną konsekwencją dynamiki współczesnego świata i rozwoju zjawiska wielojęzyczności.

⁷⁷ T. Gmerek, *Język, edukacja i nierówności społeczne. Konteksty teoretyczne*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.S. Szymański, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2014.

⁷⁸ H. Kyuchukov, M. Kaleja, M. Samko, *Examples of best Practice. Roma parents as educators of their children*, „Intercultural Education” 2016, Vol. 26, nr 5, s. 444–448.

⁷⁹ Przypadek dzieci romskich jest szczególny z uwagi na specyfikę etniczną i hermetyzm kulturowy, niepozwalający na poznanie uwarunkowań psychosocjologicznych i brak stosowanej diagnostyki psychologiczno-pedagogicznej.

⁸⁰ T. Gmerek, *Język, edukacja i nierówności społeczne...*, dz. cyt., s. 174–175.

⁸¹ Tamże, s. 175.

Z punktu widzenia prezentowanych modeli nauczanie w szkole mniejszości narodowych czy etnicznych powinno przebiegać z jednoczesnym rozwojem językowym w obu obszarach, zgodnie z koncepcją *additive*, co pozwala dziecku na równomierny rozwój lingwistyczny, a także społeczny. Nauczanie języka obcego w szkole dziecka pochodzącego z innego kręgu kulturowego nie może się opierać o jego dominację z pominięciem kodów i znaczeń grupy pochodzenia. Narzucanie wzorów, ich znaczeń i wyłączność interpretacji może prowadzić do kulturowych „zderzeń”, mających swoje konsekwencje w formowaniu tożsamości. Ich implikacją są przede wszystkim szkolne niepowodzenia, których klasyfikacji i kategoryzacji przyczyn dokonała T. Skutnabb-Kangas⁸², fińska badaczka zjawisk związanych z różnorodnością biologiczną i językową. Wyodrębniła ona cztery kategorie przyczyn niepowodzeń szkolnych dzieci z mniejszości etnicznych oraz sposoby ich rozwiązań i celowość podejmowanych działań, uznając je za teorie deprywacji (*deficit theories*)⁸³. Opierają się one na kategorii nierówności szans edukacyjnych, których upatruje w kształceniu w drugim języku, przyczynach społecznych, przyczynach kulturowych i w kształceniu w pierwszym języku. Każda z wymienionych kategorii niepowodzeń szkolnych i ich przyczyn może stanowić retrospekcję dla wielu przypadków indywidualnych w szkołach a czasem nawet odzwierciedlać różne konfiguracje wskazanych przez T. Skutnabb-Kangas deficytów. Przykładem ilustrującym zarówno społeczne, jak i kulturowe deficyty, które mogą przyczyniać się do niepowodzeń szkolnych dziecka z odmiennego kręgu kulturowego w szkole jest sytuacja dziecka uchodźcy narodowości czeczeńskiej, nierzadko posiadającego niski potencjał kulturowy z racji braku wykształcenia rodziców. Czynnikiem wzmagającym niepowodzenia szkolne może być niska samoocena, spowodowana słabą znajomością języka grupy większościowej, a także kody kulturowe wynikające z wyznawania islamu, co

⁸² T. Skutnabb-Kangas, *Multilingualism and the education of minority children*, [w:] *Minority Education: From Shame to Struggle*, red. T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins, Multilingual Matters Limited, Philadelphia 1998; T. Skutnabb-Kangas, *Bilingualism or not? The Education of Minorities*, Multilingual Matters Ltd 1981; T. Skutnabb-Kangas, *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Routledge, New York 2012.

⁸³ Za: T. Gmerek, *Język, edukacja i nierówności społeczne...*, dz. cyt., s. 181-182.

budzi niezrozumienie rówieśników z grupy dominującej. Stygmatyzację społeczną wywołuje sam fakt bycia uchodźcą, a zatem osobą pozbawioną poczucia bezpieczeństwa osobowego i ekonomicznego, odczuwającą obawy i lęki, co nie sprzyja integracji społecznej i motywacji do uczenia się. Poza ilustracją teorii deprywacji T. Skutnabb-Kangas⁸⁴ wskazuje na teorie wzbogacania (*enrichment theories*), zgodnie z którymi bilingwizm ma służyć dobremu opanowaniu języka większości oraz równoległej edukacji opartej na równoprawnych zasadach nauczania w obu językach.

W warunkach polskich szkół trudno jest wskazać przykłady praktycznej realizacji założeń teorii wzbogacania, bowiem język mniejszości podmiotów edukacyjnych nie funkcjonuje w nich, a w zasadzie podejmowane są działania, mieszczące się w teorii deprywacji. Nauczyciele nie posiadają merytorycznego przygotowania, które skłoniłoby ich do refleksji nad stanem edukacji bilingwalnej i jej psychospołecznymi następstwami. Problem jest szeroki i wymaga wielodyscyplinarnej orientacji oraz analiz.

Zdolność językowa to kolejny wymiar przyswajania języka, który opisuje wspomniany wcześniej Klein. Jest ona zgodnie z klasyfikacją inteligencji H. Gardnera dyspozycją intelektualną, określaną jako inteligencja lingwistyczna. Wyraża się w zdolności przetwarzania informacji, posługiwania językiem i umiejętnością budowania potencjału lingwistycznego. Zdolność językowa jest również szczególnym rodzajem dyspozycji pozwalającym na łatwość komunikowania się i wyrażania w formie werbalnej. To również zdolność konstruowania złożonych jednostek leksykalnych, pamięć językowa i analiza tekstów, łatwość przyswajania nowych języków i operowania nimi. Zdolność językowa w przypadku edukacji bilingwalnej, a w zasadzie forma edukacji dziecka kulturowo odmiennego w szkole stanowi *condicio sine qua non* integracji społecznej, a zatem adaptacji, pozwalającej na harmonijny rozwój poznawczo-emocjonalny i społeczny. Opanowanie języka większości, a zatem rozpoznawanie kontekstów własnej egzystencji w świecie kulturowo obcym, naznacza jakość życia społecznego i sytuuje jednostkę w określonej pozycji społecznej. Czym lepsza zdolność jednostki

⁸⁴ Tamże, s. 182.

do opanowania języka większości, tym mniejsze ryzyko wykluczenia i społecznej izolacji. Szkoła jako jedno z pól społecznych – co podkreśla Bourdieu – staje się mikroświatem, w którym dokonuje się dynamiczny proces dystrybucji kapitału kulturowego, którego istotnym elementem jest język. Stanowi on o szansie na osiągnięcie sukcesu w dostępie do dóbr symbolicznych, *takich jak wykształcenie, reputacja, „układy” itd.*⁸⁵, ale w przypadku dziecka kulturowo obcego jest swoistą „przemocą symboliczną” i narzucaeniem obowiązującego dyskursu. Z drugiej strony łatwość w opanowaniu języka większości przez osobę wyposażoną w odmienny kapitał kulturowy pozwala na wzajemną transmisję wartości kulturowych i jest sytuacją pozwalającą na zinternalizowanie wartości grupy dominującej. Rodzi to jednak pytania o tożsamość i stopień kulturowego dysonansu. Niewątpliwie zdolność językowa staje się zawsze atutem jednostki w sytuacjach zderzenia kulturowych kapitałów i zawsze sytuuje jednostkę po stronie większych szans na społeczny awans, niż brak owej umiejętności, utrudniającej komunikację i mobilność społeczną.

Uczenie się drugiego języka jest determinowane w pewnym stopniu zdolnością językową, ale również kontekstem społeczno-kulturowym. Z jednej strony *zdolność językowa* określa dyspozycje intelektualne, ale z drugiej strony mogą na nie wpływać czynniki społeczne, wśród których wymienić można klimat i szkolną atmosferę, akceptację dla kulturowej odmienności. Rodzą one poczucie bezpieczeństwa i zaspokajają potrzebę społecznej afiliacji, która wydaje się szczególnie ważna w sytuacji kulturowego odosobnienia. Psychologicznie rzecz ujmując, można przyjąć wymienione warunki za podstawę kształtowania poczucia wartości, co ułatwia porozumiewanie się i nie tworzy psychologicznych barier językowych, powstających w warunkach społecznej dezakceptacji i alienacji.

Złożoność i rolę czynników społecznych w procesie uczenia się drugiego języka, w tym rolę *zdolności językowych i motywacji*, przedstawia Model Społeczno-Edukacyjny R.C. Gardnera, mający swe źródło w badaniach kanadyjskich z lat 50. XX wieku, a dotyczący warunków szkolnych i uczenia

⁸⁵ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 897.

się języka obcego⁸⁶. Wspomniany model jest jednym z trzech prezentowanych struktur teoretycznych, wyjaśniających uczenie się języka obcego obok Modelu Akulturacji J. Schumanna i Modelu Międzygrupowego H. Gilesa i J. Byrne, ukazujących uczenie się przez mniejszość w warunkach naturalnych języka grupy większościowej, w kontekście wpływu czynników społecznych w bardzo różnorodnych konfiguracjach⁸⁷.

W dwóch pierwszych wspomnianych modelach występują pozytywne, jak i negatywne sytuacje uczenia się, na które wpływają czynniki społeczno-psychologiczne. W modelu Schumanna między tymi czynnikami dochodzi do kontaktów między uczącymi się adaptującymi się do kultury większości, zaś w przypadku Modelu Międzygrupowego jego autorzy podkreślają znaczenie interakcji i poziomu tzw. „żywołności etnolingwistycznej”, określającej stopień identyfikacji z własną kulturą, z jednoczesnym stopniem integracji z grupą dominującą. Model Społeczno-Edukacyjny Gardnera stanowi interesujące – z punktu widzenia podjętej w tej pracy problematyki – zagadnienie, ponieważ dotyczy uwzględnienia w prezentowanym modelu czterech aspektów: środowiska społeczno-kulturowego, w którym przebiegają procesy uczenia się; różnic indywidualnych podmiotów uczących się drugiego języka (języka grupy dominującej); towarzyszących im warunków; efektów uczenia się⁸⁸. Twórca modelu dostrzega obecność szeregu zmiennych pośredniczących, które mogą wpływać na motywację do uczenia się. Istotnego znaczenia w tym procesie nadaje R.C. Gardner środowisku społeczno-kulturowemu uczących się. Środowisko to stanowi niewątpliwie szkoła i nieformalne otoczenie, w którym przebywają dzieci cudzoziemcy lub też dzieci reprezentujące inne kultury narodowe i etniczne. Opisując i interpretując społeczne modele przyswajania L2 (języka drugiego) R. Ellis podkreśla w modelu Gardnera, że *środowisko społeczno-kulturowe uczących się determinuje siłę pragnienia identyfikacji z kulturą*

⁸⁶ R. Ellis, *Czynniki społeczne w przyswajaniu drugiego języka*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 215-216.

⁸⁷ R. Ellis, *Czynniki społeczne w przyswajaniu drugiego języka...*, dz. cyt., s. 209.

⁸⁸ Zob. tamże, s. 216.

języka docelowego (motywacja integracyjna), a także stopień pozytywności ich postaw wobec sytuacji uczenia (na przykład wobec nauczyciela i programu nauczania)⁸⁹.

Zdolności językowe i motywacja wpływają ostatecznie na efekty uczenia, przy czym odbywa się to w określonym kontekście, który Gardner dzieli na kontekst uczenia się formalnego i nieformalnego. Motywacja jest jednak nadrzędnym czynnikiem w procesie integracji szkolnej i pozytywnej postawy w uczeniu się języka grupy dominującej.

Kolejnym z podstawowych wymiarów w przyswajania języka⁹⁰ jest *dostęp* do niego. Stanowią o nim według W. Kleina⁹¹ dwa elementy: zakres wprowadzanych lub też przyswojonych danych językowych oraz zakres możliwości komunikowania się. Dane językowe przyswajane są w rozmaity sposób, a jakość tych danych zależy od komunikowania się, jej częstotliwości, form i prawidłowości w przyswajaniu języka. Im częstszy jest kontakt z językiem grupy większościowej, tym bardziej prawdopodobne wydaje się przyswojenie języka obcego i pełniejsza integracja społeczna. Przyswojenie języka przyjmuje określoną *strukturę* (fonologiczną, morfologiczną, syntaktyczną, leksykalną)⁹², która zróżnicowana jest indywidualnie i rodzi pytania o charakter i znaczenie kierowanego i niekierowanego przyswajania języka, jak też i zależności pomiędzy uczeniem się języka rodzimego z równoległym przyswajaniem języka grupy dominującej. Jako ostatni wymiar w przyswajaniu języka Klein wymienia *tempo*, które warunkują potrzeby osobiste, motywacja i dostęp do zasobów językowych. Tempo determinują zdolności językowe oraz poziom integracji społecznej, w której procesie uczestniczy osoba ucząca się. Ostatecznie *stan końcowy* przyswajania języka prowadzi do tzw. selektywności procesu kosztowania (powstanie lub utrzy-

⁸⁹ Tamże, s. 216.

⁹⁰ Zob. W. Klein, *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 128.

⁹¹ Tamże, s. 128.

⁹² Tamże, s. 131-132.

manie się pewnych tendencji nie zawsze służących rozwijaniu i opanowaniu języka docelowego) lub też regresji jako powrotu do wcześniejszego poziomu znajomości języka obcego⁹³.

Model Społeczno-Edukacyjny Gardnera jest wprawdzie teoretycznym wzorcem czynników indywidualnych i środowiskowych, w tym osobowościowych i społeczno-kulturowych uznawanych za społeczny model przyswajania L2 (języka docelowego). Jego wskazanie w prezentowanej publikacji wydaje się w pełni uzasadnione i znajduje swoje odzwierciedlenie w praktyce szkolnej, zwłaszcza w kontekście wielokulturowej klasy. Społeczna przestrzeń szkoły w jej wielokulturowym wymiarze jest kontekstem uczenia się formalnego, jak i nieformalnego, w którym przebiegają różnorodne interakcje, warunkowane przekonaniami kulturowymi, integracyjnością, postawami wobec uczenia się i motywacją dzieci z innego kręgu kulturowego wobec grupy większościowej. Nabywanie języka grupy większościowej jest procesem, w którym wymienione elementy tworzą skomplikowany i dynamiczny układ, pozwalający na usytuowanie dziecka kulturowo odmiennego w określonym miejscu społecznej struktury szkoły.

Należy jednak przyjąć, że równoległe z kontekstem formalnym uczenia się, w kontaktach rówieśniczych tworzy się kontekst nieformalny, będący płaszczyzną spontanicznych interakcji i reprodukcji kulturowej, nie zawsze zauważalnych.

1.4. Socjalizacja w szkole i jej konteksty – teoretyczno-praktyczne uzasadnienia i refleksja

Szkoła jest szczególnym miejscem pełniącym funkcje edukacyjne, ale także bogatym i dynamicznym środowiskiem społecznym, które kreują tworzące go podmioty edukacyjne (uczniowie, nauczyciele, rodzice) oraz środowisko lokalne ze swoją specyfiką demograficzną, kulturową czy historyczną wraz z ogólnie pojętym charakterem lokalnej zbiorowości i jego tradycją. W szkole dokonuje się transmisja wiedzy i kultur, a sama szkoła

⁹³ Zob. tamże, s. 134-135.

tworzy własną kulturę instytucjonalną, wyznaczającą kierunki, tendencje, formalne i nieformalne strategie i zachowania. One konstytuują rodzaje i jakość interakcji jej podmiotów, ale często w ukrytych programach szkolnych następuje dystrybucja wiedzy dostosowana do kapitału kulturowego dziecka. I, jak pisze T. Gmerek: *szkoły (...) stanowią czynnik sprzyjający odróżnianiu reprezentantów różnych typów kapitału kulturowego w warunkach (teoretycznej) równości praw*⁹⁴. Różnicowanie kapitałów kulturowych staje się mechanizmem stratyfikacji społecznej, a jednocześnie pogłębia społeczne nierówności i obniża szanse edukacyjne.

P. Bourdieu⁹⁵, wprowadzając kategorię kapitału lingwistycznego, wyraźnie zaakcentował znaczenie języka w interakcjach i jego semantycznych walorów, decydujących lub też nie o złożoności struktur, a przez nie – o opisie świata i nadawaniu mu znaczeń. Bogactwo języka jest wyznacznikiem społecznego statusu i decyduje o jakości interakcji, wyznaczając drogi edukacji i sytuując jednostkę w określonym miejscu społecznej hierarchii. Mechanizm ten praktykują również szkoły, stosując etykietyzację ucznia, ze względu na ujawnianą pozycję społeczną i jakość języka jako narzędzia komunikacji.

A co dzieje się w sytuacji ograniczonego kapitału lingwistycznego dziecka innej niż polska narodowości? Dziecka z grupy etnicznej, w której habitus pierwotny całkowicie odbiega od habitusu rodziny polskiej? Jak przebiega socjalizacja takich dzieci i jaka jest ich pozycja w strukturze społecznej polskiej szkoły? Stratyfikacja, której one ulegają, ma podwójny wymiar. Z jednej strony wynika ona z różnic kulturowych i słabego opanowania języka polskiego lub całkowitego braku jego znajomości, co utrudnia szkolne interakcje. Po drugiej, jest ona konsekwencją kulturowo uzasadnionych rozbieżności z oczekiwaniami instytucji edukacyjnych, do których

⁹⁴ T. Gmerek, *Edukacja i procesy reprodukcji kulturowej. Studium przypadku na przykładzie mniejszości romskiej w Hiszpanii*, [w:] *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, Kraków 2008, s. 247.

⁹⁵ P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006.

uczęszczają. Związek pochodzenia społecznego (w tym kulturowego) nie-polskich uczestników życia szkolnego z systemem wartości edukacyjnych, typowych dla polskiej szkoły, bywa często niespójny, a nawet rozbieżny. Tam, gdzie kulturowy hermetyzm utrudnia społeczne integrowanie się, szanse na interioryzację polskich kodów kulturowych, w tym przyswojenie języka, mogą być niewielkie. Poza tym w interakcjach w wielokulturowej przestrzeni szkoły, należy wziąć pod uwagę znaczenie rodziny i kapitału kulturowego dziecka, z którym wkracza ono w odmienną kulturowo instytucję. Interesującym problemem badawczym wydaje się dzisiaj także sytuacja dzieci repatriantów z Kazachstanu w polskich szkołach, „zakorzenionych” z racji pochodzenia w polskiej kulturze, lecz posiadających w kapitale kulturowym wiele elementów z kraju dotychczasowej egzystencji.

Środowisko rodzinne dziecka ma ścisły związek z jego stosunkiem do nauki, wyborem ścieżki edukacyjnej i szkolnymi osiągnięciami. Szkoła staje w obliczu braku orientacji i wiedzy o sytuacji rodzin imigrantów, uchodźców, statusu społecznego w kraju, z którego przybyli. To samo dotyczy rodzin romskich (niby „wpisanych” od średniowiecza w polską mozaikę kulturową), których nieznamość i kulturowa specyfika nie pozwalają na diagnozę ze strony szkoły. Kapitał kulturowy reprezentantów innych kultur narodowych i etnicznych – jako kategoria – jest naznaczony zupełnie odmienną recepcją ze strony szkoły. Inaczej natomiast interpretuje go rodzina romska czy czeczeńska. Kapitałem kulturowym dla dziecka romskiego jest jego inteligencja praktyczna, znajomość własnych kodów kulturowych i związki rodzinne, wierność tradycji z jednoczesną deprecjacją nauki w formach instytucjonalnych. Te ostatnie nie mieszczą się natomiast w kanonie wartości edukacyjnych większości polskich rodzin, w społecznej roli i zadaniach szkoły. Szkoła, a wraz z nią instytucjonalne formy edukacji są koniecznym elementem kształtowania biografii zawodowych i stopni w rozwoju społecznym, umożliwiających społeczno-kulturowy awans i szeroko rozumianą socjalizację. Lecz i w przypadku funkcji socjalizacyjnej szkoły można mówić o nierównościach społecznych (związanych z segregacją uczniów w oparciu o ich zdolności) i różnych ścieżkach kształ-

cenia. Jak dowodzi T. Gmerek, *odmienne ścieżki kształcenia powiązane są z innymi formami oraz celami socjalizacji i prowadzą w konsekwencji do różnych pozycji społecznych i zawodowych (...)*⁹⁶.

Zachowawczość i wierność romskiej tradycji nie idzie w parze z preferowanym stylem interakcji dzieci i młodzieży w polskiej szkole, opierającym się na otwartości, odwoływaniu do różnych kodów i stylów komunikacyjnych o charakterze interaktywnym. Dzieci czeczeńskie z kolei charakteryzuje bardzo niski poziom kompetencji lingwistycznych, będący konsekwencją stylów zachowania, ale także „naznaczenia” uchodźstwem jako społeczno-ekonomicznym stygmatem⁹⁷. Jest on już z założenia czynnikiem upośledzającym społeczne interakcje, któremu przypisuje się pejoratywne wyznaczniki, tj. ubóstwo, brak domu i społecznych perspektyw, upośledzenie ekonomiczne, pobyt w ośrodkach dla uchodźców, brak stabilizacji materialnej, społeczną dezintegrację. Dotyczą one w zasadzie większości uczestników szkolnej koegzystencji, którzy są uchodźcami, imigrantami lub posiadają nieuregulowany status związany z pobytem w obcym kraju. Ich socjalizację pierwotną determinuje często odmiennność religijna, wyznaczająca określone postawy, zachowania, a podejmowane wybory sprzeczne są nierzadko ze społecznym funkcjonowaniem szkoły (np. niemożność uczestniczenia dziewcząt w zajęciach sportowych; relacje między obywatelami i ich społeczna hierarchia; obchody świąt katolickich w szkole). Nie zawsze spotyka się to ze zrozumieniem polskich rówieśników, a nawet wywołuje napięcia. Wyznaczane przez szkołę zasady i uprawomocnione kulturowo reguły powodują pewne strukturalne i emocjonalne przymusy. Przez nie dokonuje się reprodukcja kulturowa, budząca u uczestników reprezentujących inne kultury narodowe i etniczne niezgodę na ich „przyswojenie” czy internalizację. Interakcja przyjmuje charakter oporu, szkolnej dysymilacji a nawet uruchomienia mechanizmów obronnych, w imię

⁹⁶ T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 70.

⁹⁷ E. Januszewska, *Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Toruń 2010; M. Kulesza, K. Szyniszewska (red.), *Czeczeni w Polsce. Próba zrozumienia procesów integracyjnych*, Warszawa 2008.

zachowania zgodnego z kulturową tożsamością i parentokracją⁹⁸. Ta ostatnia jest wynikiem zachowań dziecka jako zgodności i wierności zasadom prowadzącym do przyjęcia kapitału społecznego, kulturowego, emocjonalnego⁹⁹ oferowanego przez rodziców. W niej mieści się aksjologiczna warstwa odnosząca się do nauki, jej znaczenia, wyboru szkoły i aspiracji kształceniowych. Przykładem jest *Adat* w rodzinach czeczeńskich, regulujący ich życie społeczne¹⁰⁰.

W. Segiet w nawiązaniu do P. Bourdieu podkreśla znaczenie „kapitału rodzinnego” w organizowaniu biografii edukacyjnej dziecka, *która może okazać się rodzajem zwierciadła odbijającego materialno-ekonomiczne, społeczne i kulturowe warunki życia*¹⁰¹ rodziny. Jeśli rozszerzyć tę kwestię na funkcjonowanie szkolne dziecka imigranta, dziecka uchodźcy, czy dziecka innego pochodzenia etnicznego, posiadającego określony kapitał rodzinny nieprzystający lub niemieszczący się z różnych powodów w optymalnym wizerunku wymaganym przez szkołę, to dyskredytuje on dziecko kulturowo odmienne w społecznej przestrzeni szkoły. Określa zatem charakter i jakość jego relacji rówieśniczych, a zatem szkolnych interakcji, które mogą być dodatkowo zubożone niskimi kompetencjami lingwistycznymi. Dobrym przykładem ilustrującym tę zależność wydaje się sytuacja dzieci romskich w polskich szkołach, których kapitał rodzinny nie zawiera przygotowania dziecka do szkoły, rozwoju jego funkcji motorycznych, wyrównania szans z racji podjęcia edukacji przedszkolnej i wiąże się z innym kategoryzowaniem edukacji¹⁰². Obniżona dojrzałość szkolna, nieznajomość języka polskiego, a także etniczne cechy dzieci romskich często prowadzą do szkolnej selekcji. Dwujęzyczność (przy nieznajomości języka polskiego z chwilą rozpoczęcia edukacji szkolnej) i dwoistość jego używania (język romani

⁹⁸ W. Segiet, *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 77.

⁹⁹ Tamże.

¹⁰⁰ K. Duleba, I. Kaliszewska, *Czeczeni w Polsce*, <http://www.kaukaz.net/cgi-bin/blosxom.cgi/polish/czeczenia/czeczenia_art3>, [data dostępu: 18.04.2018].

¹⁰¹ W. Segiet, *O związku edukacji z rodziną...*, dz. cyt., s. 78.

¹⁰² *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, red. M. Kołaczek, J. Talewicz-Kwiatkowska, Oświęcim 2011.

w domu, język polski w szkole) utrudnia komunikację w szkole i jest jednym z powodów szkolnej selekcji¹⁰³. Szkoła, będąca istotnym środowiskiem społecznym, ogranicza lub wręcz hamuje rozwój języka etnicznego u dzieci romskich, co ma istotny wpływ na przyswajanie kategorii językowych grupy większościowej, zakłócając jednocześnie zrównoważony rozwój obu języków. Według K. Kainacher *zatrzymanie rozwoju języka ojczystego może mieć fatalne następstwa dla uczenia się dalszych języków i dla całego intelektualnego rozwoju dziecka*¹⁰⁴. Właśnie przy nieuwzględnianiu języka ojczystego, rozwija się tak zwana półjęzyczność (...), która później przynosi negatywne skutki we wszystkich wymiarach osiągnięć szkolnych – uważa cytowana autorka¹⁰⁵. Jej badania odnoszą się wprawdzie do sytuacji dzieci polskich w austriackich szkołach, jednak nie zmienia to faktu (niezależnie od kontekstów wielokulturowej szkoły), że zabranianie dzieciom używania ich ojczystego języka w innej językowo szkole, jest wręcz szkodliwe. Według Kainacher *świadczy to nie tylko o braku wrażliwości i należytej porcji etnocentrycznej arogancji, ale utrudnia rozwój i przyswojenie języka grupy większościowej*¹⁰⁶. Stąd rodzą się pytania o organizację kształcenia językowego w wielokulturowej szkole.

Problemy natury językowej implikują społeczne zachowania dzieci reprezentujących inne kultury narodowe i etniczne. Ograniczenie ekspresji werbalnej nie pozwala na wyrażenie stanów emocjonalnych, interpretację zastanego świata, jeśli już – to nie odpowiada ona adekwatnej do rzeczywistości ocenie i recepcji. Rodzi stany zakłopotania i wycofania się ze szkolnych interakcji, z obawy przed ośmieszeniem i brakiem akceptacji. Wywołuje dysonans poznawczy spowodowany rozbieżnością habitusów i wynikających z nich zasad etycznych, wzorów zachowań czy wartości.

Poznanie języka obcego w szkole kraju przyjmującego, jest typowe dla dzieci imigrantów i uchodźców i określa się je submersją lub

¹⁰³ H. Kyuchukov, *Acquisition of Romani in bilingual context*, "Psychology of Language and Communication" 2014, Vol. 18, No. 3.

¹⁰⁴ K. Kainacher, *Dziecko w środowisku dwujęzycznym i jego komunikacja międzykulturowa. Das Kind in einer zweisprachigen Welt und seine interkulturelle Kommunikation*, Kraków–Wiedeń 2007, s. 45.

¹⁰⁵ Tamże.

¹⁰⁶ Tamże.

tw. dwujęzycznością zubażającą¹⁰⁷. Określane jest też zjawiskiem wchłonięcia i ma swoje konsekwencje tożsamościowe.

Można przyjąć – na podstawie podjętej refleksji – zależność między możliwościami lingwistycznymi dziecka a jego zdolnością do integracji niejednorodnych przestrzeni kulturowych. Interferencja różnych kultur w społecznej rzeczywistości szkoły stawia przed każdym dzieckiem, niezależnie od jego przynależności narodowej czy etnicznej, zadanie rozpoznania treści i znaczeń przez aktywne interakcje i tworzenie własnych konstruktów tożsamościowych. Jest to możliwe tylko w sytuacji dobrego klimatu, wzajemnego współdziałania i wzajemnej reprodukcji kultury. Niestety w praktyce edukacyjnej spotyka się tzw. „ukryte programy”, w których pod hasłami integracji, tolerancji ogranicza się socjo-lingwistyczne stymulatory, a narzucone dyskursy przyjmują charakter „przemocy symbolicznej”¹⁰⁸. Dokonująca się u dzieci z odmiennych środowisk narodowo-etnicznych, w mniejszym lub większym stopniu, internalizacja kodów kulturowych, przy jednostronnym kształceniu językowym, może pogłębiać szkolne niepowodzenia. Mogą one wynikać z przyswojenia tzw. kodów ograniczonych, redukujących język do prostych sekwencji, ograniczających orientację społeczną i intelektualną¹⁰⁹. L. Korporowicz za B. Bernsteinem charakteryzuje kody ograniczone jako proste konstrukcje zdaniowe, ubogie w przymiotniki i przysłówki bez jednostkowych doświadczeń i pozbawione abstrakcyjnych form rozumowania¹¹⁰. Z pewnością wspomniany kod dominuje w interakcjach wielokulturowej społeczności szkolnej ze strony tych „obcych”, chociaż nie stanowi to reguły. Przeciwnieństwem tej sytuacji są uczniowie wietnamscy w polskich szkołach, których w komunikacji posługują się zwykle kodem rozwiniętym. Jest on konsekwencją socjalizacji w polskich instytucjach edukacyjnych począwszy od przedszkola, a także specyficznych cech osobowościowych i orientacji na edukacyjny sukces. Wymienione czynniki

¹⁰⁷ I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Wyd. Scholar, Warszawa 2000, s. 179.

¹⁰⁸ Por. T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

¹⁰⁹ L. Korporowicz, *Tworzenie sensu. Język – kultura – komunikacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993, s. 113-118.

¹¹⁰ Tamże, s. 117-118.

w rodzinie wietnamskiej konstytuuje wspomniany kapitał rodzinny i pierwotna socjalizacja. Edukacja stanowi dla Wietnamczyków element społecznego awansu i jest cenną wartością wnoszoną w kapitał rodzinnym, łącznie z przestrzeganiem zasad konfucjańskich. Są one filarem etycznym regulującym stosunki między rodzicami a dziećmi i jednocześnie nakładają na rodziców obowiązek inwestowania i zapewnienia dzieciom przyszłości. Ich uwiarygodnieniem są bardzo dobre wyniki nauczania dzieci wietnamskich w polskich szkołach, doskonała integracja i internalizacja polskich kodów kulturowych. Konfucjanizm zobowiązuje do życia w harmonii z otoczeniem, nawiązywania bliskich więzi, co uwidacznia się w interakcjach dzieci wietnamskich z polskimi rówieśnikami w środowisku szkoły i poza nią. Komunikacja ze środowiskiem ze strony Wietnamczyków przyjmuje szereg zachowań niewerbalnych, które w istocie sprzyjają klimatowi szacunku i zaufania. Wszystkie ich cechy ważne dla interakcji społecznych wyróżniają tę grupę w środowiskach szkolnych. Potwierdzają to liczne badania oraz publikacje¹¹¹. Interesująca – z punktu widzenia interakcji – jest dwujęzyczność dzieci wietnamskich, która rozwija się równolegle (konwersacja w języku rodzinnym we własnym środowisku i jego specyficzna struktura oraz doskonałe kompetencje lingwistyczne w języku polskim pozwalające na wysoki poziom integracji szkolnej). Habitus pierwotny w tym przypadku sprzyja rozwojowi społecznemu w warunkach szkoły polskiej i nie tylko. W Niemczech dzieci wietnamskie uważa się na najlepszych uczniów, osiągających większe sukcesy szkolne od dzieci narodowości niemieckiej¹¹².

¹¹¹ T. Halik, E. Nowicka, W. Połeć, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole. Zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Wyd. Prolog, Warszawa 2006; T. Halik, *Migrancka społeczność Wietnamczyków w Polsce w świetle polityki państwa i ocen społecznych*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2006; *Wietnamczycy w Polsce*, red. M. Kulesza, M. Smagowicz, IPSiR Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008; K. Białek, H. Dang Thu, E. Grabowska, T. Halik, T. Ngo Van, *Edukacja dzieci i młodzieży wietnamskiej w Polsce*, Fundacja Sztuki Arteria, Warszawa 2009.

¹¹² F. Paters, *Die besten deutsche Schüler stammen aus Vietnam*, <<https://www.welt.de/politik/deutschland/article12458240/Die-besten-deutschen-Schueler-stammen-aus-Vietnam.html>>, [data dostępu: 11.03.2017].

Wartość edukacji w habitusie oraz kapitał rodzinny wydają się najważniejszymi czynnikami określającymi potencjalną zdolność do integracji społecznej i przyswojenia języka grupy dominującej.

Nawiązując do jednego ze społecznych modeli przyswajania języka drugiego (tzw. L2) należy odnieść się do tzw. Modelu Grupowego Howarda Gilesa i jego współpracowników¹¹³, który obrazuje postawy społeczne oraz ujawnia psychologiczne aspekty zachowań i uczenia się języka grupy dominującej.

Użyta w tym modelu kategoria tzw. „żywotności etnolingwistycznej” tłumaczy w pewnym stopniu zachowania społeczne, dotyczące różnic w uczeniu się języka L2 przez grupę podporządkowaną. Różnicę tę warunkuje stopień żywotności etnolingwistycznej, wyrażającej się w sile identyfikacji z własną grupą. Im są one wyższe, tym bardziej społeczne interakcje z grupą dominującą stają się barierą dla zachowania własnej tożsamości, co w naturalny sposób ogranicza przyswojenie L2 i komunikację społeczną z jego użyciem. Zarówno dzieci czeczeńskie, jak i romskie stanowią w polskich szkołach dobry przykład silnej żywotności etnolingwistycznej, prowadzącej do postrzegania własnej grupy jako nieprzekraczalnej kulturowo przestrzeni, co ogranicza ich relacje interpersonalne w szkole. Brak identyfikacji z grupą dominującą prowadzi do nieadekwatnego obrazu statusu własnej grupy, co może prowadzić do izolacji lub podjęcia rywalizacji¹¹⁴. I odwrotnie ujmując, czynniki społeczne prowadzące do silnej identyfikacji z grupą większościową sprawiają, że własna tożsamość etniczna staje się mniej ważna, co odbywa się kosztem własnej żywotności etnolingwistycznej, ale jest gwarantem integracji społecznej z grupą obcą i szansą na sprawną komunikację społeczną, której podstawą, jak i efektem jest dobre opanowanie L2¹¹⁵. Wskazaną interpretację teoretyczną w szkolnej praktyce obrazuje identyfikacja dzieci wietnamskich i ich adekwatna tożsamość

¹¹³ R. Ellis, *Czynniki społeczne w przyswajaniu drugiego języka*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 213-215.

¹¹⁴ Zob. tamże, s. 214.

¹¹⁵ Tamże, s. 213-214.

grupowa, pozwalające na bezkolizyjne społecznie funkcjonowanie w szkole polskiej, z jednocześnie pełną akceptacją ze strony grupy dominującej.

Wymienione czynniki przynależne „obcym” kulturowo uczestnikom szkolnej edukacji mają charakter społeczny. Ich kontekstualny wymiar tworzy środowisko szkolne ze wszystkimi przynależnymi mu atrybutami organizacyjnymi i mentalnymi. Według B. Matyjas *do czynników, od których zależy prawidłowe funkcjonowanie szkoły, należą: kultura szkoły oraz klimat, symbolizacja szkolna oraz szkolne normy i wzorce zachowań*¹¹⁶. Czynniki te tworzą przestrzeń socjalizacji dzieci, a sama kultura szkoły, z przynależnymi jej wartościami, rytuałami szkolnymi, tradycją *jest czynnikiem sprzyjającym uspołecznieniu dziecka*¹¹⁷. Pojęcie kultury szkoły i jej znaczenie dla procesów socjalizacyjnych jest przedmiotem opracowań teoretyczno-badawczych¹¹⁸, z których jednoznacznie wynikają zależności między kulturą szkoły a funkcjonowaniem społecznym jej podmiotów.

O barierach i szansach socjalizacyjnych w wielokulturowej szkole stanowią czynniki organizacyjne i społeczne, w tym personalne. Tworzą one skomplikowane konfiguracje, wynikające z dynamiki dokonujących się bezustannie procesów społecznych. Składa się na nie społeczna struktura szkoły, klasy szkolnej, w której podmioty kreują nieformalne grupy, zwyczaje i zasady, nie zawsze kompatybilne z formalnie uprawomocnioną działalnością szkoły we wszystkich jej wymiarach. Wielokulturową przestrzeń szkoły tworzy zwykle skomplikowany układ czynników legislacyjnych, politycznych, organizacyjnych, socjokulturowych, pedagogiczno-psychologicznych, środowiskowych, które na zasadzie synergii skupiają się w niej jako instytucji i z którymi musi ona sobie radzić w wymiarze pragmatycznym. Zwykle szkołę obwinia się za szereg trudności, niekompetencję, brak integracji i zrozumienia. W niej krystalizują się i urzeczywistniają interakcje, będące pochodną wymienionych uwarunkowań. Realizacja

¹¹⁶ B. Matyjas, *Topos dzieciństwa wielkomiejskiego...*, dz. cyt., s. 57.

¹¹⁷ Tamże, s. 57.

¹¹⁸ Por.: K. Polak, *Kultura szkoły: od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Wyd. UJ. Kraków 2007; B. Adrian, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Of. Wyd. „Impuls”, Kraków 2011; B. Dobrowolska, *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej...*, dz. cyt.

czy implementacja przepisów prawa oświatowego, idei, wpływ społeczno-politycznych orientacji w zakresie obecności „obcych” i ich recepcja w środowisku lokalnym zależą przede wszystkim od charakteru samej szkoły i jej kultury, a zatem sposobów myślenia jej podmiotów, wyznawanych przez nich wartości i prezentowanych postaw. Należy podkreślić znaczenie postaw nauczycieli wobec problemów wielokulturowości¹¹⁹. Nieznajomość problemów związanych z uczestnictwem dziecka cudzoziemca w obcej mu przestrzeni społeczno-kulturowej determinuje poznawcze i emocjonalne aspekty działań pedagogicznych nauczyciela i wypacza pożądane interakcje z uczniem. Kreowanie wielokulturowego i przyjaznego zarazem środowiska nie może polegać na pozornej realizacji zadań szkoły i wypełnianiu jej ustawowych i wewnętrznych założeń. Towarzyszyć mu musi głębsza refleksja nad zjawiskami kulturowymi i świadomość oddziaływania na postawy uczniów, co ma w rezultacie daleko idące konsekwencje społeczne. Uczeń dostrzegający zasadniczość nauczyciela i brak jego działań wobec zróżnicowanej kulturowo szkoły, a tym samym innych kulturowo podmiotów, przyjmuje je za oczywisty i społecznie uzasadniony kazus. Bariery socjalizacyjne, w tym interakcyjne rozpoczynają się zatem w szkole od:

- traktowania obecności odmiennych kulturowo podmiotów szkolnych w kategoriach homogenicznej struktury społecznej, podporządkowanej szkolnym formalizmom;
- braku wiedzy merytorycznej w zakresie edukacji międzykulturowej, glottodydaktyki i psychologii społecznej;
- niezrozumienia znaczenia czynników kulturowych (w tym potrzeby rozwijania dwujęzyczności, uwzględnienia kapitału rodzinnego i kulturowego) dla tworzenia warunków rozwoju i integracji społecznej;
- poczucia zagrożenia dla własnej tożsamości i zaanektowania własnej przestrzeni społecznej przez odmiennych kulturowo uczestników edukacji;

¹¹⁹ B. Dobrowolska, *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej...*, dz. cyt.

- uznawania obecności „obcych” uczestników szkolnej edukacji jako powodu dezorganizacji procesów kształcenia i zakłócenia interakcji społecznych;
- postrzegania grupy dominującej w kategoriach jedynej, uprawnionej kulturowo społeczności, posiadającej monopol na transmisję wiedzy kultury, podporządkowującej mniejszość.

Szanse socjalizacyjne w wielokulturowej szkole opierają się o kontestację wszelkich form zachowań, które nie dopuszczają „obcych” do własnej przestrzeni kulturowej i nacechowane są ksenofobią. Należy zaznaczyć, że wielokulturowość współczesnego świata jest nieunikniona, a szkoła staje się w naturalny sposób przestrzenią wielokulturowych interakcji. I nie mają one nic wspólnego z polityką multikulti, lecz są jej naturalną konsekwencją, z którą szkoły w mniejszym lub większym zakresie muszą się zmierzyć. I nie wynika to z wielokulturowych inklinacji, lecz staje się zwykłym społecznym porządkiem, w którym każdemu dziecku, niezależnie od pochodzenia przysługują określone prawa, w tym prawo do edukacji. Należy również podkreślić, że dziecko kulturowo odmienne w szkole jest częścią społeczności szkolnej i częścią przestrzeni szkolnej, na co zwraca uwagę B. Smolińska-Theiss¹²⁰, wskazując na nowe orientacje badawcze w ujmowaniu dzieciństwa, jego kontekstów społeczno-kulturowych i czasoprzestrzeni. Nowa perspektywa badawcza jest konsekwencją innej percepcji dzieci jako grupy społecznej, zróżnicowanej kulturowo w instytucji, jaką stanowi szkoła. Jej badanie, tym bardziej jako grupy zróżnicowanej etnicznie wymaga uwzględnienia czynników socjalizacyjnych, zarówno w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym.

By socjalizacja i towarzyszące jej interakcje w zróżnicowanej kulturowo przestrzeni szkoły przebiegały bezkonfliktowo i wzbogacały każdą ze stron należy:

- uznać szkołę za miejsce kulturowej transmisji, służącej wzajemnemu wzbogacaniu kulturowego kapitału każdej ze stron interakcji;

¹²⁰ B. Smolińska-Theiss, *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, „Chowanna” 2010, Vol. 34(1), s. 13-26.

- stworzyć warunki rozwoju dla każdego podmiotu szkolnej edukacji, niezależnie od jego narodowej czy etnicznej proveniencji;
- umożliwić jednoczesny rozwój języka rodzimego z poznaniem struktury języka grupy dominującej;
- poszerzyć spektrum oddziaływań pedagogicznych służących wzajemnej integracji, z zachowaniem prawa do własnej kulturowej tożsamości;
- ograniczyć mechanizmy symbolicznej przemocy, a ukryte programy szkolne wobec mniejszości zastąpić rzeczywistym dialogiem i współpracą, z zachowaniem zasady wzajemnego szacunku wobec kulturowej odmienności.

To, która z analizowanych kategorii przeważa w wielokulturowej przestrzeni szkoły, zależy od działań każdej ze stron uczestniczących w procesie edukacji szkolnej i środowiska lokalnego. Narastające w Europie tendencje narodowe i separatystyczne wobec uchodźców wzmagają falę niechęci i niezadowolenia. Szkoła staje się instytucją, w której zderzają się skądinąd przeciwstawne poglądy i idee. Z jednej strony jej zadania zostają nakierowane na zachowanie tożsamości rodzimej, z drugiej zaś obowiązek wobec dziecka i jego niezbywalnych praw – niezależnie od jego pochodzenia – nakłada na szkołę zadanie jego rozwoju i moralnie obarcza za stworzenie warunków bezpieczeństwa¹²¹. Dotyczy to polskiej – i nie tylko – szkoły, szkół na pograniczach kulturowych, ale także szkół zachodnich państw – wobec dzieci polskich imigrantów.

¹²¹ Por. E. Ogrodzka-Mazur, *Szanse i bariery edukacji międzykulturowej na pograniczu polsko-czeskim. Przyczynek do obrazu pracy nauczycielskiej*, [w:] *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Wyd. Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wyd. A. Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2009; T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Wyd. UŚ, Katowice 2000.

1.5. Konkluzje – idee, założenia, wskazówki dla praktyki edukacyjnej

Analiza źródeł nad społeczną przestrzenią szkoły, jej społecznymi i kulturowymi wymiarami, analogiami i specyfiką prowadzi do następujących wniosków:

1. Pojęcie *przestrzeni* jest wymiarem nieograniczonym miejscem i czasem, mającym swoje źródło w architekturze i urbanistyce, a oznaczającym i obejmującym jej projektowanie, planowanie, zabudowę od wewnątrz i z zewnątrz, wyznaczanie stref jako instrumentu separacji i segregacji, określanie granic, obejmującym wizualne i niewizualne cechy każdego obszaru, relacje miasta z obszarami naturalnymi, bezpieczeństwo, kontekst zabudowy, koegzystencję jego uczestników. *Przestrzeń* wymaga zdefiniowania jej elementów (placów, ulic, infrastruktury), rewitalizacji, renowacji, sposobów jej użytkowania i określenia jej jakości i konstruowania modeli przestrzeni.
2. Istnieje analogia między pojęciami *przestrzeń* w wymiarze architektonicznym a *przestrzenią szkoły* w pedagogice (szczególnie społecznej), w której użycie tego terminu jest uzasadnione w stosunku do społecznego wymiaru każdego środowiska wychowawczego. Wielość stanowisk teoretycznych wobec pojęcia *przestrzeni szkoły* wskazuje na jej wieloaspektowość, wymiar materialny i symboliczny, wewnętrzny i zewnętrzny, wielowarstwowość, dynamizm, interakcyjność, procesualność. Cechy przestrzeni szkolnej wynikają z jej społecznego charakteru, dyskursu w zakresie, relacji, związków, zależności, subordynacji, aksjologii, symboliki, organizacji.
3. Szkoła, a w niej klasa szkolna, jest społeczną przestrzenią, w której dokonuje się kreacja rzeczywistości, naznaczona interakcjami, wytwarzaniem charakterystycznych tylko dla tej przestrzeni zwyczajów, kodów, zachowań. Ich granice wyznaczone są formalnymi jak i pozaformalnymi zasadami, a zatem obowiązującym dyskursem. Reguluje on funkcjonowanie grupy i jej podstruktur nieformalnych, co wyznacza stopień ich integralności (spójność, poczucie więzi lub „obcość” i marginalizację).

4. Wielokulturowość podmiotów edukacyjnych w szkole tworzy znacznie bardziej skomplikowaną i złożoną społeczno-kulturową przestrzeń, wynikającą z różnic w kodach kulturowych, kompetencjach lingwistycznych i często ze znacznych rozbieżności w procesach socjalizacji pierwotnej, mającej znaczenie w uspołecznieniu w procesach edukacji formalnej.
5. Przestrzeń społeczną szkoły konstituuje nie tylko jej społeczna struktura, ale i wzorce kultury wszystkich jej uczestników, przyjęte i respektowane normy i społeczne konwencje. Używany w komunikacji język ze wszelkimi jego atrybutami stanowi narzędzie socjalizacji i wyznacza zachowania funkcjonalne, określone obowiązującym dyskursem, potrzebami oraz zadaniami szkolnymi. Nie zawsze różnice w kulturowych artefaktach podmiotów edukacyjnych w szkole czy klasie szkolnej, są tożsame z procesami dezintegracji.
6. Język stanowi w warunkach szkolnych istotne kryterium pozycji społecznej i edukacyjnej dziecka i łączy się z kategorią transmisji wiedzy, selekcji, dystrybucji władzy, rozumianej jako pozycja w strukturze społecznej klasy szkolnej. Zasoby językowe określane przez P. Bourdieu jako kapitał lingwistyczny określają sposoby kategoryzowania świata a jego językowa reprezentacja wyznacza wzory komunikacji społecznej i zdobywania wiedzy. Tym samym znacząco określa pozycję społeczną każdego dziecka, a szczególnie dziecka z innego kręgu kulturowego w polskiej szkole.
7. Socjalizację dziecka różniące się etnicznie wyznaczają jego wzorce kulturowe, czynniki osobowościowe (dyspozycje intelektualne, motywacja, postawy) oraz uwarunkowania instytucjonalne (organizacja pracy szkoły, możliwość uczenia się języka rodzimego równoległe z językiem kraju pobytu czyli edukacja bilingwalna, warunki harmonijnego rozwoju poznawczo-emocjonalnego i społecznego tworzonego przez szkołę, ograniczanie przemocy symbolicznej).
8. Budowanie biografii edukacyjnej przez każde dziecko, niezależnie od jego proveniencji narodowo-etnicznej stawia przed szkołą jako insty-

tucją i przed nauczycielami obowiązek tworzenia warunków dla aktywnych interakcji budowania własnych konstruktów tożsamościowych przez dziecko. Jest to możliwe tylko w sytuacji dobrego klimatu, wzajemnego współdziałania i wzajemnej reprodukcji kultury. Jednostronne kształcenie językowe może pogłębiać szkolne niepowodzenia uczniów z innych kręgów kulturowych i zaburzać funkcjonowania społeczne. Przyswojenie tzw. kodów ograniczonych, redukujących język do prostych sekwencji, ograniczających orientację społeczną i intelektualną jest w społecznej przestrzeni szkoły zjawiskiem obustronnie niekorzystnym, zarówno dla większości, jak i mniejszości uczniów.

9. Szkoła jako przestrzeń społeczna powinna stanowić miejsce kulturowej transmisji, służącej wzajemnemu wzbogacaniu kulturowego kapitału każdej ze stron interakcji, a ukryte programy szkolne wobec mniejszości należy zastąpić rzeczywistym dialogiem i współpracą, opartymi na zasadzie wzajemnego szacunku wobec kulturowej odmienności.

ROZDZIAŁ 2

Dziecko, dzieciństwo, szkoła. Dziecięcy obraz świata

2.1. Dziecko i dzieciństwo jako kategorie społeczne. Ich kontekstualne rozumienie a podejścia badawcze

Společną przestrzeń szkoły wyznaczają i kreują nie tylko czynniki zewnętrzne i nauczyciele realizujący szkolne programy. Jej kreacja jest dynamicznym procesem zachodzącym nieustannie w układach i interakcjach zarówno w sferze nauczania, jak i zwykłych relacjach rówieśniczych – dzieci w roli uczniów. Jako środowisko społeczne szkoła gromadzi jednostki, zróżnicowane pod względem kulturowym i osobowościowym. Posiadane przez nie biografie tworzą kalejdoskop zasad i postaw, nieustannie generujących style szkolnych zachowań, sposoby komunikacji, dopuszczalne kody i narracje szkolnej rzeczywistości. Jest ona z jednej strony postrzegana przez dorosłych i przez nich interpretowana, z drugiej zaś – naznaczona jest elementami dziecięcego świata, jego postrzeganiem i interpretacją właściwą dla dziecięcej recepcji.

Współcześnie badanie bardzo różnych obszarów rzeczywistości społecznej dzieci opiera się na nowych paradygmatach uwzględniających ich własną interpretację. Ponadto dzieci traktuje się jako pełnoprawnych uczestników życia społecznego, tworzących własne struktury społeczne i posiadających własną kulturę. Paradygmaty owe zapoczątkowali A. James

i A. Prout¹²². Zgodnie z nimi dziecko jawi się jako kreator życia społecznego, najpełniej wyrażający rzeczywistość i nadający jej własny, określony specyfiką dziecięcej recepcji – koloryt. Świat dziecięcy nie jest mikrorzeczywistością świata dorosłych ani uniwersalnym obrazem, łączącym wszystkie cechy dzieciństwa. Dziecko jest uwikłane w konteksty społeczne i kulturowe oraz różne czasoprzestrzenie, co uzasadnia wielość prowadzonych dyskursów.

Obszarami rzeczywistości doświadczanej i wyrażanej przez dzieci są elementy szeroko pojętego systemu społecznego, a zatem grupy, instytucje, procesy i zjawiska społeczne. Wśród nich warto wskazać na sytuację dzieci w perspektywie politycznej, socjalnej, w różnych grupach społecznych, a także na ich indywidualne biografie ze społeczno-kulturowym tłem, osadzone w kontekście rodziny, szkoły czy wybranych aspektów edukacji. Wskazują na to liczne opracowania, w tym niemieckiej badaczki Johanny Mierendorff i jej współautorów¹²³. Należy podkreślić zmianę dotychczasowych orientacji w badaniach dzieciństwa z odejściem od traktowania tego etapu rozwojowego jako przedpola dorosłości, co weryfikuje dotychczasowe teorie, w tym piagetowską koncepcję rozwoju.

Przykładem polskich opracowań na temat dzieciństwa, ilustrujących jednocześnie złożoność obszarów i zagadnień są prace W. Theissa, B. Smolińskiej-Theiss, B. Śliwerskiego, B. Matyjas, J. Izdebskiej, D. Klus-Stańskiej, M. Szczepskiej-Pustkowskiej, E. Jarosz. Dotyczą one dzieciństwa

¹²² A. James, A. Prout, *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, Falmer Press, London-Washington 1997.

¹²³ Przykładem są następujące publikacje: A. Lange, J. Mierendorff, *Method and Methodology in Childhood research*, [w:] *The Palgrave handbook of childhood studies*, J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.S. Honig (eds.), Palgrave Macmillan, London 2009; J. Mierendorff, *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*, Wiesbaden: VS-Verlag (zus. mit Andreas Lange und Doris Bühler-Niederberger) 2010; J. Mierendorff, *Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit*, Weinheim/München: Juventa, 2010; J. Mierendorff, *Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen*, Frankfurt/Main: Campus (zus. mit Renate Kränzl-Nagl u. Thomas Olk) 2003; A. Fangmeyer, J. Mierendorff, *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*, Weinheim Basel, Belz Juventa 2017.

w różnych perspektywach teoretycznych i badawczych, wnosząc nowe inspiracje, w tym metodologiczne. Czasem mają charakter interdyscyplinarny, czego przykładem jest praca K. Segiet¹²⁴.

Badania nad dzieciństwem i dzieckiem w literaturze pedagogicznej i socjologicznej ukazują inną współcześnie rolę dziecka w kreowaniu różnych przestrzeni społecznych i ich postrzegania. Dziecko staje się aktywnym uczestnikiem i aktorem w teatrze społecznej rzeczywistości, wyznaczając ramy poznawcze i metodologiczne w badaniach. Owa społeczna rzeczywistość zmienia środowisko życia człowieka i sprawia, że dziecko, jako aktywny członek rodziny i społeczeństwa, staje się uczestnikiem sytuacji kryzysowych, doświadczając biedy i ubóstwa, przemocy, alkoholizmu, choroby, dysfunkcji własnej rodziny, na co w swoim studium zwraca uwagę B. Matyjas¹²⁵. Autorka dokonuje analizy zagadnienia dzieciństwa i rodziny w kryzysie, uwzględniając również procesy globalizacyjne, a *dzieciństwo w kryzysie* staje się nową kategorią w pedagogice społecznej inspirującą do poszukiwań nowych form pomocy i wsparcia społecznego w zglobalizowanym świecie. Na podstawie analizy literatury przedmiotu B. Matyjas dokonuje kategoryzacji oblicza (obrazów) współczesnego dzieciństwa, wyróżniając dzieciństwo: *globalne, telewizyjne, zagrożone, osamotnione, zranione, gorszych szans, nadmiaru lub inaczej „cukierkowe”*¹²⁶, wskazując na możliwość różnych obrazów przy występowaniu jednego ich źródła.

Dokonując eksplikacji pojęcia dzieciństwa w ujęciu badawczym, E. Jarosz proponuje *deskrypcję badań nad dzieciństwem w kilku perspektywach: ontologicznej, epistemologiczno-metodologicznej oraz narracji pytań badawczych*¹²⁷. W każdej z nich dziecko jest podmiotem z subiektywną perspektywą rzeczywistości, pozwalającą na dziecięce „widzenie” i jednocześnie

¹²⁴ K. Segiet, *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium społeczno-pedagogiczne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2011.

¹²⁵ B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.

¹²⁶ B. Matyjas, *Topos dzieciństwa wielkomięskiego...*, dz. cyt., s. 95-97.

¹²⁷ E. Jarosz, *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, „Pedagogika społeczna” 2017, nr 2(64), s. 62.

uczestnictwo w badaniu, co dodatkowo umożliwia wskazanie rozwiązań dla poprawy ich bytu.

B. Smolińska-Theiss wyraźnie kreśli charakter i rolę społeczną dziecka współcześnie, uznając, że jest ono *podmiotem aktywnie kreującym swój świat społeczny. Aktywnie zakorzenia się w przestrzeni domu, podwórka, szkoły. Naznacza tę przestrzeń swoim działaniem. Buduje swoją biografię, wypełnia czas historyczny*¹²⁸. Odnosząc się do instytucji edukacyjnych jest ono zatem podmiotem formującym szkolną przestrzeń, nadając jej określony wymiar, determinowany specyfiką środowiska społecznego, w tym lokalnego, w którym szkoła funkcjonuje. Inną przestrzeń społeczną posiada szkoła wiejska, inną – wielkomiejska, na co wskazują liczne badania porównawcze, opracowania monograficzne, studia z zakresu socjologii edukacji. W każdym środowisku szkoły dokonuje się proces socjalizacji, który w różnych nurtach socjologii manifestuje społeczny rozwój dziecka. Z jednej strony socjalizacja jest postrzegana (w tradycyjnym ujęciu) jako wymogi i normy dotyczące dzieciństwa ze strony świata dorosłych, stopniowym nabywaniem zachowań i kulturowych przekazów, pozwalających na pełną internalizację norm społecznych. Z drugiej strony socjalizacja (a właściwie teorie ją potwierdzające) jest ujmowana w kategoriach interakcji i uczestnictwa jednostki w grupie. Drugie z ujęć zawiera w sobie kategorie umiejętności interakcyjnych, w tym komunikację, a zatem i język oraz wszystkie związane z tym atrybuty, sytuujące jednostkę w określonym miejscu w społecznej przestrzeni grupy. Interakcjonizm reprezentuje G.H. Mead, zaś wspomniane ujęcia tradycyjne reprezentują m.in. O. Ritchie, M. Kollar¹²⁹, M. Speier¹³⁰, D. Wrong¹³¹. Poza tym konstytuujące się w warunkach społecznych dzieciństwo nie jest kategorią jednorodną, łatwą do określenia czy zdefiniowania, ale fenomenem. Jako konstrukt społeczny – bo nie sposób ujmować dzieciństwa w oderwaniu od

¹²⁸ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014, s. 39.

¹²⁹ Zob. O. Ritchie, M. Kollar, *The Sociology and Childhood*, New York: Appleton Century Crofts.

¹³⁰ M. Speier, *The everyday world of the child*, [w:] *Understanding Everyday Life*, red. J. Douglas, Routledge & Kegan Paul, London 1970.

¹³¹ D. Wrong, *The oversocialised conception of man in modern sociology*, „American Sociological Review” 1.04.1961, XXV.

społecznego kontekstu, w którym się ono kształtuje – nigdy nie przybiera ostatecznych form i charakteru. Nigdy nie jest możliwa jego pełna identyfikacja. Z takiego założenia wychodzą badacze plasujący się w nurcie społecznego konstruktywizmu. Dzieciństwo wpisuje się ze swoją dynamiką w wielorodność społecznych rzeczywistości, a zatem i w kulturę, co nadaje jej, jako kategorii, pluralistyczny charakter. Fenomen dzieciństwa nie polega na jego uniwersalizmie, lecz na subiektywizmie, wyrażanym dziecięcą fantazją i „nieskalanymi” społeczną poprawnością zachowaniami, w formie utartych stereotypów, przekonań. Ów fenomen polega na odrzucaniu optyki dorosłych i własnego wartościowania świata (po dziecięcemu), chociaż dorośli uzurpują sobie prawo do jego oceny. Nie stanowi również (...) *biologicznej niedojrzałości, nie jest ani naturalną, ani uniwersalną cechą ludzkich grup, lecz jawi się jako specyficzny komponent strukturalny i kulturowy wielu społeczeństw*¹³². Powyższe stwierdzenie jest jednym z paradygmatów A. James i A. Prouta¹³³, na które powołuje się Ch. Jenks¹³⁴. Wspomniani badacze uznają dzieciństwo za zmienną analizy społecznej wraz z innymi zmiennymi, bez których dzieciństwo stanowiłoby uniwersalny fenomen. Tymi zmiennymi jest pochodzenie społeczne, płeć czy też pochodzenie etniczne¹³⁵. Każda z nich naznacza dzieciństwo swoistymi cechami, a jego badanie w perspektywie relacji i kultury (w tym kultury dziecięcej) wymaga użycia kolejnego paradygmatu, jakim jest przyjęcie określonej orientacji badawczej, wyznaczonej specyfiką dzieciństwa, a nie recepcją dorosłych. A. James i A. Prout uznają za paradygmat aktywność dziecka i jego niezbywalną rolę w kreowaniu życia społecznego, co wytycza naukom społecznym określoną metodologię badań i wymusza badawczą aktywność prowadzącą do rekonstrukcji dzieciństwa. E. Jarosz, używając metaforycznego pojęcia „pejzażu” dla zobrazowania złożoności i wieloaspektowości badań nad dzieciństwem i z udziałem dzieci, uwypukla cechy paradygmatu tych

¹³² Ch. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, przekł. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 111.

¹³³ *Constructing and Reconstructing Childhood*. Basingstocke, red. A. James, A. Prout, Falmer 1990, s. 8-9.

¹³⁴ Ch. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa...*, dz. cyt.

¹³⁵ Tamże, s. 111-112.

badan w ujęciu A. James i A. Prouta wskazując na *rozumienie dzieciństwa nie jako naturalnej czy uniwersalnej cechy, lecz jako konstruktu społecznego, specyficznego komponentu strukturalnego i kulturowego*¹³⁶.

A samo dzieciństwo, jak zauważa Ch. Jenks, nie jest prostą sumą różnych uwarunkowań społeczno-kulturowych. Wymaga kontekstualnego podejścia z jednoczesną jego indywidualizacją i zrozumienia różnic między dyskursami, wyznaczonych inną optyką, np. ze strony socjologii i psychologii¹³⁷. Tego, jak różne są płaszczyzny owego dyskursu, dowodzi H. Schweizer, wymieniając m.in. dyskurs teologiczno-religijny, medyczny, pedagogiczny, prawno-polityczny, psychologiczny, socjologiczny, medialny, dyskurs literacki czy ekonomiczny¹³⁸.

B. Smolińska-Theiss wskazuje również na paradygmaty w obszarze socjologii dzieciństwa, powołując się na J. Qvortrapa¹³⁹. Stanowią je założenia, że *dziecko jest kategorią społeczną a dzieciństwo ważnym czynnikiem różnicującym analizy społeczne*¹⁴⁰. Uzupełnia je pogląd o dopasowaniu metodologii prowadzonych nad nim badań z racji specyfiki dziecięcego świata i aktywności dzieci w konstruowaniu swoich biografii, z jednoczesnym nadaniem im swoistego znaczenia i perspektywy. Dokonana przez B. Smolińską-Theiss analiza typów badań nad dzieciństwem pozwala na jej ujęcie, ukazujące temporalny układ w rozwoju badań nad dzieckiem i dzieciństwem, co ma swoje źródła w literaturze zachodniej. Należy podkreślić, że pierwotnie badania prowadzono w ramach socjologii i psychologii, których kontekstem były ówczesne społeczeństwa zachodnie. Rezultatem badań nad dzieckiem było wypracowanie uniwersalnego modelu dzieciństwa, co dzisiaj wyparła

¹³⁶ E. Jarosz, *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, „Pedagogika społeczna” 2017, nr 2(64), s. 61.

¹³⁷ Tamże, s. 113.

¹³⁸ H. Schweitzer, *Soziologie der Kinderheit. Verletzlicher Eigen-Sinn*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden 2007.

¹³⁹ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014, s. 39; Zob. także: A. Qvortrup, L. Qvortrup, *Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools*, „International Journal of Inclusive Education” 2018 – Issue 7, Vol. 22, s. 803-817.

¹⁴⁰ Tamże.

tw. „nowa” socjologia dzieciństwa, której efektem są prace nad dzieckiem i dzieciństwem jako konstruktem społeczno-kulturowym, dzieckiem ulokowanym w określonym kontekście społecznym, podmiotem grup społecznych, pozostającym w relacjach z dorosłymi i kreującym własne otoczenie.

W Polsce ten typ badań jest stosunkowo nowy, jeśli przyjąć nawet liczne publikacje, będące pokłosiem nurtu pajdocentrycznego. Obecnie prace te koncentrują się wokół badań biograficznych oraz badań z pogranicza pracy socjalnej i polityki społecznej¹⁴¹.

B. Śliwerski w swoim studium pajdocentryzmu dokonuje przeglądu badań nad dzieckiem i dzieciństwem, uznając ją za współczesną kontynuację pajdocentryzmu¹⁴². Autor w badaniach wyodrębnia trzy odmienne nurty: 1) *badania nad dzieckiem jako indywiduum i członkiem grup społecznych oraz nad dzieciństwem jako społecznym statusie*¹⁴³, 2) tzw. konstruktywizm, który skupia uwagę na dzieciach jako aktorach czy konstruktorach ich własnego życia, ich własnego środowiska i własnego rozwoju¹⁴⁴, 3) historię dzieciństwa, będącą przeglądem stanowisk badawczych w kontekście analiz historycznych.

Przykładem pierwszego z wyodrębnionych przez B. Śliwerskiego nurtów i prowadzonych w nim badań jest wspomniana już praca B. Smolińskiej-Theiss¹⁴⁵. Poza elementami socjologii dzieciństwa autorka eksponuje tzw. *kulturowy znak dzieciństwa i dziecięce Ressourcen*¹⁴⁶, a będących potwierdzeniem wielowymiarowej i interdyscyplinarnej konstrukcji dzieciństwa. Dziecięce *Ressourcen* to zasoby i kapitał społeczno-kulturowy, którym posługują się dzieci w konstruowaniu i nadawaniu znaczeń przestrzeniom społecznym swego uczestnictwa. Wspomniana autorka uzasadnia to następująco: *Tym, co różnicuje współczesne dzieciństwo jest kultura rodzinna,*

¹⁴¹ Zob. K. Ornacka, *Od socjologii do pracy socjalnej. Społeczny fenomen dzieciństwa*, Wyd. UJ, Kraków 2013.

¹⁴² B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 83-99.

¹⁴³ Tamże, s. 83.

¹⁴⁴ Tamże.

¹⁴⁵ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny...*, dz. cyt.

¹⁴⁶ Tamże, s. 55.

*środowiskowa, etniczna, wyniesiona przez dzieci z domu rodzinnego i przenoszona na teren szkoły, grup rówieśniczych czy towarzyskich. Składają się na nią różne wartości, kody kulturowe i komunikacyjne, wreszcie sieci różnych powiązań społecznych ressource, z których dzieci budują swoją codzienność, ale także dalsze plany edukacyjne i społeczne*¹⁴⁷.

Można też uznać, że prezentowane badania wpisują się w nurt konstruktywizmu, skoro pojawia się w nich element kreacji rzeczywistości przez dziecko jako konstruktu będącego pochodną indywidualności i społecznej aktywności.

W jednej ze swoich prac M. Szczepka-Pustkowska uznała, że (...) *studia nad dzieciństwem, ze względu na specyficzny charakter stanowią żywą i otwartą przestrzeń badawczą, niezwykle czułą na wszelkie nowe zjawiska społeczno-kulturowe, które w jakikolwiek sposób odnoszą się do dzieciństwa lub angażują dziecko*¹⁴⁸.

Jedną ze wspomnianych przestrzeni badawczych, a zarazem kontekstem do badań i rozważań nad społecznym statusem dziecka i jego rolą w społecznej rzeczywistości jest szkoła jako niezbywalne miejsce edukacji i socjalizacji. Szkoła jest przestrzenią dla zderzania się kodów kulturowych, co w sytuacji wielokulturowości dzieci i relacji rówieśniczych nadaje temu miejscu szczególny wymiar poznawczy, z założeniem, że opiera się on o dziecięcą *ressourcen* i dziecięcą interpretację tworzonego świata.

2.2. Dziecko i dzieciństwo w szkole.

Równość szans – teoretyczny paradygmat i społeczna iluzja

Kategorii *dziecko i dzieciństwo* nie sposób analizować z pominięciem środowiska szkoły. Z punktu widzenia podjętej problematyki teorii socjologicznej w przypadku szkoły wydają się najbardziej właściwe do opisu społecznej przestrzeni szkoły. Obejmują one opis człowieka w jego środowisku społecznym, uwzględniając pełnione role, różnorodność interakcji i ich

¹⁴⁷ Tamże, s. 57.

¹⁴⁸ M. Szczepka-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 13.

społeczne konsekwencje. Wyjaśniają dynamikę procesów społecznych i ich uwarunkowania, a przedmiotem ich opisów są grupy społeczne i ich naturalne środowiska, takie jak rodzina, szkoła, środowisko lokalne, środowisko życia i pracy człowieka. Wśród licznych teorii wymienić należy: teorię symbolicznego interakcjonizmu reprezentowaną przez G.H. Meada, teorię konfliktu G. Simmla, L.E. Cosera, R. Dahrendorfa, E. Goffmana, teorię zachowania i wymiany społecznej A. Giddensa, H.C. White'a, teorię racjonalnego wyboru¹⁴⁹ oraz teorię rozwoju rodziny. Każda z nich posiada różne nurty i swoich przedstawicieli. Wiele z nich stanowi teoretyczną interpretację dla społecznego kontekstu rozwoju i funkcjonowania dziecka, w tym w środowisku szkolnym. Szkoła stanowi szczególny system społeczny, w którym uczestniczące w nim podmioty oraz sam system wzajemnie na siebie wpływają, co tłumaczy m.in. teoria strukturacji A. Giddensa, a zamierzone i niezamierzone wzajemne oddziaływania przebiegają w określonym kontekście i przez którego pryzmat mogą być interpretowane. Szkoła to także mikrosystem, rozumiany w myśl ekologicznej teorii systemów U. Bronfenbrennera¹⁵⁰. Mimo że teorię tę uznaje się za psychologiczną teorię rozwoju człowieka, to obejmuje ona kontekst środowiska społecznego, w którym funkcjonuje dziecko, w tym przypadku – szkołę. Jest ona miejscem interakcji, w którym dochodzi do kształtowania społecznych postaw i kreacji różnorodnych wizji dziecięcego świata. Są one skutkiem wzajemnego zderzania się ról, postaw, właściwości personalnych i instytucjonalnych. Należy pamiętać, że wszystkie elementy systemów wymienianych przez Bronfenbrennera (mikrosystem, mezosystem, egzosystem i makrosystem), których zakres determinowany jest społecznym zasięgiem systemu społecznego czy też otoczenia, są wzajemnie powiązane i kompatybilne. Rodzina i szkoła stanowią najbliższe dziecku kręgi społeczne, w których dokonuje się proces socjalizacji, a wraz z nim rozwój psychospołeczny. Grupa rówieśnicza obok rodziny staje się istotną, z punktu widzenia dynamiki i jakości interakcji,

¹⁴⁹ *Współczesne teorie socjologiczne. Antologia tekstów*, red. I. Borowik, J. Mucha, t. I i II, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2015.

¹⁵⁰ U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*, MA: Harvard University Press, Cambridge 1979.

zbiorowością, kształtującą tożsamość indywidualną i społeczną. Dziecko i jego dzieciństwo wnosi indywidualne piętno w charakter relacji, naturę i obyczajowość grupy, ale ona również formuje jego osobowość, style poznawcze, zmienia i weryfikuje system wartości i przekonań. Często pozostają one w sprzeczności z uhierarchizowaną strukturą wartości w rodzinie, a w przestrzeni szkolnej wymuszają ich kontestację. W przeciwnym razie stają się źródłem marginalizacji i grupowego ostracyzmu. Sytuacyjne postrzeganie świata nie może się odbywać w oderwaniu od typowego dla okresu dzieciństwa kolorytu, zawierającego całą gamę innych – od percepcji dorosłych – imponderabiliów, złożonych z wyobraźni, przeżywania, ulotnej, zmysłowej reakcji, gry barw, dźwięków i sytuacji jako bardzo indywidualnych konstruktów dziecięcej recepcji. Dzieciństwo wyznacza społecznej przestrzeni własne prawa, kreuje ją na własne podobieństwo, co czyni dziecięcą rzeczywistość „niepoważną”, „infantylną”, „nierealną” z punktu widzenia dorosłych. Pozostawia ją poza sferą racjonalnych i dopuszczalnych faktów, nierzadko ignorowanych, co w szkole przybiera postać powszechnego zjawiska. Obejmuje ono kwestie oceny zdarzeń, zachowania się dziecka, oceny jego osiągnięć bez dogłębnego wnikania w jego potencjał i cechy osobowościowe. To także pomijanie uwarunkowań społecznych w rozwoju dziecka, których ignorowanie przez nauczyciela może prowadzić do rozwojowej inercji i blokady aktywności dziecka, stanowiącej dziecięcą naturę. Nauka w szkole i funkcjonowanie dziecka w szkolnej przestrzeni ze wszystkimi towarzyszącymi jej atrybutami, wymaga odpowiedniej pracy z dzieckiem i zabezpieczenia mu warunków uczenia się, a zatem rozwoju. Szkoła jest z założenia instytucją, której przyświeca zadanie wspomagania i kompensacji, jeśli kultura materialna i duchowa – jak określa to H. Radlińska – nie sprzyja wzrostowi, wywołując niepowodzenia szkolne¹⁵¹. Prace i konstatacje badaczki nad społecznymi problemami dzieci w dalszym ciągu pozostają aktualne, a nawet – rzecz można – paradoksalnie poszerzyły spektrum zagrożeń i naruszenia ich praw. Są one przedmiotem

¹⁵¹ H. Radlińska, *Wyniki badań nad przyczynami drugoroczności*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pisma pedagogiczne*, t. I, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1961, s. 176.

licznych opracowań naukowych, ale także codziennością w medialnych doniesieniach.

Szkoła pozostaje nadal, mimo jej nieustannej krytyki, środowiskiem społecznym, w którym biografia dziecka poszerza się o nowe doświadczenia i interakcje. Należy jednak pamiętać – biorąc pod uwagę mechanizmy społecznej stratyfikacji – że poszerzanie i budowanie dziecięcej biografii może przyjmować formy społecznego wsparcia i służyć dziecięcej kreatywności lub też pogłębiać społeczne nierówności. W tym kontekście bycie dzieckiem i dzieciństwo stają się kategorią „uwikłaną” w społeczno-ekonomiczne, a także polityczne procesy. Dowodzą tego badania empiryczne nad selekcjami szkolnymi¹⁵², które dotyczą również wielokulturowych środowisk szkolnych i społecznej marginalizacji dzieci reprezentujących inne grupy etniczne, np. Romów¹⁵³. O nierównościach szkolnych mówimy również w odniesieniu do grup defaworyzowanych społecznie, szczególnie w odniesieniu do środowisk wiejskich, terenów popegeerowskich, usytuowanych w społecznie i gospodarczo nieuprzywilejowanych regionach¹⁵⁴. B. Smolińska-Theiss¹⁵⁵, dokonując przeglądu polskich badań nad nierównościami edukacyjnymi, podkreśla nieustającą tendencję, mimo zmian społeczno-politycznych i okresu transformacji, wyrażającą się w nierównym traktowaniu grup społecznych i ich głębokim podziale oraz słabości systemu szkolnego. Za jedną z wyłaniających się przyczyn nierówności autorka uznaje zmieniające się aspiracje edukacyjne, wynikające z różnych

¹⁵² M.J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; Z. Melosik, *Edukacja do równości czy edukacja dla najlepszych? Kontrowersje wokół funkcji selekcyjnych szkoły współczesnej*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. II: *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

¹⁵³ Zob. Ł. Kwadrans, *Edukacja Romów. Studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski i Słowacji*, Wydawnictwo Fundacja Integracji Społecznej „Prom”, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej Wrocław-Wałbrzych 2008.

¹⁵⁴ Z. Kwiecieński, *Wykluczanie*, Wyd. UMK, Toruń 2002; *Uczniowie na drogach Warmii i Mazur. Narodziny nierówności*, red. T. Pilch, Wyd. Uczelniane WSiE TWP, Olsztyn 2016.

¹⁵⁵ B. Smolińska-Theiss, *Z tradycji badań nad nierównościami edukacyjnymi – od społecznych przyczyn powodzeń i niepowodzeń szkolnych do współczesnych badań nad zróżnicowaniami w oświacie*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2014.

wzorów kulturowo-społecznych, a zatem i posiadanego kapitału kulturowego. Jego źródłem jest rodzina, co potwierdzają badania dzieci z różnych grup społecznych, a zatem posiadających zróżnicowane wyposażenie kulturowe. P. Bourdieu i J.C. Passeron¹⁵⁶ używają kategorii habitusu jako zinteryoryzowanych postaw, tendencji i zachowań. Nadają im wymiar subiektywnej oceny obiektywnej rzeczywistości, kierunek działaniom, wyborom i ocenom dokonywanym przez jednostkę pod wpływem preferencji charakterystycznych dla domu rodzinnego. Wyznaczają zatem jej społeczne funkcjonowanie, które opiera się także o zasoby lingwistyczne. Warunkowane są one poziomem kultury rodziny, jakością jej przekazów werbalnych, zasobów językowych, pozwalających, lub też nie, na werbalizację rzeczywistości. Zdaniem Bourdieu język określa pewien poziom złożoności, który pozwala na odczytywanie przez dziecko struktur językowych, w tym logicznych, estetycznych o pewnym ładunku językowej wrażliwości, o ile wynosi ono tę umiejętność z rodziny. Używanie uproszczonych struktur językowych, o niskim poziomie złożoności i abstrakcyjności nie pozwala dziecku na odczytywanie poleceń, tekstów w przekazach szkolnych, co je w naturalny sposób lingwistycznie zubaża i różnicuje społecznie na forum klasy. *Język staje się wówczas narzędziem klasyfikacji społecznej (np. elita – plebs), a także jednym z głównych kryteriów selekcji szkolnej*, jak ocenia to T. Gmerek¹⁵⁷. Powstaje jednak pytanie o rolę szkoły w transmisji wartości kulturowych, wzbogacania potencjału kulturowego dziecka (jeśli jego pierwotne wyposażenie kulturowe wyraźnie odbiega od kodów kulturowych szkoły). Czy każde dziecko ma szansę na poszerzanie kapitału kulturowego w szkole, w tym kapitału lingwistycznego i przyjęcia dyskursów narzucanych przez grupę dominującą w społecznej przestrzeni szkoły? Stanowią ją, według T. Gmerka, nauczyciele, którzy wnoszą w procesie edukacyjnym „jedynie

¹⁵⁶ P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman. Warszawa 2006, Wyd. Naukowe PWN, s. 13-14.

¹⁵⁷ T. Gmerek, *Język, edukacja i nierówności społeczne. Konteksty teoretyczne*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 165.

słuszne” wartości i język¹⁵⁸, z pominięciem diagnozy rzeczywistego potencjału kulturowego uczniów. Sytuację tę wzmacnia obecność uczniów reprezentujących inne kultury narodowe i etniczne, co wiąże się ze znacznym zróżnicowaniem kapitałów kulturowych, w tym lingwistycznych, i dużym zróżnicowaniem sprawności językowych. Transmisja i reprodukcja wartości kulturowych w dwóch najbliższych dziecku środowiskach społecznych wychowawczych, tj. rodzinie i szkole, naznaczona jest często znacznymi różnicami i rozbieżnościami w zakresie kodów i znaczeń. Dotyczą one środowisk o zróżnicowanym kapitale kulturowym, który jest odtwarzany przez każdą klasę społeczną. Każda z nich, posiadając określone zasoby kulturowe, sytuuje się w określonym miejscu w społecznej hierarchii wobec tzw. klasy dominującej. Wyznacza ona status społeczny, a tym samym określa status dziecka i jego szanse edukacyjne wobec umiejętności i kompetencji w transmisji znaczeń i kodów. Jest swoistym mechanizmem stratyfikującym i określającym stopień internalizacji wartości grupy dominującej. Społeczne nierówności w systemie edukacji B. Bernstein¹⁵⁹ uznaje za skutek kulturowej reprodukcji znaczeń, która odbiega od reprodukcji uprawomocnionej kulturowo przez szkołę, a która jest jedynym i obowiązującym w niej dyskursem. T. Gmerek¹⁶⁰, przywołując J. MacLeoda, podaje aspekty, w których przejawia się reprodukcja kulturowa, a które dotyczą szkoły. To one (...) *dokonują wartościowania różnych typów kapitału kulturowego, deprecjonując kapitał kulturowy niższych klas społecznych*¹⁶¹. Deprecjacja kapitału kulturowego dzieci z niższych klas społecznych zmienia zasadniczo kształt ich dzieciństwa, gdyż wiąże się z typową dla procesów społecznego różnicowania marginalizacją, byciem „gorszym” i „innym”, co ma swe konsekwencje socjalizacyjne. Ich dzieciństwo może zostać naznaczone izolacją w grupie

¹⁵⁸ Tamże, s. 166.

¹⁵⁹ J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

¹⁶⁰ T. Gmerek, *Język, edukacja i nierówności społeczne. Konteksty teoretyczne*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2014.

¹⁶¹ Tamże, s. 167-168.

rówieśniczej, a konstruowanie własnej tożsamości – zamykać w nieadekwatnej do rzeczywistego potencjału osobowego formie. W efekcie może prowadzić do niepowodzeń szkolnych, zaniżenia poczucia własnej wartości i dystansu, a nawet poczucia krzywdy ze strony grup kulturowo dominujących w szkolnej przestrzeni. Uczucia i doświadczenia przenoszone są przez dziecko poza kręgi szkoły na szersze płaszczyzny dziecięcego funkcjonowania. Szkoła w rzeczywistości dokonuje podziałów, tworząc szkolny habitus. Jest nim wg P. Bourdieu i J.C. Passerona *kompleks interioryzacji, czyli tendencji, postaw, dyspozycji uwewnętrznionych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków. Habitus rozciąga się na dziedzinę ocen, emocjonalnych reakcji, stosunku do wartości*¹⁶². I są to nie tylko tendencje i postawy, oceny i stosunek do wartości w wymiarze indywidualnym. Odnoszą się również do postępowania szkolnego, wartości kształtowanych przez szkolną społeczność, których interioryzacja wyznacza przynależność do grup formalnych i nieformalnych. Habitus szkoły określa granice dopuszczalnych zachowań, szkolnej obyczajowości, skłania do reprodukcji kulturowej, nie zawsze zgodnej z wzorcami dziecka wyniesionymi z domu. Szkoła staje się jednym z pól w socjologii przestrzeni społecznych P. Bourdieu, w której dzieciństwo stanowi dualny świat tego, co znane i przyjęte, z tym, co nowe i wymaga przyjęcia, akceptacji, nawet za cenę porzucenia norm i uznawanych zasad. Szkoła jest przestrzenią społeczną, w której dokonuje się symboliczna przemoc, tworzą się skomplikowane układy i toczy się nieustanna gra jej uczestników o dominację. Jej celem jest zawłaszczenie kapitału kulturowego. Zdaniem J. Szackiego u Bourdieu tworzące się w społecznej przestrzeni struktury *określają granice wolności i szanse sukcesu uczestników gry, w której stawką jest dominacja i monopolizacja danego rodzaju kapitału, uzyskanie możliwości stosowania prawomocnej przemocy symbolicznej nad słabszymi, stanowienia norm obowiązujących na danym polu*¹⁶³. Dziecku z jego potencjałem kulturowym, będącym konsekwencją wzorców i modeli postępowania wyniesionych z domu,

¹⁶² P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman. Warszawa 2006, Wyd. Naukowe PWN, s. 13-14.

¹⁶³ Tamże; J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 900.

w przestrzeni szkoły narzucone zostają określone dyskursy, niezgodne często z habitusami indywidualnymi. Narzucanie przez szkołę jedynie słusznej interpretacji staje się symboliczną przemocą, którą T. Szkudlarek uznaje za „upośledzającą” wartości innych kultur niż dominująca¹⁶⁴. Jakość życia każdego dziecka jest inna, a szkoła stanowi instytucję, poddającą jej podmioty homogenicznej strukturze. To szkoła w rzeczywistości dokonuje podziałów, tworząc szkolny habitus.

Jak pisze D. Klus-Stańska *światy dziecięcych znaczeń to raczej ryzykowny i obarczony konsekwencjami nieustanny wysiłek pogodzenia sprzeczności i napięć związanych z dekodowaniem napływających informacji, rozbieżnych deklaracji i oczekiwań, niejasnych reguł i niespójnych wartości*¹⁶⁵. Ów nieustanny wysiłek podejmowany, by pogodzić sprzeczności, wynika z odmiennych habitusów, a zatem potencjału kulturowego, którego szkoła nie jest w stanie wyrównywać i rekompensować. Odmienność i zróżnicowanie kapitału kulturowego, „zderzenie się” w szkolnej przestrzeni społeczno-kulturowych różnic prowadzi do społecznej konfrontacji, w której przegrywa zawsze grupa mniejszościowa. Jej marginalizacja wynika z odmienności kodów kulturowych, innego od większości kapitału kulturowego. I z tą większością mniejszość przegrywa, a ceną, jaką za to płaci, jest izolacja, nierówność szans na realizację edukacyjnych aspiracji.

Nierówność szans edukacyjnych, będąca konsekwencją różnic w posiadanym kapitale kulturowym i pierwotnej socjalizacji, jakiej podlega każde dziecko w rodzinie, nie zawsze spowodowana jest zasobami finansowymi rodzin. Nie tylko bieda implikuje mechanizmy stratyfikacji społecznej. Środowisko życia dziecka, a konkretnie środowiska wiejskie, chociaż bardzo zróżnicowane, stanowi o warunkach w obszarze zdrowia i edukacji, prowadząc w konsekwencji do *dzieciństwa nierównych szans edukacyjnych*¹⁶⁶. Współcześnie przyczyny te są o wiele bardziej złożone i wynikają z szeroko

¹⁶⁴ T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwiecieński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

¹⁶⁵ D. Klus-Stańska, *Światy dziecięcych znaczeń*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 19.

¹⁶⁶ B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 189-199.

rozumianych procesów globalizacyjnych, konstytuowania się odrębności, a zatem i tożsamości, co ma miejsce w przypadku mniejszości narodowych i etnicznych. Rodzi to naturalne pytanie o równość szans edukacyjnych w przypadku uczniów różniących się narodowością lub pochodzeniem etnicznym w polskiej szkole i ich postawy wobec reprodukcji kultury większości. Jak przebiega ich dzieciństwo i co je konstytuuje w nieznanym im przestrzeni społecznej? Jak godzą pierwotny habitus, czasem niezrozumiały w Europie, z obowiązującymi w niej dyskursami? Czy ich dzieciństwo i tworzenie dziecięcego świata w obcej społecznie przestrzeni szkoły przebiega na podobnych zasadach, jak działałoby się to w naturalnym środowisku życia dziecka? Jakie czynniki i uwarunkowania przysposabiają dziecko różniące się narodowością lub pochodzeniem etnicznym w radzeniu sobie z obcą mu przestrzenią społeczną? Jak pokonują napotkane przeszkody, przeżywają kryzysy i czy mają równe szanse edukacyjne? Czy jest ono całkowicie skazane na symboliczną przemoc i pozbawione własnej inwencji w kreowaniu swojego świata?

2.3. Dziecko i dzieciństwo jako kategorie społeczne z (nie)istotną przynależnością kulturową

Wiele współczesnych opracowań teoretyczno-badawczych koncentruje się nad dzieckiem i jego statusem społecznym, kwestiami społecznych nierówności, znaczenia rodziny i jej kapitału społeczno-kulturowego dla awansu społecznego dziecka, wielokulturowości i jej znaczenia w różnych obszarach dziecięcej egzystencji¹⁶⁷. Postmodernistyczna przestrzeń współczesnego życia, zmienność tożsamości i płynność procesów społecznych

¹⁶⁷ Przykładem studiów teoretyczno-badawczych są m.in. następujące prace: B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014; B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008; B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdcentryzmu*, GWP, Gdańsk 2007; J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005; W. Segiet, *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2013; A. Gromkowska-Melosik,

kreujących nieustannie ludzkie biografie, wszechobecność mediów, znajdując swoje odbicie w środowisku szkolnym i jego swoistej kulturze, kreowanej przez podmioty szkolne i środowisko lokalne. B. Śliwerski wskazuje na zagrożenie dzieciństwa z racji wszechobecnej konsumpcji, która powoduje, że (...) *dzieci są socjalizowane czy wręcz wychowywane do bycia konsumentami i to tak, by ów zorientowany w toku socjalizacji sposób życia jawił im się jako zupełnie naturalny, oczywisty, wynikający z własnej woli, a nie z zachowań stanowiących przymus*¹⁶⁸. Czy zatem konsumpcja wpływa na funkcjonowanie szkolne dziecka? Jak przekłada się jego status ekonomiczny na pozycję społeczną w klasie? Czy determinuje jakość relacji społecznych i o jakich wartościach stanowi?

Zmienność, nieprzewidywalność, dynamika życia społecznego, dyfuzja wiedzy i informacji sprawiają, że współczesna szkoła jest miejscem zderzania się różnych orientacji, sądów i opinii, wyraźnie różnicujących szkolną społeczność. I paradoksalnie – społeczność szkoły z racji unifikujących się wzorców zachowań społecznych (różne obszary i konteksty globalizacji)¹⁶⁹ i otwierania się przestrzeni społecznej przez wszechobecność mediów, kreuje określone zachowania, postawy wobec osób i otoczenia, które powinny się mieścić w dopuszczalnych i powszechnie aprobowanych społecznie modelach. Każde odchylenie od dopuszczalnej normy jest przez szkolną społeczność oceniane i poddane społecznej weryfikacji. Dotyczy ono stylu ubierania się, marki posiadanych gadżetów, spędzania czasu i preferowanych form towarzyskich spotkań, statusu ekonomicznego rodziców, miejsca zamieszkania, marki samochodu rodziców lub też własnego,

T. Gmerek, *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Of. Wyd. Impuls, Kraków 2008; J. Izdebska, *Dziecko osamotnione w rodzinie*, Wyd. „Trans Humana”, Białystok 2004; *Dziecko i dzieciństwo. W kręgu pytań i poszukiwań teoretyczno-badawczych*, red. K. Segiet, Książka i Wiedza, Warszawa 2007; K. Segiet, *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2011; E. Jarosz, *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Wyd. UŚ, Katowice 2009.

¹⁶⁸ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 93.

¹⁶⁹ Tamże, s. 93-97; E. Ogrodzka-Mazur, *Edukacja międzykulturowa wobec problemów współczesności*, „Gentes&Nationes. Studia z zakresu praw międzynarodowych” 2012, nr 2.

co w rezultacie składa się na współczesną charakterystykę globalnego dziecka i nastolatka¹⁷⁰. Są oni podmiotem licznych studiów teoretycznych¹⁷¹. Wynikające stąd nierówności społeczne prowadzą do stratyfikacji jej podmiotów w środowisku szkoły i dotyczą pozycji każdego dziecka, w tym też takiego, które reprezentuje odmienne narodowo lub etnicznie, a więc i kulturowo, środowisko, nie mieszczące się w standardach kultury popularnej. Skoro różnice ekonomiczne i status społeczny stanowią istotne czynniki kategoryzująco-hierarchizujące w obrębie grupy większościowej i kulturowo tożsamej (chodzi tu o uczniów narodowości polskiej), to należy zadać sobie pytania o status społeczny dziecka, „wyrwanego” z własnej społeczności, nieznającego często języka większości, nierozumiejącego obyczajowości i zwyczajów grupy, w której przychodzi mu uczestniczyć. Jak pierwotny habitus, jakim ono dysponuje, koreluje z habitusem rówieśników i społeczności, do której przynależy, w której winien się (zdaniem większości) zaadaptować? Co poświęca na rzecz społecznej akceptacji nowego mu środowiska, ile traci z własnej tożsamości? Jakie mechanizmy społeczne uruchamia, by łączyć własną „odmienność” z obowiązującym społecznie modelem zachowań grupy większościowej?

Dziecko kulturowo odmienne stanowi określenie wymagające operacjonalizacji. Biorąc pod uwagę charakter prezentowanej publikacji przyjmuje się eksplikację owego określenia, uznając, że jest nim dziecko innej niż polska narodowości lub też dziecko reprezentujące określoną grupę etniczną, mogące przy tym posiadać obywatelstwo polskie. Od polskich rówieśników różni je często całkowicie odmienny habitus pierwotny, na który

¹⁷⁰ Pojęcia globalnego dziecka i globalnego nastolatka są terminami wynikającymi z globalizacji wszystkich przestrzeni życia, w których kategorie dziecko, dzieciństwo i nastolatek, zostały zawłaszczone i skomercjonalizowane w przestrzeni publicznej.

¹⁷¹ Por. J. Masztalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Wyd. Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2007; J. Zwiernik, *Globalny dzieciak*, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się świecie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005; J. Zwiernik, *Globalny dzieciak jako partner w dialogu z nauczycielem*, [w:] *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, red. D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Wrocław 2011, s. 29-38; Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003.

składa się kapitał kulturowy każdej jednostki, w tym język, mechanizmy socjalizacyjne, tradycje i zwyczajowość, hierarchia wartości, duchowość i zasoby materialne. Jednym słowem stanowią go kody kulturowe i poziom ich internalizacji. Wyznaczają one poczucie tożsamości i identyfikacji z własną kulturą, a tym samym zdolności adaptacyjne i socjalizację wtórną, jaką stanowi uczestnictwo w kształceniu formalnym, a zatem w edukacji szkolnej. Wartość samej edukacji i jej pozycja w habitusie pierwotnym dziecka, a także zasoby kulturowe, w tym intelektualne rodziny, określają potencjał dziecka i jego zdolność do społecznej integracji w środowisku szkolnym, obcym skądinąd kulturowo. W niniejszej pracy *dziecko odmienne kulturowo* bywa nazywane również *dzieckiem z innego kręgu kulturowego*, a także – „*obcym*” albo „*innym*” kulturowo. Te dwa ostatnie określenia pojawiają się w funkcji cytatu z języka potocznego (np. w wypowiedziach rówieśników) i są odzwierciedleniem dystansu oraz niechętniej cudzoziemcom postawy charakterystycznej dla części społeczeństwa.

W tym miejscu warto przywołać kwestię pojęcia *odmienności* i *obcości*. E. Chromiec w swoim studium *Dziecko wobec obcości kulturowej*¹⁷² wskazuje na owe pojęcia jako terminy bliskie antropologii kulturowej i etnologii, a podstawą zaistnienia w relacji zjawiska obcości jest *odmienność*, a jej postrzeganie jest *zawsze uwarunkowane kulturowo*¹⁷³. Autorka uznała w swoich badaniach kategorię obcości kulturowej jako *świadome bądź nieświadome doświadczanie odmienności kulturowej w jej wymiarze indywidualnym („Obcy”) lub ponadindywidualnym (materialnym, społecznym, mentalnym), w kontakcie bezpośrednim (np. spotkanie z „Obcym”) lub zapośredniczonym (np. program edukacyjny, zapis medialny), cechujące się wyraźną reakcją emocjonalną, sygnalizowaną między innymi przez dystans i wskazującą na trudność w odbiorze tego zjawiska*¹⁷⁴. Zdaniem E. Chromiec „*Obcy*” – w tej optyce – „*to człowiek, którego odmienność*

¹⁷² E. Chromiec, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

¹⁷³ Tamże, s. 23.

¹⁷⁴ Tamże, s. 24.

*wyglądu i zachowania (w tym językowego) percypowana w kontakcie bezpośrednim lub pośrednim stwarza trudności w jednoznacznej kategoryzacji (...)*¹⁷⁵.

Przytoczone definiowanie pojęcia odmienności i obcości nie zawsze wydają się właściwe w odniesieniu do szkolnej praktyki, szczególnie w przypadku uczniów wietnamskich. Potwierdzają to przedstawione w tej pracy badania, czego przykładem może być fakt, że odmienność kulturowa Wietnamczyków nie jest tożsama z ich obcością. Ich kulturowa recepcja ze strony polskich rówieśników nie wskazuje na jakiegokolwiek atrybuty obcości w postaci dystansu czy negatywnych reakcji emocjonalnych. Kompetencje komunikacyjne i doskonała znajomość języka polskiego czyni dzieci wietnamskie pełnoprawnymi uczestnikami szkolnej edukacji, co stanowi niewątpliwie jeden z najważniejszych warunków ich akceptacji i społecznej integracji.

Umiejętności lingwistyczne z pewnością określają stopień odmienności, a co za tym idzie – obcości. Należy wskazać na istotne w edukacji możliwości bilingwalne i bikulturowe dziecka, stwarzające najbardziej pożądaną formę dla rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego. Tymczasem w polskiej szkole ową bilingwalną i bikulturową formę edukacji cechuje pozorność, będąca konsekwencją formalno-prawnych i organizacyjnych możliwości (ograniczenie edukacji szkolnej do języka większości). Jednostronne kształcenie językowe (w tym przypadku kształcenie w języku polskim) prowadzi do przyswojenia ograniczonych kodów kulturowych, których socjolingwistyczny wymiar najpełniej wyraża się w ograniczonych przekazach werbalnych, „upośledzających” interakcje, implikujące z kolei społeczne zachowania. Brak należytej staranności i możliwości w wyrażaniu siebie i sposobu postrzegania świata, będących konsekwencją niskich kompetencji językowych, staje się przyczyną pogłębiania nierówności społecznej i ostatecznie mechanizmów stratyfikacyjnych. Język i jego struktury wyznaczają jakość interakcji i określają społeczny status jednostki, stąd sytuacja szkolna *dziecka kulturowo odmiennego* jest wyraźnie kreowana stopniem jego językowej sprawności. W polskich szkołach, wszyscy uczniowie

¹⁷⁵ Tamże, s. 24-25.

różniący się narodowością i pochodzeniem etnicznym – niezależnie od wieku (choć ten ma istotne znaczenie z punktu widzenia poziomu dojrzałości szkolnej), jak i ugruntowania własnej tożsamości jako związku i identyfikacji z własną kulturą – stają się biculturowi, z wyraźnym jednak ograniczeniem równoległej nauki własnego języka. Wkraczanie w inną kulturę jest z natury poznawczo pozytywnym procesem, o ile nie staje się ona wyznacznikiem obowiązujących społecznie kodów, będących jednocześnie w opozycji do własnej tożsamości kulturowej. Równie trudnym wydaje się respektowanie tylko własnych kodów z odrzuceniem kultury przyjmującej. Kwestie te są związane z przyjęciem określonych strategii kulturalizacyjnych, w środowiskach odmiennych niż kultura pochodzenia. Dotyczą one również dzieci polskich uczęszczających do szkół z polskim językiem nauczania w środowiskach wielokulturowych¹⁷⁶.

E. Ogrodzka-Mazur¹⁷⁷ prezentuje badania nad postawami kulturalizacyjnymi dzieci, rodziców oraz nauczycieli na przykładzie środowisk polonijnych w Austrii, Francji i Republice Czeskiej w kontekście modelu nabywania dwukulturowości P. Boskiego¹⁷⁸. Wyróżnia on cztery profile przyjmowanych strategii kulturalizacyjnych: integracyjny (pozytywny stosunek do własnego dziedzictwa kulturowego i otwartość na społeczeństwo przyjmujące), etniczny (ograniczone relacje z grupą przyjmującą z wyraźną preferencją własnej grupy etnicznej), narodowy (ograniczenie kontaktów z własną grupą i otwarcie się na grupę przyjmującą) oraz profil rozproszony, charakteryzujący się problemami tożsamościowymi, w których efekcie jednostka alienuje się zarówno w obrębie własnej grupy, jak i społeczeństwie przyjmującym¹⁷⁹. Badania E. Ogrodzkiej-Mazur w wymienionych środowiskach wskazują na prezentowane przez nie strategie kulturalizacyjne

¹⁷⁶ Zob. E. Ogrodzka-Mazur, *Między etnicznością a integracją. Strategie kulturalizacyjne przyjmowane przez społeczności szkół z polskim językiem nauczania*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, T. XXXVI, z. 3.

¹⁷⁷ Tamże, s. 61-79.

¹⁷⁸ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.

¹⁷⁹ Tamże.

w sytuacji zróżnicowania kulturowego, plasujące się między etnicznością a integracją¹⁸⁰.

Wskazane profile z powodzeniem odnieść można do sytuacji dzieci kulturowo odmiennych w naszych realiach. Polska szkoła może tworzyć warunki pozwalające na równoległy rozwój poznawczy dzieci narodowościowo i etnicznie odmiennych, jednak musi ona realizować ustawowe zadania edukacyjne po polsku. Język nauczania staje się najczęściej wymienianym inhibitorem poznawczo-komunikacyjnym. W przypadku niskiego statusu społecznego rodziców w obrębie własnej grupy narodowościowej czy etnicznej, dziecko naznaczone jest potencjalnie stratyfikacją społeczną, którą dodatkowo wzmagają procesy szkolnej hierarchizacji, w nowym dla niego środowisku szkoły polskiej. Status społeczny określa poziom kompetencji językowych, co pozwala w tym przypadku przyjąć tezę o niskim poziomie rozwoju poznawczego i sprawnościach lingwistycznych w obszarze własnego języka. Opisane w psycholingwistyce zjawisko submersji i immersji¹⁸¹ jest cechą stopnia integracji w różnych przestrzeniach kulturowych, a zatem dotyczy także szkoły. Tyle tylko, że obecność dzieci z innych kultur narodowych i etnicznych w polskiej szkole ma w większości przypadków charakter submersji lub tzw. dwujęzyczności zubażającej. T. Skutnabb-Kangas określa submersję jako *program, w którym dzieci mniejszości językowej o niskim społecznym statusie języka ojczystego są przymuszane do podjęcia kształcenia poprzez medium języka większości o wysokim statusie w klasach, w których język nauczania jest dla części dzieci językiem ojczystym, nauczyciel nie rozumie języka ojczystego dzieci mniejszości, a język większości stanowi dla nich i dla L1 zagrożenie – jest to subtraktywna sytuacja języka*¹⁸². Submersja ma swoje złożone konotacje w dydaktyce szkolnej z racji komunikowania się, stopnia zrozumienia przekazywanych komunikatów, poczucia integralności lub jej braku z grupą, co może aktywizować, ale i stygmatyzować, rodzić poczucie odmienności i braku akceptacji.

¹⁸⁰ E. Ogrodzka-Mazur, *Między etnicznością a integracją...*, dz. cyt., s. 75.

¹⁸¹ I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2000.

¹⁸² Za: R. Ellis, *Czynniki społeczne w przyswajaniu drugiego języka*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 203.

Nauczanie w języku polskim w systemie kształcenia instytucjonalnego jest swoistym „wchłanianiem” i w rezultacie kreuje określone konstrukty tożsamościowe. Jednostronne kształcenie językowe z jednoczesnym pominięciem potrzeby rozwoju języka rodzimego prowadzi do przyswajania tzw. kodów ograniczonych, które zdaniem L. Korporowicza¹⁸³ odwołującego się do B. Bernsteina sprowadza się do uproszczonych konstrukcji językowych. Te ograniczają rozumienie świata, przekazy interpersonalne i wyrażanie siebie, co w przypadku różnych reprezentacji kodów kulturowych powstałych w wyniku pierwotnej socjalizacji może wywierać istotny wpływ na funkcjonowanie szkolne i rozwój indywidualny dziecka. Bikuturowość i bilingwalne aspekty w edukacji szkolnej uzasadniają potrzebę równoległego rozwoju w sferze języka rodzimego i języka przyswajanego. Wzajemna reprodukcja kultury pozwala na lepsze rozpoznanie treści i znaczeń kodów kulturowych, buduje abstrakcyjne formy rozumowania prowadzące w rezultacie do rozwoju myślenia. Wspomniane elementy mają jednak charakter życzeniowy, gdyż praktyka szkolna rządzi się zgoła innymi prawami, a „obcy” w imię społecznej akceptacji musi przyjąć zasady większości. Stopień ich przyjęcia i zinterioryzowania określa poziom społecznej akceptacji i uznania.

2.4. Dziecięcy obraz świata – fenomen czy atrybut procesów rozwojowych? Interpretacja dorosłych

Trudnym i niejednoznacznym zadaniem wydaje się pisanie o dziecięcym obrazie świata przez dorosłych, którzy wprowadzili byli dziećmi, lecz nimi już nie są. Osiągnięcie określonej dojrzałości, bagaż doświadczeń społecznych i wiedza oddalają nas dorosłych, od rozumienia i patrzenia na dziecko i dzieciństwo. Pozostaje nam jedynie badawcza dociekliwość i próba zrozumienia – jak ujmuje to D. Klus-Stańska – (...) *dziecięcego pojmowania świata i dziecięcego trudu poszukiwania jego sensu*¹⁸⁴. Współcześnie

¹⁸³ L. Korporowicz, *Tworzenie sensu. Język – kultura – komunikacja*, Warszawa 1993, s. 113-118.

¹⁸⁴ D. Klus-Stańska, *Wstęp*, [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 7.

kategoria dziecka i dzieciństwa powróciła do łask w ontologicznych założeniach badań społecznych, ujmując je w społeczno-kulturowych kontekstach. K. Segiet w jednej ze swoich prac wskazuje na trzy płaszczyzny zagadnień, które wynikają z prowadzonych badań nad dzieckiem i dzieciństwem, a dotyczących: obrazu dzieciństwa, rozpoznania warunków życia dziecka i przedstawienia dziecka w roli aktora życia społecznego¹⁸⁵.

Dziecko, podobnie jak ujmowali to już twórcy Nowego Wychowania¹⁸⁶, jest twórcą przestrzeni społecznej, w której żyje, nadając jej znaczenia i tworząc jej unikalny wymiar społeczno-aksjologiczny, właściwy tylko dziecięcej percepcji. *Dzieci i ich wrastanie w kulturę cechuje niezwykle chłonność intelektualna, wrażliwość, a jednocześnie względne ubóstwo doświadczeń i brak poznawczej „odporności”, jaka pojawia się z chwilą krystalizacji własnych przekonań i wiedzy*¹⁸⁷ – konkluduje D. Klus-Stańska. Owa dociekliwość poznawcza przejawia się w bezustannym zadawaniu pytań, które M. Szczepska-Pustkowska uznaje za fenomen, u podłoża którego – jak pisze – *leży zaufanie do możliwości poznawczych dzieci oraz szacunek dla ich otwartości na to wszystko, co je otacza, dla dziecięcego zdziwienia światem, gotowości i pragnienia jego poznania oraz zrozumienia*¹⁸⁸. Dziecięcy obraz świata staje się wyrazem jego recepcji, ale także swoistej filozofii, mającej swe źródło w *fenomenie zdziwienia i wątpliwości*¹⁸⁹. Z wiekiem i wpływem różnych środowisk wychowawczych, w tym szkoły, kategorie te tracą na znaczeniu i nie stanowią już atrybutów wyróżniających dziecko i dzieciństwo. Wtórna socjalizacja, jakiej ulegają w naturalny sposób dzieci, zmienia również obraz ich świata, naznaczony licznymi konwencjami, umowami, regułami społecznych zachowań, kultury samej szkoły i obowiązujących w niej schematów czy tradycji. Podporządkowanie się im wyznacza przynależność do grupy lub też prowadzi do

¹⁸⁵ K. Segiet, *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 90.

¹⁸⁶ Por. B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajądocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

¹⁸⁷ D. Klus-Stańska, *Wstęp...*, dz. cyt., s. 7.

¹⁸⁸ M. Szczepska-Pustkowska, *Tropami dziecięcych pytań filozoficznych*, [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 203.

¹⁸⁹ Tamże, s. 212.

marginalizacji jednostki, nieuznającej powszechnie obowiązujących zachowań szkolnych. Stan ten dobrze obrazuje między innymi sytuacja szkolna dzieci wywodzących się z innych kultur w polskiej szkole. Bycie w zgodzie z grupą służy konstruowaniu dualistycznego obrazu rzeczywistości. Jeden z nich ma wymiar zewnętrzny, odpowiadający wartościom i zasadom grupy, drugi zaś – uwewnętrzniony, staje się podstawą sądów, opinii nie zawsze ujawnianych. Dzieci wchodzące w okres adolescencji stają się szczególnie wrażliwe na kwestie związane z przynależnością do grupy, akceptacją z jej strony, co podkreśla E. Erikson¹⁹⁰ w swoim socjokulturowym modelu rozwoju tożsamości. Następuje tzw. *przesunięcie socjalizacyjne*¹⁹¹, a zatem zmiana grupy wpływów z rodziców na grupę rówieśniczą. Związki z grupą wyrażają się w silnej identyfikacji z nią i przejmowaniu wiedzy równoległej, w pozycji horyzontalnej a nie pionowym układzie w relacjach dorosły – dziecko, naznaczonym przekazem generacyjnym. Tymczasem D. Klus-Stańska¹⁹² uznaje tradycyjny przekaz wiedzy w szkole za przejaw zniewolenia, do którego włącza jeszcze tradycyjne role nauczyciela i ucznia. W efekcie wywołują one skutki, które zdaniem autorki stanowią: *nieadekwatność kulturowa, tożsamość „odpodmiotowiona” i pozorność kompetencji*¹⁹³. Wspomniane zniewolenie wynikające z transmisyjnych tradycji w szkolnej edukacji rozmija się z nowymi realiami (stąd nieadekwatność kulturowa), skłania do „wpasowania” się w wymagane przez szkołę ramy, co pozbawia ucznia kreatywności, inwencji i oryginalności. Bierność i przeciętność stają się standardami, zaś *jednostka inna, nieznormalizowana, okazuje się „nienormalna”*¹⁹⁴. Zmienia to tożsamość jednostki, czyniąc ją „odpodmiotowioną” – jak określa to D. Klus-Stańska – co oznacza, że tożsamość i świadomość

¹⁹⁰ Zob. C.S. Hall, G. Lindzey, J.B. Campbell, *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

¹⁹¹ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] *Pedagogika i Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Warszawa-Poznań 1999, s. 23.

¹⁹² D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala-transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, 1(46), s. 29.

¹⁹³ Tamże, s. 29.

¹⁹⁴ Tamże, s. 33.

samemu sobie przenosi się z zasobu znaczeń osobistych na znaczenia zinstytucjonalizowane¹⁹⁵.

Pozorność kompetencji dotyczy nauczyciela i ucznia, gdzie uczestnicy edukacji pozorują aktywność intelektualną i koncepcyjną w czasie lekcji (...), a szkoła jest pozorną wspólnotą społeczną, a o efektach lekcji orzeka się nigdy nie diagnozując stanu wyjściowego, pozorując w ten sposób wysoką skuteczność nauczania, pozoruje się zmiany (...)¹⁹⁶. Tymczasem, jak utrzymuje autorka, kontekst kulturowy bezustannie zmienia się, co implikuje konieczność zmian w wytwarzaniu i dystrybucji wiedzy, podczas gdy szkoła swoje zadania postrzega jako takie same, uzupełnione jedynie o dodane nowe treści¹⁹⁷. Powstaje pytanie o rolę szkoły w konstruowaniu wiedzy dziecka o świecie, rolę nauczyciela w umożliwianiu osobistej interpretacji i przygotowaniu mentalnym do recepcji zastanego przez dziecko świata. W powstawaniu dziecięcego obrazu świata niebagatelną rolę odgrywają media, portale społecznościowe i ogólna dostępność treści, często wykraczających poza dopuszczalną i zrozumiałą dla dziecka granicę rozwoju emocjonalnego i społecznego. Poza wieloma niekorzystnymi aspektami zagrożeń dzieciństwa przez cyberkulturę, zdominowania codziennej rzeczywistości dziecka i roli rodziców przez media i multimedia¹⁹⁸, należy zaznaczyć ich pozytywną rolę poznawczo-dydaktyczną w edukacji, o ile są one używane we właściwy sposób i zgodnie z potrzebami dziecka. A. Murzyn¹⁹⁹ uznaje telewizję za nośnik wartości rzeczywistych i pozornych, gdzie z jednej strony programy edukacyjne kształtują postawy i rozwijają intelektualnie, z drugiej zaś kultura masowa lansowana przez telewizję kształtuje *everymana*, a zatem

¹⁹⁵ Tamże.

¹⁹⁶ Tamże, s. 34.

¹⁹⁷ Tamże, s. 36.

¹⁹⁸ J. Izdebska wprowadziła pojęcie dzieciństwa medialnego. Zob. J. Izdebska, *Dzieciństwo „medialne” współczesnych dzieci – teoretyczne i metodologiczne przesłanki badań*, [w:] *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, red. S. Juszczak, I. Polweczak, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2006.

¹⁹⁹ A. Murzyn, *Media i świat informacji jako szansa i zagrożenie dla wartości dziecka*, [w:] B. Dymara, M. Łopatkowa, M.Z. Pulinowa, A. Murzyn, *Dziecko w świecie wartości*, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.

człowieka cechującego się *skłonnością do bierności i gnuśności umysłowej*²⁰⁰. Konstatacja autora sprowadza się do założeń A. Masłowa dotyczących rozwoju człowieka. Murzyn stwierdza, że *aby dziecko mogło zdrowo wzrastać, (...) potrzebne są odpowiednie warunki środowiskowe, ponieważ zdrowe wzrastanie to również rozwijanie potrzeb wyższych. Mówiąc o odpowiednich warunkach środowiskowych, musimy pamiętać o podstawowej zasadzie, zgodnie z którą kultura nie może zdominować osoby*²⁰¹.

Współczesne postrzeganie dziecka w naukach społecznych dokonuje się m.in. na podstawie modelu konstruktywistycznego, zgodnie z którym dziecko jest uwikłane w konteksty społeczno-kulturowe, stanowiące źródło jego socjalizacji i rozwoju. Jest aktywnym aktorem na scenie społecznej, którą współtworzy, posiada jej własne rozumienie i interpretację, ale jest także zagrożone ze strony tej sceny, jeśli nie jest ona dostosowana do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka.

Użytkowanie mediów i udział w cyberkulturze warunkowany jest kulturą samej rodziny i jej stylami życia. Czym bardziej znacząca jest rola rodziny w stymulacji rozwojowej dziecka i zwiększaniu jego zasobów kulturowych, tym większy jest jego potencjał społeczno-kulturowy, z którym uczestniczy w procesie socjalizacji wtórnej w szkole. Sposób korzystania ze środków masowego przekazu jest wówczas nastawiony na wybiórczość i umiejętność wartościowania treści. B. Matyjas wskazuje na konieczność synergii przestrzeni socjalizacyjno-edukacyjnych i jej znaczenia dla rozwoju i wychowania dzieci w wieku szkolnym²⁰². Synergia wspomnianych przestrzeni autorka określa współpracę różnych środowisk wychowawczych w celu prawidłowego rozwoju biosocjolukturowego dziecka²⁰³. Harmonijny rozwój dziecka określa jego postrzeganie świata, będące odbiciem marzeń, pragnień, poczucia bezpieczeństwa, relacji z osobami najbliższymi, znaczeń i granic jego przestrzeni socjalizacyjnych i edukacyjnych, w których funkcjonuje. Niezaspokojenie tych warunków, niezależnie od tego, czy

²⁰⁰ Tamże, s. 177.

²⁰¹ Tamże.

²⁰² B. Matyjas, *Topos dzieciństwa wielkomiejskiego...*, dz. cyt., s. 68-73.

²⁰³ Tamże, s. 69.

dotyczą one rodziny, czy szkoły, staje się barierą i przeszkodą w dziecięcym rozumieniu świata, zniekształcającą jego dotychczasowy obraz. Trwanie we wspomnianym stanie przez dłuższy czas może uczynić świat dziecka smutnym, niepełnym, a jego samego nieszczęśliwym, zawężając pola jego recepcji i rozwoju. Wszystkie traumatyczne zdarzenia w życiu dziecka silnie wpisują się w jego myślenie o świecie i determinują kolejne sytuacje życiowe, emocjonalny stosunek do innych, naznaczony brakiem zaufania, niechęć do aktywności jako naturalnej formy zachowań, utratę wiary we własne możliwości sprawcze. Syndrom stresu pourazowego (PTSD), typowy dla dzieci ofiar wypadków²⁰⁴, wojen (np. dzieci uchodźców) i innych zdarzeń losowych (krzywdzenie dziecka)²⁰⁵ silnie wpływa na obraz świata jako przestrzeni zagrożonej, nieprzyjaznej dziecku i zamykającej je w bardzo ograniczonych ramach czasoprzestrzennych.

Dorośli utożsamiają świat dziecka z marzeniami i nieposkromioną wyobraźnią, tyle tylko – jak uznaje B. Dymara²⁰⁶ – że mogą być one formą twórczości, ale jednocześnie ucieczką od codzienności. Zdaniem autorki *sprzyjające warunki życia dziecka w domu, szkole oraz grupie rówieśniczej powodują zazwyczaj pewną harmonię w rozwoju marzeń, które obejmują różne sfery życia*²⁰⁷. Przeciwnieństwem są sytuacje bezradności, poczucia krzywdy, stanów deprywacji sensorycznej, w tym braku miłości, akceptacji i afiliacji. Marzenia stają się wówczas pragnieniami tworzącymi własny wewnętrzny świat dziecka z ucieczką od rzeczywistości, a bezradność wobec pewnych zdarzeń i informacji przybiera *postać nieuświadomionego kłamstwa*²⁰⁸. Dziecięcy obraz świata kształtują codzienne okoliczności, różne formy aktywności. (...) *Naturalna zabawa, inspirowany kontakt z książkami, staje się podstawą fantastycznych pomysłów i dobrowolnych wcieleń, mających różnorodny charakter,*

²⁰⁴ M. Lis-Turlejska, *Traumatyczny stres. Koncepcje i badania*, Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1998; Taż, *Psychologiczne konsekwencje traumatycznego stresu – współczesne kierunki badań*, „Nowiny Psychologiczne” 2000, nr 2.

²⁰⁵ Zob. W. Badura-Madej, A. Dobrzyńska-Mesterhazy, *Wpływ traumy na funkcjonowanie dziecka świadka*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2004, Vol 3, No 1, s. 115-126.

²⁰⁶ B. Dymara, *Droga do marzeń, czyli o potrzebie rozwijania wyobraźni*, [w:] *Dziecko w świecie marzeń*, red. B. Dymara, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 39.

²⁰⁷ Tamże, s. 38.

²⁰⁸ Tamże, s. 39.

a więc antropomorfizacji, animizacji czy też personifikacji²⁰⁹. Dotyczy to młodszych dzieci. Wraz z wiekiem marzenia i pragnienia odnoszą się do odczuwanych w rzeczywistości stanów emocjonalnych, kwestii materialnych, sytuacji szkolnych, w tym potrzeby przyjaźni, akceptacji ze strony rówieśników, osiągnięć szkolnych. K. Segiet podkreśla rolę instytucjonalizacji dzieciństwa, które oznacza *umieszczanie dzieci w różnych społecznie uznawanych, spełniających określone przez prawo kryteria przestrzeniach (...)* ²¹⁰, które wpływają na jego orientację w świecie, ocenę tego świata, ale także zawłaszczają życie dziecka i zniewalają je²¹¹. Przykładem obrazującym wspomniane stany jest zjawisko „przemocy” symbolicznej, jakiej poddawane są dzieci kulturowo odmienne. Ich akulturacja w warunkach polskiej szkoły nie zawsze jest jednoznaczna z dostosowaniem się do nowych warunków, uznaniem panujących w szkole reguł. Nie zawsze prowadzi ku akceptacji i zrozumieniu przez większość, a czasem generuje wzajemne uprzedzenia i utrwała stereotypy, co również zmienia wzajemną recepcję i relacje międzykulturowe²¹².

Instytucjonalizacja i mediatyzacja dzieciństwa powodują ciągłe zmiany, ale także kształtują dziecięce doświadczenia i przeżycia²¹³. *Środowisko życia dziecka tworzy nie tylko to, co dzieje się w jego bezpośrednim otoczeniu – uważa K. Segiet – ale również to, co dociera do niego dzięki przekazowi pośredniemu, za pomocą mediów elektronicznych. Przemiany zachodzące w sferze kultury narzucają dzieciom audiowizualne doświadczenie świata. Dziecko dzięki temu zdobywa orientację i wiedzę o świecie, o ludziach, o ich środowisku życia*²¹⁴. Warunkiem tej orientacji jest jednak środowisko stymulujące w prawidłowy sposób, pozwalające dziecku na konstruktywne uczestnictwo w życiu społecznym, na miarę własnych sił i możliwości z jednoczesną perspektywą

²⁰⁹ Tamże, s. 38.

²¹⁰ K. Segiet, *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczenia rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 243.

²¹¹ D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji...*, dz. cyt.

²¹² E. Chromiec, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 13.

²¹³ Tamże, s. 264.

²¹⁴ Tamże.

jego dalszego, wszechstronnego rozwoju, niezależnie od tożsamości narodowej czy etnicznej.

2.5. Konkluzje – synteza pojęć i treści do akademickiej dyskusji

1. Dziecko wraz z przynależnym mu dzieciństwem jako etapem rozwojowym i doświadczanie przez nie świata, stanowią kategorie społeczne opierające się o nowe paradygmaty. Nadają one dziecku i dzieciństwu znamion niepowtarzalności, samodzielnej kreacji własnego świata i jego wartościowania, stawania się podmiotem życia społecznego w określonych czasoprzestrzeniach i kontekstach społeczno-kulturowych. Ich wyrazem, w wyniku dziecięcej recepcji, jest interpretacja świata z nadaniem mu własnych znaczeń i wykorzystaniem ich dla kreacji własnych przestrzeni.
2. Dziecko w roli ucznia kreuje przestrzeń społeczną szkoły, wnosząc własny kapitał społeczno-kulturowy, uczestnicząc w procesach socjalizacyjnych przez nabywanie norm i społecznych konwencji. Wchodząc w liczne interakcje z rówieśnikami uczestniczy w konstruowaniu sieci społecznych relacji, obowiązków, ról wynikających z formalnych, jak i pozaformalnych struktur szkolnych.
3. Dzieciństwo jest kategorią uwikłaną w społeczny kontekst, nadający jej określoną formę, jakość, niemających jednak mierzalnego charakteru, z racji jego dynamiki i zmienności, bezustannego „stawania się” w zależności od czynników środowiskowych. Przypisuje się mu charakter fenomenowi, który wynika z subiektywnego odbioru świata i bardzo indywidualnej, niezrozumiałej dla świata dorosłych, recepcji rzeczywistości z odmienną optyką, daleką od społecznego i kulturowego uniwersalizmu.
4. Badanie dzieciństwa w perspektywie społeczno-kulturowej wymaga ujęcia go – wg A. James i A. Prouta – jako konstruktu społecznego, na co wskazuje również B. Smolińska-Theiss wprowadzając pojęcie tzw. *kulturowego znaku dzieciństwa* i dziecięcego *Ressourcen*. Dzieciństwo

jest zatem współcześnie nieodłącznie związane z kontekstem społeczno-kulturowym, na co wskazuje tzw. „nowa” socjologia dzieciństwa lokująca dziecko w strukturach społecznych i w kulturze, gdzie wchodzi ono w relacje społeczne, kreując własne otoczenie. Współczesne badania nad dzieciństwem stanowią wg B. Śliwerskiego kontynuację pajdocentryzmu, przywracając dziecku należną mu godność i prawa.

5. Przyjęcie takiej perspektywy badawczej stawia dziecko i dzieciństwo w nowej roli w społecznej rzeczywistości jaką stanowi szkoła. Jest ona niezbywalnym miejscem edukacji i socjalizacji, przestrzenią dla zde-
rzania się kodów kulturowych, co w sytuacji wielokulturowości dzieci i relacji rówieśniczych nadaje temu miejscu szczególny wymiar.
6. Dzieciństwo wyznacza społecznej przestrzeni szkoły własne prawa i jej recepcję. Dziecięca rzeczywistość nierzadko uznawana za „niepo-
ważną” czy „infantylną”, z perspektywy dorosłych prowadzi do игно-
rowania przez nich wielu faktów, zdarzeń i przeżyć. Nie posiadają one
często w ich ocenie istotnej wartości i znaczenia, podczas gdy dziecięca
hierarchia pojęć i znaczeń całkowicie różni się od aksjologii świata do-
rosłych.
7. Funkcjonowanie dziecka w szkolnej przestrzeni ze wszystkimi towa-
rzyszącymi jej atrybutami (uczenie się, interakcje, wchodzenie w role
społeczne), jest poszerzaniem i budowaniem dziecięcej biografii, która
nie zawsze może przyjmować formy społecznego wsparcia i służyć
dziecięcej kreatywności. Ich antynomią może być pogłębianie społecz-
nych nierówności i brak odpowiednich warunków uczenia się, a zatem
rozwoju, wynikających z niskiego potencjału społeczno-kulturowego,
w tym zasobów językowych z jednoczesną społeczną marginalizacją.
8. Jedną z przyczyn nierówności edukacyjnych są odmienne habitusy,
które w opinii P. Bourdieu i J.C. Passerona stanowią zinterioryzowane
postawy, tendencje i zachowania, wynikające z silnej identyfikacji
z pierwotnym środowiskiem, jakie stanowi rodzina. Preferencje
dziecka dotyczące charakterystycznych dla domu rodzinnego
znaczeń, wyznaczają jego społeczne funkcjonowanie, które opiera się

także o zasoby lingwistyczne. Kwestia ta stanowi istotny element funkcjonowania społecznego w szkole dzieci pochodzących z innych kręgów kulturowych.

9. Transmisja i reprodukcja wartości kulturowych w dwóch najbliższych dziecku środowiskach społeczno-wychowawczych, tj. rodzinie i szkole naznaczona jest często znacznymi różnicami i rozbieżnościami w zakresie kodów i znaczeń. Dotyczą one środowisk o zróżnicowanym kapitale kulturowym, który jest odtwarzany przez każdą klasę społeczną, a także grupę etniczną. Każda z nich, posiadając określone zasoby kulturowe, sytuuje się w określonym miejscu w społecznej hierarchii, w tym w środowiskach wychowawczych, wobec tzw. klasy dominującej. Wyznacza ona status społeczny, a tym samym określa status dziecka i jego szanse edukacyjne wobec umiejętności i kompetencji w transmisji znaczeń i kodów. Jest swoistym mechanizmem stratyfikującym i określającym stopień internalizacji wartości grupy dominującej.
10. Szkoła jako środowisko socjalizacyjne tworzy własny habitus będący, wg P. Bourdieu i J.C. Passerona zinterioryzowaną strukturą, na którą składają się postawy, nawyki i tendencje, których przejęcie przez dziecko reprezentujące kulturową „odmienność” decyduje o jego szansach edukacyjnych i przynależności do grup nieformalnych. Habitus szkoły określa bowiem granice dopuszczalnych zachowań i skłania do reprodukcji kulturowej, nie zawsze zgodnej z wzorcami dziecka wyniesionymi z domu. Szkoła jest jednym z pól w socjologii przestrzeni społecznych P. Bourdieu, w której dzieciństwo stanowi dualny świat tego, co znane i co nowe, z tym, co przyjęte i co wymaga przyjęcia. Ceną jest porzucenia norm i uznawanych zasad lub izolacja społeczna, niepowodzenia szkolne, a w efekcie marginalizacja.
11. Pojęcie „obcości” i „odmienności” kulturowej w środowisku szkolnym odnosi się do recepcji przez uczniów osób różniących się wyglądem, zachowaniem, znajomością języka, co utrudnia jednoznaczną ich kategoryzację, czasem prowadzi do dystansu i reakcji negatywnych. W przypadku uczniów wietnamskich ich kulturowa odmienność, wyrażająca się w wyglądzie zewnętrznym nie nosi znamion obcości,

- co wiąże się z ich kompetencjami lingwistycznymi, interioryzacją polskich kodów kulturowych i społeczną akceptacją przez większość.
12. Obecność uczniów kulturowo odmiennych w polskiej szkole łączy się z kategorią biculturowości i przyjęciem określonych strategii kulturalizacyjnych. Z uwagi na uczenie się przez nich języka większości należy wskazać na znaczenie kompetencji językowych i przywołać, znaczące w psycholingwistyce zjawisko submersji i immersji. Submersja jako tzw. dwujęzyczność zubażająca opiera się o dominację języka większości i utrudnia wzajemną reprodukcję kultury.
 13. Badania nad dzieckiem i dzieciństwem w naukach społecznych dotyczą trzech obszarów: obrazu dzieciństwa, rozpoznania warunków życia dziecka i przedstawienia dziecka w roli aktora życia społecznego. Inną perspektywę badawczą stanowi dziecięcy obraz świata. Z uwagi na wielość kontekstów mu towarzyszących i warunkujących recepcję rzeczywistości przez dziecko, należy patrzeć na nią przez pryzmat fenomenu, jakim są jego możliwości poznawcze, wyobrażenia i brak barier mentalnych, ale jednocześnie uwarunkowania środowiskowe i proces uspołecznienia dziecka. Środowiska, w których uczestniczy dziecko, stają się platformą wiedzy i doświadczeń mogących warunkować harmonijny rozwój, ale także utrudniać go, tworząc liczne ograniczenia, pozorne kompetencje i nieprzystosowanie do zmian kulturowych. Kwestie te łączą się zarówno z mediatyzacją dzieciństwa, jak i jego instytucjonalizacją²¹⁵. Media ogrywają istotną rolę w tworzeniu obrazu świata przez dziecko w pozytywnym, jak i negatywnym znaczeniu. Szkoła nie zawsze jest instytucją przygotowującą dziecko do zrozumienia i interpretacji zastanego świata, co wpływa na dziecięce doświadczenia i przeżycia. Prawidłowy rozwój biosocjokulturowy dziecka, a jednocześnie recepcję rzeczywistości, warunkuje synergia przestrzeni socjalizacyjno-edukacyjnych²¹⁶.

²¹⁵ Zob. K. Segiet, *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2011.

²¹⁶ Zob. B. Matyjas, *Topos dzieciństwa wielkomiejskiego...*, dz. cyt., s. 68-73.

ROZDZIAŁ 3

Dziecko z innego kręgu kulturowego w przestrzeni szkolnej

3.1. Prawne i organizacyjne aspekty edukacji szkolnej w Polsce w kontekście wielokulturowości

Polska jako kraj członkowski Unii Europejskiej zapewnia naukę dzieciom reprezentującym inne kręgi kulturowe (często pozaeuropejskie). Kształcenie osób innej narodowości ma zresztą bogatą, sięgającą czasów renesansu, tradycję.

Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych sporządzona w Strasburgu 1 lutego 1995 r. (Dz.U. z 2002 r., nr 22, poz. 2009)²¹⁷ określa prawa mniejszości narodowych i etnicznych oraz zadania państw członkowskich Unii i ich zobowiązania.

Wspomnianą konwencję poprzedza *Konwencja o prawach dziecka* z 1989 roku uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych, a ratyfikowana przez Polskę w 1991 roku. Prawa dziecka znajdują swoje należne miejsce w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, stanowiącej podstawę polskiego prawodawstwa.

12 maja 2003 roku Rzeczpospolita Polska podpisała *Europejską kartę języków regionalnych lub mniejszościowych* (Dz.U. z 2009 r., nr 137, poz. 1121), a jej ratyfikacja nastąpiła w dniu 12 lutego 2009 roku. Państwa, ratyfikując

²¹⁷ Pełny tekst zamieszczony na stronie Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji, *Mniejszości narodowe. Konwencja ramowa rady*, <<http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/prawo/konwencja-ramowa-rady/konwencja-ramowa-rady/6768,Konwencja-ramowa-Rady-Europy-o-ochronie-mniejszosci-narodowych.html>>, [data dostępu: 7.05.2017].

dokument, zobowiązały się do uznania języków regionalnych i mniejszościowych za przejaw bogactwa kulturalnego²¹⁸, wspierania studiów i badań nad nimi, umożliwienia posługiwania się nimi oraz uczenia się²¹⁹. Artykuł 8 *Europejskiej karty* określa zadania państw-stron w dziedzinie oświaty w odniesieniu do terytorium, na którym używane są języki regionalne i języki mniejszości. Dotyczą one zarówno edukacji przedszkolnej, jak i na poziomie szkoły podstawowej, zawodowej, średniej, a także kształcenia uniwersyteckiego. Zapisy obejmują również edukację ustawiczną dorosłych i ich doskonalenie zawodowe w części lub w całości w językach regionalnych lub mniejszościowych. Wspomniany artykuł zawiera zapis zobowiązujący państwa-strony do szkoleń nauczycieli w celu wdrażania uwzględnionych w *Europejskiej karcie* punktów. Poza oświatą *Europejska karta* uwzględnia sądownictwo, władzę administracyjną i służby publiczne, media, działalność kulturalną, sfery życia ekonomicznego i społecznego i wymianę graniczną z uwzględnieniem praw do używania języków regionalnych i mniejszościowych. Artykuł 15 *Karty* zobowiązuje państwa-strony do składania w równym odstępie czasu raportów Sekretarzowi Generalnemu Rady Europy o realizowanej polityce odpowiadającej zapisom *Karty*. Raporty zamieszczane są na stronach Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji. II Raport dla Sekretarza Generalnego Rady Europy z realizacji przez Rzeczpospolitą Polską postanowień *Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych*²²⁰ z 2014 roku zawiera bardzo szczegółowy opis liczebności osób posługujących się językami mniejszościowymi oraz językiem regionalnym wg Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z 2011 roku oraz podjętych przez rząd polski środków na realizację zaleceń Komitetu Ministrów Rady Europy i zaleceń Komitetu Ekspertów ds. *Europejskiej karty*. Raport potwierdza wielokulturowy charakter Polski, którą zamieszkuje

²¹⁸ Art. 7 *Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych* (Dz.U. z 2009 r., Nr 137, poz. 1121).

²¹⁹ Tamże.

²²⁰ Raport zamieszczony na stronie: <<http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/prawo/europejska-karta-jezyk/raporty-dla-sekretarza/8763,II-Raport-dla-Sekretarza-Generalnego-Rady-Europy-z-realizacji-przez-Rzeczpospoli.html>>, [data dostępu: 7.05.2017].

13 mniejszości narodowych i etnicznych, stanowiących niewielką procentowo grupę: 0,75% wszystkich mieszkańców Polski.

Ministerstwo Edukacji Narodowej finansuje edukację mniejszości narodowych i etnicznych, co jest realizacją postanowienia *Ustawy z dnia 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym* (Dz.U. 2005, nr 17, poz. 141 z późn. zm.) oraz zapisami *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425 z późn. zm.)²²¹. Realizacja wspomnianych zadań dokonuje się m.in. przez finansowanie zakupu podręczników szkolnych w celu podtrzymania tożsamości narodowej, etnicznej i językowej, dotacje celowe i finansowanie publikacji.

Nie w każdej polskiej szkole znajdziemy uczniów reprezentujących inne kultury narodowe i etniczne. O ich obecności w danej placówce decyduje głównie jej położenie i struktura demograficzna i gospodarcza terenu. Faktem jest jednak, że obok wspomnianych mniejszości narodowych i etnicznych w polskich szkołach coraz częściej swą obecność zaznaczają dzieci uchodźcy, migranci, których losy uwarunkowane są procesami globalizacyjnymi, konfliktami zbrojnymi lub też poszukiwaniem miejsc życia i egzystencji, zapewniających rozwój i stabilizację ekonomiczną.

W polskiej tradycji szkolnej kształcenie osób innej narodowości i przynależności etnicznej ma swoje głębokie zakorzenienie historyczne, szczególnie od chwili uzyskania niepodległości, o czym świadczą źródła historyczne. Obecnie obowiązujące przepisy oświatowe zawierają szczegółowe zapisy odnoszące się do prawa uczestnictwa w edukacji do chwili osiągnięcia wieku 18 lat dla wszystkich osób, niezależnie od przynależności narodowej i etnicznej. Podstawowym aktem prawnym regulującym wspomniane kwestie jest *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (z późn. zmianami) oraz liczne akty wykonawcze w postaci rozporządzeń właściwego ministra, tj. Ministra Edukacji Narodowej. Rozporządzenia dotyczą szczegółowych zadań oświaty, w tym samorządów i szkół i są zmieniane w zależności od pojawiających się potrzeb edukacyjnych i sytuacji społecznych. Dla przykładu w roku 2009 jedno z rozporządzeń dotyczyło sposobu

²²¹ Tamże. *II Raport dla Sekretarza Generalnego Rady Europy z realizacji przez Rzeczpospolitą Polską postanowień Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych*, 2014, s. 11.

podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego, uwzględniającego środki na zatrudnienie asystentów romskich (Dz.U. z 2008, nr 235, poz. 1588). Inny z aktów wykonawczych dotyczył praw mniejszości narodowych i etnicznych do zachowania własnej tożsamości – *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym* (Dz.U. z 2007, nr 214, poz. 1579). Wspomniane rozporządzenie poprzedziło wydanie *Ustawy z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym* (Dz.U. z 2005, nr 17, poz. 141 z późn. zm.). Na jej podstawie powołano Komisję Wspólną Rządu i Mniejszości Narodowych i Etnicznych, stanowiącą organ opiniodawczo-doradczy Prezesa Rady Ministrów. Poza administracją państwową Komisję tworzą przedstawiciele następujących mniejszości narodowych: białoruskiej, litewskiej, rosyjskiej, słowackiej, czeskiej, ukraińskiej, ormiańskiej i żydowskiej. Natomiast przedstawiciele Karaimów, Romów, Łemków i Tatarów reprezentują mniejszości etniczne. Członkami Komisji są także Kaszubi reprezentujący społeczność posługującą się językiem regionalnym.

W związku z wejściem z dniem 1 września 2016 w życie *Ustawy z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw* (Dz.U. 2016, poz. 1010) wydano *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (Dz.U. z 2016 r., poz. 1453). Określało ono warunki i tryb przyjmowania do placówek oświatowych wyżej wymienionych osób oraz sposoby dostosowania procesu kształcenia do ich potrzeb edukacyjnych na wszystkich poziomach edukacji szkolnej. Zawierało również zapis o sposobie organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów

*nauczania oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia*²²². Rozporządzenie pozwalało także na edukację ucznia przybywającego z zagranicy (poza edukacją szkolną), na zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia w publicznych placówkach oświatowo-wychowawczych, w placówkach poza miejscem zamieszkania, kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych i na kwalifikacyjne kursy zawodowe²²³. Wspomniany zapis został uchylony z dniem 1 września 2017²²⁴. Zmiana obejmuje obecnie placówki publiczne gimnazja, placówki ponadgimnazjalne, w tym szkoły artystyczne i placówki kształcenia ustawicznego z wyłączeniem przedszkoli i szkół podstawowych.

Obecnie obowiązuje od 25 kwietnia 2019 roku nowe Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 10 kwietnia 2019, poz.666).

W przypadku nieznamomości języka polskiego, co jest znamienne dla osób przybywających z innych krajów, istnieje – zgodnie z obowiązującym stanem prawnym (§ 17, p.1-14 *Rozporządzenia*) – możliwość zorganizowania oddziału przygotowawczego na określonych poziomach kształcenia (gimnazjum i liceum). Ponadto wspomniany akt prawny przewiduje bezpłatną naukę języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych oraz zajęcia wyrównawcze z przedmiotu, wymagającego uzupełnienia różnic programowych. Dla zachowania tożsamości narodowej i etnicznej uczniów pochodzących z innych kręgów kulturowych Minister Edukacji Narodowej

²²² § 1, p. 1-3 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (Dz.U. z 2016, poz. 1453). <<http://dziennikustaw.gov.pl/du/2016/1453/1>>, [data dostępu: 8.05.2017].

²²³ Tamże, § 10, p. 1-4.

²²⁴ Patrz: Portal Oświatowy, <<https://www.portaloswiatowy.pl/pomocpsychologicznopedagogiczna/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-dnia-9-wrzesnia-2016-r.-w-sprawie-ksztalcenia-osob-niebedacych-obywatelami-polskimi-oraz-osob-bedacych-obywatelami-polskimi-ktore-pobieraly-nauke-w-szkolach-funkcjonujacych-w-systemach-oswiaty-innych-panstw-dz.u.-z-2016-r.-poz.-1453-13263.html>>, [data dostępu: 3.09.2017].

w *Rozporządzeniu* zawarł zapis o możliwości organizowania zajęć z języka i kultury kraju pochodzenia przez stowarzyszenia kulturalno-oświatowe danej narodowości²²⁵. Poza organizacją zajęć, zgodnie z aktem prawnym, przewiduje się przyznanie stypendium przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania²²⁶.

Analizowane zapisy w *Rozporządzeniu* wydają się stwarzać korzystne warunki adaptacyjne w nowym środowisku, umożliwiające naukę języka polskiego oraz zachowanie własnej odrębności kulturowej. W rzeczywistości adaptacja dziecka przybywającego z zagranicy jest jednak bardziej złożona i nie zawsze regulacje prawne uwzględniają wszystkie aspekty socjo- i psycho-pedagogiczne, składające się na integrację kulturową, o ile taka ma szansę na zaistnienie. Polskie Forum Migracyjne, zajmujące się poszanowaniem praw cudzoziemców w Polsce, powołując się na doświadczenia UNHCR, poddało krytyce „klasy przygotowawcze”, których organizację przewidują zapisy analizowanego dokumentu prawnego. Zdaniem Forum ograniczają one interakcje uczniów z zagranicy z polskimi rówieśnikami, co opóźnia procesy integracyjne i ogranicza rozwój kompetencji komunikacyjnych²²⁷. Z drugiej strony akty wykonawcze do ustawy o systemie oświaty obejmują bardzo szerokie spektrum spraw, czynności i organizacji, w których szkoły mogą z ich zachowaniem dostosowywać edukację do własnych możliwości i kontekstów wynikających z wielokulturowości własnego środowiska. Świadomość różnic kulturowych „wymusza” na szkole działania, których celem powinna być minimalizacja wszelkich przejawów dezintegracji z jednoczesną maksymalizacją pozytywów i wzajemnego uczenia się.

Sytuację społeczną mniejszości narodowych i etnicznych, żyjących bądź co bądź w znanym sobie środowisku, znacznie różni egzystencja dzieci naznaczonych uchodźstwem deprecjonującym materialnie i społecznie,

²²⁵ Tamże, § 21.

²²⁶ Tamże, § 22.

²²⁷ Polskie Forum Migracyjne, *Sprawozdanie merytoryczne za rok 2015 z działalności Polskiego Forum Migracyjnego z 2016 r.*, <<http://www.forummigracyjne.org/pl/aktualnosc.php?news=200&wid=36>>, [data dostępu: 27.02.2017].

dzieci naznaczonych migracją będącą synonimem „rozmytej” tożsamości, bycia „nikim i znikąd”.

Należy pamiętać, że wielokulturowość polskich szkół nie wynika tylko z faktu obecności wspomnianych mniejszości narodowych i etnicznych. W polskiej szkole uczą się dzisiaj dzieci wietnamskie, syryjskie, czeczeńskie, dzieci z krajów afrykańskich, a także potomkowie Polaków urodzonych w Kazachstanie, często nieznający polskiego języka i tradycji przodków. Niezależnie od proveniencji politycznych i światopoglądowych w społeczeństwie, każde z tych dzieci ma niezbywalne prawo do bezpiecznego życia i do edukacji, bo dziecko i stworzone mu warunki są miernikiem odpowiedzialności dorosłych, za świat przez nich kreowany, w którym nie zawsze mają oni świadomość burzenia społecznego ładu. Konsekwencje tego stanu rzeczy stają się dla dziecka przyczyną frustracji, traumy, zaburzenia i dysfunkcji rozwojowych i czasem odbierają szansę na godne życie i realizację dziecięcych marzeń.

Objęcie edukacją w polskich szkołach dzieci pochodzących z różnych kultur jest przedmiotem licznych opracowań i badań, których wyniki nie zawsze wykorzystywane są przez nauczycieli. Ich kompetencje kulturowe pozostawiają wiele do życzenia, a kształcenie nauczycieli wymaga dostosowania programów akademickich do wymogów życia społecznego. Wielokulturowość stała się nieodłącznym elementem wszystkich obszarów działalności i życia człowieka. Próba jej wyeliminowania czy nawet ograniczenia nie jest możliwa z racji dynamiki procesów społecznych i wielokulturowych relacji międzyludzkich.

Prawne i organizacyjne aspekty edukacji dzieci reprezentujących różne kultury narodowe i etniczne w polskich szkołach z jednej strony regulują ich uczestnictwo w życiu społecznym kraju pobytu, z drugiej wyznaczają specyficzne dla szkolnej przestrzeni zachowania, relacje i warunki dla rozwoju własnej tożsamości. Na pozór ich obecność podporządkowana jest zasadom wyznaczanym przez „większość”, jednak wewnętrzne życie szkoły „rządzi się” swoimi prawami, niepisanym regulaminem dopuszczalnych i społecznie nieakceptowanych zachowań, wynikających czasem z bardzo spolaryzowanych wzajemnych habitusów uczestników szkolnej

przestrzeni. Środowisko to bezustannie kreowane jest w toku planowanych, jak i spontanicznych sytuacji szkolnych, a jego dynamika wyznaczana jest motywacją i dziecięcą wyobraźnią, czasem poskramianą przez dorosłych, narzucających własny porządek i normy, które należy respektować.

3.2. Wielokulturowość polskiej szkoły – zło konieczne czy zmiana społeczna?

Wielokulturowa przestrzeń polskiej szkoły stała się normą dla wielu środowisk wielkomiejskich, co wynika z ich charakteru i znacznej fluktuacji potencjału społecznego. Wielokulturowość jako element procesów globalizacyjnych stała się również nieodłącznym elementem małych środowisk gminnych, w tym obszarów wiejskich. Fakt ten wiąże się z funkcjonowaniem ośrodków dla uchodźców (dotyczy szczególnie Polski Wschodniej – województwa lubelskiego i podlaskiego). Homogeniczny charakter wielu małych miejscowości stał się przeszłością, a migracje Polaków do Europy Zachodniej zmieniły dotychczasową recepcję jednostek i grup reprezentujących inne kultury. Nie oznacza to jednak pełnej akceptacji owej obcości i kulturowych różnic, czego dowodzą sytuacje społeczne, w tym szkolne. Szkoła jako mikrośrodowisko odzwierciedla tendencje społeczne, modele komunikacyjne i interakcyjne, których wzorcem są często dorośli i ich postawy wobec różnorodności kulturowej.

Szczegółowe liczby dotyczące obecności cudzoziemców w polskiej edukacji podaje Raport Unicef z 2013 roku²²⁸, w którym zamieszcza dane MEN według stanu na dzień 30 września 2011 r. Obejmują one kilka kategorii uczniów niebędących obywatelami polskimi w szkołach i placówkach oświatowych z podziałem na przedszkole, szkołę podstawową i gimnazjum. Dane MEN-u przedstawia tabela 3²²⁹.

²²⁸ *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, red. E. Falkowska, A. Telusiewicz-Pacak, Wyd. Polski Komitet Narodowy Unicef, Warszawa 2013, s. 60.

²²⁹ Tamże.

Tab. 3. Uczniowie niebędący obywatelami polskimi w szkołach i placówkach oświatowych według statusu (stan na 30.09.2011 r.)

Nazwa typu jednostki	Przedszkole	Szkoła podstawowa	Gimnazjum
Liczba uczniów, którzy nie są obywatelami polskimi	1258	2876	1104
Liczba uczniów, którzy nie są obywatelami polskimi pochodzących z UE	297	542	140
Liczba uczniów obcokrajowców korzystających z dodatkowej, bezpłatnej nauki polskiego	76	649	203
Liczba uczniów obcokrajowców korzystających z nauki języka i kultury kraju pochodzenia	20	52	31
Liczba uczniów, którym nadano status uchodźcy	28	61	29
Liczba uczniów, którym udzielono zezwolenia na osiedlenie się na terytorium RP	136	302	110
Liczba uczniów, którym udzielono zgody na pobyt tolerowany	42	92	34
Liczba uczniów, którym udzielono ochrony czasowej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej	10	39	14
Liczba uczniów, którym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej udzielono zezwolenia na zamieszkanie na czas oznaczony	257	599	322
Liczba dzieci osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy	64	270	93
Liczba uczniów, którym udzielono ochrony uzupełniającej	24	144	20
Liczba uczniów, którzy posiadają Kartę Polaka	23	46	35
Liczba uczniów uprawnionych do nauki wynikającej z umów międzynarodowych	19	48	19
Liczba uczniów korzystających z zajęć wyrównawczych organizowanych przez organ prowadzący szkołę	3	235	51

Źródło: *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, red. E. Falkowska, A. Telusiewicz-Pacak, Wyd. Polski Komitet Narodowy Unicef, Warszawa 2013, s. 60.

Raport GUS-u z 2015 roku podaje dane statystyczne dotyczące imigrantów przybywających do Polski. Wymienia się w nim *obywateli Ukrainy* (31,0 tys.), *Białorusi* (4,2 tys.), *Wietnamu* (3,8 tys.), *Niemiec* (3,5 tys.), *Chin* (3,1 tys.), *Rosji* (2,6 tys.), *Turcji* (2,3 tys.) i *Włoch* (2,2 tys.).²³⁰ Trudno określić na podstawie prezentowanych danych, jakie niesie to ze sobą konsekwencje społeczne w odniesieniu do edukacji. Trudno też przyjąć, na ile wskaźniki demograficzne dotyczące imigrantów będą implikować określone rozwiązania w strukturze polskich szkół, w jakich regionach i miejscach w przyszłości będą obecne osoby reprezentujące inne kultury. Warto podkreślić, że spośród wymienionych grup imigrantów cztery z nich stanowią obecne w Polsce mniejszości narodowe (mniejszość rosyjska, ukraińska, białoruska i niemiecka), pozostałe zaś stanowią nieznaczną grupę, z czego Wietnamczycy dopełniają obecną, dość liczną już, społeczność. Jest ona podmiotem oddziaływań edukacyjnych w polskich przedszkolach, szkołach i uczelniach, o czym świadczą liczne opracowania i publikacje²³¹.

Regulacje prawne nie zawsze obejmują kwestie, które wnosi praktyka społeczna i szkolny pragmatyzm. Wiele polskich szkół posiadających już znaczne doświadczenia w pracy z dziećmi pochodzącymi z różnych kultur narodowych i etnicznych, samodzielnie wypracowało ciekawe rozwiązania organizacyjne i dydaktyczne, którymi chętnie dzieli się, uczestnicząc w programach edukacyjnych, konferencjach i badaniach. Przykładem są liczne publikacje dotyczące pracy z dzieckiem romskim²³², korzystanie

²³⁰ Raport GUS, 2015, *Dzieci w Polsce w 2014 roku. Charakterystyka demograficzna*, oprac. J. Stańczak, s. 18. <<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/dzieci-w-polsce-w-2014-roku-charakterystyka-demograficzna,20,1.html>>, [data dostępu: 4.03.2017].

²³¹ Są to publikacje autorstwa T. Halik i innych autorów: T. Halik, *Migrancka społeczność Wietnamczyków w Polsce w świetle polityki państwa i ocen społecznych*, Poznań 2006; K. Białek, H. Dang Thu, E. Grabowska, T. Halik, T. Ngo Van, *Edukacja dzieci i młodzieży wietnamskiej w Polsce*, Warszawa 2009; T. Halik, E. Nowicka, W. Połec, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole...*, dz. cyt.; *Wietnamczycy w Polsce*, red. M. Kulesza, M. Smagowicz, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008.

²³² Przykładem są prace J. Horyń: J. Horyń, *Społeczne uwarunkowania kształcenia Romów w Polsce (na przykładzie Dolnego Śląska)*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2014; *Zatrzymane tabory. Wyzwania edukacyjne Europy*, red. J. Horyń, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2013;

w ramach *Programu na rzecz społeczności romskiej*²³³ z funduszy wspomagających edukację Romów.

W znacznie gorszej sytuacji znajdują się dzieci, które w szkole są jedynymi reprezentantami innej kultury lub narodowości, gdyż zdane są wyłącznie na kulturę większości, a ich tożsamość i odrębność kulturowa pomijane są w jednolitej społeczności szkolnej. Stanowią bardziej szkolną egzotykę, niż kształtują świadomość kulturowych różnic. Ich obecność jest marginalizowana, a potrzeby kulturowe – często niedostrzegane – sprowadza się do powszechnie obowiązujących i uznawanych przez większość standardów. Wymaga się od nich subordynacji wobec istniejących w otoczeniu norm i zasad. Obecność cudzoziemców w Polsce, w tym w dużych aglomeracjach lub też w miejscach, gdzie zlokalizowane są ośrodki dla uchodźców, z reguły wiąże się z uczestnictwem edukacyjnym co najmniej kilkusobowej grupy. Sytuacja ta znacznie wzmacnia ich poczucie wspólnoty kulturowej, ale rodzi też różnego rodzaju trudności związane z integracją z grupą większościową. Dotyczy to grup dzieci czeczeńskich, które izolują się, tworząc kulturowy dystans wobec polskich rówieśników. Różnice wzorców kulturowych i niechęć do adaptacji w polskiej szkole (w tym znaczne braki w kompetencjach komunikacyjnych i społecznych) nie zawsze są „łagodzone” przepisami prawnymi. Te ostatnie tworzą określone ramy legislacyjne, pozwalające na pewne działania. Obowiązujący porządek prawny nie jest tożsamy z kreacją sytuacji społecznych, wyznaczanych emocjami i relacjami podmiotów społecznej przestrzeni, jaką stanowi szkoła. Często jej społeczna rzeczywistość jest dla dziecka kulturowo odmiennym miejscem bycia i doświadczania, ale utrudnia jego pełną identyfikację, narzucając

Spółeczne uwarunkowania kształcenia Romów w Polsce (na przykładzie Dolnego Śląska), Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2014; *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, red. J. Horyń, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010;

²³³Zob. MSWiA, *Program integracji społeczności romskiej w Polsce*, <<http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/romowie/program-integracji-spol/program-integracji-spol-2>>, [data dostępu: 11.05.2017]; Analiza realizacji Programu na rzecz społeczności romskiej w latach minionych zawarta jest w publikacji: B. Dobrowolska, *Sytuacja dziecka romskiego w szkole w latach 80. XX wieku i współcześnie*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2011.

obowiązujące dyskursy. Niejednoznaczność sytuacji szkolnych i pomijanie w nich kontekstów kulturowych utrudnia procesy adaptacyjne, a tym samym edukację. Potęguje niepowodzenia szkolne i plasuje „obcych” kulturowo uczestników edukacji szkolnej w gronie społecznie nieprzystosowanych, usprawiedliwiając tym samym postawy nietolerancji i ksenofobii. Zdaniem J. Nikitorowicza *istotne są zatem działania edukacyjne kreujące świadomość możliwości pokojowego rozstrzygania problemów politycznych i ekonomicznych, wskazywanie na wzory interakcji, dialog i negocjacyjne rozwiązania, współdziałanie oraz integracja*²³⁴. Praktyka szkolna pozostaje nierzadko w opozycji do teoretycznych założeń.

Przestrzeń szkoły jest zgodnie z koncepcją Emile’a Durkheima konstruowana społecznie, a zatem wymaga przyjęcia określonych ról i organizacji²³⁵. Dotyczą one szkoły w sensie instytucjonalnym, jej uczniów jako grupy społecznej, ale również nauczycieli i sposobu postrzegania przez nich wielokulturowości. Recepcja współcześnie dziejących się zdarzeń nie może przyjmować charakteru statycznego, pomijać kontekst społeczno-kulturowy, lecz musi przyjmować cechy badania w działaniu. Jest ono pożądanym paradygmatem pedagogicznym odnoszącym się nie tylko do szeroko pojmowanej działalności badawczej. Obejmuje całe spektrum działań nauczyciela w różnych sytuacjach wychowawczych. M. Czerepaniak-Walczak spośród wielu cech tego paradygmatu podkreśla *diagnozowanie problemu w specyficznym kontekście i rozwiązanie go również w tym kontekście*²³⁶. Analizując wielokulturową przestrzeń szkoły należy postrzegać jej indywidualność, organizacyjne formy w kontekście różnic kulturowych, cechy tożsamościowe uczestników edukacji szkolnej nie z punktu widzenia grupy dominującej, lecz w perspektywie zmian, jakie te różnice wywołują. Dostrzeganie – jak określa to D. Klus-Stańska – *osobistych znaczeń biograficznych światów*

²³⁴ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2017, s. 15.

²³⁵ Por. E. Durkheim, *Zasady metody socjologicznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.

²³⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, [w:] *Przegląd badań Edukacyjnych*, „Educational Studies Review” 2014, nr 19(2), s. 184.

*poznawczych i językowych*²³⁷ dzieci jest podstawą rozumienia dynamiki procesów społecznych, ich „osadzenia” w żywej tkance społecznej, która nie przystaje do wyuczonych, sprawdzonych strategii pedagogicznych, a jest ciągłą diagnozą i zmianą.

Ów paradygmat łączy się – mimo ogromnej mobilności procesów społecznych – z proponowaną przez Z. Melosika *pedagogiką rdzenia tożsamości* wraz z *pedagogiką maksymalnej akceptacji podmiotowości i kształtowania poczucia własnej wartości*²³⁸. Tożsamość, niezależnie od przynależności narodowej czy etnicznej, jest dzisiaj elementem konstytuowania się osobowości i społecznej identyfikacji, umiejętnością postrzegania różnic jako atrybutów, a nie inhibitorów. Podlega ona bezustannej zmianie, ale jej rdzeń nie może ulegać fluktuacjom i społecznej presji ze strony większości. Obie strony, większość i mniejszość – w przypadku wielokulturowej klasy – mają niezbywalne prawo do poczucia własnej wartości i *dokonywania własnych makrożyciowych i mikrosytuacyjnych wyborów*²³⁹. Wielość i różnorodność staje się nie złem koniecznym, ale warunkiem „zdrowej” konfrontacji i społecznego rozwoju. Brak granic w różnych sferach publicznych (często o negatywnym charakterze) implikuje nową jakość w ocenie rzeczywistości, w tym również rzeczywistości szkolnej²⁴⁰. Różnorodność jej podmiotów wyzwala inną perspektywę – nie zawsze oczywistą dla nauczycieli – w której dzieci stają się konstruktorami i kreatorami życia społecznego. Ów fakt skłania do rewizji dotychczasowych poglądów i ocen rzeczywistości szkolnej, gdzie szkołę widzianą z perspektywy nauczyciela powinna zastąpić rzeczywistość widziana „oczami dziecka” wraz z respektowaniem jego wizji. To również jest zmiana społeczna, skłaniająca do uznania znaczenia i roli dziecka w rekonstruowaniu porządku społecznego i jego niezbywalnego

²³⁷ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 264.

²³⁸ Z. Melosik, *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia*, [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M.J. Szymański, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016, s. 41-42.

²³⁹ Tamże, s. 42.

²⁴⁰ Zob. B. Ecler-Nocoń, M. Frania, M. Kitlińska-Król, *Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.

prawa do uczestnictwa w życiu publicznym. E. Jarosz odnosząc się do współczesnej perspektywy badawczej dotyczącej dziecka, dobitnie ujmuje jego udział w kreowaniu życia społecznego pisząc: *badania nad dzieciństwem stały się w ostatniej dekadzie złożonym obszarem współczesnej naukowej refleksji nad rzeczywistością dzieci, refleksji specyficznej, dążącej do zrozumienia sytuacji i problemów dzieci przy ich współudziale i narracji. Jest to dyskurs interdyscyplinarny o prakseologicznych założeniach, to znaczy z intencją społeczno-politycznego zaangażowania w poprawę sytuacji dzieci i ich udziału społeczno-politycznego*²⁴¹. W prezentowanej przeze mnie pracy dziecko i szkoła w kontekście wielokulturowości z jego własną, dziecięcą narracją stają się dyskursem o społecznej rzeczywistości szkoły widzianej przez jej głównych beneficjentów z trzech różnych perspektyw. Każda z nich ujawnia inny kontekst kulturowej odmienności współuczestników szkolnej edukacji z zamiarem ukazania różnych światów kreowanych przez dzieci i ich specyfiki. Zrozumienie dziecięcych narracji wraz z ich szeroko pojętym kontekstem nie powinno skłaniać ku krytyce, lecz być zaczynem zmian dla działań społecznych, szczególnie w obszarach edukacyjnych. Kryzysy i konflikty, jako naturalne zdarzenia społeczne wynikające z odmiennej kategoryzacji świata, w edukacji szkolnej stanowią zasadniczo barierę, ale mogą stać się szansą w budowaniu pozytywnych relacji społecznych²⁴².

3.3. Dziecko z innego kręgu kulturowego – inkluzja edukacyjna, szkolne realia i rozwiązania w praktyce

Obecność dzieci z różnych kultur narodowych i etnicznych w polskich szkołach wpisuje się w organizację pracy wielu placówek szkolnych, a ponadto sprzyja tworzeniu nieformalnych więzi i relacji interpersonalnych, których jakość wyznaczana jest stopniem sympatii, zainteresowania

²⁴¹ E. Jarosz, *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, „Pedagogika społeczna” 2017, nr 2(64).

²⁴² A. Szczurek-Boruta, *Między asymilacją a transgresją – funkcje i zadania edukacji w społecznościach wielokulturowych*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

przyjaźni i podobieństwa cech kulturowych. Nie zawsze jest więc ona organizacyjnym „obciążeniem”, wynikającym z różnic językowych i kulturowych, braku współpracy z rodzicami i niską akceptacją społeczną ze strony grupy większościowej (zdarza się to w przypadku dzieci czeczeńskich, a czasem romskich). Obecność przedstawicieli różnych kultur narodowych i etnicznych wnosi w organizację pracy szkoły mozaikę etnosów²⁴³, zwiększa jej kapitał kulturowy, a także rozbudowuje kapitał społeczny, będący wg P. Bourdieu zdolnością korzystania z zasobów materialnych i symbolicznych. Nie zawsze jednak ów kapitał społeczny stanowi podstawę do nawiązania nowych więzi formalnych i nieformalnych, na co wpływ mają czynniki społeczno-kulturowe, w a nich stereotypy i schematy poznawcze.

Na organizacyjne aspekty pracy z dziećmi reprezentującymi różne kultury narodowe i etniczne składają się: liczebność w klasie, różnorodność (mogą być to reprezentanci różnych kultur lub jednej z nich), ich kompetencje komunikacyjne i społeczne, wiek, habitus pierwotny²⁴⁴ i jego zbieżność lub znaczny stopień kolizji z habitusem otoczenia (w tym szkoły). Szkoły organizują zgodnie z *Rozporządzeniem*²⁴⁵ dodatkowe zajęcia języka polskiego lub zajęcia wyrównawcze, korzystają z asystentów. W przypadku dzieci wyznających inne od katolickiej religie, organizuje się dla nich zajęcia z etyki.

Z uwagi na ten ostatni wątek warto poświęcić chwilę na refleksję związaną z wielokulturowością i wychowaniem religijnym. Interesującym jej aspektem jest zwrócenie uwagi na związek między wielokulturowością

²⁴³ Etnos – pojęcie to J. Nikitorowicz definiuje jako zespół cech charakteryzujących kulturę grupy odrębnej etnicznie, synonim grupy etnicznej, bliski pojęciu tożsamości etnicznej czy narodowej (zob: J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 504.

²⁴⁴ Habitus pierwotny dotyczy socjalizacji pierwotnej, jakiej poddawane jest dziecko w swoim pierwotnym środowisku wychowawczym, tj. rodzinie. Habitus rozumiany jako *kompleks interioryzacji, czyli tendencji, postaw, dyspozycji uwewnętrznionych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków* [...] rozciąga się na dziedzinę ocen, emocjonalnych reakcji, stosunku do wartości; zob. P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 13-14.

²⁴⁵ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (Dz.U. z dnia 13 września 2016 r., poz. 1453).

a edukacją, która daje również szansę na to, iż człowiek będzie odnosił się do innej kultury czy religii nie jako do zagrożenia, tylko jako do okazji na pozyskanie doświadczeń, wzbogacenie możliwości poznania świata²⁴⁶. Cytowana autorka powołuje się na definicję wielokulturowości wg M. Golki, który uznaje ją za *uświadomione współwystępowanie na tej samej przestrzeni dwóch lub więcej grup społecznych odmiennych cechach kulturowych, takich jak wygląd zewnętrzny, język, wyznanie religijne, układ wartości itd. (...)* ²⁴⁷. Religia stanowi istotny czynnik wyznaczający kierunek interakcji, „zbliżenia” lub niechęć, a nawet wrogość. A. Zakrzewska – mimo analiz nad wychowaniem obywatelskim w szkole katolickiej – słusznie zauważa, że działania edukacyjne nie mogą przebiegać etnocentrycznie, lecz muszą przybrać *formę procesu kształtowania w dzieciach i młodzieży postaw rozwijających otwarte i pokojowe interakcje w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*²⁴⁸. Ponadto wielość religii ma uświadomić w procesie edukacji złożoność świata i jego różnorodność, a w rezultacie, jak konkluduje wspomniana autorka, *„niezrozumiałe” zachowania przedstawicieli innych kultur mogą wynikać z kontekstów historycznych, wyznaniowych czy społecznych i nie muszą prowadzić do destrukcyjnych polemik*²⁴⁹. Jest to zadanie dla nauczycieli, a przede wszystkim nauczycieli katechetów. Podstawowym zadaniem edukacji wielokulturowej jest w dalszych rozważaniach A. Zakrzewskiej kształtowanie *szacunku wobec każdego człowieka pojmowanego w kategorii niezbywalnej wartości, niezależnie od jego koloru skóry, języka, jakim się posługuje, narodu, z jakiego się wywodzi, państwa, jakie zamieszkuje, kultury, która go ukształtowała, czy też religii, jaką wyznaje, i wartości, którymi kieruje się w życiu*²⁵⁰. Autoteliczna wartość każdego człowieka, niezależnie od pochodzenia i wyznania jest zawsze podkreślana w pedagogice chrześcijańskiej²⁵¹.

²⁴⁶ A. Zakrzewska, *Wielorakość kulturowo-religijna a wychowanie obywatelskie w szkole katolickiej*, [w:] „Paedagogia Christiana” 2017, nr 1/39, s. 151.

²⁴⁷ za: M. Golka, tamże, s. 151.

²⁴⁸ Tamże, s. 151.

²⁴⁹ Tamże, s. 152.

²⁵⁰ za: Golka, tamże, s. 153.

²⁵¹ Zob. chrześcijańska pedagogika personalno-egzystencjalna ks. J. Tarnowskiego; J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Of. Wydawnicza „Impuls” Kraków 1992; B. Śliwerski, *Współczesne teorii i nurty wychowania*, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

Opiera się ona o wartościowanie człowieka z wykorzystaniem kategorii religijnych. W ujęciu A. Salamuchy i P. Magiera (...) *akulturacja czy socjalizacja podlegają interpretacji chrześcijańskich założeń światopoglądowych* (...) ²⁵², co ma przecież znaczenie w postrzeganiu wielokulturowości i wynikającej z niej różnorodności wyznaniowej, jej wpływu na codzienność, wybory i wartościowanie świata. Owe wybory dokonują się również w szkolnej przestrzeni, zwłaszcza jeśli jest ona zróżnicowana kulturowo. Ponadto dziecko wydaje się szczególnie chronionym podmiotem w działaniach edukacyjnych, niezależnie od towarzyszących mu kontekstów społeczno-kulturowych, co podkreśla się w pedagogice chrześcijańskiej.

Refleksja nad religijnymi wątkami w edukacji wielokulturowej i ich istotność we wzajemnym postrzeganiu, interakcjach i ładzie społecznym (jeśli edukacja opiera się o zasady wzajemnego szacunku, niezależnie od wyznania, co świetnie ilustrują dialogi z książki Érica-Emmanuela Schmitta *Dziecko Noego* ²⁵³) musi też uwzględniać kompetencje aksjologiczne, niezbędne w procesie wartościowania i poznawania świata. Od nich zależy stopień dystansu lub też tolerancji wobec przedstawicieli innych narodowości, co podkreśla E. Ogrodzka-Mazur ²⁵⁴. Współcześnie dzieci, niezależnie od „wyposażenia” w system wartości „nadawany” przez rodzinę i najbliższe środowisko społeczne, są szczególnie mocno poddane wpływom Internetu i innych mediów, często ferujących zupełnie odmienne wzorce życia społecznego, nieprzystające do tych, wyniesionych z domu. Należy podkreślić znaczenie grupy rówieśniczej w formowaniu tożsamości, zwłaszcza w okresie adolescencji, na co wskazuje E. Erikson, w swoim socjokulturowym modelu rozwoju tożsamości ²⁵⁵. Szkoła, jako przestrzeń społeczna, poza na-

²⁵² A. Salamucha, P. Magier, *W obronie pedagogiki chrześcijańskiej*, „Paedagogia Christiana” 2013, nr 1/31, s. 165.

²⁵³ É.E. Schmitt, *Dziecko Noego*, dz. cyt.

²⁵⁴ E. Ogrodzka-Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Wyd. UŚ, Katowice 2007.

²⁵⁵ Zob. C.S. Hall, G. Lindzey i in., *Teorie osobowości*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010; L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E.H. Eriksona*, Wyd. Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2009.

turalnie przebiegającymi interakcjami, w środowiskach kulturowo zróżnicowanych ma również zadania w procesie kształtowania kompetencji aksjologicznej. Tymczasem E. Ogrodzka-Mazur na podstawie przeprowadzonych badań uznaje, że w edukacji wczesnoszkolnej, ważnej dla formowania się wartości, *nauczyciele nie konstruują w sposób celowy i systematyczny sytuacji aksjologiczno-edukacyjnych*²⁵⁶. Cechuje je *oswajanie inności i uczenie się na poziomie etycznym postaw tolerancji*²⁵⁷, co nie wyposaża uczniów żyjących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo w niezbędne kompetencje aksjologiczne.

Poza kompetencjami aksjologicznymi, niezbędnymi w zrozumieniu i transmisji kultury, znaczącym obszarem praktyki edukacyjnej w wielokulturowym środowisku szkolnym są zróżnicowane kompetencje językowe dzieci z innych kultur.

Rozbieżność w znajomości języka polskiego skłania nauczycieli do bardzo zindywidualizowanej pracy dydaktycznej z dzieckiem, przygotowania kart pracy, poświęcenia znacznej uwagi i pomocy w nabywaniu wiedzy i umiejętności z koniecznością uwzględnienia elementów kultury rodzimnej dziecka. Te zaś wymagają od nauczyciela rozwijania własnych kompetencji kulturowych i rozumienia społeczno-kulturowych kontekstów²⁵⁸. Należy zaznaczyć, że dziecko z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi i zmianą środowiska edukacyjnego (dotyczy dzieci uchodźców i emigrantów, kształconych wcześniej za granicą) należy do grupy uczniów z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Wynika to z *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. z 2017, poz. 1591).

²⁵⁶ E. Ogrodzka-Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszyim wieku szkolnym...*, dz. cyt., s. 422.

²⁵⁷ Tamże.

²⁵⁸ A. Szczurek-Boruta, *Swój i obcy w interpersonalnej przestrzeni społecznej (uwarunkowania kształtowania stereotypów i uprzedzeń etnicznych w warunkach wielokulturowości)*, [w:] *Edukacja wobec ładu globalnego*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk, Wyd. Edukacyjne „Żak”, Warszawa 2002.

Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie w minionych latach przeprowadził szereg seminariów, zrealizował wiele programów edukacyjnych przeznaczonych dla nauczycieli, celem ich przygotowania merytorycznego do pracy z dzieckiem kulturowo odmiennym. Wśród tych działań wymienić należy publikacje mające z reguły charakter poradników, np. *Międzykulturowość w szkole – Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*; *Osiem kroków, czyli kilka praktycznych rad*; *Uczniowie z różnych kultur w szkole*; *Szkoła wobec wyzwań migracyjnych: uchodźcy w szkole*; *Dziecko migranckie w naszej klasie. Rekomendacje nauczycieli dla nauczycieli*. Wydział Rozwoju Kompetencji Kluczowych Ośrodka Rozwoju Edukacji w zakładce *Zespół Kompetencji Językowych i Wiedzy o Kulturze* zamieszcza również szereg materiałów stanowiących przykład praktycznych rozwiązań dotyczących integracji i nauczania dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach. W zakładce *Szkoła wobec wyzwań migracyjnych*²⁵⁹ znajdują się m.in. publikacje zawierające scenariusze zajęć lekcyjnych w zakresie kultury karaimeńskiej, ormiańskiej, romskiej, tatarskiej, ukraińskiej, żydowskiej. Jedną z publikacji stanowi opracowanie autorstwa M. Pamuły-Behrens i D. Sikory-Banasik *Inteligencje wielorakie na zajęciach wczesnoszkolnych. Język polski dla dzieci cudzoziemskich*²⁶⁰. Autorki odwołują się do teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardniera (*Multiple Intelligence's Theory, MI*), uznając potrzebę indywidualizacji kształcenia uczniów cudzoziemskich z wykorzystaniem ich różnorodnych zdolności w wymienionych przez Gardniera obszarach, tj. inteligencji językowej, matematyczno-logicznej, wizualno-przestrzennej, muzycznej, kinestetycznej, interpersonalnej

²⁵⁹ Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Szkoła wobec wyzwań migracyjnych*, <<https://www.ore.edu.pl/zesp%C3%B3%C5%82-kompetencji-j%C4%99zykowych-i-wiedzy-o-kulturze/szkoa-wobec-wyzwa-migracyjnych>>, [data dostępu: 15.05.2017].

²⁶⁰ M. Pamuła-Behrens, D. Sikora-Banasik, *Inteligencje wielorakie na zajęciach wczesnoszkolnych. Język polski dla dzieci cudzoziemskich*, Wyd. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016. Publikację do pobrania zamieszczono na stronie: <https://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=102:szkoa-wobec-wyzwa-migracyjnych&Itemid=1063>, [data dostępu: 15.05.2017].

i intrapersonalnej²⁶¹. Cechą praktycznych rozwiązań w uczeniu języka polskiego dzieci cudzoziemskie w edukacji na etapie wczesnoszkolnym, proponowanych przez autorki, jest polisensoryczność i różnorodność, których kontekst stanowi dialog wielokulturowy. Jego założeniem jest rozwijanie kompetencji międzykulturowych, z racji wielokulturowości podmiotów szkolnych. Autorki uznają za najlepszy sposób edukacji cudzoziemców *across the primary curriculum*²⁶², a zatem wykorzystanie w ramach nauczania zintegrowanego z wielu obszarów, odpowiadających inteligencjom wielorakim H. Gardnera. Obszary te stanowią: edukacja polonistyczna połączona z edukacją przyrodniczo-środowiskową, matematyczną, muzyczną, techniczno-plastyczną, medialną i fizyczną. Uwzględnienie tych wszystkich obszarów równocześnie lub też równolegle, pozwala na przyswojenie rozbudowanych struktur gramatycznych, a szczególnie semantycznych, wprowadzając dziecko cudzoziemskie w nową kulturę z jednoczesnym kształtowaniem poczucia tożsamości i własnej odrębności kulturowej. Rodzi to jednak pytanie o ukryte programy szkolne, przemoc symboliczną, nierówności społeczne i poziom interioryzacji kodów kulturowych zarówno tych obcych dla cudzoziemca, jak i jego własnych. Szkoła zaznacza swój *silny wpływ determinujący* – jak określa to P. Bourdieu²⁶³ – dokonujący się przez system działań edukacyjnych, uczestnictwo społeczne i zdobywane przez dziecko cudzoziemca doświadczenia. Odnosząc się do integracji kształcenia językowego obcokrajowców w różnych obszarach, należy zaznaczyć, że jest ona możliwa tylko na wczesnym etapie edukacyjnym. Drugi etap edukacyjny, obejmujący nauczanie przedmiotowe w klasach IV-VI szkoły podstawowej pozbawia nauczycieli, a tym samym dzieci cudzoziemskie takiej szansy. Wraz z wiekiem zmieniają się zdolności poznawcze dziecka, jego zainteresowania, narracja rzeczywistości i jej doświadczanie. Kwestie kulturowe

²⁶¹ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002; I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

²⁶² M. Pamuła-Behrens, D. Sikora-Banasik, *Inteligencje wielorakie na zajęciach wczesnoszkolnych...*, dz. cyt. s. 6.

²⁶³ P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 30-31.

(narodowe i etniczne) zaczynają ogrywać znaczącą rolę w rozwijaniu własnej tożsamości i zwiększają poczucie różnic społeczno-kulturowych. Zadaniem szkoły wobec każdego dziecka cudzoziemca jest otoczenie go opieką i stworzenie mu odpowiednich warunków do uczenia się. Można w tym przypadku zastosować powszechny dziś termin inkluzji, bowiem – jak określa to O. Speck – (...) *każde dziecko chce być mile widziane, niezależnie od tego, czy mieszka w Niemczech, czy pochodzi z innego kraju*(...)²⁶⁴.

Inkluzja, jako pojęcie funkcjonujące w dyskursie naukowym, dotyczy różnych obszarów włączania jednostki lub grup do społeczności, stąd zasadnym wydaje się poszerzenie jej do spraw migracji, uchodźstwa oraz procesów integracji kulturowej. Dokonujące się podziały społeczne, narastające konflikty zbrojne stają się źródłem poszukiwania bezpiecznych przestrzeni społecznych, co wiąże się z migracją. Poza sferą socjalną zmiana owej przestrzeni wymaga podjęcia aktywności edukacyjnej, zapewniającej minimalizowanie różnic, co w przypadku mniejszości narodowych i etnicznych stanowi warunek względnie harmonijnej koegzystencji w zróżnicowanym kulturowo środowisku społecznym. Stąd inkluzja edukacyjna jawi się jako hasło, koncepcja, system działań i program, którego celem jest realizacja zasady równości szans w różnorodności społecznej szkoły [wyróżnienie B.D.]. Podstawowym wymiarem owej różnorodności społecznej jest obecność w polskiej szkole uczniów odmiennych kulturowo, których funkcjonowanie nosi często znamiona dysfunkcyjności, dezintegracji osobowo-społecznej, alienacji czy nawet anomii. Sytuacja ta wymaga działań włączających w zakresie tworzenia klimatu tolerancji i przeciwdziałania dyskryminacji, a także realizacji programów wyrównawczych w obszarze psycholingwistyki, glottodydaktyki, nauczania polisensorycznego ze wspomnianą wcześniej teorią H. Gardnera i wzajemnie dokonującej się transmisji kulturowej.

Najistotniejszą kwestią w procesie inkluzji edukacyjnej jest nabycie przez uczniów innej narodowości kompetencji językowych, gwarantujących sprawne posługiwanie się językiem i wyrażanie własnych potrzeb.

²⁶⁴ O. Speck, *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013, s. 72.

Język pozwala na uprawomocnione społecznie formy komunikowania się i socjalizacji. Zgodnie z modelem transmisji kultury Basila Bernsteina szkoła stanowi strukturę społeczną, w której zinternalizowanie kodów kulturowych zależy od sprawności lingwistycznej²⁶⁵. Wyznacza ona dystrybucję znaczeń i władzy w grupie, co w przypadku uczniów reprezentujących odmienne kultury narodowe i etniczne z ograniczoną znajomością języka większości, prowadzi do jednokierunkowej transmisji kultury ze strony grupy dominującej. Narzuca ona wzorce językowe i znaczeniowe, nie zawsze odpowiadające interpretacji świata preferowanej przez dziecko obcojęzyczne, co skłania je do „obrony” przed narzucaniem dyskursów grupy większościowej. Tak dzieje się w przypadku uczniów np. narodowości czeczeńskiej, którzy wykazują znaczne trudności w opanowaniu języka polskiego. Ich system wartości, wynikający z islamu, tworzy niezrozumiałe dla polskich rówieśników kody kulturowe, utrudniające socjalizację i integrację społeczną. Szkoły jednak podejmują liczne działania służące włączeniu dzieci czeczeńskich do szkolnej społeczności. Nauczanie języka polskiego jako obcego, wymaga organizacji przestrzeni dydaktycznej, aktywizacji metod nauczania, a szczególnie budowania motywacji uczniów i podnoszenia samooceny. Organizowanie Dni Kultury Czeczeńskiej w wielu szkołach jest szansą na prezentację własnej kultury materialnej i duchowej. Przykładem szkolnych działań edukacyjnych jest uczestnictwo w konkursach, akcjach i programach, np. (w ramach Klubu Szkoły Humanitarnej w projektach PAH – Polska Akcja Humanitarna – jedna ze szkół woj. lubelskiego przygotowała publikację *„Smaki świata”*, opracowując tradycję i przepisy kulinarne kuchni czeczeńskiej i białoruskiej). Tego typu projekty noszą cechy inkluzji edukacyjnej. Kształtują bowiem kompetencje językowe, komunikację interpersonalną oraz rozwijają i pogłębiają wzajemną transmisję kultury. Wspólne przygotowanie czeczeńskich czy białoruskich kulinariów jest okazją do nawiązywania bliskich relacji, budowania zaufania i poczucia wspólnoty.

²⁶⁵ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, wybór, tłum. A. Piotrowski, Z. Bokszański, Warszawa 1990; J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Szkoły realizują różnorodne programy edukacyjne w oparciu o współpracę z licznymi fundacjami i organizacjami pozarządowymi specjalizującymi się w problematyce migracji i uchodźstwa. Edukację międzykulturową i transmisję kulturową w szkołach zróżnicowanych narodowo i etnicznie wspomagają obecne w edukacji scenariusze zajęć. Przykładem jest pakiet scenariuszy międzykulturowych, przeznaczony dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (*Cały świat w naszej klasie*, będący projektem Polskiego Forum Migracyjnego). Autorzy scenariuszy uwzględnili w nich kulturę Białorusi, Wietnamu, Czeczenii, Somalii i Iraku. Założeniem projektu jest kształtowanie postaw otwartości, wzajemnego szacunku i tolerancji dla odmienności. Fundacja Obywatelska Perspektywa jest organizatorem projektów: *Cudzoziemiec, uczeń, student, Przekraczam próg polskiej szkoły*, *Imigranci w moim mieście*, *Moda na wielokulturowość*, *Pierwszy krok – nauka języka*, *Uchodźca – mój sąsiad*, *Poznajemy Polskę*. W edukacji i pracy wyspecjalizowanych edukatorów Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS), we współpracy z miastem stołecznym Warszawa oraz z MEN, opracowała w 2012 r. pod redakcją N. Kłorek i K. Kubin publikację *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*. Zawiera ona przykłady rozwiązań w pracy edukacyjnej szkół wielokulturowych, m.in. rozwiązania w zakresie zatrudniania i przydzielania obowiązków asystentom kulturowym, działalności wolontariuszy, wykorzystania metody tutoringu w pracy z wielokulturową klasą, współpracy szkoły i rodziców.

Liczne prace, materiały szkoleniowe dla uczniów i nauczycieli, scenariusze zajęć wydawane są przez fundacje i organizacje, wśród których wymienić należy Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundację Edukacji Międzykulturowej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Stowarzyszenie Otwarta Rzeczpospolita, Narodowe Centrum Kultury, Amnesty International, Stowarzyszenie „Jeden Świat”. Niektóre z Fundacji organizują kursy językowe, stanowiące podstawę włączania cudzoziemców w społeczne kręgi środowisk, w których przebywają. Działaniem w ramach edukacji inkluzyjnej są także kampanie reklamowe. Jedną z nich, w ramach edukacji międzykulturowej dzieci, prowadzonej w projekcie Fundacji Polskie Forum Migracyjne

w roku 2015, była kampania społecznościowa *Usiądź ze mną w ławce*. Jej efektem był krótki klip, eksponowany w środkach komunikacji miejskiej w Warszawie, a także w Internecie²⁶⁶.

Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2014 roku na swoich stronach internetowych rekomendowało szereg projektów i programów, z czego wiele wydanych przez ORE. Przykładem są m.in.: *Osiem kroków czyli kilka praktycznych rad*, *Uczniowie z różnych kultur w szkole*, *Szkoła wobec wyzwań migracyjnych: uchodźcy w szkole*, *Dziecko migranckie w naszej klasie*. Poza wspomnianymi projektami Ministerstwo Edukacji Narodowej zaleca projekty *Inny w polskiej szkole*, *Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*; *Dziecko migranckie w naszej klasie*, *Rekomendacje nauczycieli dla nauczycieli* i wiele innych, co wskazuje na istotną w polskiej edukacji potrzebę działań inkluzyjnych i integracyjnych.

Obecnie działania ministerialne koncentrują się wokół dzieci będących Polakami, które uczestniczyły w edukacji w systemach oświatowych innych państw. Ich powrót do Polski z Niemiec, Ukrainy czy Kazachstanu łączy się z przyjęciem działań włączających do kultury rodzimej i społecznej przestrzeni szkoły, często całkowicie odmiennej w zestawieniu z kulturą kraju dotychczasowego pobytu. Repatriacja rodzin z Kazachstanu wiąże się ze specyficzną inkluzją społeczno-kulturową, wyrażającą się w adaptacji do nowych warunków społecznych, a często wymagającą przyswojenia języka przodków i interioryzacji kodów kultury narodowej.

Inkluzja edukacyjna dotyczy też urodzonych poza Polską (m.in. w Irlandii, Wielkiej Brytanii, Niemczech) dzieci emigrantów zarobkowych, którzy powracają do kraju. Włączanie do nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej przebiega w ich przypadku inaczej. Dzieci te, dzięki rodzicom, znają język polski oraz polską kulturę, lecz dotychczasowe wychowanie w innym kontekście społeczno-kulturowym wymaga, by wdrożyć je w realia polskiej codzienności, które są im obce. Co istotne, dzieci polskich

²⁶⁶ Polskie Forum Migracyjne, *Sprawozdanie merytoryczne za rok 2015 z działalności Polskiego Forum Migracyjnego z 2016 r.*, <<http://www.forummigracyjne.org/pl/aktualnosc.php?news=200&wid=36>>, [data dostępu: 27.02.2017].

emigrantów także zalicza się do grupy uczniów ze SPE, czyli wymagających określonych form wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.

3.4. Konkluzje – założenia i uwagi do praktyki szkolnej

1. Sytuację prawną dziecka kulturowo odmiennego w polskiej szkole określają ustawy obowiązujące w polskim systemie prawa oświatowego i akty wykonawcze właściwego ministra.
2. Wielokulturowość w polskich szkołach jest naturalną konsekwencją zmian społecznych, wynikających z ruchów migracyjnych, uchodźstwa, reemigracji, kulturowego pluralizmu, stanowiącego nieodłączną część społeczeństw europejskich i nie tylko. Szkoła stała się naturalną płaszczyzną, w której zmiana społeczna dokonuje się w sferze edukacji, a zatem formalnej i pozaformalnej przestrzeni społecznej, której kreatorami są – poza dorosłymi – przede wszystkim dzieci. Zmianą społeczną jest również uznanie przez każdego uczestnika tej przestrzeni niezbywalnego prawa do zachowania własnej tożsamości, a kulturowa wielość i różnorodność staje się nie złem koniecznym, ale warunkiem zdrowej konfrontacji i społecznego rozwoju. Różnorodność podmiotów szkolnych wyzwala inną perspektywę oglądu szkoły i jej ocen, w której dzieci stają się konstruktorami i kreatorami życia społecznego.
3. Funkcjonowanie dzieci z innych kręgów kulturowych w polskiej szkole nosi często znamiona dysfunkcyjności, dezintegracji osobowo-społecznej, alienacji czy nawet anomii. Sytuacja ta wymaga działań włączających, a zatem inkluzji edukacyjnej w zakresie tworzenia klimatu tolerancji i przeciwdziałania dyskryminacji, a także realizacji programów wyrównawczych w obszarze psycholingwistyki, glottodydaktyki i nauczania polisensorycznego.
4. Inkluzja edukacyjna powinna opierać się na działaniach usprawniających nabycie przez uczniów innej narodowości kompetencji językowych, gwarantujących sprawne posługiwanie się językiem i wyrażanie własnych potrzeb. Język, będący narzędziem socjalizacji, pozwala na uprawomocnione społecznie formy komunikowania się i zgodnie

- z modelem transmisji kultury Basila Bernsteina nadaje szkole formę struktury społecznej. Zinternalizowanie kodów kulturowych zależy od sprawności lingwistycznej ale nie może nosić wyłącznie cech submersji.
5. Dziecko z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi i zmianą środowiska edukacyjnego (dotyczy dzieci uchodźców i emigrantów, kształconych wcześniej za granicą) należy do grupy uczniów z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), co wynika z *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. z 2017, poz. 1591).

Teoretyczne i metodologiczne ramy badań

4.1. Przedmiot i cele badań

W prezentowanym studium badawczym, dotyczącym społecznej przestrzeni szkoły i wielokulturowości widzianej z perspektywy dziecięcego postrzegania świata, przyjąłam określoną podstawę teoretyczną oraz implikującą ją metodologię badań.

Badaniami objęto dzieci w wieku od 12 do 13 lat uczęszczające do polskich szkół. Ich interpretacja rzeczywistości jest zwierciadłem procesów socjalizacyjnych, na których opierają swoje opinie i narracje. Wiek dzieci objętych badaniami określa się w literaturze psychologiczno-pedagogicznej jako *późne dzieciństwo*²⁶⁷, *okres dorastania*²⁶⁸, *okres preadolescencji*²⁶⁹. Przy czym nie wiek, jako kategoria wchodzenia w życie społeczne, jest w tym przypadku znaczący, chociaż paradoksalnie wyznacza zakresy i możliwości werbalizowania rzeczywistości, które dziecko doświadcza i którą tworzy.

Przyjęłam zatem kategorie *dziecięcego obrazu świata* i *dziecięcych narracji*, pozwalające na opis przestrzeni szkolnej, a w niej wielokulturowości,

²⁶⁷ Określenie dzieciństwa (w jęz. niem.) Kindheit – Online-Enzyklopädie aus den Wissenschaften Psychologie und Pädagogik. <<http://lexikon.stangl.eu/11307/kindheit/>>, [data dostępu: 19.02.2018].

²⁶⁸ *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1982; *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, red. J. Trempała, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2014.

²⁶⁹ E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, tłum.B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.

widzianych przez pryzmat dziecięcej wrażliwości, ocen społecznych, różnicowania i podobieństw świata, w którym uczestniczą badani. Ich perspektywa jest niepowtarzalna, nieporównywalna i tworzy unikalny wymiar społeczno-aksjologiczny, właściwy tylko dziecięcej percepcji i ocenie zastanego świata i jego porządku.

Badanie szkolnej rzeczywistości ze wskazanej perspektywy wymusza na badaczu przyjęcie innej, niż ma to miejsce w przypadku osób dorosłych, strategii i użycia wynikających z niej metod. Dzieci, jako podmiot badań, skłaniają nas – dorosłych, do zastosowania technik pozwalających na dostosowanie narzędzi badawczych do ich kompetencji językowych, co nie zawsze pozwala na uzyskanie pełnej i wyczerpującej dla badacza wypowiedzi. Biorąc jednak pod uwagę paradygmat partycypacyjny, na który wskazuje A. Radziewicz-Winnicki²⁷⁰, nie badacz staje się ekspertem, lecz tworzy równoważny układ z badanymi jako informatorami. Wymagają oni zainteresowania badaniami i stworzenia im możliwości oceny i kreacji własnego świata tak, by każda z opinii stanowiła niepodważalną ocenę, konstytuującą indywidualną recepcję zastanej przestrzeni, w której badani uczestniczą i którą współtworzą. Kompetencje językowe i ich znaczenie dla uzyskania materiału empirycznego dotyczą wszystkich badanych dzieci, niezależnie od pochodzenia. Niejednokrotnie, w trakcie prowadzonych eksploracji badawczych poziom językowy uczniów, w tym także dzieci narodowości polskiej, stanowił problem. Uzyskanie jasnego i pozwalającego na pełną interpretację przekazu ma charakter relatywny i jest warunkowane wieloma czynnikami zewnętrznymi. Postrzeganie świata przez dziecko nie stanowi dla dorosłych równorzędnej optyki, stąd opis dziecięcego świata i jego rozumienie jest zwykle narracją dorosłych. *Dzieciństwo jest światem społecznym dziecka, światem, do którego dziecko należy, który je kształtuje, światem tworzonym i doświadczanym przez dziecko. Odbija ono ogólną społeczno-kulturową kreację rzeczywistości, dającą się przypisać większości dzieci* – pisze B. Smolińska-Theiss²⁷¹.

²⁷⁰ A. Radziewicz-Winnicki, *Spółczesność w trakcie zmiany*, „Biblioteka Współczesnych Problemów Edukacji”, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 159.

²⁷¹ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wyd. APS, Warszawa 2014, s. 43.

Powstaje dylemat dotyczący zbieżności owych narracji czy też różnic w nich z racji odmiennej perspektywy społeczno-rozwojowej między dziećmi a dorosłymi. Jednak współczesna pedagogika, a szczególnie szkoła, musi dopuszczać równorzędną i wyjątkowość dziecięcych opinii i narracji, które oznaczają *oddanie głosu dzieciom, przyznanie im prawa do publicznego wypowiedzania się, docenienie wagi różnych treści i form dziecięcej wypowiedzi*²⁷². Wzbogacają one swoją interpretacją zastanego świata i narracją eksplorowane badawczo obszary edukacji i kreują inną, niż ma to miejsce z perspektywy dorosłych, rzeczywistość. Cytowana już B. Smolińska-Theiss, wskazując na kulturowy znak dzieciństwa, używa terminu *ressourcen*²⁷³, oznaczającego w literaturze zachodniej zasoby i potencjał. Dziecięce *ressourcen* stanowi wg niej *siły, możliwości i potencjały wykorzystywane przez dzieci do rozwijania i kształtowania swojej biografii*²⁷⁴. Stąd też dziecięce narracje, choć nie zawsze zrozumiałe, nie zawsze adekwatne do sytuacji i doświadczeń, nie zawsze odzwierciedlające bogactwo przeżyć przy ograniczonych zasobach werbalnych, stanowią dla dorosłego badacza niezastąpione źródło informacji i wyzwanie metodologiczne. Obrazują bowiem dziecięce *ressourcen* i dziecięcą filozofię, wskazując na bardzo subtelne elementy szkolnej rzeczywistości. Zróżnicowanie dzieci pod względem kultury – w przypadku prezentowanych badań: kultury rodzinnej, ale i etnicznej – powoduje, że szkoła staje się przestrzenią różnych wartości kulturowych i modeli komunikacji, które *pełnią rolę społecznych Ressourcen, z których dzieci budują swoją codzienność, ale także dalsze plany edukacyjne i społeczne*²⁷⁵. Stąd też dziecięca interpretacja i logika nie umniejsza wartościom badawczym, lecz poszerza spektrum ocen współczesnej szkoły jako przestrzeni publicznej, widzianej oczami jej głównych użytkowników i społecznych aktorów.

Podjęte badania stanowią płaszczyznę do przeprowadzenia szerszych eksploracji nad wielokulturowością polskiej szkoły. Są li tylko wąskim zarysem trzech środowisk szkolnych zróżnicowanych odmiennością

²⁷² Tamże, s. 45.

²⁷³ Tamże, s. 55.

²⁷⁴ Tamże, s. 55-56.

²⁷⁵ Tamże, s. 57.

podmiotów szkolnych uczestniczących w edukacji i społecznego wymiaru przestrzeni szkoły. Wybór tych trzech środowisk podyktowany był zakładaną w procesie badawczym różnicą, wynikającą ze specyfiki i różnej dynamiki procesów społecznych przebiegających w klasie szkolnej, zwłaszcza w kontekście obecności uczniów reprezentujących inne kultury narodowe czy etniczne. W przypadku przeprowadzonych badań objęte nimi klasy obejmowały uczniów klas V i VI szkoły podstawowej, z trzech różnych województw (mazowieckie, lubelskie, dolnośląskie), z przyjęciem założenia o specyfice interakcji wynikającej z charakteru kultury grupy mniejszościowej, uczestniczącej w edukacji i ich habitusów pierwotnych, istotnych w procesach integracyjnych szkoły. Z racji wcześniejszych badań prowadzonych przeze mnie w szkołach z obecnością uczniów romskich, wietnamskich i czeczeńskich²⁷⁶, dokonałam celowego wyboru wspomnianych trzech

²⁷⁶ B. Dobrowolska: *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej*, dz. cyt.; *Sytuacja dziecka romskiego w szkole w latach 80. XX wieku i współcześnie*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2011; *Współczesna szkoła w kontekstach wielokulturowości. Wzajemna recepcja „swoich” i „obcych” w praktyce szkolnej*, [w:] *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, red. A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszo, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2015; *Diagnozowanie pedagogiczne w środowisku klasy zróżnicowanej kulturowo. Aktualne problemy i dylematy a orientacja prospektywna – analiza badań*, [w:] *Badawczy charakter pracy nauczyciela. Wybrane obszary teorii i szkolnej pragmatyki*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2011; *Kompetencje międzykulturowe uczniów jako funkcja rozumienia problematyki wielokulturowości i świadomości jej roli u nauczyciela. Z pogranicza praktyki i pedagogicznej refleksji* [w:] *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, red. E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, Wyd. Akademia Pedagogiki Specjalnej, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa-Radom 2009; *Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w świetle badań własnych*, [w:] *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, t. 21, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012; *Kultura szkoły a różnorodność kulturowa jej uczniów*, [w:] *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. XVII, cz. II, *Edukacja międzykulturowa*, red. nauk. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, J. Muszyńska, Wyd. UwB, Białystok 2011; *Kulturowy kontekst funkcjonowania podmiotów życia szkolnego. Dziecko i kultura szkoły w warunkach różnorodności kulturowej*, [w:] *„Rozprawy Społeczne Social Dissertations”* 2010, nr 2, tom IV, Biała Podlaska; *Nauczyciele wobec różnorodności kulturowej. Założenia epistemologiczne i praktyka edukacyjna*, [w:] *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, red. A. Cudowska, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2011; *Odmienność kulturowa w klasie szkolnej na przykładzie uczniów czeczeńskich w Polsce – badanie kompetencji kulturowych nauczycieli*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010; *Edukacja dzieci wietnamskich w Polsce*, [w:] *Współczesna edukacja kulturowa – oblicza, przemiany, perspektywy*, red. A. Roguska, M. Danielak-Chomać, Wyd. Samorządowe Centrum

środków szkolnych, przyjmując za warunek w badanych klasach obecność w każdej z nich dzieci narodowości romskiej, czeczeńskiej i wietnamskiej. Wybór środowisk szkolnych, których uczniami są przedstawiciele wymienionych kultur jest podyktowany wcześniejszymi badaniami szkół w tym zakresie, z których część dotyczyła obszarów pedeutologii. Uzasadnieniem wyboru dzieci z klas V i VI szkoły podstawowej w badaniach jest założenie o uzyskaniu możliwie pełnych i bogatych w treści interpretacji oraz narracji, dotyczących oceny wielokulturowości klasy szkolnej i wszystkich jej implikacji. Wynika również z poziomu możliwości poznawczych i umiejętności dedukcji, będących konsekwencją procesów rozwojowych, dzieci w wieku 12-13 lat²⁷⁷.

Przedmiotem podjętych badań jest społeczna przestrzeń szkoły z uwzględnieniem jej wielokulturowości z perspektywy dziecięcej. Przestrzeń tę określają uwarunkowania socjalizacyjno-edukacyjne, w tym kody kulturowe, interakcje i transmisja kulturowa, klimat społeczny, postawy, potrzeby, wartości i oczekiwania. Wielokulturowość badanych przestrzeni szkolnych obejmuje kwestię obecności uczniów reprezentujących inne kultury narodowe i etniczne oraz ocenę tej wielokulturowości wynikającą z doświadczeń i ocen jej uczestników. Optyka środowiska szkolnego z wyodrębnieniem jego zarówno pozytywnych, jak i negatywnych stron ukazana została w perspektywie uczniów narodowości polskiej, jak i przedstawicieli mniejszości etnicznych. Szczegółowe cele badawcze koncentrują się wokół następujących obszarów:

1. Rozpoznanie i opis recepcji szkoły jako środowiska z uwzględnieniem jej oceny, relacji szkolnych, postrzegania osób kulturowo innych, postaw i preferencji, form transmisji kulturowej z perspektywy uczniów narodowości polskiej w trzech różnych szkołach;
2. Analiza porównawcza trzech różnych środowisk szkolnych, ze wskazaniem podobieństw i różnic wyznaczonych obecnością przedstawicieli innych kultur.

Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Siedlcach, Siedlce 2010; *Przemiany edukacji Romów w świetle procesów globalizacji i integracji europejskiej*, [w:] *Współczesna edukacja kulturowa*, dz. cyt.

²⁷⁷ J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966.

3. Analiza każdego z trzech środowisk szkolnych z uwzględnieniem ich odrębności, specyfiki w świetle dziecięcych recepcji ze strony dzieci polskich i ich rówieśników z innych kręgów kulturowych.
4. Komparatystyczne ujęcie badanych przestrzeni szkolnych – podobieństwa i różnice.

Idąc tropem teoretycznych rozważań nad badaniami ilościowymi i jakościowymi oraz ich analizą²⁷⁸, przyjęto w niniejszej pracy następujące zasady i czynności:

- analiza danych empirycznych jest skoncentrowana na rekonstrukcji społecznego wymiaru szkoły i jego interpretacji w oparciu o doświadczenia, recepcję i opinie uczniów w wielokulturowej przestrzeni;
- pozyskanie danych przebiega równolegle z obserwacją szkolnej przestrzeni w warunkach, na jakie pozwala udostępnienie placówek do przeprowadzenia badań, co stanowi warunek rejestracji zdarzeń szkolnych i ich kontekstów, obejmując *otoczenie fizyczne, uczestników szkolnej przestrzeni, działania i interakcje, treść rozmów*²⁷⁹ oraz imponderabilia, stanowiące niekiedy istotny element interakcji;
- zrozumienie przestrzeni społecznej szkoły w kontekście jej wielokulturowego wymiaru podmiotów szkolnych odbywa się poprzez badanie i interpretację wypowiedzi, które nadają swoisty sens i znaczenia sytuacjom wynikającym ze społecznego uczestnictwa;
- koncentracja na dziecięcej perspektywie rzeczywistości, gdyż wszelkie aspekty obrazu szkoły spoza niej, byłyby odebraniem szkole jej kulturotwórczej oprawy w dziecięcym wydaniu, a jednocześnie dyskredytacją dziecka jako mniej „wiarygodnego”, „dojrzałego” i „niewiele wnoszącego” podmiotu;

²⁷⁸ Zob. D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010; *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, red. D. Kubinowski, M. Chutoński, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017; D. Urbaniak-Zajac, *Obiektywna hermeneutyka jako metodologia i metoda badań empirycznych*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 169-221.

²⁷⁹ Zob. listę czynników istotnych dla obserwacji wg Sh.B. Merriam, prezentowaną za: D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 204.

- zastosowanie zasady triangulacji badań – ograniczenie ich do ilościowego charakteru pozbawiłoby materiał empiryczny indywidualnych wartości podmiotów tworzących społeczną rzeczywistość, a interpretację danych sprowadziłoby do uprzedmiotowienia i dezawuacji społecznej tkanki szkoły jako dynamicznej i bezustannie konstytuującej się przestrzeni społeczno-kulturowej;
- zastosowanie badań jakościowych, w tym wywiadów indywidualnych i elementów narracji uzyskanych w pytaniach otwartych w przeprowadzonej ankiecie ma prowadzić do strukturyzacji materiału empirycznego (na co pozwala *bezpośrednie poznanie w badaniach pedagogicznych sposobów myślenia, wartościowania i interpretacji wszystkich istotnych podmiotów procesu edukacyjnego*²⁸⁰), a ostatecznie określić charakter badanych środowisk szkolnych i ich determinanty społeczne;
- przyjęcie modelu badań opartego na dziecięcym obrazie świata, z uznaniem znaczenia i godności dziecka jako pełnoprawnego – w korczakowskim ujęciu²⁸¹ – uczestnika przestrzeni publicznej, nadającego interakcjom społecznym swoistego wymiaru i charakteru, prowadzącego do wymiany wartości i codziennej aktywności jej głównych podmiotów;
- wielokulturowy kontekst badanych szkół w świetle prowadzonych badań pozwala na określenie różnych wymiarów socjalizacyjnych, w tym integracji kulturowej, transmisji i reprodukcji kultury, elementów społecznej stratyfikacji wynikającej z różnic w habitusach pierwotnych i różnic kulturowych, ocenę społecznego statusu dziecka innego kulturowo w środowisku grupy większościowej i form przemocy symbolicznej w szkołach zróżnicowanych kulturowo; tym samym stanowi pewne kontinuum, zaprzeczające statyce opisywanej rzeczywistości, wskazując na wielowątkowy i twórczy społecznie charakter każdej szkoły, co utrudnia jakąkolwiek generalizację analiz i sądów.

²⁸⁰ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 213.

²⁸¹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2002; B. Smolińska-Theiss, *Korczakowska idea praw dziecka*, „Pedagogika Społeczna” 2010, nr 3-4.

Pole podjętych badań stanowią trzy obszary:

1. Szkoła i jej społeczna przestrzeń;
2. Wielokulturowość jako element tej przestrzeni;
3. Dziecięca recepcja tej przestrzeni wyrażona w opiniach i narracjach.

Dziecięca perspektywa postrzegania i uczestnictwa w społecznej przestrzeni szkoły oraz wątek wielokulturowości, stanowiącej atrybucję badanych szkół lokują je w określonej perspektywie teoretyczno-metodologicznej. Szkoła jako system społeczno-kulturowy, wpisuje się w społeczne różnice, prowadzące do mechanizmów stratyfikacji, co w przypadku różnych kulturowych stanowi naturalną dysproporcję w strukturze klasy szkolnej, generując określone zachowania, a zatem i interakcje. Pojawia się zatem paradygmat krytyczny, którego założeniem jest negacja wszystkiego, co prowadzi w edukacji do nierówności, ukrytych programów, supremacji własnej kultury z jednoczesną stygmatyzacją mniejszości.

Celem badań jest w tym kontekście poznanie zastanego stanu, ewaluacja społecznej rzeczywistości, z jednoczesnym rozumieniem szkoły jako tworzących się konstruktów, modyfikacji środowiska, zmian indywidualnych i zbiorowych, pod wpływem doświadczeń, wiedzy, emocji, z określeniem czynników dezintegrujących. Uzyskane interpretacje dziecięce są – będącym *in statu nascendi* – obrazem szkolnej rzeczywistości, która jest oceniana przez pryzmat dziecięcych reakcji, przekazów symbolicznych, wszystkiego, co opiera się o założenia interakcjonizmu symbolicznego P. Bourdieu czy kapitału społecznego B. Bernsteina.

Praktycznym celem badań jest poznanie warunków i płaszczyzn dokonujących się interakcji, oceny dzieci z obcych kręgów kulturowych jako mniejszości z jednoczesną dopuszczalnością lub też marginalizacją innych reguł społecznych, poziomu akceptacji i uznania równorzędności przez badaną większość. Recepcja przestrzeni szkolnej i ocena większości przez mniejszość stanowi uzupełnienie w poznaniu społecznej przestrzeni badanych szkół. Obopólna ocena warunkowana jest kompetencjami lingwistycznymi, stąd też trudno postawić na jednej szali konstruowanie obrazu rzeczywistości przez badanych, zwłaszcza w obszarze postrzegania szkoły i wielokulturowości z perspektywy mniejszości.

4.2. Problemy badawcze

Eksploacyjny charakter podjętych badań wynika z poszukiwania różnic w postrzeganiu wielokulturowości w kontekście obecności reprezentantów różnych kultur i konstruowania ocen przestrzeni szkolnej w każdym z badanych środowisk, cech ich podmiotów oraz ich wzajemnej recepcji. Eksploacja wyznaczana jest przyjętym w prezentowanej pracy modelem badań ilościowo-jakościowych. W przypadku badań jakościowych mogą one stanowić tzw. model synergiczno-partycypacyjny. D. Kubinowski uznaje go za jeden z nowszych nurtów w metodologii jakościowej²⁸², w którym synergia odnosi się do rozwiązań metodologicznych, łączących różne sposoby poznania rzeczywistości edukacyjnej. Partycypacja stanowi natomiast, poprzez znalezienie, opis, interpretację czynników i elementów tej rzeczywistości, poszerzenie możliwości rozumienia praktyki edukacyjnej i aktywne uczestniczenie w jej naprawie²⁸³.

Wspomniane modele pozwalają na zastosowanie ich w badaniach przestrzeni szkoły i jej wielokulturowości, stanowiących kategorię społeczną. Obejmuje ona miejsce, w którym dokonują się nieustannie interakcje, miejsce, w którym jednostki doświadczają i przeżywają szkolną codzienność. Będąc w szkole, w znaczeniu miejsca i przestrzeni, jej uczestnicy mają poczucie przynależności do niej, identyfikują się z nią mniej lub bardziej, co w perspektywie badawczej wymaga określenia warunków i czynników determinujących postawy wobec wybranych aspektów szkolnej rzeczywistości i ich ocenę. Przestrzeń szkoły jest więc przestrzenią doświadczaną, o której w nieco innej perspektywie pisze J. Muszyńska, odnosząc się do przestrzeni lokalnej, którą jest pogranicze jako miejsca wielokulturowości²⁸⁴. Według autorki miejsce to (...) *przestrzeń doświadczana, czyli taka, która kreuje tożsamość jednostki oraz społeczną tożsamość grupy. Miejsce i jego kulturowy*

²⁸² D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia-metodyka-ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 143.

²⁸³ Tamże, s. 145.

²⁸⁴ J. Muszyńska, *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski, Studium pedagogiczne*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.

charakter jako jeden z istotnych czynników konstruujących tożsamość wyznacza schemat narracji tekstu²⁸⁵.

Doświadczenie przestrzeni, procesualność zjawisk społecznych wpływa na konstruowanie tożsamości, ta zaś wpływa na biografię, a w rezultacie odzwierciedla się w narracjach.

Przestrzeń szkoły jest zatem konstruowana społecznie. Ma społeczny wymiar, konstytuowany charakterem działań, osobowością, tożsamością, dynamiką działań tworzących ją podmiotów, na co zwraca uwagę B. Matyjas²⁸⁶. Ów wymiar wymaga charakterystyki czynników, elementów przestrzeni, które stają się kanwą do postawienia problemu głównego i problemów szczegółowych.

Wielowarstwowość przestrzeni szkoły według A. Nalaskowskiego²⁸⁷, na którą składa się zarówno materialny, jak i niematerialny świat wyobrażeń, skojarzeń, wartości czy oczekiwań, może przez jej rozpoznanie z perspektywy dziecięcej ukazać inną rzeczywistość, niedostrzegalną w recepcji dorosłych. Stąd też wypływa koncepcja zbadania środowiska szkoły i wielokulturowości jako atrybucji społecznego klimatu kreowanego przez dzieci.

Poznawczo-eksploracyjny charakter badań polega na rozpoznaniu przestrzeni szkolnej w jej trzech różnych wymiarach i ukazaniu ich w kontekście dziecięcych interpretacji, ze wskazaniem różnych obszarów szkoły w warunkach jej wielokulturowości.

Konstrukcja pytań sformułowanych w prezentowanej pracy wynika z przyjętej koncepcji badawczej. Zgodnie z metodologicznym wymogiem mają one *wyczerpywać zakres* podjętego tematu, ukazać kierunki poszukiwań badawczych i *wyjaśnić temat*²⁸⁸.

²⁸⁵ J. Muszyńska, *Miejsce jako przestrzeń doświadczana*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2014, s. 17.

²⁸⁶ B. Matyjas, *Topos dzieciństwa wielkomiejskiego...*, dz. cyt.

²⁸⁷ A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Of. Wyd. „Impuls”, Kraków 2006, s. 15.

²⁸⁸ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 192.

Problem główny zawiera się w pytaniu:

Jaki obraz społecznej przestrzeni szkoły wynika z dziecięcej recepcji i jakie czynniki różnicują badane środowiska szkolne w kontekście ich wielokulturowości?

W rezultacie podjęte badania koncentrują się na następujących pytaniach szczegółowych:

1. Jak badani uczniowie narodowości polskiej oceniają społeczną przestrzeń własnej szkoły i jej wielokulturowość i jakie czynniki tej przestrzeni uznają za znaczące w jej postrzeganiu?
2. Jakie elementy społecznej przestrzeni szkoły z perspektywy dziecięcej decydują o pozytywnym lub negatywnym obrazie rówieśników z innych kręgów kulturowych?
3. Jaki obraz polskiej szkoły i jej społecznej przestrzeni wynika z narracji przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych i czym jest on determinowany?
4. Co różni społeczne przestrzenie badanych szkół i ich wielokulturowe konteksty?

Wszystkie pytania szczegółowe stanowią tzw. pytania dopełnienia²⁸⁹ i służą rozstrzygnięciu podjętego zagadnienia. Należy przy tym zaznaczyć, że uzyskane na nie odpowiedzi nie prowadzą do uniwersalnych prawd, lecz są obrazem naznaczonym dziecięcą recepcją i interpretacją zastanej rzeczywistości.

Konstrukcja pytań opiera się na warunku spójności metodologicznej między zastosowaną strategią ilościową i jakościową w badaniach. Wykazuje ponadto perspektywę fenomenologiczną i hermeneutyczną.

4.3. Orientacja badawcza i jej uzasadnienie

Dotychczasowe badania, prezentowane w pracach pedagogicznych a prowadzone z udziałem dzieci, były z założenia interpretowane i opisywane w duchu pozytywistycznym, z perspektywy oceny postrzegania

²⁸⁹ Tamże, s. 191-192.

świata konstruowanego przez dorosłych, a nie przez pryzmat dziecięcych wyobrażeń, emocji i znaczeń. Tymczasem postrzeganie przez dziecko rzeczywistości społecznej nie ma charakteru linearnego, lecz przebiega w dynamicznych układach zdarzeń, relacji i interakcji, co powoduje nadanie im charakteru swoistych znaczeń i ocen, kreowania dziecięcego świata i własnej tożsamości. Założenia ontologiczne badań nad dzieciństwem oraz cechy ich paradygmatów zostały wyraźnie określone w przełomowej pracy A. James i A. Prouta²⁹⁰. W polskim dyskursie badań nad dzieciństwem nie sposób pominąć stanowiska B. Smolińskiej-Theiss²⁹¹, u której dzieciństwo, ujmowane w badaniach jako kategoria społeczno-kulturowa, powinno przyjąć szerszą perspektywę badawczą. Jest nią uznanie dzieci jako grupy społecznej, naznaczonej nierównościami, funkcjonującej w różnych kontekstach społeczno-kulturowych, a zatem posiadającej odmienne, zróżnicowane doświadczenia i odmienną percepcję zastanego świata. Smolińska-Theiss nadaje dziecku inny wymiar społeczny, odchodząc od ujmowania go w kategoriach biernego uczestnika społecznej rzeczywistości z nobilitacją dziecka do roli uczestnika i kreatora przestrzeni publicznej, pisząc:

*„Dziecko wkroczyło w przestrzeń publiczną”, „Porusza się w różnych instytucjach”, „Dzieci wtapiają się w strukturę społeczną i mają w niej określone zadania”, „Budują własną biografię, korzystając z różnych zasobów rodziny i środowiska”*²⁹².

Jedną z instytucji w rozważaniach B. Smolińskiej-Theiss, o znamionach *specjalnej dziecięcej przestrzeni publicznej, oddzielonej od świata dorosłych*²⁹³ jest szkoła. Badaczka uznaje, że jest ona *obok rodziny ważną przestrzenią i instytucją pielęgnującą dzieciństwo i wymuszającą zachowania na miarę dziecka*²⁹⁴.

Przyjęcie tej perspektywy sprawia, że badanie społecznej przestrzeni szkoły w kontekście dziecięcego obrazu świata wymaga przyjęcia

²⁹⁰ A. James, A. Prout, *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, Falmer Press, London-Washington 1997.

²⁹¹ B. Smolińska-Theiss, *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, „Chowanna” 2010, Vol. 34(1), s. 13-26.

²⁹² Tamże, s. 24.

²⁹³ Tamże.

²⁹⁴ Tamże, s. 25.

określonego kontekstu teoretycznego. Z racji znaczenia uzyskanych interpretacji dziecięcych, stanowiących o możliwości poznania społecznej przestrzeni szkoły, w pracy przyjęto trzy podstawowe perspektywy teoretyczne: fenomenologię, hermeneutykę i interakcjonizm symboliczny. Ponadto poszerzono je o teorie krytyczne oraz konstruktywizm. Inspiracją do ujęcia w prezentowanej pracy wymienionych stanowisk teoretycznych były m.in. publikacje B. Smolińskiej-Theiss²⁹⁵, D. Klus-Stańskiej²⁹⁶, własne studia teoretyczne i przemyślenia.

Fenomenologia zdaniem E. Husserla²⁹⁷ jest poznaniem zjawisk takimi, jakie one są, z pominięciem naukowych założeń dotyczących badanych zjawisk, z uwzględnieniem badanej rzeczywistości, będącej efektem działalności człowieka. Poznanie w ujęciu fenomenologicznym jest doświadczeniem rzeczywistości a *akt postrzegania zjawiska jest wyznaczony (i równocześnie ograniczony) perspektywą, z której jest dokonywany*²⁹⁸. Łączy się z Husserlowskim pojęciem „*Lebensweltu*” oznaczającym świat przeżywany. *Świat przeżywany jest światem czasowo-przestrzennym, światem zwykłej ludzkiej codzienności i aktywności, ale i aktywności naukowej, światem zwierząt, rzeczy, roślin etc. Jest to świat całkowicie „subiektywno-relatywny”, dynamiczny i zmienny, przeżywany przez każdy żyjący w nim podmiot, ale i przez wspólnoty takich podmiotów; jest to świat codziennej komunikacji (szczególnie językowej), wymiany i kultury, a równocześnie jest to realność całkowicie historyczna*²⁹⁹.

Jednocześnie T. Pilch postawie fenomenologicznej przypisuje brak uprzedzeń do badanego przedmiotu, wchodzenie w interakcje z innymi, w świat ich codziennego życia³⁰⁰.

²⁹⁵ B. Smolińska-Theiss, *Rozwój badań nad dzieciństwem...*, dz. cyt.; Taż, *Dzieństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wyd. APS, Warszawa 2014.

²⁹⁶ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. UWM, Olsztyn 2000; Taż, *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*, [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

²⁹⁷ E. Husserl, *Idea fenomenologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

²⁹⁸ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 271.

²⁹⁹ J. Rolewski, *Husserlowskie pojęcie świata przeżywanego (Lebenswelt)*, „Ruch Filozoficzny” 2017, t. LXXII, nr 3, s. 183.

³⁰⁰ Tamże, s. 271-272.

Drugą z przyjętych perspektywą teoretyczną jest hermeneutyka jako metoda opisująca i interpretująca ludzki świat, dzięki której *badacz rozbudowuje spiralnie układające się kolejne, coraz wyższe stopnie rozumienia, czyli coraz szersze i głębsze konteksty pojedynczego doświadczenia*³⁰¹. D. Urbaniak-Zajac wskazuje na pojęcie obiektywnej hermeneutyki odwołując się do jej twórcy Ulricha Oevermanna. Obiektywna hermeneutyka tłumaczy działania jednostki nie tyle w sensie indywidualnych intencji, ile w wymiarze obiektywnie istniejących struktur społecznych. Według autorki (...) *podejmowane przez jednostkę działania mają przede wszystkim wymiar społeczny – wspólny członkom danej zbiorowości – intencjonalność jest niejako ich wtórnym wymiarem. W procesie socjalizacji jednostka (dzięki dysponowaniu uniwersalnymi kompetencjami) nabywa wiedzę o strukturach działań społecznych, o ich społecznych znaczeniach, tym samym poznaje reguły, zgodnie z którymi zorganizowane jest życie społeczne*³⁰².

Interakcjonizm symboliczny, wprowadzony przez H. Blumera³⁰³, a opierający się na wymianie znaczeń i symboli w kształtowaniu się struktur społecznych, jest poznaniem dokonującym się w toku interakcji, wzajemnych kontaktów i nadawaniu rzeczywistości swoistych znaczeń za pomocą znaków. Stąd język jako znak, któremu nadaje się określone znaczenia, staje się narzędziem dokonującej się socjalizacji.

Wskazanie powyższych teoretycznych podstaw badań jakościowych wynika z ich specyfiki. Sprawiają one, że *możliwe jest podejmowanie tematów wykraczających poza to, co obiektywne i mierzalne, co pozwala na podejmowanie problematyki związanej z ocenami, wartościami, przeżyciami, czyli tym co jednostkowe*³⁰⁴. Tematem takim jest społeczna przestrzeń szkoły z wielokulturowością w tle, której ocena jest indywidualnym obrazem konstruowanym przez uczestników tej przestrzeni.

³⁰¹ Tamże, s. 273.

³⁰² D. Urbaniak-Zajac, *O obiektywnej hermeneutyce jako metodzie interpretacji danych empirycznych*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2010, nr 1(49), s. 9-10.

³⁰³ Zob. H. Blumer, *Współczesne teorie socjologiczne*, t. II, *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, Wyd. Nomos, Kraków 2019.

³⁰⁴ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 277-278.

Szkoła i wybrane aspekty jej funkcjonowania mogą być analizowane z perspektywy różnych stanowisk teoretycznych i metodologicznych. Według D. Kubinowskiego pedagogika jest nauką wieloparadygmatyczną, co sprawia, że lokuje się ona (...) *poędzy opisem i krytyką, pomiędzy diagnozą, prognozą i projektowaniem, pomiędzy doświadczeniem a wyobrażeniem (...), pomiędzy jednością i różnorodnością, pomiędzy refleksją i metodyką (...)*³⁰⁵. Pozytywistyczny model w badaniach pedagogicznych odbiera im znamiona humanistycznej refleksji, a sytuowanie zjawisk edukacyjnych w formie ilościowej nie zapewnia ich rzetelnej mierzalności. Staje się li tylko orientacją, wskazaniem określonych tendencji, których pełniejszy obraz nadają badania jakościowe, uwzględniające emocje, indywidualne preferencje i wszelkie imponderabilia, niemające swego ukonstytuowania w statystycznej oprawie opisywanych zjawisk edukacyjnych. Statystyczne zależności i związki dezawuuują konteksty społeczno-kulturowe, co zauważa B. Smolińska-Theiss³⁰⁶, a przecież to one stanowią podstawę społecznego funkcjonowania każdego podmiotu, wyznaczają postawy i kreują określone habitusy. Kwantyfikacja nie prowadzi do zrozumienia badanych związków i kontekstów, lecz je uprzedmiotawia.

Obowiązujące w naukach społecznych paradygmaty wyznaczają sposoby wglądu w problemy z przyjęciem określonej perspektywy metodologicznej. Z uwagi na różne interpretacje i podejścia badawcze Y.S. Lincoln i E.D. Guba³⁰⁷ wyróżniają pięć paradygmatów, z których pierwszym jest wskazany wcześniej *paradygmat pozytywistyczny*. Kolejny – *paradygmat postpozytywistyczny* – łączy badania ilościowe z jakościowymi, bez usytuowania ich w kulturze. Odmienne od niej jest teoria krytyczna, w której nurcie szkoła stanowi instytucję otwartą, ulegającą zmianom i skłonną do ewaluacji, celem rewizji własnych strategii i wyznaczenia nowych dróg. W paradygmacie krytycznym szkoła wpisuje się w pewien porządek społeczny,

³⁰⁵ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wyd. UMCS, Lublin 2010, s. 98.

³⁰⁶ B. Smolińska-Theiss, *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk-Sopot 2008.

³⁰⁷ Zob. D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wyd. UMCS, Lublin 2010, s. 99.

wyznaczony kulturą dominującą. Zdaniem P. McLarena i innych teoretyków pedagogiki krytycznej *szkoły są zakorzenione w procesach kulturowych i rozszerzaniu się kultury, a szkolne klasy zawsze były miejscem kulturowej inspiracji zmierzającej do legitymizacji określonych form*³⁰⁸. Tymczasem szkolne rytuały, zasady, symbole i obyczaje, stanowiące obowiązujący kanon w przestrzeni szkolnej lub tzw. ukryty program, decydują o uprawomocnieniu się kultury dominującej, co tworzy barierę dla przedstawicieli innych kultur, w tym narodowych i etnicznych. Celem badań w paradygmacie krytycznym jest zatem zmiana dotychczasowych zjawisk społecznych, krytyczna refleksja nad niedopuszczeniem różnorodności w przestrzeni szkolnej i wyznaczenie jej nowych dróg oraz dyskursów w praktyce. W pedagogice krytycznej chodzi o kształtowanie rzeczywistości szkolnej, negującej wszelkie przejawy nierówności i znoszącej mechanizmy stratyfikacji społecznej, zgodnie z założeniami nurtu antyautorytarnego T. Adorno i J. Habermasa, emancypacyjnego P. Freire jako wyzwolenia spod przemocy, ucisku, supremacji innych i prawa do wolności, czy też nurtu radykalnego humanizmu z biofilną koncepcją kształcenia E. Fromma, wyrastającego z personalizmu i uznania jednostki za wartość autoteliczną, niezależnie od jej kulturowej przynależności³⁰⁹. Paradygmat teorii krytycznych wpisuje się w zagadnienia z zakresu współczesnej szkoły w kontekstach wielokulturowości jej podmiotów, co jest naturalną konsekwencją procesów społeczno-kulturowych i konieczności rewizji współczesnej edukacji wobec mechanizmów reprodukcji kulturowej, ukrytych programów szkolnych, procesów związanych ze strategiami akulturacyjnymi. Szkoła staje się ze swoją skomplikowaną i złożoną przestrzenią społeczną mikrośrodowiskiem, kreującym postawy i poglądy o dopuszczalności innych kultur lub też zaczynem przekonań o wyższości własnej kultury z jednoczesną negacją „innych” i „obcych”,

³⁰⁸ B.K. Alexander, *Etnografia performatywna. Odgrywanie i pobudzanie kultury*, tłum. Ł. Marciniak, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 1, Wyd. Naukowe PWN SA, Warszawa 2009, s. 631.

³⁰⁹ Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

co rodzi nietolerancję i nacjonalizm. Stygmatyzacja i wykluczanie w przestrzeni szkolnej nie prowadzi do zmiany społecznej i wzajemnego uczenia się – jeśli odbywa się ono w wielokulturowym środowisku szkolnym – a upowszechnia wzorce jedynie słusznej i mentalnie uzasadnionej przez większość filozofii działania, w której różnorodność kulturowa staje się nie dewizą dla dialogu społecznego, ale jego barierą. T. Szkudlarek³¹⁰ traktuje ten stan za jednoznaczny z odrzuceniem humanizmu.

Inny charakter badań i rolę badacza w nich przyjmuje *paradygmat konstruktywistyczny*, którego podstawę teoretyczną stanowią koncepcje J. Piageta, L. Wygotskiego i J. Brunera. Zgodnie z założeniami konstruktywizmu poznanie przyjmuje postać indywidualnych interpretacji, naznaczonych osobistym doświadczeniem jednostki, a także nadania badanej rzeczywistości swoistej konstrukcji, wyznaczonej „własną”, „indywidualną” recepcją świata. Konstruktywizm stanowi teorię poznania budowaną na gruncie własnych doświadczeń i refleksji, powstających w wyniku interakcji. D. Dylak, formułując założenia konstruktywizmu jako teorii wiedzy i poznania, określa ją (...) *jako wiedzę czasowo zdeterminowaną, rozwojową, wewnątrznie konstruowaną, kulturowo i społecznie uwarunkowaną, a nawet jako kategorię subiektywną*³¹¹. Dylak uznaje wiedzę za konstrukcję zbudowaną przez podmiot poznający, ale jednocześnie konstruowany społecznie³¹².

Paradygmat partycypacyjny, jako kolejne podejście badawcze w klasyfikacji Y.S. Lincoln i E.D. Guby³¹³, łączy metody ilościowe z jakościowymi, stawiając jednocześnie badacza i badanych w roli równoważnych uczestników procesu badawczego. Przebiega on na zasadzie współdziałania badającego i badanych, łącząc rzeczywistość obiektywną z subiektywnymi

³¹⁰ T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

³¹¹ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Warszawa 2000, s. 66.

³¹² Tamże, s. 66.

³¹³ E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

odczuciami i doświadczeniami podmiotów procesu badawczego. Zastosowanie paradygmatu partycypacyjnego pozwala na dobór metod angażujących badanych i aktywnej roli, z jednoczesną – jak wskazuje A. Radzewicz-Winnicki³¹⁴ – rezygnacją badacza z pozycji eksperta.

Wymienione wyżej paradygmaty uzupełnia klasyfikacja T. Hejnickiej-Bezwińskiej, która odbiega nieco – zdaniem D. Kubinowskiego³¹⁵ – od paradygmatów w nauce. Stanowią je: paradygmat edukacyjny romanetyczny, transmisji kulturowej i progresywny³¹⁶. Bez względu na istniejące w literaturze przedmiotu klasyfikacje paradygmatów, obecnie przyjmuje się możliwość ich łączenia, co z uwagi na charakter badań, pozwala zastosować określoną metodologię, a zatem i metody badawcze. D. Kubinowski proponuje megaparadygmat –*pedagogikę zorientowaną humanistycznie*³¹⁷, ponieważ pedagogika opiera się na założeniach ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych, w których humanizm jest główną kategorią, a wychowanie opiera się na ideach humanistycznych.

Wprowadzona powyżej krótka charakterystyka obowiązujących w pedagogice paradygmatów ma na celu uzasadnienie przyjętej w tej pracy orientacji metodologicznej. Została ona osadzona na gruncie *nurtu krytycznego* nazywanego również paradygmatem radykalnego strukturalizmu, a obejmującym mechanizmy władzy i dominacji, w który wpisuje się przemoc symboliczna P. Bourdieu. Jest ona elementem wielokulturowego środowiska, w którym obecne są mechanizmy dominacji i defaworyzacji innych kulturowo jednostek. Celem badań jest poznanie mechanizmów społecznych i opracowanie strategii wychowawczych (jeśli dotyczy to szkoły), pozwalających na integrację i kulturowy dialog. W tym paradygmacie dominują metody jakościowe.

³¹⁴ A. Radzewicz-Winnicki, *Spółczesność w trakcie zmiany*, „Biblioteka Współczesnych Problemów Edukacji”, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 159.

³¹⁵ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wyd. UMCS, Lublin 2010.

³¹⁶ T. Hejnicka-Bezwińska, *Paradygmat humanistyczny w pedagogice a pedagogika humanistyczna*, [w:] *Edukacja – moralność – sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin 2007.

³¹⁷ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne...*, dz. cyt.

Konstruktywizm jest paradygmatem interpretatywno-symbolicznym, którego podstawy teoretyczne i założenia metodologiczne stanowią kanwę do eksploracji badawczej przyjętej przeze mnie w prezentowanych badaniach. W paradygmatach kultury organizacyjnej, będącej przedmiotem badań w obszarze socjologii, *teorie interpretatywne koncentrują się na opisanu współzależności w złożonych strukturach społecznych i organizacjach. Kluczem do tworzenia teorii naukowej jest uchwycenie i zrozumienie sensu z punktu widzenia zaangażowanego obserwatora lub członka organizacji*³¹⁸. W każdej organizacji – a jest nią także szkoła – *ład organizacyjny nie istnieje obiektywnie, jest wciąż rekonstruowany i modyfikowany przez jednostki i grupy działające w organizacji i wokół niej*³¹⁹. Dla pedagogiki istotą i założeniem konstruktywizmu są koncepcje rozwojowej teorii poznania J. Piageta, kulturowo-historycznej szkoły radzieckiej w ujęciu L. Wygotskiego³²⁰ i jego socjokulturowej teorii oraz teorii J. Brunera³²¹, ujmujące społeczno-kulturowy kontekst uczenia się i szkolnych interakcji. E. Filipiak³²², analizując koncepcje Wygotskiego i Brunera, wskazuje w nich na socjokulturowy kontekst funkcjonowania dziecka jako aktywnego uczestnika i współautora własnego rozwoju, jego roli w aktywnym rozumieniu świata, co stawia go ponad bierną pozycją w świecie dorosłych. Konstruowanie rzeczywistości dokonuje się u dziecka indywidualnie, w różnych obszarach jego egzystencji, w tym – w szkole, w oparciu o własną aktywność podmiotu i jego interpretację świata, sukcesywnie zmieniającą się pod wpływem doświadczeń, emocji. Społeczna przestrzeń szkoły w kontekście wielokulturowości jej podmiotów tworzy mozaikę konstruktów indywidualnych i zbiorowych, pierwotnych i wtórnych, będących konsekwencją wpływów szkolnych. To w szkole dokonuje się nieustanne uczenie się, a według S. Dylaka *proces uczenia się w podejściu konstruktywistycznym*

³¹⁸ J. Szydło, *Paradygmaty kultury organizacyjnej*, [w:] „Economics and Management” 2014, nr 4, s. 87.

³¹⁹ Tamże.

³²⁰ L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Wyd. PWN, Warszawa 1971.

³²¹ J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Wyd. PWN, Warszawa 1978.

³²² E. Filipiak, *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, s. 47.

zaczyna się od wiedzy ucznia, od osobistego wątpienia i poszukiwania, od rekonstrukcji własnych obrazów świata, od ich ujawniania i krytycznej analizy³²³. Szkoła jest zatem przestrzenią społeczno-kulturową, w której proces nabywania wiedzy i jej rekonstrukcji³²⁴, kreowania własnych postaw i ocen, zderzania się często sprzecznych ze sobą wizji, interpretacji świata i znaczeń jest naturalną konsekwencją interakcji. Procesy te wydają się szczególnie jaskrawe w wielokulturowej szkole, a jej podmioty z racji kulturowych różnic tworzą społeczną perspektywę dla znaczeń i komunikacji, których symbolika niejednokrotnie jest ze sobą sprzeczna lub wykracza poza przyjęte kategorie.

Należy zaznaczyć, że zastosowanie konstrukcjonizmu jako orientacji metodologicznej i zdobyta poprzez badania empiryczne wiedza – co podkreśla D. Urbaniak-Zajac – *nie reprezentuje świata, lecz go konstruuje i – co istotne – konstrukcje te nie są neutralne, lecz czemuś, komuś służą*³²⁵. Zdaniem badaczki jej znaczenie naukowe jest dyskusyjne i wynika z kryzysów legitymizacji, praktyki i reprezentacji³²⁶, co potwierdza wspomniana autorka, powołując się na N.K. Denzina i Y.S. Lincoln.

Sprowadzenie szkoły do kategorii przestrzeni społeczno-kulturowej wymaga przytoczenia wyodrębnionych w socjologii edukacji różnych typów szkoły, co przekłada się na przyjęcie czterech sposobów myślenia, a zatem i paradygmatów w naukach społecznych. Stanowią je: funkcjonalizm, strukturalizm, radykalny humanizm oraz interpretatywizm³²⁷.

Funkcjonalno-strukturalny model szkoły uznaje ją za środowisko wychowania i odnosi się do jej zadań w oddziaływaniu na osobowość ucznia, przygotowaniu go do ról społecznych, uwzględniając przy tym

³²³ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Warszawa 2000, s. 79.

³²⁴ Zob. D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.

³²⁵ D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 52.

³²⁶ Tamże, s. 53.

³²⁷ R.G. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania conceptualnych map teorii i paradygmatów*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, IBE, Edytor, Warszawa-Toruń 1993.

wpływ środowiska. Szkoła jawi się w funkcjonalno-strukturalnym ujęciu jako określony podsystem społeczny, którego uczestnicy pełnią role społeczne i przestrzegają norm i zasad wyznaczonych przez nią. T. Parsons³²⁸ uznaje klasę szkolną za system społeczny, w którym obowiązujące konwencje przenoszone są w przyszłości na życie społeczne poza szkołą. Pierwotnie, już z założenia, szkoła ma zdolności autoregulacyjne i poprzez mechanizmy selekcji przystosowuje do życia społecznego w określonych jego obszarach, dokonując społecznej alokacji jednostek w zależności od ich umiejętności adaptacyjnych i zdolności. Funkcje szkoły i jej cechy, w tym osobowość i rola nauczyciela oraz klasa szkolna, stanowią istotne elementy modelu funkcjonalno-strukturalnego. Podobne podejście prezentowali w Polsce F. Znaniecki³²⁹, Z. Mysłakowski³³⁰ czy J. Chałasiński³³¹, a w latach późniejszych T. Gołaszewski³³².

W przeciwieństwie do modelu funkcjonalno-strukturalnego radykalny humanizm i interpretatywizm stanowią model, w którym szkoła jawi się jako system społeczno-kulturowy, opierający się na założeniach *symbolicznego interakcjonizmu*. W modelu interakcyjnym i teoriach konfliktu istotne są związki między podmiotami w mikrośrodku jakim jest m.in. szkoła. Związki te wynikają z mechanizmów socjalizacji, którymi są dominacja, konflikt, przemoc, czekanie, tłok. Podmioty w toku działań socjalizacyjnych podejmują strategie służące minimalizacji strat i maksymalizacji zysków, osiągnięciu celów jawnych lub ukrytych. W przypadku szkoły strategie te dotyczą relacji między samymi uczniami, ale także uczniami i nauczycielami. Udział rodziców w tych relacjach jest równie znaczący. Interakcjonizm łączy się z ukrytymi programami w różnych obszarach

³²⁸ T. Parsons, *Struktura społeczna a osobowość*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1969.

³²⁹ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, Warszawa 1973.

³³⁰ Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa 1964.

³³¹ J. Chałasiński, *Spółczesność i wychowanie. Socjologiczne zagadnienia szkolnictwa i wychowania w społeczeństwie współczesnym*, Warszawa 1948.

³³² T. Gołaszewski, *Szkoła jako system społeczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.

szkolnej przestrzeni, w których rozumienie i interpretacje przekazów symbolicznych są domeną grupy dominującej, narzucającej własny i jedynie dopuszczalny porządek rzeczywistości.

P. Bourdieu³³³, twórca teorii przemocy symbolicznej, uznaje ją za formę dystrybucji kultury i kapitału społecznego, która przejawia się w wymaganiach oczekiwanej interpretacji, odpowiednich reakcjach, wypełnianiu zadań i poleceń, stosowaniu norm i wymaganej aksjologii, nie zawsze zgodnych z tzw. pierwotnym habitusem, wynikającym z socjalizacji w rodzinie. Szkoła w kontekście przemocy symbolicznej jest miejscem transmisji i reprodukcji kulturowej, związanych z ekspozycją jedynie słusznych wzorców i paradygmatów, które implikują mechanizmy stratyfikacji społecznej. Rozbieżności środowiskowe – w tym kapitału społeczno-kulturowego – jednostek, prowadzą do wykluczenia lub wręcz upośledzenia wartości innych kultur niż kultura dominująca³³⁴. Dziecko kulturowo inne staje wobec systemu transmisji wiedzy z dominującym w przekazie polskim językiem kształcenia. Stopień jego opanowania wyznacza zakresy barier, decydując o integracji społecznej. Z racji znacznych rozbieżności w habitusach pierwotnych dzieci pochodzących z różnych kręgów kulturowych, polska szkoła może stać się miejscem przemocy symbolicznej w rozumieniu P. Bourdieu jako transmisji wzorów, znaków i treści kulturowych oraz ich interpretacją, wykraczających poza zdolność refleksji i rozumienia grupy mniejszościowej. Zdominowana większością mniejszość przyjmuje interpretację rzeczywistości nadaną przez grupę dominującą.

Język jako narzędzie socjalizacji, mający charakter symbolu, wymaga odwołania się do jednej z teorii socjolingwistycznych autorstwa B. Bernsteina³³⁵, zwłaszcza, że kwestia ta stanowi istotny element relacji społecznych w wielokulturowej klasie. Transmisja idei i wzorów zachowań odbywa się zarówno poprzez przekazy werbalne jak i pozawerbalne,

³³³ P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006.

³³⁴ T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod. red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

³³⁵ B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, Vol 1, 2, 3, London 1973.

co wymaga użycia określonych kodów językowych. Według Bernsteina interakcje warunkowane są sposobem myślenia i tworzeniem związków znaczeniowych, co w przypadku posługiwania się różnymi kodami językowymi w wielokulturowej klasie wyzwala bardzo zróżnicowane relacje społeczne. Wynikają one z różnic językowych i różnych kontekstów kulturowych, innych dla dziecka romskiego, czeczeńskiego czy wietnamskiego. Kontekst, w jakim zachodzą interakcje społeczne w klasie szkolnej, warunkowany jest kulturą, w jakiej przebiega socjalizacja pierwotna dziecka w rodzinie. Zasoby językowe i społeczny potencjał jednostki jest naturalną konsekwencją wpływu środowiska wychowania, a zatem statusu społecznego rodziny. Dzieci reprezentujące odmienne potencjały społeczno-kulturowe różnią się zatem sposobem myślenia, zasobami lingwistycznymi, symboliką znaczeń językowych, co determinuje porozumiewanie się i interpretację zastanej rzeczywistości. Wyodrębnione przez B. Bernsteina oraz P. Bourdieu³³⁶ kody językowe (ograniczone i nieograniczone) stanowią warunek sprawnej socjalizacji szkolnej. Badacze wskazują na zależność między sukcesami szkolnymi a stopniem społecznego uprzywilejowania, który wyznacza zakres „użytkowy” języka. W zależności od społecznego uprzywilejowania, dziecko posługuje się kodem rozwiniętym lub też ograniczonym – jeśli jego socjalizacja przebiega w środowisku społecznie ubogim. Szkoła jest przy tym środowiskiem, w którym dominuje kod rozwinięty, co tworzy u dzieci z rodzin o niskim statusie społecznym pewien dysonans, utrwalając tym samym mechanizmy społecznej stratyfikacji. Z założenia szkoła albo system edukacyjny powinny stanowić narzędzie egalitaryzacji społeczeństwa, na co wskazuje Z. Melosik w rozważaniach nad edukacją uniwersytecką³³⁷. W istocie praktyka szkolna wskazuje na elementy ukrytego programu szkolnego, pogłębiające społeczne nierówności

³³⁶ Zob. P. Bourdieu, *Language and symbolic power*, Cambridge, Harvard University Press, 1991; P. Bourdieu, *The state nobility. Elite schools in the field of power*, Stanford University Press, Stanford 1996; J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Warszawa 2010, Wydawnictwo Naukowe PWN;

³³⁷ Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 118-119.

w szkole. Według T. Szkudlarka obejmują one niewidoczne w realnym funkcjonowaniu szkoły wartości, idee czy zamierzenia³³⁸.

W kontekście teorii Bernsteina i Bourdieu w badaniach nad wielokulturową klasą i obszarami jej społecznej przestrzeni rodzą się pytania o ów społeczny egalitaryzm, transmisję wiedzy i różnorodność znaczeń w wielokulturowej szkole z dominującym polskim językiem kształcenia, niezależnie od posiadanego kapitału społeczno-kulturowego wszystkich podmiotów szkolnych. Szczególnego znaczenia nabiera tu przemoc symboliczna, która przyjmuje dwojaki charakter: pojawia się wśród uczniów narodowości polskiej, z racji ich zróżnicowanych poziomów społecznego uprzywilejowania, jak i w układzie różnic narodowo-etnicznych, a dotyczących społeczno-kulturowych rozbieżności między dziećmi polskimi a równorzędnymi uczestnikami edukacji szkolnej, tj. ich rówieśnikami z innych kręgów kulturowych. Zdaniem Z. Kwiecińskiego³³⁹ przemoc symboliczna tkwi w przekazie symboli, znaków i wiąże się z narzucaniem znaczeń i interpretacji, co w odniesieniu do uczniów reprezentujących inne kultury narodowo-etniczne staje się koniecznością w codziennej pracy szkoły i realizacji programu nauczania. Dotyczy to również obszarów społecznej integracji i komunikowania się w naturalnie przebiegających sytuacjach szkolnych. Każda z objętych badaniami w pracy grup narodowościowych, reprezentuje kody kulturowe odmienne od polskich, a edukacja w polskiej szkole staje się jawną przemocą symboliczną, wynikającą z narzuconej narracji i konieczności interpretacji rzeczywistości obiektywnej. Jest ona przez dzieci romskie, czeczeńskie czy wietnamskie inaczej postrzegana i interpretowana na podstawie własnej, wyznaczonej habitusem pierwotnym, tożsamości i identyfikacji ze swoją społecznością. Nie zawsze znajduje to zrozumienie w przestrzeni szkolnej zdominowanej przez dzieci polskie, a różny poziom sprawności lingwistycznej rówieśników z innych kręgów kulturowych nie pozwala na sprawną dystrybucję kultury i poddaje je dominującemu

³³⁸ T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

³³⁹ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Wydawnictwo Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995.

dyskursowi kultury polskiej, nie dopuszczając do bilingwizmu. Prowadzi to do szkolnych niepowodzeń, które wyjaśnia T. Skutnabb-Kangas³⁴⁰ w teoriach deprywacji.

Ulokowanie badanego obszaru we wskazanych kontekstach teoretycznych znajduje swoje uzasadnienie i uprawomocnienie w podjętej przez mnie problematyce, lecz zawęży ją do interpretacji prowadzonych badań nad szkołą jako systemem społeczno-kulturowym w perspektywie modelu interakcyjno-interpretatywnego.

Uzasadnienia przyjętej orientacji badawczej wymaga także zastosowana w badaniach dziecięca narracja i jej metodologiczna użyteczność. Narracje wpisują się w jakościowe orientacje w badaniach społecznych i są domeną wielu polskich badaczy, wśród których należy wymienić D. Kubinowskiego, M. Nowak-Dziemianowicz, D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, T. Pilcha i T. Bauman, S. Juszczyka³⁴¹. W literaturze zachodniej badania jakościowe mają bogatszą tradycję, co potwierdzają prace N.K. Denzina, Y.S. Lincoln, S. Kvale, S.E. Chase, D. Silvermana, E. Guby, F. Massarika, M. Lichtman i wielu innych³⁴².

Niezależnie od wieku badanych osób, badacze zwracają uwagę na szereg uwarunkowań i kontekst prowadzonych badań jakościowych,

³⁴⁰ T. Gmerek, *Język, edukacja i nierówności społeczne. Konteksty teoretyczne*, [w:] *Edukacja i nierówność...*, dz. cyt., s. 181-182; T. Skutnabb-Kangas, *Bilingualism or not. The education of minorities*, Multilingual Matters 1981; T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins (ed.), *Minority education: from shame to struggle*, Multilingual Matters, 1988.

³⁴¹ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wyd. UMCS, Lublin 2010; M. Dziemianowicz-Nowak, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wrocław 2002; D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Warszawa 2013; T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001; S. Juszczyk, *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wyd. UŚ, Katowice 2013.

³⁴² N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1-2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010; S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacza*, Wyd. Naukowe PWN, 2010; S.E. Chase, *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010; M. Lichtman, *Qualitative research in education: a user's guide*, Thousand Oaks-London-New Delhi 2006; D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008.

wśród których dominują wywiady. D. Kubinowski podkreśla, że *w czasie wywiadu badacz powinien stworzyć takie warunki, które pozwolą, aby badany mówił to, co chce powiedzieć, swoimi słowami, w swoim języku i osobistym stylu narracji. Istnieje wtedy możliwość, że podzieli się z nami swoją wiedzą i wprowadzi wymiary rozumienia przez nas wcześniej nieprzewidziane*³⁴³.

Narracja, jako wypowiedź, jest konstrukcją – a zatem reorganizacją dotychczasowej wiedzy, nastawień, intencji – rzeczywistości, która w kontekście konstruktywistycznego paradygmatu ma charakter relatywistyczny. Uzależniona jest od doświadczeń, wiedzy, osobowości badanego i środowiska, w którym on żyje. P. Alheit podkreśla wzajemny związek między uczeniem się człowieka i jego doświadczaniem świata a kontekstem biografii, co wyraża w stwierdzeniu: *bez biografii nie ma uczenia się, bez uczenia się nie ma biografii*³⁴⁴.

Pomiędzy konstruowaniem ocen o rzeczywistości a warunkami społecznymi istnieją wyraźne związki, na co wskazuje S.E. Chase. Według niej (...) *każda narracja jest znacząca, ponieważ ucieleśnia – i daje wgląd w – to, co jest możliwe i pojmowalne w ramach specyficznego kontekstu społecznego*³⁴⁵. Narracja jest obrazem rzeczywistości i jej rozumienia, a *rozumienie rzeczywistości ma charakter konstrukcyjny, co oznacza, że informacje, które docierają do człowieka, są przez niego interpretowane i reorganizowane przez pryzmat jego dotychczasowej wiedzy, obecnych nastawień, dążeń i intencji*³⁴⁶. Dziemianowicz-Nowak, analizując pojęcie narracji i jej znaczenia w badaniach nad tożsamością i wspólnotą, zwraca uwagę na kilka perspektyw, z których jedna traktuje narrację *jako subiektywną opowieść o własnym życiu lub jego wybranym fragmencie*. Takie rozumienie narracji umożliwia wgląd i rekonstrukcję ogólnych, często

³⁴³ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 208.

³⁴⁴ P. Alheit, *Podejście biograficzne do całozyciowego uczenia się*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2011, nr 3, s. 13.

³⁴⁵ S.E. Chase, *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 41.

³⁴⁶ M. Dziemianowicz-Nowak, *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2016, s. 33.

*nieuświadamianych przekonań na temat świata oraz własnego życia*³⁴⁷. Cytowana autorka wskazuje na elementy narracji, na które składają się: chronologia wydarzeń, retrospektywne tworzenie znaczeń, poszukiwanie związków przyczynowo-skutkowych, formy działania narratora wyrażone w określony sposób, kontekstualność, ekspresja, zakres³⁴⁸. Zdaniem autorki badacze narracji, są jednocześnie narratorami, gdyż nadają subiektywny charakter interpretacjom, wybieranym wątkom z uzyskanych informacji.

Narracja, a wraz z nią stosowany w badaniach jakościowych wywiad i jego rodzaje, posiadają złożoną i różnorodną perspektywę badawczą, co dokumentuje literatura metodologiczna³⁴⁹. D. Kubinowski dokonuje bogatego³⁵⁰ przeglądu stanowisk teoretycznych wobec wywiadu i jego klasyfikacji, wskazując na różnorodne jego ujęcia z jednoczesnym kontekstem i warunkami zastosowania. Autor, wskazując na warunki dobrego wywiadu, jakościowego konstruuje ich układ, w którym pojawia się swoboda wyrażania przez badanego, elastyczność badacza i jego empatia, wspieranie w procesie badawczym łącznie z kontaktem wzrokowym, trud cierpliwości ze stworzeniem komfortowej atmosfery³⁵¹. Konkluzją owych warunków przeprowadzenia dobrego wywiadu jest stwierdzenie: *dobrze słuchanie może stymulować dobre mówienie*³⁵².

Jednym z wywiadów stosowanych w pedagogice jest *wywiad narracyjny*, będący *rozmową, podczas której badana osoba opowiada historię swojego*

³⁴⁷ Tamże, s. 34-35.

³⁴⁸ Zob. M. Dziemianowicz-Nowak, *Walka o uznanie w narracjach...*, dz. cyt., s. 35-37.

³⁴⁹ *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 1 i 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010; U. Flick, *An Introduction to Qualitative Research*, Sage, London-Thousand Oaks, 2002; U. Flick, *Constructivism*, [w:] *A Companion to Qualitative Research*, ed. U. Flick, E. von Kardorff, I. Steinke, Sage, London-Thousand Oaks, 2004; U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011; D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2013; D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010; Tenże, *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, red. D. Kubinowski, M. Chutoński, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.

³⁵⁰ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 206-214.

³⁵¹ Tamże, s. 210.

³⁵² Tamże.

życia lub jego fragmentu z punktu widzenia jakiegoś kryterium³⁵³. Wskazane ujęcie wywiadu narracyjnego opiera się na założeniu, że interpretacja badanego fragmentu rzeczywistości jest jego własną konstrukcją, której nadaje określone znaczenie i sens. Jednocześnie – co musi przyjąć badacz – badany sam dokonuje hierarchizacji zdarzeń, uznając je za ważne lub nieistotne, sam ukierunkowuje bieg narracji, naznaczając ją własnym stylem i „własną filozofią” życia, której nadaje określony wymiar biograficzny. Tę perspektywę przyjmuje badacz, interpretując rzeczywistość jako świat widziany przez badanego, w którym czasem pojawiają się elementy niezamierzone, nieznane, a ostatecznie istotne w analizie zdarzeń i opisie badań. Pilch nadaje wywiadowi narracyjnemu określone cechy, uznając, że badacz *nie przychodzi z gotową siatką pojęć, którą badany wypełnia. Nie sonduje, lecz słucha, co ma on do powiedzenia o interesującym zagadnieniu*³⁵⁴.

W opracowaniu D. Urbaniak-Zajac i E. Kos dla przykładu – z racji zastosowania narracji w prezentowanych badaniach – E. Kos wskazuje przykład interpretacji narracji z wykorzystaniem metody F. Schützego³⁵⁵, charakteryzując przygotowanie badacza, jak i etapy interpretacji narracji. Wymienia m.in. nawiązanie kontaktu z narratorem/narratorką, „zachętę” do opowiadania, kwestię pytań zewnętrznych i wewnętrznych.

Uznając powyższe zasady, w przypadku badań przeprowadzanych z dziećmi, narracje, a wraz z nimi wywiady, przyjmują nieco odmiennie warunki ich przeprowadzania, jak też i kontekst samego ich przebiegu. Kontekstualność prowadzonych narracji wynika z osadzenia ich w określonych warunkach kulturowych, a także przestrzeni społecznej, jaką w prezentowanych badaniach stanowi szkoła. Zdaniem M. Nowak-Dziemianowicz kontekstualność narracji lokuje się w *społecznych zasobach i okolicznościach*, które jednocześnie stanowią *swoiste ograniczenia każdej narracji*³⁵⁶. Autorka zauważa w kontekstualnym charakterze narracji nie tylko jej

³⁵³ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 136.

³⁵⁴ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 327.

³⁵⁵ E. Kos, *Przykład interpretacji narracji z wykorzystaniem metody F. Schützego* ([...] *ja nie bałam się robić w życiu tego, czego chcę, i nie bałam się chcieć* [...]), [w:] D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 117.

³⁵⁶ M. Dziemianowicz-Nowak, *Walka o uznanie w narracjach...*, dz. cyt., s. 37.

wgląd w opowiadaną historię – pozwala także na poznanie wszelkich okoliczności jej towarzyszących, poszerza perspektywę jednostkową o perspektywę społeczną, łączy to, co lokalne z tym, co globalne czy uniwersalne³⁵⁷.

Prezentowana orientacja badawcza wskazuje na tło teoretyczne pracy i uzasadnia przyjętą strategię badawczą uwzględniającą dziecięcą interpretację świata, w tym istotnego dla dziecka środowiska szkoły.

4.3.1. Metody gromadzenia i analizy danych ilościowych

Istotę podjętej strategii badawczej stanowią badania ilościowo-jakościowe. J. Creswell uważa, że *badania oparte na metodach mieszanych zakładają gromadzenie lub analizę w ramach pojedynczych badań zarówno danych jakościowych, jak i ilościowych, w sposób równoległy lub sekwencyjny, przy czym dane te uzyskują priorytetowe znaczenie i podlegają integracji na jednym lub większej liczbie etapów badań*³⁵⁸. Poza tym metody powinny być zdaniem U. Flicka³⁵⁹ do bierane pod kątem przedmiotu badania, którym w tym przypadku jest społeczna przestrzeń szkoły i jej wielokulturowość w dziecięcej interpretacji. W badanym przypadku przeważającą liczbę badanych stanowią dzieci polskie, co uzasadnia użycie ankiety jako techniki badawczej, którą poddaje się analizie ilościowej, z jednoczesnym użyciem metod jakościowych. Inaczej rzecz ma się w odniesieniu do kulturowo obcych uczestników badanej przestrzeni, zwłaszcza że reprezentowana jest ona w trzech przypadkach przez całkowicie odmienne kultury narodowe i etniczne. W tym przypadku *w badaniach jakościowych dużą wagę przykładą się do kontekstu i konkretnych przypadków jako czynników tłumaczących badane zagadnienie*³⁶⁰. Należy zaznaczyć, że w prezentowanym studium metody jakościowe stanowią uzupełnienie metod ilościowych. Ich zastosowanie wyznacza przyjęcie określonych etapów procesu badawczego.

³⁵⁷ Tamże.

³⁵⁸ Za: U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych. Niezbędnik badacza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 160.

³⁵⁹ Tamże, s. 14.

³⁶⁰ Tamże.

Dziecięce postrzeganie przestrzeni społecznej szkoły i wielokulturowości – obejmuje dwa główne elementy pola badań. Stanowią je konstruowany przez dzieci obraz szkoły i aspekt różnic kulturowych, widzianych w perspektywie dzieci narodowości polskiej i ich rówieśników reprezentujących inne kultury narodowo-etniczne.

W prezentowanych badaniach użyto metody sondażu diagnostycznego, stosując technikę ankiety, co implikuje ilościową interpretację uzyskanych wyników. Jak zaznaczono wcześniej, nie sformułowano hipotez. Zebrane dane empiryczne poddano wprowadzić analizie ilościowej, ale należy pamiętać, że część pytań zawartych w ankiecie miała charakter otwarty i wymagała również interpretacji jakościowej. Poza tym różnice środowiskowe, dzielące badane szkoły, nie pozwalają na zastosowanie w badaniach wyłącznie strategii ilościowej. Problemy badawcze wynikające z przedmiotu badań mieszczą się w sformułowanych poniżej pytaniach. Obejmują one zarówno obszary badań objęte strategią ilościową i jakościową.

Nowość i specyfika prezentowanych badań, chociaż ograniczonych do trzech mikrośrodków, jakimi są objęte eksploracją szkoły i badane podmioty (uczniowie klas V i VI szkoły podstawowej jako najstarsze klasy w strukturze sześciolletniej szkoły podstawowej – przed reformą), wynika z ukazania szkoły w dziecięcej perspektywie poznawczej, aksjologicznej i antropologicznej. Głównymi podmiotami są dzieci w roli uczniów oraz ich rówieśnicy z innych kręgów kulturowych – wszyscy – kreujący społeczną rzeczywistość szkoły, mimo odmiennych habitusów i prezentowanych kodów kulturowych. Badania mają wskazać na pewne zjawiska społeczno-edukacyjne, wynikające z wielokulturowego środowiska szkoły.

Według T. Pilcha i T. Bauman *badania sondażowe obejmują wszelkiego typu zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania*³⁶¹. Wiedza o społecznej przestrzeni szkoły kreowanej przez dzieci o różnym pochodzeniu narodowościowo-etnicznym pozwala na konstruowanie programów wychowawczych, co może stanowić pracę u źródeł w międzykulturowym dialogu społecznym, zapobiegać nacjonalizmom i wszelkim radykalizmom.

³⁶¹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 79-80.

Badania sondażowe obejmują bowiem także – zdaniem Pilcha i Bauman – *stany świadomości społecznej, opinii i poglądów określonych zbiorowości, narastania pewnych zjawisk, ich tendencji i nasilenia*³⁶².

W badaniach sondażowych do najczęściej stosowanych technik należy ankieta³⁶³. Może ona, jak twierdzą wyżej wymienieni badacze, *spełniać pożyteczną rolę w początkowym etapie badań, gdzie pragniemy zdobyć wiedzę wyjściową, a w miarę ogólną do przygotowania szczegółowych badań wywiadem lub za pomocą obserwacji*³⁶⁴.

W badaniach zastosowano zatem w początkowej fazie badań autor-ski kwestionariusz ankiety, którymi objęto uczniów narodowości polskiej. Wybór innych technik i konstruowanie narzędzi badawczych uzależnione były od kontekstu teoretyczno-metodologicznego, organizacyjnego i wybranych aspektów funkcjonowania szkolnego badanych uczniów (np. kompetencje lingwistyczne, okres pobytu w szkole polskiej w przypadku uczniów z innych kręgów kulturowych).

Z uwagi na wskazaną wcześniej podstawę teoretyczno-metodologiczną, uwzględniającą paradygmat konstruktywistyczny osadzony na założeniach interpretatywno-symbolicznych i paradygmat krytyczny oraz obecne w badaniach konteksty społeczno-kulturowe, użyto w prowadzonych badaniach narzędzia, które pozwoliły na analizy ilościowe i jakościowe. Celem użytych narzędzi było zebranie materiału empirycznego ukazującego możliwie najszerszą perspektywę społecznej przestrzeni szkoły z uwzględnieniem jej wielokulturowego kontekstu.

Zastosowanie ankiety osadzone jest wprawdzie w nurcie badań pozytywistycznych, jednak konstrukcja użytego narzędzia pozwoliła (oprócz ilościowej) także na interpretację jakościową. Odniesienie się do dziecięcego oglądu świata i jego oceny, wymaga perspektywy interpretatywnej, stąd użycie ankiet. Ich konstrukcja w dużej mierze stanowiła podstawę analiz jakościowych. W konsekwencji obecna w analizie badań statystyka, zezwala

³⁶² Tamże.

³⁶³ Tamże, s. 81.

³⁶⁴ Tamże, s. 97.

na ujęcie badanej rzeczywistości w wyrażone liczbą tendencje i wyodrębnione z wypowiedzi badanych kategorie. Zastosowanie w kwestionariuszu ankiety wielu pytań otwartych miało na celu wyodrębnienie zjawisk, czynników, emocji, których odkrywanie nie byłoby możliwe przy zastosowaniu tylko kafeterii zamkniętej. Pojawiające się subiektywne opinie, jako odpowiedzi na pytania otwarte, zostały skategoryzowane i stanowią obraz lub pojawiające się tendencje w interakcjach szkolnych, będące konsekwencją różnic kulturowych. Teoretycy badań jakościowych dostrzegają w połączeniu ich z narzędziami badawczymi typowymi dla badań ilościowych rodzaj wsparcia, uzupełnienia, poszerzenia. Według M.B. Milesa i A.M. Hubermana natomiast, dane o charakterze ilościowo-jakościowym *w trakcie analizy mogą pomóc poprzez ocenę wiarygodności, interpretację, wyjaśnianie, podawanie jakościowych przykładów odnośnie wyników ilościowych, a również przez wzmocnienie i rewizję teorii*³⁶⁵.

Poznawczo-eksploracyjny charakter prowadzonych badań określił kierunek poszukiwania informacji o społecznej przestrzeni szkoły, wzajemnych relacjach, obecności rówieśników reprezentujących inne kultury narodowo-etniczne, artefaktów jako przejawów funkcjonowania kultur³⁶⁶ (grupy większościowej i obecnych w edukacji szkolnej przedstawicieli różnych kultur). Owe artefakty dotyczą natury behawioralnej, językowej w tym także symbolicznej, jaką kreują uczniowie w warunkach szkolnych. Poznanie przestrzeni szkolnej dokonało się nie tylko na podstawie zastosowanej ankiety, ale także innych narzędzi badań do analizy jakościowej. Znaczącą rolę w procesie analizy zebranego materiału empirycznego pełniły narracje dziecięce, poddane analizie jakościowej. Dzieci, jako uczestnicy społecznej przestrzeni szkolnej, konstruują tę przestrzeń, nadając jej własną aksjologię, tworząc własne ramy tej przestrzeni, granice dopuszczalności lub negacji zachowań. Różnice w habitusach pierwotnych wszystkich uczestników szkolnej edukacji sprawiają, że szkoła staje się miejscem kreacji swoistej kultury charakterystycznej dla określonego środowiska szkolnego,

³⁶⁵ B.M. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Wyd. TransHumana, Białystok 2000, s. 43.

³⁶⁶ W.J. Burszta, *Antropologia kultury*, Wyd. Zys i s-ka, Warszawa 2008.

niepowtarzalnej z racji różnych kontekstów środowiskowych, złożonych układów personalnych i organizacyjnych. Ta różnorodność implikuje diagnozę każdej ze szkół z perspektywy jakościowej, co będzie przedmiotem opisu w kolejnym podrozdziale. A zatem nie narzędzia badawcze, lecz charakter zebranego materiału empirycznego, jego bogactwo, wielość ujęć i „indywidualne” zaangażowanie badanych w proces badawczy, stanowi o jego wartości.

Analiza zebranych danych, jako *proces systematycznego przeglądania i organizowania materiału empirycznego*³⁶⁷ – zdaniem D. Kubinowskiego – *polega na wieloaspektowej pracy z różnymi danymi, porządkowaniu ich, przygotowywaniu do łatwiejszego zarządzania nimi, kodowaniu, syntetyzowaniu, poszukiwaniu wyłaniających się wzorów*³⁶⁸. W prezentowanych badaniach użycie kwestionariusza ankiety, z racji pytań otwartych lub prośby o uzasadnienia odpowiedzi, w przypadku podanej kafeterii, skłaniało badanych do refleksji i bardzo osobistych dygresji dotyczących szkoły i jej wielokulturowych aspektów. W rezultacie uzyskany materiał empiryczny należało – zgodnie z analizą danych jakościowych według M. Lichtman – poddać zasadzie „3K”³⁶⁹. Obejmuje ona kodowanie, kategoryzowanie i koncepty. Istotnie, zebrany materiał empiryczny ze wszystkich ankiet prowadzonych wśród dzieci polskich, stanowiących badaną większość, został ustrukturalizowany przez kodowanie go, z uwzględnieniem głównych zbiorów i podzbiorów wypowiedzi, a następnie poddany analizie ilościowej w zestawieniu zbiorczym wyników wszystkich badanych osób (374), z jednoczesnym wskazaniem danych ilościowych dla trzech różnych środowisk szkolnych.

Zastosowany kwestionariusz ankiety (Aneks 1) obejmował 12 pytań, z czego 5 posiadało kafeterię zamkniętą (dysjunktywną i koniunktywną), natomiast 7 pytań było otwartych. Biorąc pod uwagę wiek badanych zastosowano w kwestionariuszu pytania, które pozwolą na wybór odpowiedniej kategorii (dotyczy pytań dysjunktywnych i koniunktywnych,

³⁶⁷ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 236.

³⁶⁸ Tamże.

³⁶⁹ Za: D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 238-239.

porządkujących kategorie myślenia i wypowiedzi, ułatwiając tym samym ich analizę). Zastosowano także pytania otwarte, co – z jednej strony wymagało od badanego większego wysiłku intelektualnego, a z drugiej utrudniało analizę jakościową. Ich użycie miało na celu uzyskanie materiału empirycznego, który został ostatecznie poddany analizie jakościowej z podziałem na trzy różne środowiska szkolne. Pytania otwarte pozwoliły na wskazanie specyfiki badanych środowisk i ich zróżnicowania kulturowego. Ich implikacją są różnice w jakości relacji, ocenie wielokulturowych kontekstów przestrzeni szkolnej, dokonywanej przez pryzmat indywidualnych doświadczeń i recepcji środowiska szkolnego oraz jego współuczestników o odmiennym potencjale społeczno-kulturowym.

Materiał empiryczny ilościowy został poddany analizie statystycznej. Wykorzystano w niej program Statistica 10.0 (StatSoft Inc., 2011). Analizę wyników statystycznych przeprowadzono przy użyciu testu niezależności chi-kwadrat oraz testu ANOVA rang Kruskala-Wallisa. Założono poziom istotności $\alpha = 0,05$. Za istotne statystycznie uznawano wyniki, gdy wyliczone prawdopodobieństwo testowe p (komputerowy poziom istotności) spełniało nierówność $p < 0,05$.

Wyniki przedstawione w dalszej części pracy poddano kategoryzacji, tworząc statystyczny obraz istniejących w badanych środowiskach szkolnych postaw, tendencji, motywacji, oczekiwań i opinii, wpływających na jakość i formy interakcji uczestników tej zbiorowości. Nie stanowią one o rzeczywistych zachowaniach, lecz przybliżają je przez kategoryzację wypowiedzi. Pozwala ona nadać im określony charakter i uporządkować je. Zakres wypowiedzi badanych wzbudzał niejednokrotnie trudności z przyporządkowaniem do jednej określonej kategorii, co powodowało przypisanie jej do dwóch, a nawet trzech kategorii, uściślając w ten sposób charakter wypowiedzi i jej znaczenie pojęciowe. Należy też zaznaczyć, że stanowią one w wymiarze statystycznym materiał poglądowy i są wyrazem opinii badanych uczniów. Nie tworzą natomiast ścisłego, liczbowego obrazu przeprowadzonych badań. Kategoryzacja jakościowego materiału badawczego przybliży orientację badanych, ich nastawienia i zapatrywania, pozwalając tym samym na pogłębienie wniosków badawczych w zestawieniu z innymi zastosowanymi technikami.

4.3.2. Metody gromadzenia i analizy danych jakościowych

Część prezentowanych badań ma jakościowy charakter. Według D. Kubinowskiego określonym badaniom jakościowym można nadać cechy modelu synergiczno-partycypacyjnego³⁷⁰. Jego elementem jest kontekstualność i interaktywność, które polegają, zdaniem autora, na łączeniu kontekstów, w których uzyskuje się materiał badawczy i ich znaczenie w interpretacji prowadzonych badań. Jakościowy charakter badań wynika z analizy odpowiedzi na pytania otwarte zawarte w ankiecie, z przeprowadzonych wywiadów narracyjnych, analizy dostępnych dokumentów szkolnych. *Jakościowe badanie pedagogiczne dokumentów i wytworów zakłada docieranie do utrwalonych w jakiegokolwiek postaci przekazów kulturowych publicznych lub osobistych i poddanie ich gruntownej analizie treściowej i formalnej w połączeniu z interpretacją kontekstualną oraz dodatkowymi interakcjami z osobami, (...) mogącym wnieść nową wiedzę do rozumienia ich zawartości*³⁷¹. Kontekstualność w prezentowanych badaniach wynika także z ich usytuowania w trzech różnych środowiskach szkolnych, naznaczonych atrybucją wielokulturowości, stosunku do obcych i wzajemną oceną wielokulturowej przestrzeni szkoły. Interaktywność wynika z uwzględnionego pola badań, jakim jest szkoła i naturalne interakcje, których charakter kreują jej podmioty.

Jakościowy charakter badań, co podkreślają wspomniani już N.K. Denzin i Y.S. Lincoln, wynika z faktu, że *nie są one weryfikowalne eksperymentalnie lub kwantyfikowalnie (jeżeli w ogóle są one mierzalne) w kategoriach ilości, wielkości intensywności lub częstości*³⁷². Podkreślają oni również społecznie konstruowaną naturę rzeczywistości, a zatem relacje między badaczem a przedmiotem badań, oraz wszelkie ograniczenia sytuacyjne. Wykorzystując narzędzia, dowolne strategie, metody i materiały empiryczne, jest on – jak twierdzą³⁷³ – brikolierem i twórcą patchworków. Tworzy z nich swoisty patchwork, opierając się na montażu zebranego materiału, stanowiący proces,

³⁷⁰ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 219.

³⁷¹ Tamże, s. 219.

³⁷² Tamże, s. 34.

³⁷³ Tamże, s. 24-25.

który tworzy i nadaje psychologiczną i emocjonalną jedność – wzór – dla interpretacyjnego doświadczenia³⁷⁴. Tworzonemu społecznie doświadczeniu jest – w rozumieniu wskazywanych badaczy jakościowych – nadawane swoiste znaczenie, którego nie można ukazać przez pomiar i analizę związków przyczynowych między zmiennymi³⁷⁵, co stosuje się w badaniach ilościowych. U. Flick uznaje za cel badań ilościowych *bliższe przyjrzenie się „światu zewnętrznemu (nie zaś sztucznym sytuacjom wytworzonym w laboratoriach) oraz opis, interpretację, a niekiedy wyjaśnienie zjawisk społecznych z perspektywy „wewnętrznej” na wiele rozmaitych sposobów*³⁷⁶. Dokonuje się ono przez analizę doświadczeń jednostek i grup związanych z indywidualnymi biografiami, analizę interakcji i aktów komunikacji oraz analizę dokumentów³⁷⁷.

Analizę jakościową zastosowano oddzielnie dla każdej ze szkół, przyjmując za wyjątkową i niepowtarzalną jej przestrzeń społeczną. Kategoryzacji poddano również dziecięce narracje, uzyskane w wywiadach. Wyodrębniono – zarówno w odniesieniu do dzieci polskich, jak i wywodzących się z innych kręgów kulturowych – kategorie pojęciowe i znaczeniowe, ilustrując je przykładami, uzupełnionymi interpretacją i refleksją badawczą. Test Niedokończonych Zdań, czyli kolejne narzędzie badawcze, wykorzystano jako przykład zastosowania techniki projekcyjnej. Jej elementy znalazły się również w opisaney już ankiecie (Aneks 1). Dokumentacja szkolna, badana w szkole S3 dla zobrazowania skali problemu i specyfiki edukacji szkolnej dzieci romskich, została uporządkowana przez skategoryzowanie możliwości adaptacyjnych tych uczniów, trudności szkolnych, transmisji i reprodukcji kultury z uwzględnieniem kontekstów kulturowych. Zebrany materiał empiryczny został poddany analizie jakościowej (mimo elementów statystyki) w celu diagnozy każdego z badanych środowisk, co pozwoliło na interpretację danych w określonym kontekście. Każda z objętych badaniami szkół jest różna i różna jest płaszczyzna wielokulturowych interakcji.

³⁷⁴ Tamże, s. 26.

³⁷⁵ Tamże, s. 34.

³⁷⁶ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego. Niezbędnik badacza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 13.

³⁷⁷ Tamże.

Spółeczna przestrzeń każdej z nich jest kreowana przez określoną dynamikę i aktywność jej podmiotów, stanowiących zróżnicowany obraz kultur i potencjałów osobowych. Zdaniem D. Kubinowskiego *wychowanie/edukacja ma przebieg jednostkowo zróżnicowany i tak ma pozostać*³⁷⁸, co odpowiada założeniom pedagogiki zorientowanej humanistycznie.

Przyjęta procedura badawcza i wynikający z niej poznawczo-eksploracyjny charakter badań nie zakładają uprawnomocnienia w nim hipotez, ich formułowania i weryfikacji. Uzyskane kategorie jakościowe pozwalają na opis społecznej przestrzeni szkoły, uwzględnienia kontekstu jej wielokulturowości i poglądów na nią wraz z odpowiedzią na postawione wcześniej pytania badawcze. Nie pozwalają one na generalizację wniosków, lecz są wymierne tylko w odniesieniu do każdej ze szkół i badanej grupy. Poznawczy wymiar prezentowanych badań stanowi kanwę dla społecznej ekstrapolacji edukacji, jej obszarów, w tym wielokulturowych kontekstów. Jej interpretacje, wielość paradygmatów stanowiących podstawę teoretyczno-metodologiczną mają charakter otwarty, a w prezentowanym układzie odpowiadają mojej indywidualnej, autorskiej perspektywie.

Istotnym elementem prowadzonych badań była obserwacja. Zgodnie z klasyfikacją tej techniki gromadzenia materiałów, przyjmowała ona różny charakter: od obserwacji bezpośredniej do pośredniej, jawnej do ukrytej, a także obserwacji uczestniczącej³⁷⁹. Gromadzenie materiału badawczego było techniką niestandardyzowaną³⁸⁰, obejmującą opisy, notatki, spostrzeżenia. W metodologii badań jakościowych używa się określenia obserwacji jakościowej, która według D. Kubinowskiego *jest naturalistyczna i polega na uczestnictwie badacza w autentycznych sytuacjach z życia codziennego*³⁸¹. Autor podkreśla znaczenie obserwacji dla badań jakościowych, wskazując na model kooperacyjny i partycypacyjny oraz standardy etyczne. Prowadzenie wywiadów i nawiązanie kontaktów z badanymi, wymagało bezustannej obserwacji zdarzeń, zachowań, stanów emocjonalnych i interakcji.

³⁷⁸ Tamże, s. 264.

³⁷⁹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 87-88.

³⁸⁰ Tamże, s. 89.

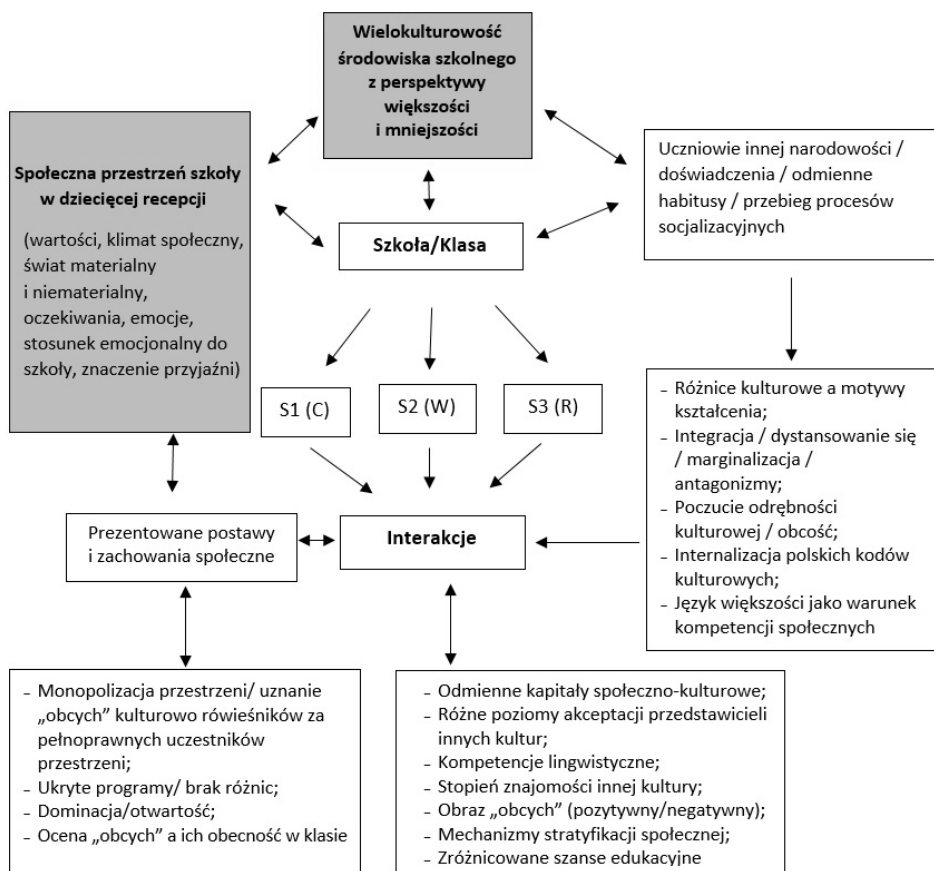
³⁸¹ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 201.

Dla pełnego opisu przyjętych założeń badawczych oraz dominujących w nich analiz jakościowych sporządzone zostały ramy pojęciowe. Ich celem jest eksplikacja i uporządkowanie pojęć i terminów używanych w procesie badawczym. Niektóre z nich nie były zamierzone i uwzględnione, lecz pojawiły się jako następstwo kategoryzacji wypowiedzi, znaczeń wyodrębnionych z narracji badanych dzieci. Zostaną one przedstawione w formie graficznej. Należy podkreślić, że prezentowane ramy pojęciowe zostały określone po wcześniejszym sformułowaniu pytań badawczych i uzupełniane w trakcie prowadzonych badań. Pytania badawcze wg M.B. Milesa i A.M. Hubermana *reprezentują te aspekty obszaru empirycznego, które badacz najbardziej pragnie zgłębić*³⁸².

W przypadku prezentowanych badań pytania badawcze odnoszą się do czterech kwestii. Pierwszą stanowi ocena społecznej przestrzeni szkoły i jej wielokulturowości przez uczniów polskich i określenie czynników przestrzeni szkolnej, znaczących dla jej recepcji. Drugie z pytań zostało uszczegółowione i dotyczy ustalenia determinantów pozytywnego lub negatywnego obrazu rówieśników z innych kręgów kulturowych w ocenie badanej większości. Z uwagi na określenie społecznej przestrzeni szkoły i jej wielokulturowości na podstawie dziecięcych narracji, kolejne z pytań badawczych miało na celu poznanie stanowiska mniejszości z jednoczesną kreacją obrazu polskiej szkoły i wyodrębnieniem istotnych dla niej elementów społecznej przestrzeni. Czwarte z pytań dotyczy różnic między społecznymi przestrzeniami badanych szkół w ich wielokulturowych kontekstach.

Przyjmując wymienione pytania za podstawę do zgłębiania obszaru empirycznego, jaki stanowią trzy środowiska szkolne z różnymi przedstawicielami mniejszości, reprezentowanymi przez dziecięcych przedstawicieli grup narodowościowo-etnicznych, sporządzono ramy pojęciowe. Prezentuje je poniższy schemat (rys. 2). Na szaro zaznaczono na nim kategorie stanowiące przedmiot badań, a zarazem kluczowe pojęcia w przyjętej procedurze i postępowaniu badawczym.

³⁸² B.M. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Wyd. TransHumana, Białystok 2000, s. 24.



Rys. 2. Ramy pojęciowe stosowane w prezentowanych badaniach

Źródło: opracowanie własne

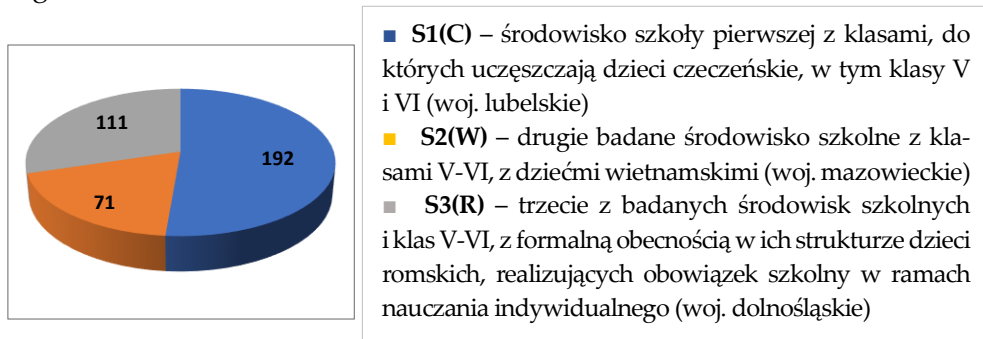
4.4. Charakterystyka badanej próby i terenu badań

Jednym z etapów postępowania metodologicznego jest dobór grupy, którego uzasadnieniem w prezentowanych badaniach jest wytypowanie trzech różnych środowisk szkolnych, które współtworzą dzieci reprezentujące różne kultury narodowo-etniczne. Wytypowanie tych środowisk nastęrczało wiele trudności, z racji różnic w liczebności grup dzieci narodowości czeczeńskiej, wietnamskiej czy romskiej, co wyznacza charakter interakcji i badanie przestrzeni szkolnej w kontekście wielokulturowości. Badania prowadzono w okresie między 2015 a 2017 rokiem.

Podstawowym czynnikiem różnicującym badane środowiska szkolne jest obecność przedstawicieli trzech grup narodowo-etnicznych. Badania objęły uczniów klas V i VI szkoły podstawowej i uwzględniają aspekt wielokulturowości. Uzasadnieniem wyboru trzech wymienionych grup narodowościowo-etnicznych jest względna unifikacja środowiska mniejszości (chodzi o liczbę osób reprezentujących te same grupy narodowo-etniczne), w celu sprecyzowania poglądów, ocen i opinii badanej większości na jego temat. Wyodrębnienie w badaniach trzech mniejszości nie oznacza, że stanowią one jedyną grupą reprezentującą inny krąg kulturowy w badanych klasach (są one często zróżnicowane kulturowo, co oznacza, że obok dzieci wietnamskich w klasach obecni są np. Ukraińcy, Czeczeni, Syryjczycy). Liczba przedstawicieli wybranej mniejszości jest jednak dominująca w strukturze klas objętych badaniami (np. w klasach środowiska szkolnego S2 dzieci wietnamskie przeważają pod względem liczebności wobec przedstawicieli innych kultur). Łączna liczba dzieci czeczeńskich w szkole S1 przekracza 60 osób, z czego na klasy V-VI przypada po kilku uczniów, co kreuje określony klimat społeczny, stanowiący z badawczego punktu widzenia interesujący aspekt. Z kolei w szkole oznaczonej S3 obecność dzieci romskich w klasach zmniejsza się proporcjonalnie do ich wieku, a zatem poziomu edukacji. W klasach V-VI pobierają one naukę w ramach domowego nauczania indywidualnego. Ponadto szkoła (S3) prowadzi aktywne działania na rzecz integracji dzieci polskich i romskich, co również stanowiło jeden z argumentów wyboru środowiska badań do określenia społecznej przestrzeni szkoły z uwzględnieniem czynnika wielokulturowości. Wybór tych trzech mniejszości (szkoły polskie, do których uczęszczają dzieci czeczeńskie, wietnamskie i romskie) podyktowany był także moimi wcześniejszymi ich badaniami w warunkach polskiej szkoły, jednak z perspektywy pedeutologicznej.

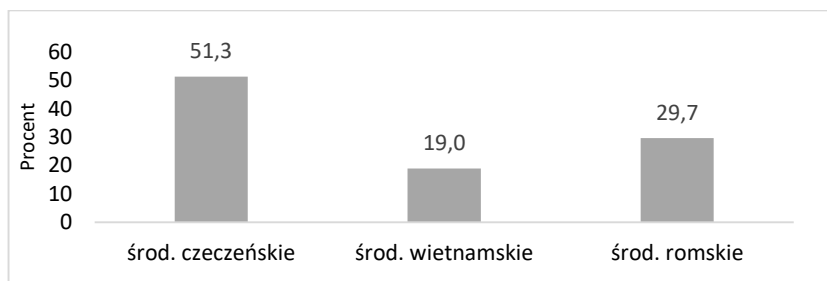
Łącznie objęto badaniami 374 uczniów narodowości polskiej (wyk. 1) w trzech wytypowanych szkołach (trzy różne środowiska szkolne, każde w przestrzeni miasta, z uczniami reprezentującymi inne kultury narodowe i etniczne). Wszyscy badani byli uczniami klas V i VI szkół podstawowych. Wynikało to z przyjętego założenia o ich większych kompetencjach językowych (większe umiejętności narracyjne, zdolność konstruowania sądów

i ocen) niż ma to miejsce w klasach młodszych. Ponadto objęcie tej grupy metodą sondażu diagnostycznego z użyciem techniki ankiety, wynikało z konieczności poznania cech zbiorowości, co jest uzasadnione metodologicznie³⁸³.



Wyk. 1. Środowisko szkolne badanych szkół, $N = 374$ (dane liczbowe)

Grupą dominującą w każdej z objętych badaniami klas były dzieci narodowości polskiej. Rozkład procentowy liczebności badanych środowisk przedstawia wykres 2.



Dane dotyczą uczniów narodowości polskiej w każdej z prezentowanych grup.

Wyk. 2. Środowisko szkolne badanych szkół (dane proc.)

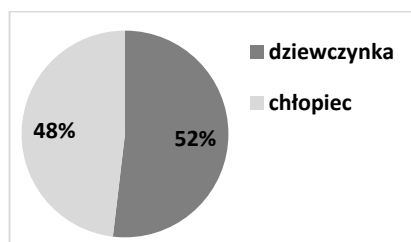
Najliczniejszą z objętych badaniami grup dzieci narodowości polskiej stanowiły klasy V i VI jednej ze szkół miejskich w woj. lubelskim (51,3%), do której uczęszczają Czecheni. Drugą, najmniej liczną, stanowią klasy V i VI jednej ze szkół warszawskich (woj. mazowieckie) (19%). Jej specyfiką jest obecność uczniów wielu narodowości, lecz najliczniejszą grupę w badanej społeczności

³⁸³ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 97.

stanowią Wietnamczycy. Trzecią grupą są klasy jednej ze szkół miejskich w woj. dolnośląskim, do której od wielu lat uczęszczają uczniowie narodowości romskiej. Liczebność dzieci polskich objętych badaniami w tej szkole stanowi 29,7% ogółu badanych.

Należy zaznaczyć, że w środowisku szkoły S3 Romowie na poziomie klasy V i VI uczestniczą w edukacji szkolnej w formie nauczania indywidualnego, odbywającego się w miejscu zamieszkania ucznia. Zmienia to zasadniczo relacje między Romami i ich polskimi rówieśnikami, wpływając na jakość interakcji, wzajemne poznanie i kreowanie przestrzeni szkoły w warunkach wielokulturowości. Opinie badanych o wielokulturowej szkole są warunkowane stanem społecznej struktury klasy szkolnej. Kwestia ta będzie przedmiotem analiz w dalszej części publikacji.

Z uwagi na płeć badani nie stanowili grupy istotnie zróżnicowanej, co przedstawia wykres 3. Płeć w podziale na trzy objęte badaniami środowiska szkolne klas V i VI została przedstawiona w tabeli 4. Wynik testu chi-kwadrat jest nieistotny statystycznie ($p = 0,1370$), co oznacza, iż proporcje płci w porównywanych grupach były zbliżone.



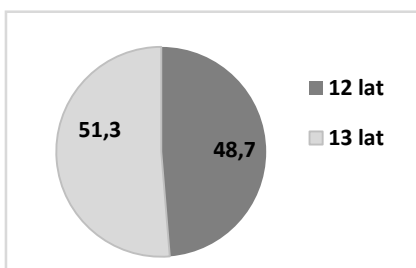
Wyk. 3. Płeć badanych dzieci (dane proc.)

Tab. 4. Płeć w podziale na środowisko, $N = 374$ (dane liczbowe i proc.)

Płeć	S1 (C)		S2 (W)		S3 (R)	
	n	%	n	%	n	%
dziewczynka	90	46,9	40	56,3	64	57,7
chłopiec	102	53,1	31	43,7	47	42,3
ogółem	192	100,0	71	100,0	111	100,0
wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 4,0; df = 2; p = 0,1370$					

Wiek badanych dzieci, z racji objęcia nimi uczniów klasy V i VI, w naturalny sposób jest zróżnicowany i odpowiada przyjętemu wiekowi biologicznemu ucznia klasy V i VI szkoły podstawowej, tj. 12 lat dla klasy V i 13 – dla klasy VI. Objęte badaniami grupy nie różnią się znacząco, co wskazuje wykres 4. Grupa 12-latków stanowi 48,7% ogółu badanych. Uczniowie klasy VI (13-latkowie) nieznacznie przewyższają ich liczebnie (51,3%).

Rozkłady liczbowe i procentowe badanych ze względu na wiek w trzech różnych środowiskach szkolnych przedstawia tabela 5. Wynik testu chi-kwadrat jest nieistotny statystycznie ($p=0,6511$), co oznacza, iż wiek w porównywanych grupach był zbliżony (nie różniły się one istotnie statystycznie pomiędzy sobą).

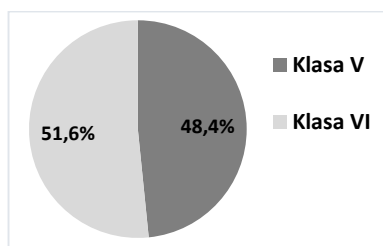


Wyk. 4. Wiek badanych dzieci (dane proc.)

Tab. 5. Wiek w podziale na środowisko, $N = 374$ (dane liczbowe i proc.)

Wiek	S1 (C)		S2 (W)		S3 (R)	
	n	%	n	%	n	%
12 lat	97	50,5	35	49,3	50	45,1
13 lat	95	49,5	36	50,7	61	55,0
ogółem	192	100,0	71	100,0	111	100,0
wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 0,9; df = 2; p = 0,6511$					

Wykres 5 i tabela 6 ukazują liczebność badanej grupy ze względu na przynależność do klasy szkolnej (V i VI) oraz rozkłady liczbowe i procentowe z podziałem na trzy badane środowiska. Wynik testu chi-kwadrat jest nieistotny statystycznie ($p = 0,3360$). Liczebność w objętych badaniami klasach szkolnych w porównywanych grupach była zbliżona.



Wyk. 5. Badane dzieci wg podziału na klasy, $N = 374$ (dane proc.)

Tab. 6. Klasa w podziale na środowisko, $N = 374$ (dane liczbowe i proc.)

Klasa	S1 (C)		S2 (W)		S3 (R)	
	n	%	n	%	n	%
V	100	52,1	31	43,7	50	45,1
VI	92	47,9	40	56,3	61	55,0
ogółem	192	100,0	71	100,0	111	100,0
wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 2,2; df = 2; p = 0,3360$					

Z przedstawionych wyników testu chi-kwadrat wynika, że grupy S1(C), S2(W) i S3(R) były podobne do siebie pod względem struktury płci, wieku i przynależności do klasy szkolnej.

4.5. Organizacja i przebieg badań

Kontekst prowadzonych badań w niniejszej publikacji stanowi szkoła, a wraz z nią otoczenie klasy, jej struktura i określona perspektywa społeczna wyznaczona codziennością. Stanowi ją naturalny rytm pracy szkoły i życie klasy, wyznaczone określoną dynamiką interakcji i wielokulturowością jej podmiotów. W każdej z prezentowanych szkół ów kontekst jest odmienny, gdyż odmienne są zasoby społeczne, kody kulturowe i osobiste biografie badanych, ich wiedza, doświadczenia i środowisko lokalne.

Zwykle przeprowadzenie badań odbywa się w określonym czasie, ograniczonym jednostką lekcyjną, możliwościami organizacyjnymi szkół (bardzo ważną rolę odgrywa pomieszczenie, w którym przeprowadza się badania, organizacyjne ramy ich przebiegu), klimacie, jaki powstaje

w trakcie badań i to nie tylko ze strony badacza (chodzi o zainteresowanie dyrektora i nauczycieli lub też traktowanie prowadzenia badań jako swojego kuriozum, a badacza w kategoriach „intruza”, dokonującego szkolnej wiwisekcji i inwigilacji przestrzeni).

Istotnym czynnikiem znacznie różnicującym narrację dziecięcą od narracji osób dorosłych jest inna, często pozbawiona obiektywizmu dziecięca recepcja świata i jego kreacja, wynikające z dziecięcych doznań, potrzeb. Podmiotowość i subiektywizm dziecka tworzą inny wymiar empiryczny, nie zawsze możliwy do interpretacji w świecie dorosłych. Różny jest też poziom generalizacji sądów i opinii tworzonych przez dziecko. Konstruowanie przez dziecko rzeczywistości i nadawanie jej znaczeń odbiega od przyjmowanych przez dorosłych ram interpretacyjnych, co podkreśla D. Klus-Stańska³⁸⁴. Autorka uznaje, że *dziecko, tworząc swoją wiedzę na temat siebie i otaczającej rzeczywistości nie tyle, jak tradycyjnie przyjmowano, przyswaja sobie przekazywane nam pojęcia i umiejętności związane z działaniem w tej rzeczywistości, ile aktywnie konstruuje zsubiektywizowane znaczenia*³⁸⁵.

Rzeczywistość społeczna konstruowana w przestrzeni szkolnej przez interakcje wszystkich jej podmiotów w ocenie dziecka może przyjmować zgoła odmienne od dorosłych wymiary interpretacyjne. *Dzieci tworzą odrębną grupę społeczną (lub kategorię społeczną)* – jak pisze K. Ornacka – *a to znaczy, że dziecięce relacje interpersonalne i kultury dziecięce wymagają rozpatrywania w obrębie perspektywy badawczej wyznaczonej ich własną specyfiką, odrębną od perspektyw zakładających punkt widzenia dorosłych*³⁸⁶.

W przypadku prezentowanych badań przeprowadzono je w optymalnych organizacyjnie warunkach, w trzech objętych badaniami szkołach (w woj. lubelskim z obecnością *dzieci czeczeńskich*, w woj. mazowieckim z *dziećmi wietnamskimi* oraz w woj. dolnośląskim w szkole, w której uczniami są *dzieci romskie*). Każda z nich dysponowała różnym systemem organi-

³⁸⁴ D. Klus-Stańska, *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*, [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, red. D. Klus-Stańska. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

³⁸⁵ Tamże, s. 30.

³⁸⁶ K. Ornacka, *Od socjologii do pracy socjalnej. Społeczny fenomen dzieciństwa*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 9.

zacyjnych sprawności i możliwości. W każdej udostępniono klasy, w których przeprowadzono ankiety oraz pracownię, gdzie można było przeprowadzić wywiady narracyjne. Natomiast nie w każdej ze szkół stworzono jednakowe możliwości prowadzenia obserwacji w czasie lekcji i zajęć pozalekcyjnych. Tworzyło to wrażenia maksymalnego ograniczania przestrzeni szkoły, w którą badacz może „wnikać”. Najbardziej przyjaznym, od strony badawczej, środowiskiem szkolnym była szkoła w woj. lubelskim, do której uczęszczały dzieci czeczeńskie (S1). Dyrekcja tej szkoły, jak i jej nauczyciele, wykazali zainteresowanie badaniami i stworzyli bardzo dobry klimat dla ich prowadzenia. Szkoła w woj. dolnośląskim (S3), posiadająca bogate doświadczenia w pracy edukacyjnej z dziećmi romskimi, wykazała również wystarczające zaangażowanie w „ujawnieniu” obszarów pracy szkoły w zakresie wielokulturowości. Nie stworzono jednak warunków do spotkań z dziećmi romskimi, tłumacząc tę trudność z formalnego punktu widzenia (nieobecność uczniów romskich w szkole w klasach V-VI spowodowana nauczaniem indywidualnym w domu, w którym obecność badacza nie byłaby dobrze widziana). Interesującym terenem badań była szkoła w woj. mazowieckim (S2), z charakterystyczną dla niej wielokulturowością z racji obecności dzieci nie tylko wietnamskich (ci stanowili znaczącą większość), ale i dzieci reprezentujących bardzo różne nacje (uczniowie z Ukrainy, krajów afrykańskich, Czeczeni, Syryjczycy). W przypadku tej szkoły prowadzenie badań zostało ograniczone presją czasową, jaką wyczuwało się ze strony kadry pedagogicznej (w tym wicedyrektora koordynującego działania związane z prowadzonymi przeze mnie badaniami na terenie szkoły), a część klas oraz osób wyłączono z badań, z powodu braku zgody ze strony rodziców na udział w nich. Jednocześnie stworzony do badań klimat w tej szkole nie stwarzał możliwości głębszej penetracji terenu i pozyskania bogatszego materiału empirycznego, chociaż sama szkoła (w porównaniu z dwiema pozostałymi) stanowiła najciekawszą płaszczyznę społecznych interakcji do prowadzenia eksploracji badawczych. Nie udostępniono mi w tej placówce także żadnej dokumentacji szkolnej.

Przebieg wywiadów określał warunki uzyskania dziecięcych narracji, które opierały się o wprowadzenie do tematu, wcześniejsze nawiązanie

z badanymi dziećmi życzliwej relacji oraz wzbudzenie ich zainteresowania. Wskazane uwarunkowania wymagały wielokrotnych spotkań, przed podjęciem badań właściwych. Stworzyło to konieczność rozłożenia badań w określonych ramach czasowych. Najbardziej intymnym momentem w prowadzeniu badań były spotkania z dziećmi poza klasą szkolną, w wyznaczonych do tego miejscach i poza kontrolą nauczyciela. Pozwalało to na uzewnętrznienie przez badanych swoich doświadczeń i ekspresję w wywiadach indywidualnych. Ich prowadzenie przebiegało z zachowaniem warunków naturalnych, a narracjom w przeważającej większości nadawało charakter nieskrępowanych rozmów.

Głównym kierunkiem prowadzonych wywiadów były pytania o szkołę, relacje w niej panujące i jej wielokulturowy charakter. Założeniem wywiadów narracyjnych było też pozyskanie informacji o zdarzeniach, szkolnej rzeczywistości w wielokulturowych kontekstach, czemu służyły pytania zewnętrzne. Stosowano także pytania wewnętrzne, wynikające z poszerzenia narracji przy jednoczesnym ograniczeniu nadmiernej ingerencji badającego. Należy też zwrócić uwagę na sprawność językową badanych, ich kompetencje lingwistyczne, w tym składnię, zasoby leksykalne, od których zależy jakość uzyskanego materiału empirycznego. Łatwość w prowadzeniu wywiadów narracyjnych nie zawsze warunkowana była polską narodowością badanych uczniów. Przykładem byli *uczniowie wietnamscy*, których zdolności lingwistyczne i poziom znajomości języka polskiego nie odbiegał od kompetencji polskich rówieśników.

Odm inną sytuację badawczą stwarzali *uczniowie czeczeńscy*, nieznający dobrze lub też wcale języka polskiego, nierozumiejący pytań i poleceń, operujący bardzo wąskim zasobem leksykalnym, co nie pozwalało na uzyskanie informacji zadowalających badacza. Narracje badanych wymagały zastosowania przez badającego licznych pytań zewnętrznych i wewnętrznych. Pomocna okazała się znajomość języka rosyjskiego, który badani czeczeńscy uczniowie dobrze znali. Wyczuwało się z ich strony niejednokrotnie niechęć do prowadzenia wywiadu (szczególnie dotyczyło to dziewcząt), co znacznie ograniczało narrację i jej wartość empiryczną. Badani uczniowie nie byli też skłonni do udzielania odpowiedzi, a sam proces badawczy

traktowali jako możliwość nieuczestniczenia w planowych zajęciach szkolnych.

Całkowicie odmienną sytuację zastano w szkole z *uczniami romskimi*. Spotkanie z nimi okazało się niemożliwe z racji realizacji obowiązku szkolnego w ramach nauczania indywidualnego, prowadzonego w miejscu zamieszkania, na podstawie wydanego przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną orzeczenia. Z relacji nauczycieli i dyrektora szkoły wynika, że uczniowie romscy w wieku powyżej 11-12 lat masowo uczestniczą w nauczaniu indywidualnym, odbywającym się w domu, co jest konsekwencją z jednej strony kulturowo warunkowanego lęku przed rytualnym „porwaniem” (dotyczy dziewcząt romskich)³⁸⁷, a z drugiej znacznej dojrzałości fizycznej, przewyższającej polskich rówieśników. Niska frekwencja uczniów romskich w szkole jest także wynikiem wzorców kulturowych, a w nich miejsca edukacji w romskiej aksjologii, hermetyzacji samego środowiska i niechęci do integracji. Materiał empiryczny został w tym przypadku ograniczony brakiem prowadzenia narracji z uczniami romskimi w badanych klasach. Fakt ten stanowi znaczne zubożenie dla prowadzonej empirii, ale z drugiej strony potwierdza dynamikę, zmienność rozumienia i interpretacji w badaniach jakościowych, na co wskazują liczni badacze³⁸⁸. Charakterystycznym dla placówki objętej badaniem był fakt uczestnictwa w szkolnej edukacji znacznej liczby dzieci romskich w klasach 1-4, co wykraczało poza przyjęty model badawczy. Z wiekiem liczba uczniów romskich uczestniczących bezpośrednio w edukacji szkolnej obniża się, a realizacja nauczania indywidualnego w domach, wyraźnie ogranicza kompetencje społeczne i wzajemną integrację w szkolnej rzeczywistości. Materiał empiryczny stanowiły notatki z obserwacji, przeprowadzone badania z zastosowaniem kwestionariusza ankiety (również z pytaniami otwartymi) dla uczniów oraz zebrane opinie pedagogiczno-psychologiczne, w których zawarte zalecenia

³⁸⁷ Zob. J. Ficowski, *Cyganie na polskich drogach*, Wydawnictwo Nisza, Warszawa 2013.

³⁸⁸ Zob. D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia-metodyka-ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010; S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacza*, Wyd. Naukowe PWN, 2010; S.E. Chase, *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

nakreślają obraz szkolnej edukacji dzieci romskich i towarzyszących im szkolnych deficytów. Z racji analiz zebranego materiału zrezygnowano, w tej jednej z badanych szkół, z wywiadów indywidualnych z dziećmi narodowości polskiej. Nie potwierdzałyby one interakcji i ich kontekstów w klasie szkolnej z powodu nieobecności romskich rówieśników w badanych grupach, czego dowodzi materiał empiryczny uzyskany z zastosowania ankiety (brak w nim jakichkolwiek odniesień do interakcji szkolnych z dziećmi romskimi).

Prowadzenie wywiadów z dziećmi (uczniami klas V i VI szkoły podstawowej) w każdej ze szkół przebiegało zatem w odmiennej formie, w innym czasie i innych warunkach. Każda z objętych badaniami szkół tworzyła własną, niepowtarzalną przestrzeń społeczną o specyficznej kulturze organizacyjnej, odmiennym środowisku lokalnym i różnej strukturze społeczno-kulturowej, wynikającej z obecności uczniów reprezentujących inne od polskich, kultury narodowe i etniczne. Każda zatem stanowiła swoisty konglomerat socjokulturowy, warunkowany i warunkujący inną kulturę i jakość działań pedagogicznych. Badania dotyczące szkoły zostały przeprowadzone w naturalnym środowisku, które N.K. Denzin i Y.S. Lincoln uznają za przestrzeń codziennych doświadczeń, w której próbuje się nadać sens lub interpretować zjawiska przy użyciu terminów, używanych przez badane osoby³⁸⁹. Materiał stanowiący wywiady narracyjne został zapisany z zachowaniem oryginalnego języka badanych, z uwzględnieniem w opisie dodatkowych elementów towarzyszących narracji (emocje, sposób prezentacji i stopień zainteresowania badaniami).

Wybór technik badawczych, w których przewijają się elementy narracji oraz samej narracji przez zastosowanie wywiadu, obserwacji, rysunku, analizy dokumentów szkolnych, wywiadów z nauczycielami podyktowany był przyjętą strategią. Nie wszystkie wyniki badań empirycznych zostały uwzględnione, z racji uzyskania bardzo obszernego materiału badawczego. Przykładem jest rysunek *Ja i moja klasa*, stanowiący mapę narracyjną. Został

³⁸⁹ N.K. Denzin, Y. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 23.

on pominięty w opisie i interpretacji badań. Pominięto również wywiady z nauczycielami (poza przypadkiem środowiska S3, w którym zebrano jako uzupełniające opinie nauczycieli na temat dzieci romskich w objętej badaniami szkole), uznając za podstawę materiał empiryczny pochodzący bezpośrednio z badań dzieci.

W rezultacie zastosowano triangulację badań, która dotyczy m.in. w prezentowanych badaniach łączenia metod ilościowych (ankieta) z jakościowymi (Test Niedokończonych Zdań, odpowiedzi na pytania otwarte z ankiety, wywiady narracyjne, wspomagane czasem, w zależności od przebiegu narracji dodatkowymi pytaniami i dyspozycjami, analiza dokumentów). Triangulacja objęła zatem połączenie metod, w tym zastosowanych narzędzi badawczych, danych empirycznych (analiza ilościowa z zastosowaniem kategoryzacji wypowiedzi wszystkich badanych uczniów z uwzględnieniem różnic w trzech środowiskach, oznaczonych symbolem S1(C), S2(W), S3(R)), a także ujęć teoretycznych – w odniesieniu do przyjętych koncepcji teoretycznych – stanowiących podstawę przyjętego modelu teoretycznego³⁹⁰. Te ostatnie opierają się o użycie kategorii i pojęć typowych dla teorii krytycznych, konstruktywizmu i interakcjonizmu symbolicznego.

Triangulacja w prezentowanym modelu badawczym dotyczy: teorii, danych, metod (metody jakościowe i ilościowe), różnych metod jakościowych (wywiad narracyjny, analiza dokumentów szkolnych, analiza treści z Testu Niedokończonych Zdań, analiza odpowiedzi na pytania otwarte z kwestionariusza ankiety)³⁹¹.

Według U. Flicka triangulacja danych to ich zestawienie, przy czym powołuje się on na Denzina i wyróżnione przez niego trzy poziomy. Pierwszy jest zestawieniem danych, bez uwzględnienia specyfiki kontekstu. Drugi dotyczy badania interakcji w grupach, trzeci zaś, to badanie jednostek³⁹². Wymienione poziomy odzwierciedlają przyjęty w prezentowanym modelu badawczym wykaz i zestawienie danych. Po drugie połączono

³⁹⁰ Por. N. Denzin, *Sociological Methods: A Sourcebook*, Aldine Transaction, 2006.

³⁹¹ U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych. Niezbędnik badacza*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2011.

³⁹² Tamże, s. 82.

badania ilościowe z badaniami jakościowymi. Zastosowano również, w zależności od środowiska badanych szkół i ich możliwości organizacyjnych, różne metody jakościowe.

Wykorzystanie triangulacji jako rozwiązania metodologicznego miało na celu uzyskanie spójności teoretyczno-metodologicznej i odkrycie nowych elementów rzeczywistości edukacyjnej.

Brak szczegółowych informacji na temat badanych środowisk szkolnych wynika z konieczności zachowania standardów etycznych, z potrzeby zachowania anonimowości uczniów udzielających wywiadów. Z tego powodu zachowano imiona dzieci. Szkoły objęte badaniami, z uwagi na elementy krytyki, ujawniania cech niekorzystnych dla wizerunku szkoły, nie zostały w prezentowanej pracy wyeksponowane, poza informacją o ich miejskim charakterze i nazwie województwa.

Organizację i przebieg badań (aspekt metodologiczny i temporalny) przedstawia prezentowany model graficzny:



Rys. 3. Struktura badań z uwzględnieniem etapów i metodologii

Źródło: badania własne

I etap modelu stanowiło rozpoznanie środowisk szkolnych i wybranie właściwych placówek do przeprowadzenia badań, o czym wspomniałam na wstępie. W *II etapie* szkoły objęto badaniami z zastosowaniem autorskiego kwestionariusza ankiety. Badania ilościowe poprzedziły zatem badania jakościowe.

III etap badań obejmował zebranie danych empirycznych z użyciem metod jakościowych. Przeprowadzono autorski Test Niedokończonych

Zdań (Aneks), którego celem było uzyskanie materiału empirycznego, będącego projekcją ukrytych opinii i emocji. Zdania dotyczyły ogólnej oceny szkoły, jak i obszarów związanych z edukacją badanego dziecka, jego problemów szkolnych, hierarchii wartości szkolnych, obecności uczniów innej narodowości i społecznej oceny funkcjonowania w klasie szkolnej. Z racji dużej grupy badawczej w środowisku S1 testem objęto 3 klasy VI, łącznie 62 uczniów (z grupy objętej wcześniej badaniami ankietowymi). Podjęto również próbę badania tym samym testem dzieci czeczeńskie. Niestety poziom leksykalny i semantyczny języka polskiego u badanych uniemożliwił uzyskanie materiału empirycznego, który rzetelnie obrazowałby ich recepcję przestrzeni szkolnej. Skonstruowano w związku z tym dla dzieci czeczeńskich (11 osób) mniej szczegółowy i prosty znaczeniowo Test Niedokończonych Zdań (Aneks). Inną płaszczyznę badań z zastosowaniem testu stanowiło środowisko szkolne S2 (71 osób), z obecnością dzieci wietnamskich (6 osób). Ich dobra znajomość języka polskiego pozwoliła na zastosowanie testu użytego do badań jakościowych w grupie dzieci polskich.

W IV etapie badań przeprowadzono wywiady w środowisku S1 (15 uczniów, w tym 7 narodowości polskiej i 8 narodowości czeczeńskiej) i S2 (12 uczniów – 6 narodowości polskiej i 6 – wietnamskiej), poza szkołą oznaczoną symbolem S3, gdzie fizyczna nieobecność uczniów romskich uniemożliwiła przeprowadzenie z nimi wywiadów. Brak Romów w przestrzeni badanych klas nie wymagał w tej sytuacji wywiadów z uczniami polskimi. Należy wspomnieć w tym miejscu o warunkach doboru badanych osób, odwołując się do M.B. Milesa i A.M. Hubermana³⁹³. Ich zdaniem nie jest ważna grupa badanych osób z punktu widzenia ich liczebności, gdyż istotą badań jakościowych jest dotarcie w głąb, celem ukazania istoty problemu, przeżyć i doświadczeń badanych. Poza tym, warunkiem uczestnictwa w badaniu jest przeżywanie danego zjawiska i wyrażenie chęci na rejestrowanie zdarzeń czy wypowiedzi. W badaniach jakościowych określa się jedynie kryteria doboru przypadków. W prezentowanych badaniach są nimi: wiek badanych, a właściwie klasa szkolna, jej wielokulturowość, obecność osób reprezentujących określone grupy narodowościowo-etniczne.

³⁹³ B.M. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Wyd. TransHumana, Białystok 2000.

Wielowymiarowość i nieregularność badań jakościowych wynika z różnorodnych sytuacji, nie zawsze pozwalających na realizację zaplanowanych badań. Ten stan obrazuje napotkana przeze mnie sytuacja w środowisku S3(R), gdzie dzieci romskie istotnie były uczestnikami edukacji szkolnej, jednak dotyczyło to tylko klas I-IV. W klasach V-VI realizują one obowiązek szkolny poza szkołą (w domu), co wynika ze wskazań poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wiek 12-13 lat dla dzieci romskich jest kulturową granicą ich dorosłości. Uzyskanie narracji dzieci romskich na temat recepcji szkoły stało się całkowicie niemożliwe. Ponadto ich fizyczna nieobecność (wskazałam na to wcześniej) *de facto* jest spowodowana zgodą szkoły na społeczną izolację dzieci romskich, pod pretekstem edukacji w domu w ramach nauczania indywidualnego. Niestety niemożliwe stało się moje uczestnictwo w takich formach organizacji pracy szkoły, co pozbawiło prowadzone badania możliwości pozyskania dziecięcych narracji w wydaniu romskim. Natomiast szkoła stworzyła możliwość penetracji dokumentacji szkolnej w zakresie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznych, czego z kolei nie uzyskano w trakcie badań w środowisku S1 i S2. Jej efektem była analiza 15 orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych, stanowiących element badań jakościowych.

Uzyskane dane empiryczne zostały poddane analizie z uwzględnieniem teoretycznych podstaw zasad opracowywania materiałów badawczych. Zebrany materiał został uporządkowany i poddany klasyfikacji. Przyjęta strategia badawcza wymagała uszeregowania materiału według objętych badaniami szkół z racji ich odmiennych warunków i obecności różnych kulturowo uczniów. Zebrane ankiety poddano analizie statystycznej z uprzednią kategoryzacją odpowiedzi na pytania otwarte znajdujące się w kwestionariuszu. Szczegółowej analizie jakościowej poddano również wywiady, Testy Niedokończonych Zdań oraz opinie psychologiczno-pedagogiczne. W ramach analizy jakościowej dokonano klasyfikacji zagadnień i zależności w każdej z badanych szkół. Ostatecznie wyodrębnioną w toku analizy jakościowej typologię cech i zjawisk charakteryzujących badane przestrzenie społeczne szkół i ich wielokulturowość porównano w celu wyodrębnienia różnic w badanych środowiskach szkolnych i wskazania ich źródeł.

Spółeczna przestrzeń szkoły i wielokulturowość w opiniach dzieci polskich

5.1. Dziecięce spojrzenie na szkołę przez pryzmat własnych doświadczeń

Prezentowane wyniki badań z trzech środowisk szkolnych ukazują dziecięcą recepcję wielokulturowej szkoły. Ze względu na przyjęte w badaniach kryterium odrębności narodowo-etnicznej współuczestników edukacji w polskiej szkole, dla każdego środowiska wyniki zostały przedstawione osobno.

Badaniami objęto 374 dzieci klas V i VI ze szkół miejskich w trzech różnych środowiskach (woj. lubelskie, mazowieckie i dolnośląskie). Każda z objętych badaniami szkół różniła się pod względem obecności w niej dzieci ze środowisk wielokulturowych. W pierwszej ze szkół charakterystyczną, wyróżniającą się w społeczności szkolnej była grupa dzieci czeczeńskich. Badana społeczność klas V i VI stanowiła łącznie 51,3% (192 badanych) wszystkich objętych badaniami uczniów. Grupę tę w badaniach oznaczono symbolem S1(C). Kolejną grupą wykazywaną w zbiorczych zestawieniach wyników jest szkoła (a właściwie klasy V i VI), w której uczą się dzieci różnej narodowości, z przewagą dzieci wietnamskich. Placówka ta oznaczona została symbolem S2(W). Ta grupa badanych była najmniej liczna – 71 osób (stanowi 19% ogółu badanych). Trzecim badanym środowiskiem jest szkoła, w której strukturze instytucjonalnej obecne są dzieci romskie – S3(R). Objęta

badaniami grupa (111 osób) stanowi 29,7% ogółu badanych. Różnice w liczebności badanych środowisk szkolnych wynikają ze struktury organizacyjnej objętych badaniami szkół (różna liczba i wielkość klas) i warunków, jakie stworzono w nich w trakcie prowadzenia badań. W jednej ze szkół przed podjęciem badań zapytano rodziców o zgodę na uczestnictwo dzieci w wywiadach, co uniemożliwiło objęcie badaniami wszystkich uczniów klas V i VI. Decyzje o wytypowaniu klas do przeprowadzenia badań podejmowali dyrektorzy szkół, stosując przy tym własne kryteria „przydatności” klas.

Główne narzędzie badawcze do pozyskania prezentowanych wyników stanowił autorski kwestionariusz ankiety, wcześniej już opisany. Obejmowała ona 12 pytań (Aneks 1). dotyczących emocjonalnego stosunku badanych do szkoły (lubią, nie lubią), posiadania przyjaciół w klasie (jest informacją o relacjach interpersonalnych, określa poziom integracji społecznej), oceny obecności w polskiej szkole uczniów innej niż polska narodowości, postrzegania nauczycieli i ich postaw wobec kulturowo różniących się rówieśników, zwiększenia ich liczby w klasie szkolnej (wyrażenie akceptacji dla ich obecności lub niezadowolienia).

Odpowiedzi na pytania otwarte udzielone przez badanych zostały skategoryzowane i poddane analizie ilościowej. Konieczność kategoryzacji wypowiedzi wynikała ze struktury materiału empirycznego, a nadanie jej postaci liczbowej, pozwala na ujawnienie pewnych zjawisk i tendencji w narracjach badanych uczniów o społecznej przestrzeni szkoły w kontekście wielokulturowości.

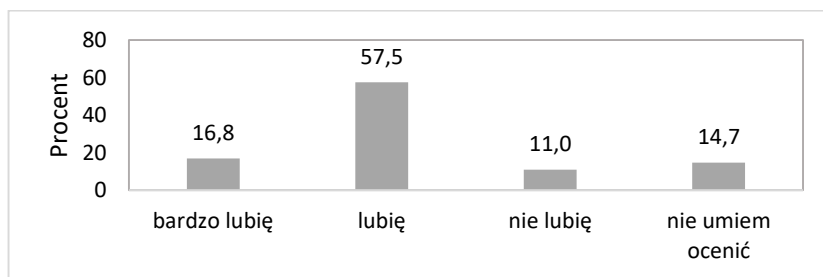
5.1.1. Czy lubisz swoją szkołę?

– identyfikacja ze szkołą i jej ocena przez badanych

Badanie społecznej przestrzeni szkoły z uwzględnieniem czynnika wielokulturowości jej podmiotów wymaga określenia podstawowej kwestii, jaką jest pytanie o emocjonalny stosunek do szkoły. Należy też zaznaczyć, że dziecięca recepcja znacząco odbiega od interpretacji dorosłych, co rodzi też wątpliwości dotyczące zakresu samego pytania i jego znaczeniową pojemność. Co zatem wyznacza emocjonalny stosunek dziecka do szkoły?

Czy jego ocena podyktowana jest potrzebą chwili, czy ma charakter tymczasowy, czy też jest wynikiem subiektywnej oceny dłuższych sekwencji czasowych? Czy jest chłodną oceną wielu zdarzeń, czy jest wyznaczana znaczącymi dla dziecka epizodami? Na ile emocjonalny stosunek do ważnych zdarzeń szkolnych determinuje ocenę szkoły jako otoczenia? Czy szkołę można lubić dzisiaj, a jutro już nie? Są to pytania, które nasuwają się przy analizie uzyskanego materiału badawczego, ale odpowiedzi na nie wydają się złożone i uwarunkowane psychiką dziecka, jego doświadczeniami i interpretacją rzeczywistości, być może także warunkami, w jakich dokonuje się badawczej eksploracji.

Badani uczniowie w większości lubią (57,5%), a nawet bardzo lubią swoją szkołę (16,8%), na co wskazują dane procentowe z wykresu 6.



Wyk. 6. Stosunek emocjonalny badanych do szkoły, $N = 374$ (dane proc.)

Szkoła, w ocenie zdecydowanej większości badanych, jest traktowana jako przyjazne środowisko, co prawdopodobnie wynika z bardzo indywidualnych preferencji, które ujęto w określone poniżej kategorie pojęciowe przy uzasadnieniu oceny szkoły. Zaledwie, a może aż, 11% badanych *nie lubi szkoły*, a blisko 15% – *nie umie ocenić* swojego stosunku do niej. Przyczyną może być trudność wynikająca z ambiwalencji emocji lub też sytuacji uniemożliwiającej jednoznaczną, dotychczas pozytywną, ocenę szkoły.

Dane zawarte w tabeli 7 przedstawiają strukturę badanych grup w trzech różnych środowiskach szkolnych, w których zaznacza się obecność odmiennych kulturowo rówieśników. Ich funkcjonowanie w grupie szkolnej, może wpłynąć na ocenę szkoły jako środowiska, tak jak ma to miejsce

w przypadku wszystkich innych uczestników tej samej przestrzeni. Uczniowie różniący się kulturowo kreują również przestrzeń szkoły, wchodzą w pośrednie, a przede wszystkim bezpośrednie interakcje, kształtując klimat klasy i jej nieformalną strukturę. Wnoszą elementy własnej kultury i przejmują elementy kultury dominującej, co tworzy różne płaszczyzny wymiany, sprzyja rozwojowi społecznych kompetencji. Tym samym z obu stron kształtują się postawy, których komponentami są aspekty poznawcze, behawioralne i emocjonalne, zgodnie z przyjętymi teoriami postaw³⁹⁴. Zarówno postawy, jak i towarzysząca szkolnej rzeczywistości atmosfera, kształtują emocjonalny stosunek do szkoły. Nie jest on jednak wartością stałą i podlega dynamice szkolnych zdarzeń, siły przyjaźni i konfliktów, doświadczeń, w tym sukcesów i porażek. Te ostatnie obejmują nie tylko szkolne osiągnięcia, ale również społeczną ocenę środowiska rówieśników oraz indywidualne miejsce w szkolnej strukturze grupy.

Tab. 7. Emocjonalny stosunek do szkoły z uwzględnieniem trzech badanych środowisk szkolnych, N = 374 (dane liczbowe i proc.)

Czy lubisz swoją szkołę?	S1 (C)		S2 (W)		S3 (R)	
	n	%	n	%	n	%
Bardzo lubię	26	13,5	7	9,9	30	27,0
Lubię	120	62,5	49	69,0	46	41,4
Nie lubię	17	8,9	7	9,9	17	15,3
Nie umiem ocenić	29	15,1	8	11,3	18	16,2
ogółem	192	100,0	71	100,0	111	100,0
wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2=21,2; df=6; p=0,0017$					

Wynik testu wskazuje na istotny statystycznie ($p = 0,0017$) związek pomiędzy typem środowiska szkolnego a opiniami wyrażanymi przez

³⁹⁴ Zob. S. Nowak, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973; M. Marody, *Sens teoretyczny a sens empiryczny...*, dz. cyt.; G. Böhner, M. Wänke, *Postawy i zmiana postaw*, tłum. J. Radzicki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

uczniów. Zauważyć można, iż uczniowie funkcjonujący w środowisku szkolnym z rówieśnikami czeczeńskimi i wietnamskimi wyrażają dość podobne opinie: odsetek dzieci lubiących, nie lubiących i niemających zdania jest w tych dwóch grupach na zbliżonym poziomie. Natomiast rozkład ocen wyrażanych przez dzieci ze środowiska, do którego należą uczniowie pochodzenia romskiego jest inny. W tym gronie opinie są bardziej zróżnicowane, a odsetek odpowiedzi skrajnych – większy.

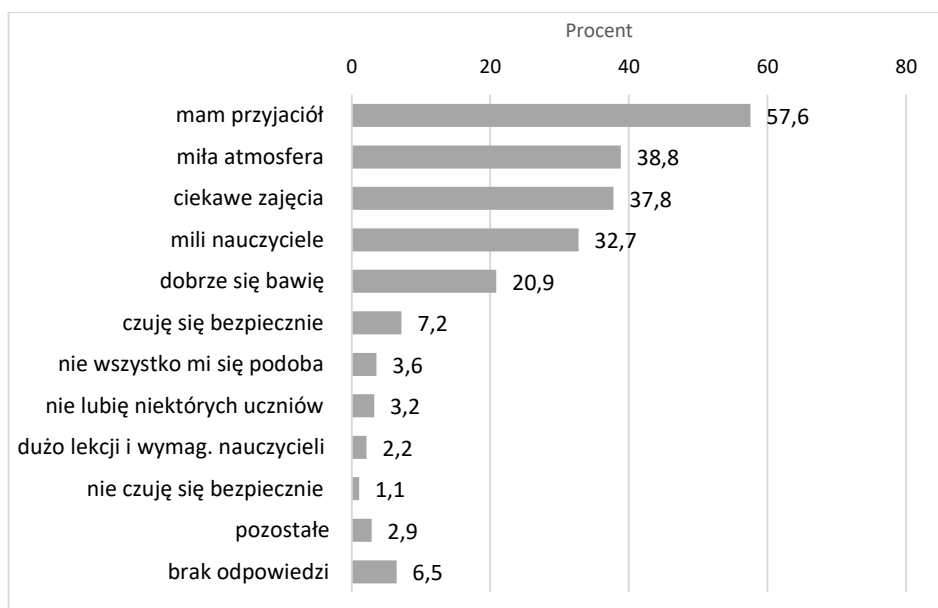
W każdej ze szkół objętych badaniami uczniowie z klas V i VI w przeważającej większości *lubią*, a nawet *bardzo lubią* swoją szkołę. W szkole oznaczonej jako S1(C) ponad $\frac{3}{4}$ badanych wyraża taką ocenę (76%). Blisko 79% potwierdza też taką ocenę w szkole oznaczonej symbolem S2(W). Natomiast w trzeciej ze szkół (S3(R)) badani *lubiący* lub *bardzo lubiący* szkołę stanowią 68,4%. W szkole tej odsetek wypowiedzi potwierdzających negatywną ocenę szkoły jest znacznie wyższy (15,3%) w porównaniu z dwiema pozostałymi placówkami (8,9% i 9,9%). Różnice spowodowane są zapewne odmiennością środowisk szkolnych, ich charakterem i klimatem wychowawczym, a także stosowanymi strategiami pedagogicznymi. Określenie różnic wymaga szczegółowej analizy komparatystycznej. *Nie umie ocenić* swojej szkoły w poszczególnych środowiskach grupa stanowiąca kolejno 15,1% (S1(C)), 11,3% (S2(W)) i 16,2% (S3(R)).

Blisko 74,3% badanej zbiorowości *lubi* lub *bardzo lubi* swoją szkołę (57,5% *lubi*, 16,85% *bardzo lubi*), *nie lubi* jej prawie 11% badanych. Uzyskany wynik pozwala na przyjęcie optymistycznego obrazu szkół, w których uczą się badane dzieci. Należy przy tym pamiętać, że w każdej z placówek obowiązują inne reguły, prawa i różnią się one między sobą wewnętrzną kulturą, która warunkuje ocenę placówki przez jej podmioty. Poza tym ocena szkoły nie musi w tym przypadku oznaczać kardynalnego stanowiska badanych, lecz wynikać z sytuacji chwilowego stanu emocji, braku powodzenia lub też osiągniętych sukcesów.

Objęte badaniami dzieci dokonały uzasadnienia oceny szkoły w pytaniu otwartym. Uzyskane wypowiedzi cechuje różnorodność, ale również wiele podobieństw, dlatego zostały one poddane kategoryzacji. Oceny

szkoły w opiniach uczniów i ich stosunek emocjonalny do niej determinowane są czynnikami społecznymi. Stanowią je dobre relacje z rówieśnikami oraz nauczycielami, a także klimat wzajemnego zaufania, wsparcia, co tworzy dobrą atmosferę. Kategoryzacja uzyskanych wypowiedzi pozwoliła na ilościową ich analizę oraz wyodrębnienie układu kategorii dla trzech grup badanych: *lubiących* i *bardzo lubiących* szkołę, *nie lubiących* jej i tych, którzy nie wyrazili o niej *jednoznacznego zdania*.

Rozkłady procentowe wypowiedzi badanych *lubiących* i *bardzo lubiących* szkołę przedstawia wykres 7.



Wyk. 7. Uzasadnienia uczniów, którzy lubią i bardzo lubią szkołę, $N = 278$ (dane w proc.)

Uzasadnienia badanych dzieci wskazują wyraźnie na preferencje społeczne, a także edukacyjne w ocenianiu szkoły jako środowiska. Najważniejszą kategorią dla badanych *lubiących* i *bardzo lubiących* szkołę jest posiadanie przyjaciół (57,6%), co potwierdza potrzebę nawiązywania relacji społecznych i przynależności do grupy. Posiadanie przyjaciół oznacza bliskie

relacje interpersonalne, dające poczucie przynależności do grupy społecznej, pozwalające na budowanie poczucia własnej wartości i wsparcie emocjonalne.

Blisko 39% badanych w grupie lubiącej szkołę podkreśla znaczenie *miłej atmosfery* i prawie tyle samo (blisko 38%) *ciekawych zajęć*. Może to oznaczać utożsamianie atmosfery szkoły z towarzyszącym jej klimatem nauczania i uczenia się. Łączy on towarzyszące procesom edukacyjnym relacje interpersonalne (chęć wzajemnej pomocy, wsparcie) z merytoryczną stroną procesu kształcenia, opartą na atrakcyjnym przekazie treści. Dla 1/3 badanych w tej grupie *mili nauczyciele* stanowią kategorię uzupełniającą ważne, dla oceny szkoły, aspekty. Prawie co piąty badany w tej grupie (20,9%) traktuje szkołę w kategoriach ludycznych, co warunkuje ocenę szkoły nie tylko jako środowiska edukacyjnego, ale też miejsca zabawy i rozrywki. Pozostałe wybory procentowe kategorii w grupie lubiącej szkołę nie są znaczące. Tylko część badanych wskazuje na poczucie bezpieczeństwa, warunkującego ocenę szkoły i stosunek do niej.

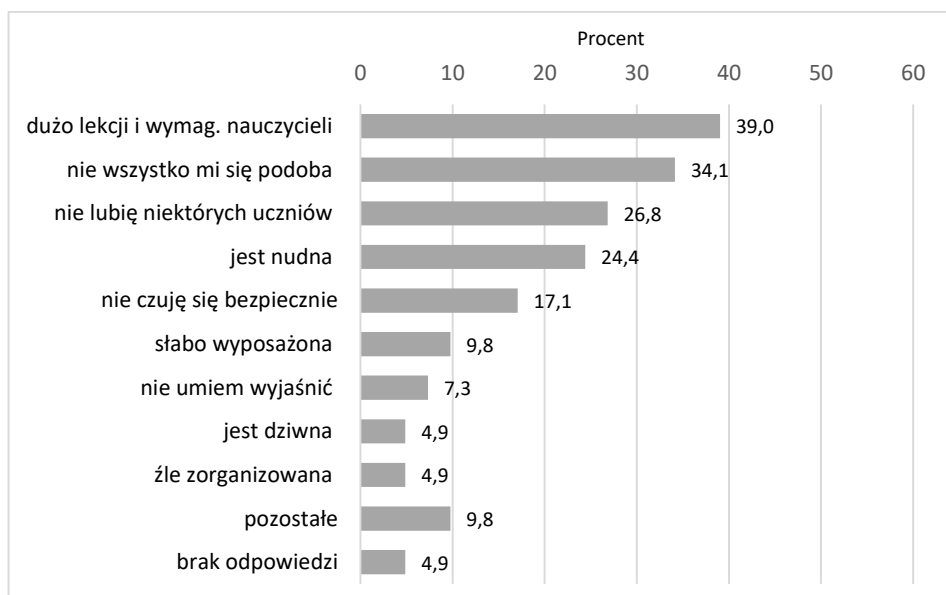
Kategorie najczęściej uzasadniające stosunek do szkoły (*mam przyjaciół, miła atmosfera, ciekawe zajęcia, mili nauczyciele, dobrze się bawię, czuję się bezpiecznie*) zostały przedstawione w tab. 8. Celem tej prezentacji jest wskazanie różnic liczbowych i procentowych skategoryzowanych wypowiedzi w trzech różnych środowiskach szkolnych.

Tab. 8. Uzasadnienia uczniów lubiących i bardzo lubiących szkołę w trzech środowiskach szkolnych, N = 278 (dane liczbowe i proc.)

Uzasadnienie	S1(C), N = 146		S2(W), N = 56		S3(R), N = 76		p
	n	%	n	%	n	%	
mili nauczyciele	43	29,5	16	28,6	32	42,1	0,1233
ciekawe zajęcia	57	39,0	17	30,4	31	40,8	0,4265
mam przyjaciół	84	57,5	38	67,9	38	50,0	0,1219
czuję się bezpiecznie	10	6,9	5	8,9	5	6,6	0,8516
dobrze się bawię	28	19,2	8	14,3	22	29,0	0,0941
miła atmosfera	60	41,1	16	28,6	32	42,1	0,2081

Wszystkie różnice między przedstawionymi w tabeli wynikami są statystycznie nieistotne, co wskazuje na brak związku między zmiennymi. Wynik bliski granicy statystycznej (za taki uznaje się, gdy $0,05 < p < 0,1$) uzyskano w odniesieniu do odpowiedzi *dobrze się bawię*, co można interpretować jako zaznaczającą się tendencję do częstszej argumentacji tego rodzaju przez grupę uczniów ze środowiska szkoły oznaczonej S3(R).

Drugą podgrupę wypowiedzi dotyczących określenia stosunku do szkoły, stanowią dzieci, które deklarują, że *nie lubią szkoły* ($N = 41$). Uzasadnienia ich wypowiedzi zostały skategoryzowane, a ich wybory określone procentowo. Przedstawia je wykres 8.



Wyk. 8. Uzasadnienia uczniów, którzy nie lubią szkoły, $N = 41$ (dane proc.)

Za najbardziej obciążające szkołę i decydujące o negatywnym do niej stosunku uznać należy nadmierne *wymagania ze strony nauczycieli i dużą ilość lekcji* (39%). W tym przypadku badani wyraźnie określają czynnik dezawuujący w ich ocenie szkoły i określający emocjonalny do niej stosunek. Kolejną kategorią jest stwierdzenie *nie wszystko mi się podoba*, co zawiera prawdopodobnie różne konotacje. Nie zostały one sprecyzowane, niemniej wyrażają emocje badanych (34,1%). Blisko 27% dzieci nie lubi szkoły z powodu

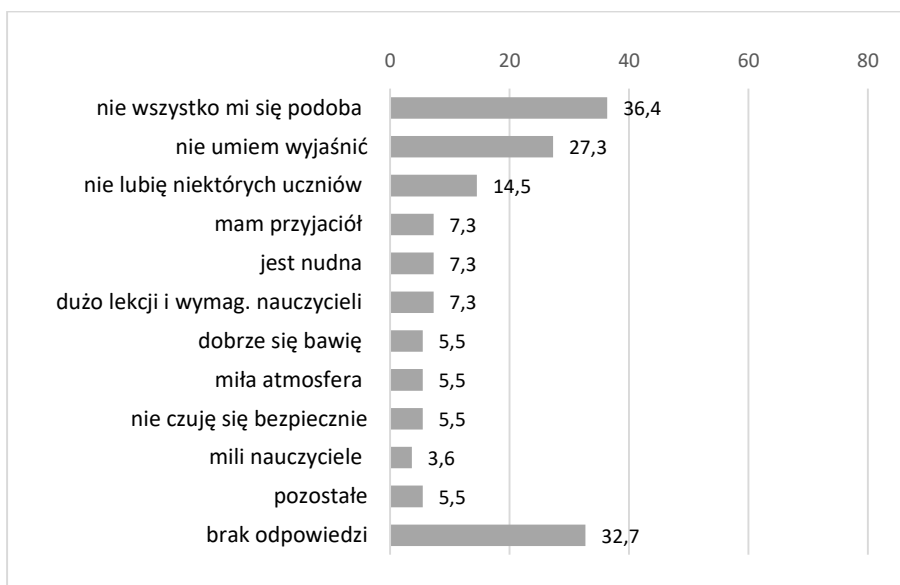
braku dobrych relacji z niektórymi rówieśnikami (*nie lubię niektórych uczniów*). Stosunek do szkoły jest w tym przypadku determinowany społecznym klimatem i relacjami interpersonalnymi. Dla prawie co czwartego ucznia w grupie *nie lubiących szkoły jest ona nudna* (24,4%). W tej kategorii badani mogą plasować zarówno kwestie związane z procesem dydaktycznym, jak i ogólną atmosferę wynikającą z organizacji pracy szkoły, rozwijania zainteresowań, brakiem możliwości nawiązywania relacji. Część osób w tej grupie ocenia szkołę jako środowisko mało bezpieczne (17,1%). Wymienione kategorie zostały przedstawione w tab. 9., w której uwzględniono podział na trzy środowiska szkolne, w celu ustalenia istotności wyników.

Tab. 9. Uzasadnienia uczniów nie lubiących szkoły, N = 41 (dane liczbowe i proc.)

Uzasadnienie	S1(C), N = 17		S2(W), N = 7		S3(R), N = 17		p
	n	%	n	%	n	%	
jest nudna	6	35,3	1	14,3	3	17,7	0,3862
nie lubię niektórych uczniów	5	29,4	3	42,9	3	17,7	0,4266
dużo lekcji i wymagania nauczycieli	10	58,8	3	42,9	3	17,7	0,0472
nie wszystko mi się podoba	4	23,5	3	42,9	7	41,2	0,4814
nie czuję się bezpiecznie	3	17,7	1	14,3	3	17,7	0,9771

Ze względu na bardzo małe liczebności w poszczególnych grupach, wskazania nie stanowią o wartości badawczej i ich znaczeniu interpretacyjnym, mimo istotnego wyniku dla kategorii *dużo lekcji i wymagania nauczycieli*.

Trzecią podgrupę wypowiedzi na temat oceny szkoły przez badanych stanowią dzieci *niemające jednoznacznego zdania*. Niejednokrotnie uzasadniają one swój stosunek do szkoły wypowiedziami sprzecznymi. Antynomia tych wypowiedzi pozwala sądzić o braku zdecydowania, co może być konsekwencją zróżnicowanych doświadczeń, emocjonalnego kontrastu i skrajnych ocen.



Wyk. 9. Uzasadnienia uczniów, którzy nie wyrazili jednoznacznego zdania, $N = 55$ (dane w proc.)

Co trzeci z badanych twierdzi, że *nie wszystko mu się podoba* (36,4%), ale jednocześnie 27,3% nie potrafi tego uzasadnić. Część osób z grupy nieposiadającej zdania *nie lubi niektórych uczniów* (14,5%). Rozkłady liczbowe i procentowe wymienionych kategorii w trzech badanych środowiskach szkolnych przedstawia tab. 10. Pomiedzy grupami nie ma różnic w częstości podawania poszczególnych uzasadnień. Wszystkie różnice pomiędzy poszczególnymi wynikami są nieistotne.

Tab. 10. Uzasadnienia uczniów, którzy nie wyrazili jednoznacznego zdania, $N = 55$ (dane liczbowe i proc.)

Uzasadnienie	S1(C), $N = 29$		S2(W), $N = 8$		S3(R), $N = 18$		p
	n	%	n	%	n	%	
nie wszystko mi się podoba	12	41,4	2	25,0	6	33,3	0,6593
nie umiem wyjaśnić	9	31,0	0	0,0	6	33,3	0,1703
nie lubię niektórych uczniów	5	17,2	2	25,0	1	5,6	0,3600

Analiza wypowiedzi badanych dotyczĄcych emocjonalnego stosunku do szkoły i kategorie uzasadniajĄce tę ocenę, ukazujĄ hierarchizację czynników społecznych i organizacyjnych, wynikajĄcych z bardzo indywidualnych preferencji i doświadczeñ dzieci. Pozytywna ocena szkoły jest warunkowana w trzech róźnych środowiskach szkolnych posiadaniem przyjaciół, miłą atmosferą, ciekawymi zajęciami i właściwymi postawami nauczycieli (*mili nauczyciele*). Natomiast negatywną ocenę szkoły warunkujĄ takie kategorie, jak: *dużo lekcji i wymagania nauczycieli*, bliżej niesprecyzowane, lecz stwierdzone czynniki (*nie wszystko mi się podoba*), brak sympatii do niektórych rówieśników, czego konsekwencją sĄ słabe relacje, uczucie nudy, brak poczucia bezpieczeñstwa. Uzyskane wyniki we wszystkich grupach nie wskazujĄ na istotne statystycznie róźnice pomiędzy nimi w częstotliwości wskazywania kategorii, bęĄcej uzasadnieniem oceny szkoły.

5.1.2. Czy masz przyjaciół w klasie? – społeczny wymiar szkoły i kulturowy charakter przyjaźni

Spółeczną przestrzeñ szkoły kreujĄ wszystkie jej podmioty, tworząc sieć kontaktów interpersonalnych na podstawie ogólnych obowiązujĄcych norm społecznych, jak i wewnętrznie wytworzonych zasad, stanowiących elementy kultury danego środowiska szkolnego. Jest ona poddana pośrednio i bezpośrednio oddziaływaniom zewnętrznym, nie zawsze uświadamianym przez jej podmioty. T. Gołaszewski w swoim studium o szkole uznaje życie społeczne zbiorowości szkolnej za istotny czynnik kształtujĄcy jej strukturę społeczną³⁹⁵. O życiu społecznym szkoły stanowią (...) *stosunki międzyludzkie, więzi osobowe, a także indywidualne właściwości poszczególnych osób stanowiących elementy systemu społecznego*³⁹⁶. Gołaszewski wyróźnia w nim pięć podsystemów (zbiorowość uczniowska, grono nauczycielskie, administracja, rodzice, społeczność lokalna). Wszystkie te podsystemy stanowią całość, w której zachodzĄ interakcje zarówno na poziomie formalnym,

³⁹⁵ T. Gołaszewski, *Szkoła jako system społeczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.

³⁹⁶ Tamże, s. 17.

wynikającym z instytucjonalizacji systemu, jak i pozaformalnym. Ten ostatni dotyczy m.in. relacji rówieśniczych.

Nawiązywanie głębszych relacji w grupie szkolnej wydaje się naturalną potrzebą dziecka, związaną z afiliacją, poczuciem wspólnoty, co w szkole nabiera szczególnego znaczenia. Nie każda głębsza relacja nosi znamiona przyjaźni, a jej charakter warunkowany jest kulturowo (inaczej wyrażają ją Europejczycy, inaczej Amerykanie).

Posiadanie przyjaciół opiera się na przyjaźni, która jako kategoria kulturowa – często opisywana w psychologii społecznej – jest głęboko zakorzeniona w kulturze polskiej, jak twierdzi P. Boski³⁹⁷. Według autora *przyjaźń oznacza intymne partycypowanie w życiu innego człowieka, dzielenie z nim spraw najważniejszych: wspólne przeżywanie radości, wsparcie w trudnościach oraz możliwość liczenia na pomoc i poświęcenie tego związku*³⁹⁸.

Kulturowy charakter przyjaźni potwierdza również A. Wierzbicka, według której polska taksonomia relacji międzyludzkich zawiera trzy podstawowe kategorie: „przyjaciół”, „kolega” i „znajomy”. *Żadna z nich nie ma swojego dokładnego odpowiednika w języku angielskim (...)*³⁹⁹. Każda z tych kategorii wyznacza stopień dystansu, intymności, równości, statusu społecznego i określa zasięg tych relacji⁴⁰⁰. Wspomniana autorka, dokonując analizy kategorii „przyjaciół” w różnych językach, dostrzega wspólną jej cechę: „szczegółowość tej relacji, mającą oparcie w „intymnym” porozumieniu”⁴⁰¹, gotowość i obowiązek okazywania pomocy⁴⁰².

Posiadanie przyjaciół wskazuje na charakter relacji społecznych, głębię związków i ich znaczenie, co pozwala na określenie społecznej przestrzeni badanych środowisk szkolnych. Deklarowanie przez badanych posiadania przyjaciół może wskazywać na istnienie znaczących relacji społecznych w ocenie badanych, istotnych dla ich samookreślenia i samopoczucia

³⁹⁷ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 389.

³⁹⁸ Tamże.

³⁹⁹ A. Wierzbicka, *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*, przekł. I. Duraj-Nowosielska, Wyd. UW, Warszawa 2007, s. 194.

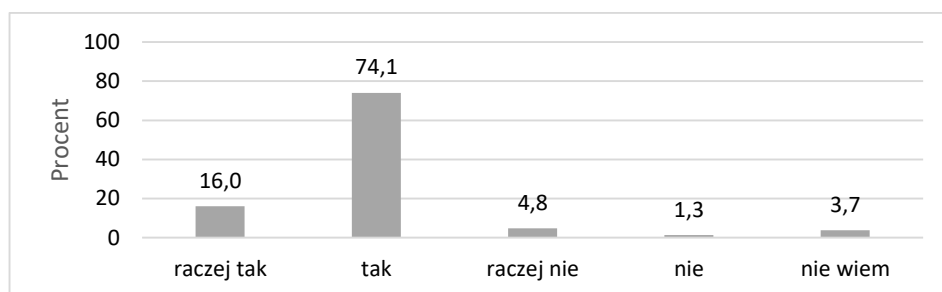
⁴⁰⁰ Tamże.

⁴⁰¹ Tamże, s. 180.

⁴⁰² Tamże, s. 181.

w szkolnej przestrzeni. Brak przyjaźni może sygnalizować istnienie niekorzystnych czynników społecznych, w tym tkwiących w samej szkole lub też barier w emocjonalnej sferze osobowości dziecka. Wskazania badanych przedstawia wykres 10.

Większość objętych badaniami dzieci w każdym z trzech środowisk szkolnych deklaruje posiadanie przyjaciół (*tak* i *raczej tak* – 90,1%) (tab. 11). Odmienne deklaracje złożyło 6,1% badanych (*nie* i *raczej nie*). Niespełna 3,7% nie potrafi dokonać jednoznacznej oceny. Wszystkie różnice pomiędzy przedstawionymi w tabeli wynikami są statystycznie nieistotne, co wskazuje na brak związku między zmiennymi. Potwierdza to brak znaczących różnic pomiędzy grupami w ich deklaracjach dotyczących przyjaźni lub jej braku.



Wyk. 10. Deklaracja posiadania przyjaciół w klasie, $N = 374$ (dane proc.)

Tab. 11. Deklaracja badanych dotycząca przyjaciół w trzech środowiskach szkolnych, $N = 374$ (dane liczbowe i proc.)

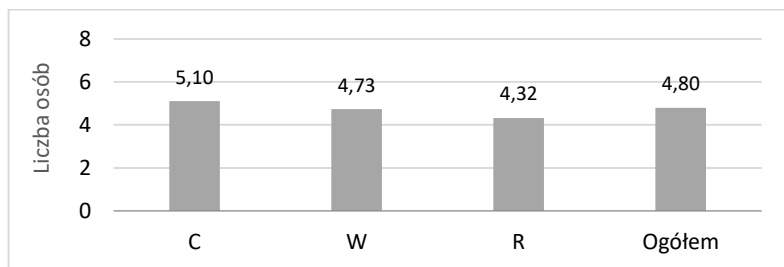
Czy masz przyjaciół w klasie?	S1(C)		S2(W)		S3(R)	
	n	%	n	%	n	%
raczej tak	33	17,2	9	12,7	18	16,2
tak	141	73,4	57	80,3	79	71,2
raczej nie	10	5,2	3	4,2	5	4,5
nie	2	1,0	1	1,4	2	1,8
nie wiem	6	3,1	1	1,4	7	6,3
ogółem	192	100,0	71	100,0	111	100,0
wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 4,8; df = 8; p = 0,7801$					

Badani wskazali również liczbę przyjaciół, która może oznaczać siłę relacji opartych na przyjaźniach i dobry klimat społeczny panujący w objętych badaniami klasach. Ich średnie arytmetyczne przedstawia tab. 12.

Tab. 12. Liczba przyjaciół wg wskazań badanych w trzech środowiskach szkolnych, $N = 374$ (dane liczbowe)

Grupa	N	Średnia	Mediana	Min.	Maks.	Odch. std.
S1(C)	192	5,10	5	0	13	3,17
S2(W)	71	4,73	5	0	11	2,59
S3(R)	111	4,32	4	0	11	2,69
Ogółem	374	4,80	5	0	13	2,94
Wynik testu Kruskala-Wallisa	$H = 4,3; p = 0,1148$					

Analiza przeprowadzona testem Kruskala-Wallisa nie wykazała różnic pomiędzy liczbą przyjaciół deklarowanych przez uczniów z poszczególnych środowisk szkolnych ($p = 0,1148$). Średnie arytmetyczne wyliczone dla każdej z grup były zbliżone do siebie.



Wyk. 11. Wykres średnich arytmetycznych dla liczby przyjaciół deklarowanych przez badanych, $N = 374$ (dane liczbowe)

Badane dzieci w trzech różnych środowiskach szkolnych, niezależnie od różnych warunków i społecznej struktury klas, w których obecni są uczniowie reprezentujący inne kultury narodowe i etniczne, nie różnią się w swoich deklaracjach, co do wskazań przyjaciół. Stan ten może oznaczać

brak istotnego wpływu osób innego pochodzenia niż polskie na relacje rówieśnicze. W niektórych przypadkach przyjaciółmi są nawet rówieśnicy z innych kręgów kulturowych, co wynika z uzyskanych narracji i będzie przedmiotem analiz jakościowych w charakterystykach każdego ze środowisk szkolnych.

5.1.3. Rówieśnicy z innych kręgów kulturowych w przestrzeni szkolnej w recepcji badanych

Badanie społecznej przestrzeni szkoły z wielokulturowością w tle – którą stanowią dzieci kulturowo „inne” – budzi wiele wątpliwości związanych z oceną „obcych”, ich społeczną „użytecznością” i szkolną adaptacją. Zastosowanie w pytaniu odpowiednich kategorii określających celowość obecności „obcych” i wynikające z niej wymierne, obopólne korzyści, nie jest łatwe. Z jednej strony taka ocena wymaga pewnej dojrzałości badanych oraz określonego poziomu ich wiedzy, z drugiej zaś, nie zawsze wiadomo, jakie strategie akulturacyjne⁴⁰³ są typowe dla prezentowanych mniejszości w objętych badaniami środowiskach szkolnych i jakie ma to przełożenie na recepcję „obcych” rówieśników. Strategie akulturacyjne J. Berry odnosi wprawdzie do szerszych kontekstów społecznych, lecz trudno nie uznać określonych preferencji, wyznaczających rodzaj postaw i zachowań, w przenoszeniu ich na grunt szkolnych relacji. Separacja jako strategia akulturacyjna wydaje się charakteryzować uczniów czeczeńskich, izolujących się od społeczności lokalnych, a także zamykających się w kręgu kultury kraju pochodzenia. Skazują oni tym samym siebie na minimalizację kontaktów społecznych, niemożność przyswojenia języka, co zawęży ramy społeczno-kulturowego funkcjonowania w kraju pobytu. Ten typ akulturacji utrudnia

⁴⁰³ W ramach modelu J. Berry’ego wyróżnia się cztery postawy/strategie akulturacyjne: marginalizację, separację, asymilację, integrację, stanowiące preferencje jednostek pochodzących z określonych grup etnicznych wobec nowego, wielokulturowego środowiska. J. Berry; zob. J.W. Berry, U. Kim, S. Power, M. Young, M. Bujaki, *Acculturation attitudes in plural societies*, „Applied Psychology: An International Review”, t. 38, 1989, s. 185-206.

egzystencję dzieci czeczeńskich w przestrzeni szkolnej i oddala je od interakcji z grupą większościową⁴⁰⁴.

Integrację, jako strategię akulturacyjną, przyjmują dzieci wietnamskie. P. Boski definiuje integrację *jako podwójne TAK dla kultury pochodzenia oraz kultury osiedlenia (...)*⁴⁰⁵, chociaż ten sam autor w odniesieniu do Wietnamczyków uznaje, że: *W Polsce niewątpliwie separacyjny styl funkcjonowania występuje wśród większości Wietnamczyków; zwłaszcza jeśli ich pobyt jest nielegalny, stwarzając zagrożenie ekstradycją*⁴⁰⁶. W przypadku prowadzonych badań empirycznych, którymi objęte są dzieci, w tym także dzieci wietnamskie (analiza w dalszej części pracy), w stosunku do tych ostatnich można mówić o integracji, co wynika z ich dobrej znajomości języka polskiego, aktywności społecznej i opartych na przyjaźniach relacji rówieśniczych, znajomości polskich obyczajów i świąt. Stwarza to warunki dla ich pozytywnej recepcji przez badanych w przestrzeni szkolnej i plasuje w korzystnej społecznie płaszczyźnie wzajemnych interakcji. Jednak w literaturze przedmiotu spotyka się przyjęcie przez Wietnamczyków różnych strategii akulturacyjnych (separacji, asymilacji i integracji)⁴⁰⁷.

Obecność dzieci romskich w polskiej szkole przyjmuje natomiast postać marginalizacji i separacji. Problem jest jednak złożony i wiąże się z kastowością w społecznej strukturze Romów, ich zasobnością finansową, która określa przyjęcie strategii akulturacyjnej. Marginalizacja dotyczy tej części społeczności romskiej, która stawia się poza obszarem własnej kultury a także kultury kraju pobytu⁴⁰⁸. Marginalizacji dzieci romskich sprzyja

⁴⁰⁴ K. Łukasiewicz, *Adaptacja do biedy. Ubóstwo wśród uchodźców czeczeńskich w Polsce*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, red. A. Paszko, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.

⁴⁰⁵ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009, s. 534.

⁴⁰⁶ Tamże, s. 533-534.

⁴⁰⁷ *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, red. K. Białek, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 32-34.

⁴⁰⁸ Przykładem pauperyzacji są Bergitka Roma, w tym Romowie na Słowacji, co potwierdzają badania tych społeczności i ich sytuacji edukacyjnej (zob. Petrasová A., Porubský Š., *Vzdelávanie cestý rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*, Open Society Foundations, Bratislava 2013; V. Klein, J. Rusnáková, V. Šílonová, *Zero Grade and Education of Roma Pupils*, Civil Association SPECTRUM-EAST, Spišská Nová Ves 2012) oraz sytuacja w innych krajach

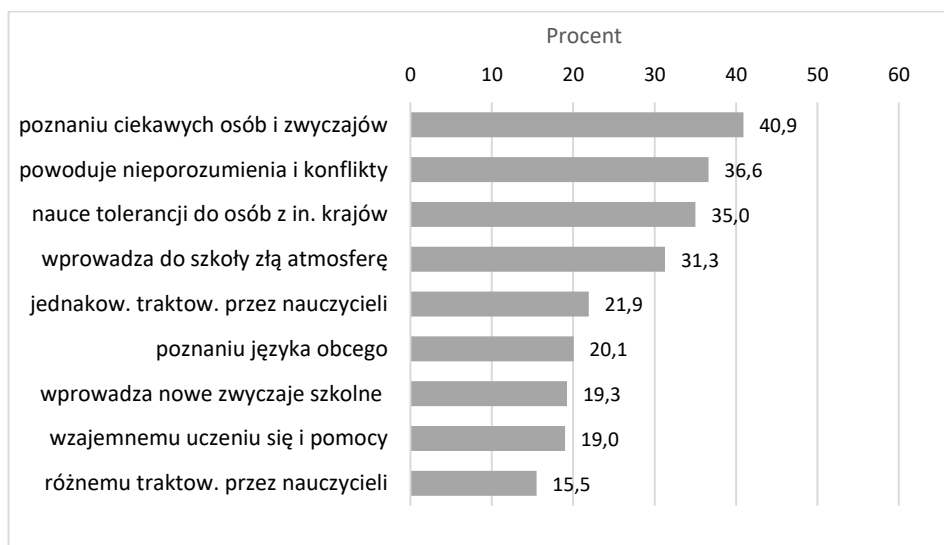
system edukacyjny, rugując je z przestrzeni szkoły jako osoby intelektualnie niezdolne do uczenia się w polskiej szkole publicznej. Wymownym dokumentem obrazującym skalę zjawiska jest raport o funkcjonowaniu poznawczym i językowym dzieci romskich w szkołach specjalnych i masowych⁴⁰⁹. Prezentowane badania w środowisku obejmującym w swej formalnej strukturze dzieci romskie (S3(R)) wskazują także na specyfikę edukacji szkolnej dzieci romskich w klasach V-VI, objętych nauką w ramach tzw. nauczania indywidualnego, odbywającego się w domu rodzinnym, z dala od polskich rówieśników. Decyzje poradni psychologiczno-pedagogicznych o tej formie kształcenia dzieci romskich stanowią czynnik wykluczający je z przestrzeni szkolnej. Mają one niewątpliwie znaczenie dla oceny środowiska szkolnego, w którym są one obecne, wpływają na atmosferę panującą w klasie oraz transmisję wzorów kulturowych, obustronną znajomość skryptów kulturowych lub też trudności w ich interpretacji – w przypadku separacji i marginalizacji. Fizyczna nieobecność Romów w badanym środowisku powoduje odniesienie kategorii „obcych” i „innych” nie do tej grupy etnicznej, lecz do innych przedstawicieli kultur narodowych i etnicznych, z którymi badani mieli lub mają kontakty społeczne w szkole i poza nią, co też określa ich postawy i opinie. Stąd wynika też obraz „obcych” czy „innych” kulturowo rówieśników w opiniach badanych uczniów w środowisku S3.

Wspomniane strategie akulturacyjne przyjmowane przez innych kulturowo uczestników edukacji szkolnej, wyznaczające charakter relacji i intensywność interakcji rówieśniczych, mogą zatem wpływać na recepcję przestrzeni szkolnej przez badanych uczniów.

Europy Środkowo-Wschodniej (na Węgrzech, w Czechach, w Bułgarii i w Polsce), co obejmują publikacje Ł. Kwadransa: *Edukacja Romów. Studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski i Słowacji*, Fundacja Integracji Społecznej „Prom”, Wyd. PWSZ, Wrocław-Wałbrzych 2008; Kwadrans Ł., *Sytuacja społeczna i ekonomiczno-demograficzna Romów w Czechach, Polsce i na Słowacji*, [w:] J. Balvin, M.E. Kowalczyk, Ł. Kwadrans (ed.), *Situation of the Roma Minority in the Czech Republic, Hungary, Poland, Slovakia*, Vol. 2, Foundation of Social Integration Prom, Wrocław 2011.

⁴⁰⁹ *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, red. M. Kołaczek, J. Talewicz-Kwiatkowska, Wyd. Stowarzyszenie Romów Polsce, Oświęcim 2011.

W użytym narzędziu badawczym zastosowano pytanie z możliwością wielokrotnego wyboru wypowiedzi, którego celem było uzyskanie opinii badanych dzieci na temat obecności uczniów innej niż polska narodowości w przestrzeni szkolnej. Zastosowanie pytania koniunktywnego pozwala badanym dzieciom łatwiej dokonywać wyboru podanych kategorii, niż precyzować samodzielnie wypowiedzi, których wartość diagnostyczna mogłaby zostać ograniczona. Z drugiej strony sugerowanie odpowiedzi podanych w koniunktywnej kafeterii pytania, może spotkać się z zarzutem narzucania gotowych wypowiedzi, wyręczania i sugestii, zniekształcających wypowiedź badanego, wymagających jednocześnie większego wysiłku intelektualnego. Biorąc jednak pod uwagę wiek badanych, zastosowano w kwestionariuszu pytania zarówno dysjunktywne, jak i koniunktywne oraz pytania otwarte. W kafeterii pytania koniunktywnego dotyczącego oceny obecności uczniów „obcych” w szkole, zastosowano kategorie pozytywne i negatywne. Ich wybór przedstawia wykres 12.



Wyk. 12. Konsekwencje obecności innych kulturowo rówieśników, N = 374 (dane proc.)

Ponad 40% wypowiedzi dotyczy łączenia obecności „obcych” kulturowo rówieśników z możliwością *poznania ich zwyczajów i nawiązania*

ciekawych kontaktów interpersonalnych. Dla grupy stanowiącej 35% obecność rówieśników innej niż polska narodowości sprzyja nauce tolerancji. Ponad 30% wypowiedzi ma pejoratywne zabarwienie. Badani przypisują „obcym” rówieśnikom nieporozumienia i konflikty (36,6%) lub też traktują ich jako źródło złej atmosfery w szkole (31,3%). Do pozytywnych aspektów obecności rówieśników z innych kultur badane dzieci zaliczają *poznanie języka obcego* (20,1%), *wprowadzenie nowych zwyczajów szkolnych* (19,3%), *wzajemne uczenie się i pomoc* (19%). Blisko 22% badanych uznaje, że obecność „obcych” rówieśników nie zmienia postaw nauczycieli i skłania ich do jednakowego traktowania wszystkich. Odmienne zdania jest grupa stanowiąca 15,5%, zdaniem której *nauczyciele różnie traktują dzieci innej niż polska narodowości*. Trudno jednoznacznie określić, co kryje się pod wyborem określenia *różnie traktują*. Można przypuszczać, że mieści ono w sobie odbiegające od klasowych standardów zachowania nauczycieli wobec innych kulturowo podmiotów szkolnej edukacji. Może też oznaczać większe zaangażowanie nauczycieli wobec uczniów narodowości innej niż polska, co jest interpretowane przez badanych jako *różne traktowanie*.

Wybory liczbowe i procentowe wymienionych wyżej kategorii, zawartych w kafeterii pytania przedstawia tab. 13. W większości przedstawionych wyników związanych z wyborem określonej kategorii, zauważa się istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami, stanowiącymi trzy różne środowiska szkolne. Przy $p = 0,0000$ można uznać, że istnieją różnice wskazujące na tendencje do częstszego wyboru kategorii w szkołach objętych badaniami, w odniesieniu do wypowiedzi: *poznaniu ciekawych osób i zwyczajów, powoduje nieporozumienia i konflikty, wzajemnemu uczeniu się i pomocy, wprowadza do szkoły złą atmosferę, nauce tolerancji wobec osób z innych krajów, różnemu traktowaniu przez nauczycieli, jednakowemu traktowaniu przez nauczycieli*.

Wybór kategorii *poznanie ciekawych osób i zwyczajów* jest najczęstszą argumentacją badanych w szkole, do której chodzą dzieci wietnamskie (78,9%). Nieco mniejszy wskaźnik wyborów tej kategorii charakteryzuje środowisko szkoły z uczniami pochodzenia romskiego (52,3%), ale relatyw-

nie wysoki, chociaż z pewnością wcale nieodnoszący się do Romów. Romscy rówieśnicy wydają się być nieobecni w ocenach badanych uczniów, co staje się naturalne w sytuacji ich szkolnej absencji.

Tab. 13. Obecność uczniów innej niż polska narodowości w szkole wg wskazań kategorii w trzech środowiskach szkolnych, $N=374$, wielokrotność wypowiedzi (dane liczbowe i proc.)

Odpowiedzi	S1(C)		S2(W)		S3(R)		p
	n	%	n	%	n	%	
poznanie ciekawych osób i zwyczajów	39	20,3	56	78,9	58	52,3	0,0000
poznanie języka obcego	32	16,7	19	26,8	24	21,6	0,1707
powoduje nieporozumienia i konflikty	125	65,1	3	4,2	9	8,1	0,0000
wzajemne uczenie się i pomoc	17	8,9	29	40,9	25	22,5	0,0000
wprowadza do szkoły złą atmosferę	105	54,7	1	1,4	11	9,9	0,0000
nauka tolerancji wobec osób z innych krajów	29	15,1	52	73,2	50	45,1	0,0000
różne traktowanie przez nauczycieli	47	24,5	6	8,5	5	4,5	0,0000
jednakowe traktowanie przez nauczycieli	25	13,0	35	49,3	22	19,8	0,0000
wprowadza nowe zwyczaje szkolne	33	17,2	17	23,9	22	19,8	0,4596

Tendencję odwrotną obserwuje się w grupie z dziećmi czeczeńskimi (20,3%), co oznacza gorsze nastroje i słabsze zainteresowanie obecnością „obcych”. Tymczasem w tej samej grupie badanych wybór kategorii: *powoduje nieporozumienia i konflikty*, osiągnął najwyższy wskaźnik (65,1%), podczas gdy w dwóch pozostałych środowiskach szkolnych nie jest on dla badanych dzieci znaczący (4,2% w szkole z obecnością Wietnamczyków i 8,1% w szkole z obecnością Romów). Podobny rozkład procentowy wyborów, a zatem i wykazywaną tendencję przez badanych zauważa się w odniesieniu do kategorii: *wprowadza do szkoły złą atmosferę*. W szkole, w której obecni są czeczeńscy rówieśnicy ponad połowa badanych potwierdza ten stan (54,7%), podczas gdy dla dzieci ze środowiska szkolnego z udziałem Wietnamczyków jest on śladowy (1,4%). W trzeciej z badanych szkół (S3(R)) dla prawie co dziesiątego ucznia obecność uczniów kulturowo „obcych” *wprowadza złą atmosferę* (9,9%). Nieporozumienia, konflikty i wprowadzenie złej

atmosfery w ocenie badanych dzieci w klasie z obecnością Czeczenów są najczęściej przypisywaną cechą obecności uczniów innej niż polska narodowości.

Wzajemne uczenie się i pomoc jako kategoria odzwierciedlająca płaszczyznę integracji jest najczęściej wybierana przez dzieci ze szkoły S2(W) – 40,9%, rzadziej przez środowisko, którego częścią są Romowie (22,5%). Należy tutaj po raz kolejny zaznaczyć pomijanie w ocenach romskich rówieśników i odnoszenie kategorii „obcych” do innych niż Romowie przedstawicieli społeczności etnicznych. Najrzadziej kategorię tę wybierają badani ze szkoły z dziećmi czeczeńskimi (8,9%), którzy w ocenie większości i stosowanych strategii zachowań nie sprzyjają nawiązaniu przyjaznych relacji.

Z pozytywną oceną obecności uczniów z innych krajów łączy się *nauka tolerancji*, którą jako kategorię najczęściej wybierają dzieci ze szkoły S2(W). Wietnamczycy w otoczeniu badanych sprzyjają w ich ocenie nauce tolerancji (73,2%). W szkole z obecnością Romów tendencja co do wyboru tej kategorii jest niższa (45,1%). Najmniej optymizmu wykazują dzieci ze środowiska szkolnego z uczniami pochodzenia czeczeńskiego. W tej grupie tylko 15,1% badanych łączy obecność uczniów z innych krajów z nauką tolerancji.

Interesujące wydaje się porównanie dwóch kategorii dotyczących *różnego i równego traktowania* uczniów z innych krajów przez nauczycieli. W obu przypadkach potwierdzone zostały istotne statystycznie różnice. Badani ze środowiska z obecnością czeczeńskich rówieśników znacznie częściej uznają, że obecność uczniów z innych krajów sprzyja ich *różnemu traktowaniu przez nauczycieli* (24,5%), najrzadziej zaś wyrażają oni opinie o *równym traktowaniu* (13,0%). Badani z tego środowiska szkolnego (S1) przejawiają zatem w swoich ocenach tendencję wskazującą na zróżnicowane postawy nauczycieli w wielokulturowej klasie, będące zaprzeczeniem *równego traktowania*.

Znacznie bardziej pozytywne stanowisko prezentuje szkoła (S2), z której prawie połowa badanych (49,3%) jest przekonana o *jednakowym traktowaniu* wszystkich uczniów przez nauczycieli (w sytuacji obecności uczniów innej narodowości). Ta sama grupa jednocześnie rzadziej prezen-

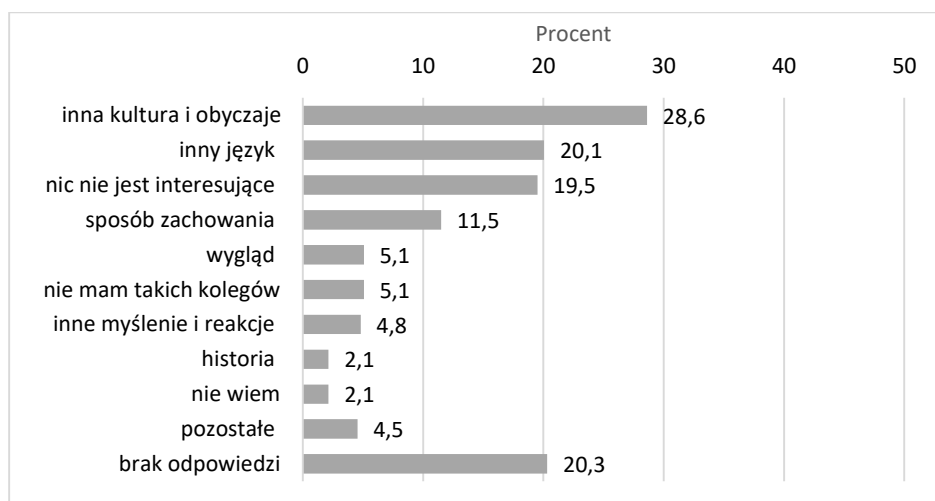
tuje opinie o *różnym traktowaniu* uczniów przez nauczycieli w wielokulturowej klasie (8,5%). Grupa ze środowiska z obecnością Romów wykazuje jeszcze słabszą tendencję w wyrażaniu opinii o *różnym traktowaniu* (4,5%). W jej ocenie *jednakowe traktowanie uczniów przez nauczycieli* potwierdza zaledwie co piąty uczeń (19,8%), co również, w porównaniu z grupą, w której są obecni Wietnamczycy, nie jest stanem zadowalającym. Ujawnia bowiem w recepcji badanych pewne obserwacje i wypływające z nich wnioski o zróżnicowaniu postaw nauczycieli, odbiegających od *jednakowego traktowania* wszystkich.

Istotne statystycznie wyniki, wskazujące na różnice pomiędzy wyborem wskazanych kategorii wyraźnie pokazują pewne, skrajne tendencje między grupą S1 z czeczeńskimi rówieśnikami i grupą S2 (dzieci wietnamskie) i S3 (dzieci romskie). W pierwszej z grup (S1) obecność uczniów innej niż polska narodowości w ocenie większości badanych łączy się z nieporozumieniami i konfliktami, wprowadza do szkoły złą atmosferę. Tylko nieliczni w tej grupie uznają obecność osób spoza własnego kręgu kulturowego za sposobność poznania ciekawych ludzi i zwyczajów, a jeszcze rzadsza w ich ocenie jest możliwość wzajemnego uczenia się i udzielania pomocy.

Całkowicie odmienne stanowiska prezentują dzieci ze środowiska szkolnego, w którym są obecni Wietnamczycy. W ich przeważającej opinii (ponad 70%) obecność uczniów innej narodowości sprzyja poznaniu ciekawych osób i ich zwyczajów, nauce tolerancji. Ponadto blisko połowa z nich (49,3%) uznaje postawy nauczycieli za niezróżnicowane, co świadczy o postrzeganiu innych kulturowo rówieśników w bardzo pozytywnym świetle. Blisko 41% z nich łączy wielokulturowość klasy z możliwością wzajemnego uczenia się i niesienia pomocy. W szkole oznaczonej S3 ponad połowa badanych dzieci (52,3%) również uznaje obecność „obcych” rówieśników za szansę na poznanie ciekawych osób i zwyczajów, a 45% opinii potwierdza przekonanie o uczeniu się tolerancji. W obu środowiskach szkolnych S2 i S3 nieporozumienia, konflikty, zła atmosfera, jako implikacje obecności różniących się kulturowo rówieśników, stanowią znikomy procent opinii wśród badanych. Można na tej podstawie wyciągnąć wniosek o zależności opinii badanych od kulturowego charakteru rówieśników i ich zdolności adaptacyjnych.

5.1.4. Co jest według Ciebie najbardziej interesujące? Co lubisz, czego nie lubisz? – Cechy dzieci z innych kultur w ocenie badanych

Poza prośbą o określenie skutków obecności obcych kulturowo rówieśników w środowisku szkoły, badanych poproszono również o wskazanie najbardziej interesujących ich cech. Uzyskane wypowiedzi skategoryzowano i przedstawiono na wykresie 13.



Wyk. 13. Najbardziej interesujące cechy kolegów i koleżanek pochodzących z innych krajów w ocenie polskich rówieśników, N = 374 (dane proc.)

Procentowe rozkłady skategoryzowanych wypowiedzi wskazują na obszary budzące zainteresowanie badanych u ich rówieśników z innych kręgów kulturowych. Najwięcej wypowiedzi skategoryzowano jako *inna kultura i obyczaje* (28,6%), *inny język* (20,1%). Co piąty badany nie udzielił żadnej odpowiedzi (20,3%). *Sposób zachowania* (11,5%), *wygląd* (5,1%) *inne myślenie i reakcje* (4,8%), *historia* (2,1%) stanowią kolejne kategorie wyodrębnione przez badanych. Wskazują one na dostrzegane przez badanych różnice u swoich rówieśników reprezentujących inne kręgi kulturowe. Charakter kategorii odzwierciedla bardzo ogólną wiedzę badanych dzieci i świadczy o powierzchownej orientacji w zakresie różnic kulturowych. Ponad 10% wypowiedzi zawiera opinie typu: *nie mam takich kolegów* (5,1%), *nie wiem*

(2,1%) i *pozostałe* (4,5%), dotyczące mało istotnych cech „obcych” wymienianych przez badanych. W kategorii *kultura i obyczaje* wskazywane przez badanych określenia odzwierciedlają charakterystyczne cechy rówieśników, inne dla każdego środowiska szkolnego objętego badaniem. Ich prezentacja i analiza jakościowa zostanie przedstawiona w każdym opisywanym środowisku szkolnym. Cztery pierwsze kategorie, które uzyskały największą liczbę wyborów przedstawiono w tabeli 14 z podziałem na trzy różne środowiska szkolne.

Tab. 14. Najbardziej interesujące strony kolegów i koleżanek pochodzących z innych krajów w ocenie badanych z podziałem na trzy środowiska szkolne, $N = 374$ (dane liczbowe i proc.)

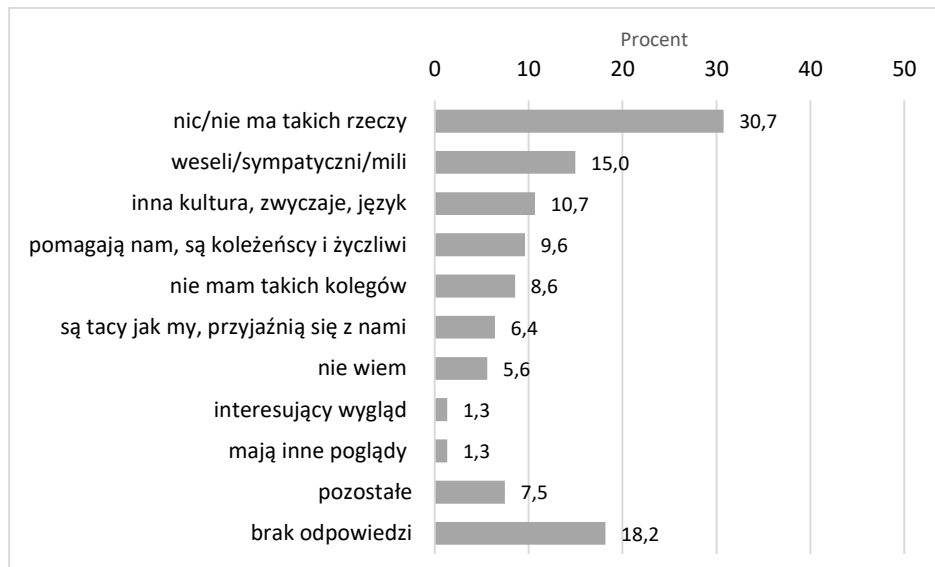
Odpowiedzi	S1(C)		S2(W)		S3(R)		p
	n	%	n	%	n	%	
inna kultura i obyczaje	44	22,9	35	49,3	28	25,2	0,0001
inny język	40	20,8	20	28,2	15	13,5	0,0510
sposób zachowania	23	12,0	11	15,5	9	8,1	0,2996
nic nie jest interesujące	65	33,9	3	4,2	5	4,5	0,0000

W przypadku dwóch kategorii można mówić o istotnym statystycznie związku. Dotyczy on wyboru kategorii: *inna kultura i obyczaje*, której użycie występuje znacznie częściej w środowisku szkoły z dziećmi Wietnamczyków. Natomiast kategoria: *nic nie jest interesujące* została znacznie częściej użyta przez szkołę z Czeczenami (co trzeci badany). Dwa wymienione środowiska szkolne (S2 i S1) charakteryzuje zatem w ocenie badanych dzieci całkowicie odmienna recepcja rówieśników z innych kultur, wynikająca z zupełnie różnych habitusów i wzorców kulturowych.

Dwie inne kategorie, do których zakwalifikowano wypowiedzi badanych, nie wykazują istotnych statystycznie związków. Stanowią je: *inny język* i *sposób zachowania*.

Poza pytaniem dotyczącym interesujących stron u rówieśników różniących się kulturowo, badanych zapytano również o to, co lubią u „obcych”. Uzyskane wypowiedzi poddano kategoryzacji w celu ujednolicenia

opinii. Wyodrębnione kategorie obejmują kulturę, sposoby zachowania, cechy charakteru, wygląd, poglądy, przyjaźń i otwartość ze strony rówieśników z innych krajów. Wybory poszczególnych kategorii przedstawia wykres 14.



Wyk. 14. Cechy kolegów i koleżanek z innych krajów lubiane przez badanych uczniów, N = 374 (dane proc.)

Blisko co trzeci badany (30,7%) nie precyzuje cech, elementów kultury czy zachowań, które lubi u swoich rówieśników z innych krajów. Określenie *nic/nie ma takich rzeczy* może być jednoznaczne z brakiem przejawianej wobec „obcych” sympatii lub też oznaczać niezdecydowanie w określeniu pozytywnych cech rówieśników reprezentujących inną kulturę.

Część badanych dzieci (15%) docenia cechy charakterologiczne „obcych” rówieśników (*są weseli, sympatyczni, mili*). Co dziesiąta opinia dotyczy *innej kultury, zwyczajów, języka*, które są przez badanych lubiane. Dostrzegają w nich interesujące, z ich punktu widzenia, elementy, określające ich stosunek emocjonalny i fascynację odmiennością. Dla nieco mniejszej grupy badanych (9,6%) dzieci istotna jest kategoria pomocy i życzliwości (*pomagają nam, są koleżeńscy i życzliwi*). Ponad 8% wypowiedzi jest potwierdzeniem

braku kolegów i koleżanek z innych krajów, co może oznaczać relacje interpersonalne pozbawione obecności „obcych” lub izolację społeczną badanych jako grupy większościowej. Zaledwie 6,4% uzyskanych opinii badanych dzieci potwierdza uznanie „obcych” rówieśników za równoważnych w społeczności klasy (*są tacy jak my*) i umiejących nawiązywać dwustronne przyjaźnie (*przyjażnią się z nami*). Zaledwie 1,3% opinii dotyczy *interesującego wyglądu i innych poglądów*, za które „obcy” rówieśnicy są lubiani.

Ponad 5% opinii wskazuje na brak precyzyjnego określenia, *co badani lubią u swoich rówieśników z innych krajów*. 7,5% wskazuje na pojedyncze cechy, a 18,2% nie udziela żadnej odpowiedzi. Blisko 1/4 uzyskanych opinii (*brak odpowiedzi* – 18,2%; *nie wiem* – 5,6%) pozwala przypuszczać, że badani nie radzą sobie z określaniem pozytywnych cech obcych kulturowo rówieśników lub też wcale ich nie dostrzegają.

Rozkłady liczbowe i procentowe najczęściej wybieranych kategorii, stanowiących o pozytywnym emocjonalnie stosunku do „obcych” rówieśników, przedstawia tabela 15.

Tab. 15. Cechy najbardziej lubiane u kolegów i koleżanek z innych krajów w trzech różnych środowiskach szkolnych, N = 374 (dane liczbowe i proc.)

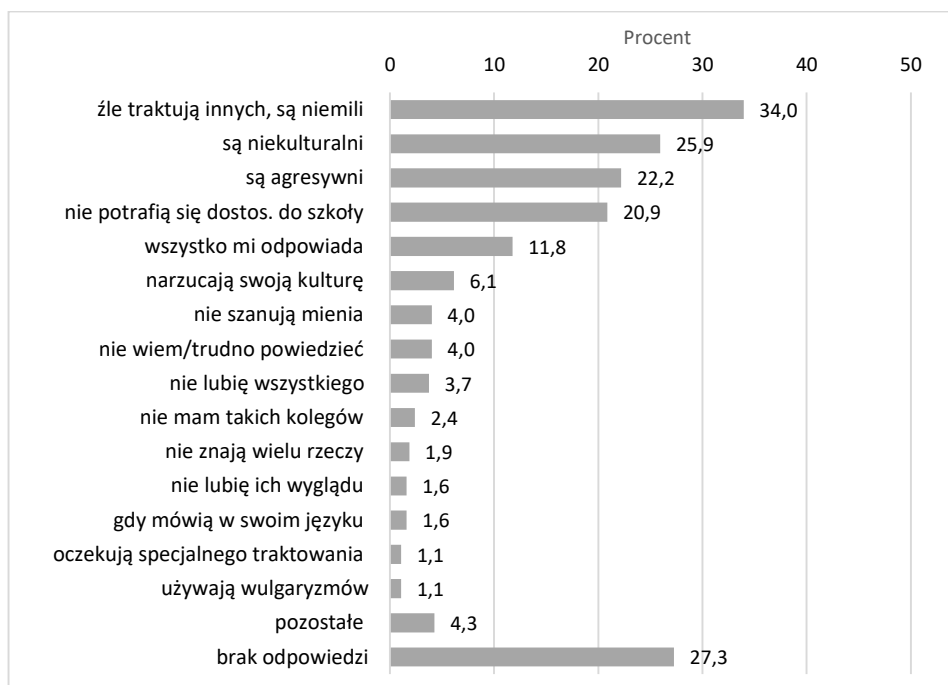
Odpowiedzi	S1(C)		S2(W)		S3(R)		P
	n	%	n	%	n	%	
nic/nie ma takich rzeczy	100	52,1	4	5,6	11	9,9	0,0000
nie mam takich kolegów	3	1,6	0	0,0	29	26,1	0,0000
weseli/sympatyczni/mili	20	10,4	22	31,0	14	12,6	0,0001
inna kultura, zwyczaje, język	14	7,3	11	15,5	15	13,5	0,0836
są tacy jak my, przyjażnią się z nami	2	1,0	14	19,7	8	7,2	0,0000
pomagają nam, są koleżeńscy i życzliwi	8	4,2	19	26,8	9	8,1	0,0000

Większość kategorii prezentowanych w tabeli wskazuje na istotne statystycznie wyniki, a zatem potwierdza różnice między trzema środowiskami szkolnymi z uczniami niepolskiego pochodzenia. W przypadku pierwszej z kategorii, uznającej brak cokolwiek, co mogliby lubić badani

u swoich „obcych” kulturowo rówieśników (*nic/nie ma takich rzeczy*), najczęściej tego typu wypowiedzi występuje w grupie z uczniami czeczeńskimi (S1). Ponad połowa badanych w tym środowisku szkolnym (52,1%) nic nie dostrzega u swoich rówieśników z innych krajów, co mogłaby uznać za pozytywne. Ocena ta świadczy o utrzymującej się u ponad połowy badanych w tej szkole tendencji, wyrażnie dezawuuującej czeczeńskich rówieśników. Opinię tę wzmacniają inne z kategorii, których wybory procentowe wskazują na nieliczne pozytywne oceny ze strony badanych dzieci. Tylko 1,0% uznaje, że rówieśnicy z innych krajów są *tacy sami, jak my, przyjaźnią się z nami*, a 4,2% lubi ich, gdyż *są koleżeńscy i życzliwi, pomagają nam*. Zaledwie co dziesiąty badany w tej grupie (S1) uznaje czeczeńskich rówieśników za *wesołych/ sympatycznych/ miłych*.

W drugim z badanych środowisk szkolnych niemal co trzeci badany lubi swoich rówieśników z innych krajów za to, że są *weseli/ mili/ sympatyczni* (31%). Nieco mniej z nich (26,8%) lubi swoich kolegów i koleżanki z innych krajów za okazywaną pomoc, życzliwość i koleżeństwo. Wybory procentowe wskazanych kategorii są najwyższe w zestawieniu z ich wartościami procentowymi w pozostałych dwóch środowiskach szkolnych. Można to interpretować jako zaznaczającą się tendencję do bardziej przyjaznych relacji interpersonalnych w drugiej z badanych szkół (S2).

W trzecim z badanych środowisk szkolnych (S3) należy wskazać na wartość procentową wyborów jednej z kategorii: *nie mam takich kolegów* (26,1%), co oznacza brak bezpośrednich związków i koleżeńskich relacji z „obcymi”. Tłumaczy także charakter badanych klas nieobecnością Romów (z uwagi na powszechne praktyki nauczania indywidualnego poza szkołą), a także sam stosunek do Romów, nieuznawanych często przez dzieci za obcych. W antynomii do pytania poprzedniego badani udzielili także odpowiedzi, określających cechy, zachowania, sposób bycia rówieśników z innych krajów, których *nie lubią*. Uzyskane wypowiedzi zostały skategoryzowane. Ich rozkłady procentowe w całej grupie badawczej przedstawia wykres 15.



Wyk. 15. Cechy kolegów i koleżanek z innych krajów nielubiane przez badanych uczniów, N = 374 (dane proc.)

Najliczniejszą kategorią stanowi negatywna ocena rówieśników z innych krajów, zgodnie z którą *źle traktują innych, są niemili* (34%). Według co czwartej opinii są oni także *niekulturalni* (25,9%). Badani określają ich jako *agresywnych* (22,2%) i *niepotrafiących dostosować się do szkoły* (20,9%). Prawie 12% opinii zaprzecza istnieniu cech czy zachowań nielubianych przez badanych, którym *wszystko odpowiada* (11,8%). Niektórzy z badanych wyraźnie określają zachowania swoich rówieśników z innych krajów – przez nich nieakceptowane – do których zaliczają: *narzucanie swojej kultury* (6,1%), *brak szacunku dla mienia* (4%), *nieznajomość wielu rzeczy* (1,9%), *wygląd* (1,6%), *mówienie w swoim języku* (1,6%), *oczekiwanie na specjalne traktowanie* (1,1%), *używanie wulgaryzmów* (1,1%). Wśród badanych są tacy, którzy *nie lubią* u swoich „obcych” rówieśników *wszystkiego* (3,7%), co oznacza całkowitą negację wszelkich aspektów ich obecności w klasie. Aż 27,3% badanych nie udzieliło żadnej odpowiedzi, a 4,0% nie wie lub trudno tej grupie badanych sprecyzować, czego nie lubią u swoich rówieśników z innych krajów. Inne, poza wymienionymi

już kategoriami, stanowią 4,3% i są bardzo specyficzne (wynikają z indywidualnego nastawienia i osądu). Nieznaczna część badanych (2,4%) potwierdza *brak kolegów* z innych krajów. Rozkłady liczbowe i procentowe najczęściej wybieranych kategorii przedstawia tab. 16.

Tab. 16. Najbardziej nie lubiane cechy kolegów i koleżanek z innych krajów w trzech różnych środowiskach szkolnych, N = 374 (dane liczbowe i proc.)

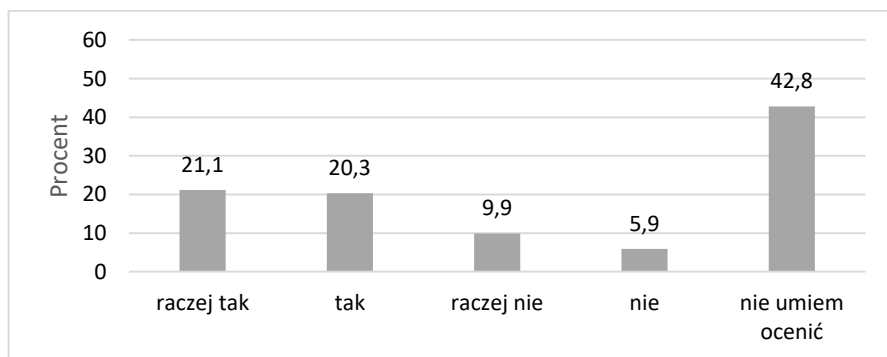
Odpowiedzi	S1(C)		S2(W)		S3(R)		p
	n	%	n	%	n	%	
źle traktują innych, są niemili	121	63,0	2	2,8	4	3,6	0,0000
są agresywni	80	41,7	2	2,8	1	0,9	0,0000
są niekulturalni	92	47,9	0	0,0	5	4,5	0,0000
narzucają swoją kulturę	19	9,9	2	2,8	2	1,8	0,0079
nie potrafią się dostosować do szkoły	74	38,5	1	1,4	3	2,7	0,0000
wszystko mi odpowiada	1	0,5	22	31,0	21	18,9	0,0000

Wyniki wskazują na istotne statystycznie związki pomiędzy wyrażanymi przez badanych opiniami a typem środowiska szkolnego. W pierwszym z badanych środowisk szkolnych S1(C) procentowy rozkład wypowiedzi różni się od wypowiedzi badanych w dwóch pozostałych szkołach. W opinii dzieci oceniających czeczeńskich kolegów znacząca część wypowiedzi zawiera negatywną ich ocenę, zarzucając *złe traktowanie innych* (63%), *agresywność* (41,7%), *brak kultury osobistej* (47,9%), *niezdolność dostosowania się do szkoły* (38,5%). Opinie te są wyraźną krytyką własnego środowiska szkolnego ze strony dzieci uczących się w klasach razem z Czeczenami. Dla dwóch pozostałych środowisk szkolnych wyniki wyborów wskazanych wyżej kategorii są skrajnie różne (niskie wskaźniki procentowe). Potwierdzają tym samym znacznie lepszy klimat społeczny w badanych klasach.

W przypadku kategorii *wszystko mi odpowiada* najbardziej pozytywne opinie wyrazili badani w szkole z obecnością wietnamskich rówieśników (31%). Badani w szkole z obecnością Romów wyrażają rzadziej tego rodzaju opinię (18,9%). Natomiast w szkole z obecnością Czeczenów tylko jedna osoba wyraziła tego typu opinię (0,5%).

5.1.5. Nauczyciele a uczniowie z innych kręgów kulturowych w ocenie badanych

Badane dzieci w trzech różnych środowiskach szkolnych dokonały oceny postaw swoich nauczycieli wobec rówieśników z innych krajów. Celem pytania było uzyskanie opinii badanych w zakresie oceny postępowania nauczycieli i ich stosunku emocjonalnego wobec uczniów z innych krajów. Emocjonalny stosunek wskazuje na pozytywną lub negatywną recepcję „obcych” kulturowo uczestników procesów edukacyjnych. Badani uzasadnili swoje oceny, lecz są one przedmiotem analizy jakościowej, która została dokonana w części dotyczącej charakterystyki każdego ze środowisk szkolnych. Rozkłady procentowe uzyskanych wypowiedzi badanych (czy *nauczyciele lubią ich rówieśników z innych krajów?*) przedstawia wykres 16.



Wyk. 16. Ocena postaw nauczycieli wobec rówieśników z innych krajów w opinii badanych (czy lubią ich?), $N = 374$ (dane proc.)

Blisko 43% badanych dzieci nie umie dokonać jednoznacznej (pozytywnej lub negatywnej) oceny postaw nauczycieli wobec uczniów z innych krajów. Pozytywną ocenę wyraża 41,4% dzieci (*raczej tak* i *tak*), zaś 15,8% uznaje, że nauczyciele *nie lubią* lub *raczej nie lubią* „obcych” kulturowo uczniów. Rozkłady liczbowe i procentowe tych opinii z podziałem na trzy objęte badaniami środowiska szkolne przedstawia tabela 17.

Uzyskane wskaźniki pozwalają stwierdzić istotny statystycznie związek między wyborem wskazanych kategorii w trzech różnych środo-

wiskach szkolnych. Występujące różnice między badanymi grupami dotyczą częstości w dokonywaniu skrajnych ocen (lubią, nie lubią) nauczycieli wobec rówieśników z innych krajów.

Tab. 17. Ocena postaw nauczycieli wobec rówieśników z innych krajów przez badanych z podziałem na trzy środowiska szkolne, $N = 374$ (dane liczbowe i proc.)

Czy nauczyciele lubią Twoich kolegów i koleżanki z innych krajów?	S1(C)		S2(W)		S3(R)	
	n	%	n	%	n	%
raczej tak	40	20,8	21	29,6	18	16,2
tak	16	8,3	38	53,5	22	19,8
raczej nie	31	16,2	1	1,4	5	4,5
nie	13	6,8	0	0,0	9	8,1
nie umiem ocenić	92	47,9	11	15,5	57	51,4
ogółem	192	100,0	71	100,0	111	100,0
wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 92,6; df = 8; p = 0,0000$					

W przypadku drugiej ze szkół, z uczniami pochodzenia wietnamskiego (S2) badane dzieci dokonują pozytywnej oceny swoich nauczycieli wobec „obcych” rówieśników, co stanowi 83,1% wypowiedzi (*lubią* – 53,5%, *raczej lubią* – 29,6%). Znamiennej wartością w prezentowanych wypowiedziach jest blisko połowa braku opinii (47,9%) o postawie nauczycieli wobec „obcych” rówieśników w szkole z obecnością Czeczenów i 23% ich wypowiedzi o negatywnej ocenie nauczycieli (*nie lubią* – 6,8%, *raczej nie lubią* – 16,2%). W przypadku środowiska szkolnego S2 i S3, wartości procentowe ocen badanych, wyrażone kategorią *raczej nie lubią*, *nie lubią* są znacznie rzadsze i kolejno wynoszą: dla S2 – 1,4% i 0,0%; dla S3 – 4,5% i 8,1%. W przypadku środowiska szkoły z dziećmi romskimi (S3), znacząca jest wartość procentowa kategorii, zgodnie z którą badani *nie umieją ocenić* nauczycieli (51,4%).

Badani dokonali próby uzasadnienia swoich opinii, które są różne i wynikają z sytuacji szkolnych związanych z obecnością rówieśników z innych krajów. Każde z objętych badaniami środowisk szkolnych posiada

inny charakter wyznaczany kulturą szkoły, rodzajem problemów wychowawczych i specyfiką problemów adaptacyjnych ze strony uczniów reprezentujących różne kultury narodowe czy etniczne. Analiza jakościowa opinii badanych, uzasadniających ocenę nauczycieli i ich postawę wobec rówieśników z innych krajów zostanie przedstawiona w części prezentującej każde z trzech środowisk szkolnych.

5.1.6. Formy transmisji kulturowej w przestrzeni szkoły w opinii dzieci

Inną kwestią w przedstawieniu przestrzeni badanych szkół jest określenie związków między dziećmi a rówieśnikami z innych krajów, obejmujących formy transmisji kulturowej i wzajemnego przekazu wzorców kulturowych. Użycie terminu *transmisji kulturowej* stanowi w przypadku podjętych badań pewne uproszczenie, sprowadzające przekaz kulturowy do internalizacji norm, wartości, zachowań społecznych w przestrzeni szkolnej o wielokulturowych wzorach. Transmisja kulturowa dokonuje się pod wpływem adaptacji kulturowej, która zgodnie ze schematycznym ujęciem modelu ekokulturowego Berry'ego⁴¹⁰, odbywa się w określonym kontekście społecznym lub ekologicznym (stanowi je środowisko społeczno-polityczne lub naturalne). Transmisja jest konsekwencją pewnego poziomu adaptacji kulturowej lub biologicznej (zachodzą tu mechanizmy przenoszenia wpływów środowiska na właściwości jednostki) o charakterze kulturowym lub genetycznym. Jednostka pod ich wpływem przyjmuje tzw. cechy inferowane i określone zachowania. W tym przypadku środowiskiem jest szkoła, w której wszyscy uczniowie przejmują określone strategie zachowań, wynikające z formalnych obowiązków i zadań szkoły, ale także przejmują zachowania, będące konsekwencją różnic kulturowych i wynikających z nich wzorów. Adaptacja kulturowa odnosi się w tym przypadku nie tylko do uczniów reprezentujących mniejszości narodowe i etniczne. Obejmuje również społeczność szkolną, stanowiącą dotychczas homogenicznie kulturową grupę większościową, która w zderzeniu z innym kulturowo

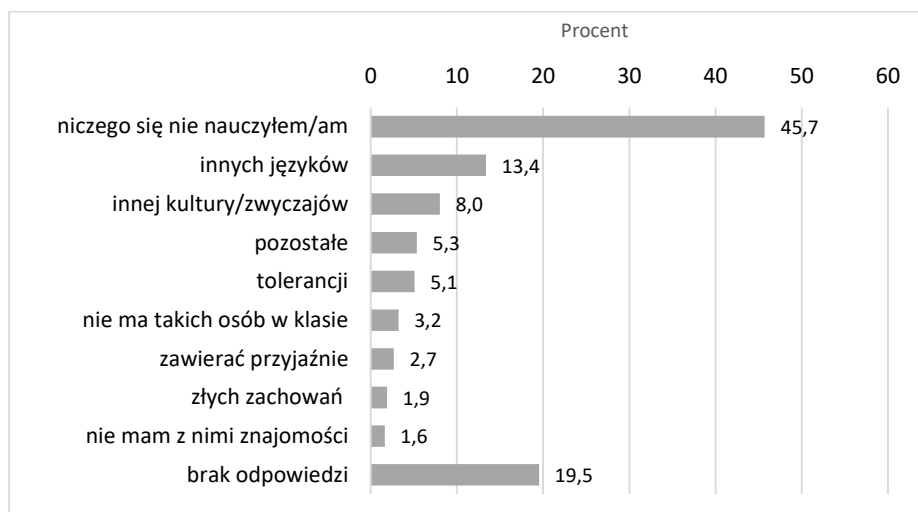
⁴¹⁰ Zob. P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wyd. Naukowe PWN, ACADEMICA Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009, s. 54.

otoczeniem i rówieśnikami wyposażonymi w inne wzorce kulturowe, dokonuje zmian w komunikacji i społecznym funkcjonowaniu. Jest to warunkiem zmniejszenia dysonansu poznawczego i dyskomfortu wynikającego z zakłócenia dotychczasowej recepcji znanego środowiska. Tak też adaptację kulturową i kontakt z nieznaną kulturą określa się w literaturze przedmiotu⁴¹¹. Efektem tej adaptacji może być przyjęcie, akceptacja, zrozumienie i tolerowanie, a nawet uznanie za część własnej przestrzeni społeczno-kulturowej zachowań mniejszości, chęć uczenia się jej języka, przejęcie elementów tradycji (np. zainteresowanie kulinariami).

W celu określenia zmian zachodzących pod wpływem wzajemnej adaptacji kulturowej i dokonującej się transmisji wzorów i zachowań zapytano badanych o korzyści związane z obecnością i uczestnictwem innych kulturowo rówieśników w szkole. Wypowiedzi badanych na pytanie *Czego nauczyłeś/łaś się od Twoich kolegów i koleżanek z innych krajów?* zostały skategoryzowane, a rozkłady procentowe poszczególnych kategorii prezentuje wykres 17.

Kategorią najczęściej wymienianą w opiniach badanych jest potwierdzenie braku jakichkolwiek korzyści związanych z uczeniem się od rówieśników z innych kręgów kulturowych. Określenie: *niczego się nie nauczyłem* może wskazywać na brak przekazu kulturowego, powierzchowność relacji interpersonalnych, traktowanie „obcych” jako grupy uzależnionej od kultury większości i jej dominacji. Może również świadczyć o nieznanomości kultury rówieśników z innych krajów, ograniczeń w jej poznaniu z racji strategii wychowawczych i organizacyjnych szkoły, uznania przez nią reprodukcji kultury większości jako naturalnego mechanizmu supremacji i symbolicznej przemocy.

⁴¹¹ Zob. W.B. Gudykunst, Y.Y. Kim, *Readings on Communicating with Strangers. An Approach to Intercultural Communication*, McGraw-Hill Inc., US, New York 1992; Y.Y. Kim, W. Gudykunst, *Theories in Intercultural Communication, International and Intercultural Communication Annual* 1988, vol. 12; W.B. Gudykunst, Y.Y. Kim, *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Wyd. PWN, Warszawa 2007.



Wyk. 17. Korzyści związane z obecnością kolegów i koleżanek z innych krajów w szkole, $N = 374$ (dane proc.)

Przyjęcie właściwych i trafnych wniosków wymagałoby szczegółowych badań i obserwacji procesów wychowawczych, a może nawet badań longitudinalnych, ukazujących różne uwarunkowania i czynniki związane z transmisją kulturową i ścieraniem się różnych kapitałów społeczno-kulturowych w przestrzeni szkolnej. Wyciągnięcie trafnych wniosków wymaga także długiej obserwacji i określenia strategii akulturacyjnych przyjmowanych przez obcych kulturowo uczestników edukacji szkolnej. Określenie *niczego się nie nauczyłem* może być także formą negacji i kulturowej dominacji ze strony badanej grupy większościowej.

Wypowiedzi badanych dzieci, dotyczące korzyści z wzajemnych relacji, za którą badani uznają *inny język* (13,4%), *inną kulturę i zwyczaje* (8%), *tolerancję* (5,1%), *zawieranie przyjaźni* (2,7%), wskazują na znikomą ich wartość (czego dowodzą wartości procentowe wskazanych kategorii). Jedną ze wskazanych kategorii jest uczenie się *złych zachowań* (1,9%). Pewna grupa uczniów wskazuje na brak osób w klasie, od których można się czegoś nauczyć (3,2%) lub też brak *znajomości* z rówieśnikami z innych krajów (1,6%). Blisko 1/5 badanych nie udzieliła odpowiedzi na zadane pytanie (19,5%).

Najczęściej wybierane kategorie w podziale na trzy objęte badaniami środowiska szkolne przedstawia tabela 18.

Tab. 18. Korzyści związane z obecnością kolegów i koleżanek z innych krajów w szkole, N = 374 (dane liczbowe i procentowe z uwzględnieniem trzech środowisk szkolnych)

Odpowiedzi	S1(C)		S2(W)		S3(R)		p
	n	%	n	%	n	%	
tolerancji	9	4,7	6	8,5	4	3,6	0,3269
innych języków	27	14,1	16	22,5	7	6,3	0,0067
innej kultury/zwyczajów	7	3,7	16	22,5	7	6,3	0,0000
niczego się nie nauczyłem/am	117	60,9	16	22,5	38	34,2	0,0000

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić istotny statystycznie związek między wyborem wskazanych kategorii w trzech różnych środowiskach szkolnych. Najwięcej wypowiedzi typu: *niczego się nie nauczyłem/am* udzielili badani uczniowie ze szkoły S1(C), co może wskazywać na słabe więzi między uczniami polskimi i czeczeńskimi w prezentowanym środowisku szkolnym i kulturowy dystans między grupą większościową i „obcymi” kulturowo uczniami. W pozostałych dwóch środowiskach szkolnych S2 i S3 częstość podawania tych odpowiedzi jest zdecydowanie niższa (22,5% wypowiedzi w S2 i 34,2% w S3). Środowisko szkolne z dziećmi wietnamskimi w ocenie badanych wyróżnia znacznie większy wskaźnik procentowy udzielonych wypowiedzi (w porównaniu z S1 i S3), obejmujących kategorie: *innych języków* (22,5%), *innej kultury/zwyczajów* (22,5%). Klasy szkolne, w których obecne są dzieci wietnamskie, stanowią w ocenie uczniów polskich środowisko sprzyjające bardziej transmisji kulturowej i wzajemnemu uczeniu się niż ma to miejsce w dwóch innych, badanych środowiskach. Najmniej przyjaznym i najslabiej poddającym się kulturowym przekazom środowiskiem szkolnym, w którym ponad 60% dzieci uznało brak jakichkolwiek możliwości kulturowego uczenia się, są klasy z Czeczenami.

5.1.7. Postawy i preferencje wobec „innych” w ukrytych opiniach – projekcje badanych

Nie zawsze w badaniach ankietowych istnieje możliwość zebrania pełnych wypowiedzi badanych, zwłaszcza jeśli wymagają one uzupełnienia, wyboru odpowiednich kategorii czy odpowiedzi na pytania otwarte. Istotny jest również wiek respondentów, ich poziom intelektualny i stan wiedzy. W przypadku piąto- i szóstoklasisty jakość wypowiedzi zależy od zainteresowania badanym obszarem, czasu poświęconego na wypełnienie ankiety, stopnia jej trudności w ocenie badanego, zdolności konstruowania wypowiedzi. Ankieta wymusza na badanych określony wybór kategorii, stanowiących kafeterię i nie zawsze pozwala na pełną ekspresję wypowiedzi. W celu uzupełnienia materiału empirycznego uzyskanego w tradycyjnych pytaniach ankiety zastosowano element projekcji, stosując w jednym z pytań tzw. niedokończone zdania, będące rodzajem technik projekcyjnych. Te według T. Pilcha są wprowadzeniem między badającego a badanego czynnika celowo dobranego, co do którego można żywić nadzieję, że wywoła w badanym określone reakcje i postawy emocjonalne⁴¹². Kończenie zdań jest jedną z technik werbalnych, w której badany wyraża (...) swoje uczucia lub reakcje⁴¹³.

Zastosowane w kwestionariuszu ankiety niepełne wypowiedzenia typu: *Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole...*; *Ludzie z innych krajów są dla mnie...*; *Według mnie szkoła...*; *Nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów...*; *Jeśli w klasie są uczniowie innej niż polska narodowości, to...* pozwalają na ujawnienie skrytych, nieuświadamianych opinii, sądów i wyobrażeń, wyzwalanych często przez wyobraźnię motywów, które wzbogacają materiał empiryczny o szczere i naturalne stanowisko badanych wobec przedmiotu czy podmiotu badań.

Wadą technik projekcyjnych (w tym przypadku uzupełnienia zdań) jest zróżnicowany poziom kompetencji językowych badanych dzieci, ich różne umiejętności stylistyczne, chęć wyrażenia swoich emocji i rzeczywistych poglądów nie zawsze odzwierciedlająca fakty. Uzupełnione przez

⁴¹² T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 102.

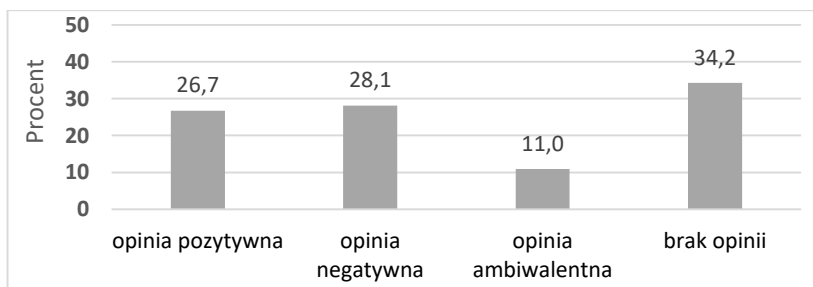
⁴¹³ Tamże.

badanych zdania nierzadko charakteryzuje bardzo uproszczona wypowiedź, niewnosząca żadnych wartości badawczych, co miało miejsce również w przypadku objętych badaniami 12- i 13-latków.

Zastosowane w kwestionariuszu ankiety niedokończone zdania zostały sformułowane w sposób, pozwalający na ekspresję wypowiedzi, a zatem sądów i opinii badanych o ludziach z innych krajów, rówieśnikach innej niż polska narodowości, stosunku nauczycieli wobec nich i o samej szkole.

Z racji wielu uzyskanych opinii zostały one skategoryzowane w trzech grupach wypowiedzi: opinii pozytywnej, negatywnej i ambiwalentnej. Analiza jakościowa uzyskanych opinii zostanie dokonana oddzielnie, w ramach prezentacji badanych środowisk szkolnych z ukazaniem ich odrębności i specyfiki, wynikającej z charakteru trzech różnych kultur (czeczeńskiej, wietnamskiej i romskiej) [wyróżnienie B.D.].

Uzyskane na pierwsze ze stwierdzeń: *Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole...* wypowiedzi pozwalają sądzić, że co trzeci z badanych nie wykazał żadnej inwencji w wyrażeniu swojej opinii. Prawie tyle samo wypowiedzi pozytywnych (26,7%), jak i negatywnych (28,1%) odzwierciedla emocje badanych wobec *rówieśników z różnych krajów w jednej szkole*, zaś 11% uznano za opinie ambiwalentne. Ich rozkłady procentowe przedstawia wykres 18. Brak opinii może wynikać z niechęci do jej uzewnętrznienia lub z trudności w sformułowaniu jej w formie zdania. Nie jest raczej intencją badanych powstrzymywanie się od wyrażenia swoich myśli, gdyż w przypadku dzieci niedokończone zdania zachęcają zwykle do kreatywnych wypowiedzi, zgodnych z rzeczywistym stanem emocji.



Wyk. 18. Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole..., N = 374 (dane w proc.)

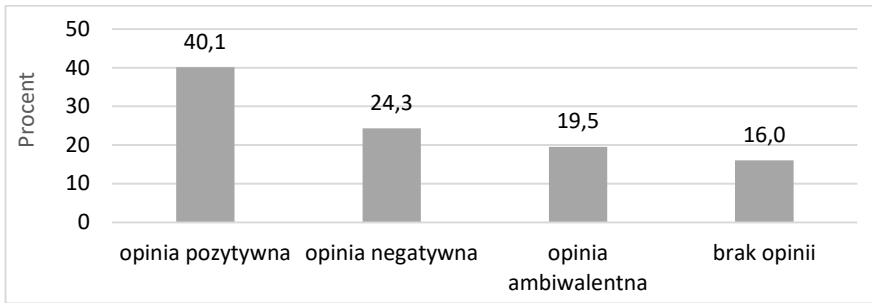
Tabela 19 zawiera rozkłady liczbowe i procentowe wypowiedzi skategoryzowanych jako opinie pozytywne, negatywne i ambiwalentne oraz ich brak z uwzględnieniem trzech różnych środowisk szkolnych. Otrzymane wyniki są istotne statystycznie przy $p = 0,0000$ co oznacza różnice między badanymi grupami i ich opiniami.

Tab. 19. Rozkłady liczbowe i procentowe skategoryzowanych wypowiedzi (Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole...) w trzech badanych środowiskach szkolnych (N = 374)

<i>Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole...</i>	S1(C)		S2(W)		S3(R)	
	n	%	n	%	n	%
opinia pozytywna	19	9,9	33	46,5	48	43,2
opinia negatywna	94	49,0	1	1,4	10	9,0
opinia ambiwalentna	18	9,4	9	12,7	14	12,6
brak opinii	61	31,8	28	39,4	39	35,1
ogółem	192	100,0	71	100,0	111	100,0
wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 106,0; df = 6; p = 0,0000$					

W wypowiedziach kategoryzowanych w czterech grupach i w trzech różnych środowiskach, podkreślić należy zdecydowaną większość opinii pozytywnych w dwóch szkołach: z obecnością rówieśników wietnamskich (S2(W)) i obecnością dzieci romskich (S3(R)). Zdecydowaną większość opinii negatywnych odnotowuje się w grupie S1(C)), co wskazuje na krytyczne stanowisko badanych wobec obecności rówieśników z różnych krajów (49%). Jest ono prawdopodobnie projekcją negatywnych emocji związanych ze społecznym klimatem szkoły, który kreuje w określonym stopniu obecność uczniów czeczeńskich. Interpretacja wykazanych różnic i ich wskaźników procentowych ma znaczenie w indywidualnej charakterystyce badanego środowiska szkolnego, która – jak już wskazano – zostanie przedstawiona w dalszej części opisu wyników badań empirycznych. Ma ona swoje uzasadnienie w charakterze stosunków i relacji interpersonalnych, klimacie szkoły i innych czynnikach społecznych.

Użycie kolejnego z niedokończonych zdań *Ludzie z innych krajów są dla mnie...* miało sprowokować badane dzieci do wyrażenia swojego rzeczywistego stosunku do przedstawicieli innych kultur. Rozkłady procentowe uzyskanych wypowiedzi przedstawia wyk. 19.



Wyk. 19. *Ludzie z innych krajów są dla mnie...*, N = 374 (dane proc.)

Większość badanych dokonała pozytywnej oceny osób z innych krajów, co wyraża się w bardzo indywidualnych opiniach i sądach, których analiza jakościowa zostanie przedstawiona w charakterystykach każdego środowiska szkolnego. Znamienne jest różnica między wartością procentową opinii pozytywnych wobec *ludzi z innych krajów* (40,1%) a wartością procentową opinii pozytywnych wobec *uczniów z różnych krajów w jednej szkole* (wykres 18: 26,7%). O połowę niższy jest w tym przypadku wskaźnik procentowy *braku opinii* o ludziach z innych krajów (16%), niż ma to miejsce w przypadku *braku opinii* o uczniach z różnych krajów w jednej szkole (wykres 18: 34,2%). Pozwala to przypuszczać, że badani inaczej wartościują kulturową odmiennność w odniesieniu do swoich szkolnych rówieśników i ich bezpośredniej obecności w przestrzeni szkolnej, niż ma to miejsce w obiektywnej ocenie *osób z różnych krajów*.

Nieco inaczej przedstawiają ten stan rozkłady liczbowe i procentowe opinii w trzech różnych środowiskach szkolnych (tabela 20). W tym przypadku uzyskane wyniki we wszystkich grupach wskazują na istotne statystycznie różnice pomiędzy nimi w częstości wskazywania poszczególnych kategorii wypowiedzi.

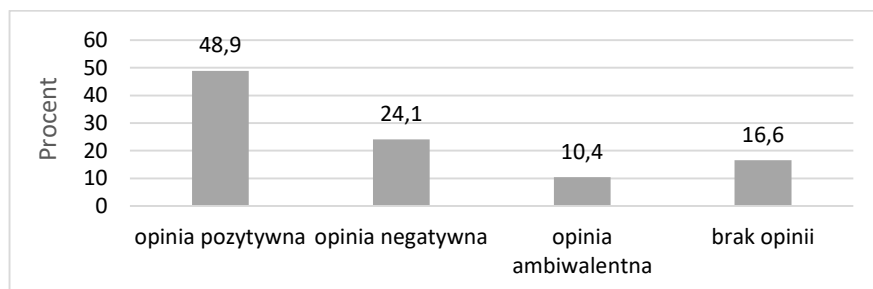
Tab. 20. Rozkłady liczbowe i procentowe skategoryzowanych wypowiedzi (*Ludzie z innych krajów są dla mnie...*) w trzech badanych środowiskach szkolnych (N = 374)

<i>Ludzie z innych krajów są dla mnie...</i>	S1(C)		S2(W)		S3(R)	
	n	%	n	%	n	%
opinia pozytywna	32	16,7	56	78,9	62	55,9
opinia negatywna	78	40,6	1	1,4	12	10,8
opinia ambiwalentna	53	27,6	4	5,6	16	14,4
brak opinii	29	15,1	10	14,1	21	18,9
ogółem	192	100,0	71	100,0	111	100,0
wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 120,2; df = 6; p = 0,0000$					

Warto wskazać dominującą opinię pozytywną w szkole z uczniami wietnamskimi (S2(W)), stanowiącą 78,9% wypowiedzi i przewagę opinii negatywnych w środowisku szkolnym z Czeczenami (S2(C)). W tej grupie negatywne opinie wyraża 40,6% badanych. Dostrzegalne różnice między grupami są widoczne w liczbie opinii ambiwalentnych, których najwięcej występuje w środowisku szkolnym (S1) z uczniami czeczeńskimi (27,6%), najmniej – w środowisku (S2) z dziećmi pochodzenia wietnamskiego. W S2 badane dzieci są najbardziej zdecydowane w wyrażaniu ocen i jednoznacznie formułują w większości opinie pozytywne (blisko 80%).

Zastosowanie opisanych wcześniej niedokończonych zdań miało za cel wywołanie u badanych dzieci określonych emocji i ich projekcję wyrażoną w postaci opinii o szkole. Użyto kolejnego, niedokończonego wypowiedzenia: *Według mnie szkoła...*, co mogło być rozumiane przez badanych jako własne środowisko szkolne oraz jako instytucja edukacyjna o określonych zadaniach i roli. Blisko połowa badanych (48,9%) wyraziła o szkole pozytywne opinie, kojarząc ją z miejscem przyjaznych doświadczeń i możliwości własnego rozwoju, uznania jej za instytucję o znaczącej roli społecznej. Prawie co czwarte badane dziecko wyraziło opinię przeciwną o szkole, co jest prawdopodobnie konsekwencją indywidualnych, złych doświadczeń szkolnych. Co dziesiąty badany zakończył swoje zdanie opinią o cha-

rakterze ambiwalentnym. Ponad 16% badanych nie dokonało projekcji własnych sądów. Rozkłady procentowe wszystkich skategoryzowanych opinii przedstawia wyk. 20.



Wyk. 20. *Według mnie szkoła...*, N = 374 (dane proc.)

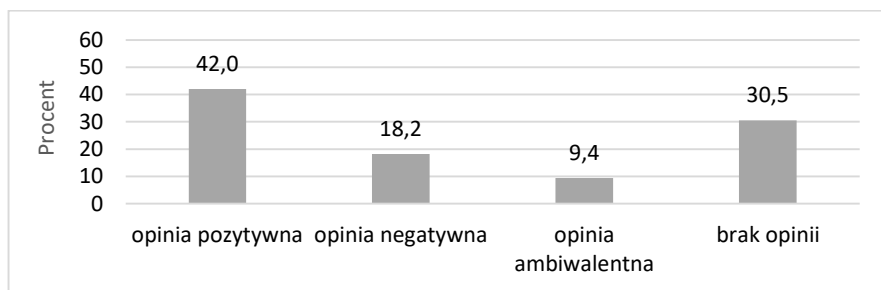
Rozkłady liczbowe i procentowe opinii w trzech środowiskach szkolnych przedstawia natomiast tabela 21. Różnice procentowe w liczbie uzyskanych opinii obrazują ocenę szkoły w kontekście indywidualnych doświadczeń i charakteru samego środowiska szkolnego.

Wyniki we wszystkich grupach wskazują na istotne statystycznie różnice pomiędzy nimi. Relatywnie najwięcej pozytywnych opinii o szkole wyrazili badani ze szkoły drugiej (S2(W)) i trzeciej (S3(R)). Uczniowie szkoły, do której chodzą dzieci czeczeńskie (S1(C)), wyrazili najwięcej negatywnych opinii o swojej placówce (co trzeci badany).

Tab. 21. Rozkłady liczbowe i procentowe skategoryzowanych wypowiedzi (*Według mnie szkoła...*) w trzech badanych środowiskach szkolnych (N = 374)

Według mnie szkoła...	S1(C)		S2(W)		S3(R)	
	n	%	n	%	n	%
opinia pozytywna	73	38,0	46	64,8	64	57,7
opinia negatywna	65	33,9	6	8,5	19	17,1
opinia ambiwalentna	25	13,0	7	9,9	7	6,3
brak opinii	29	15,1	12	16,9	21	18,9
ogółem	192	100,0	71	100,0	111	100,0
wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 30,8; df = 6; p = 0,0000$					

Jedno z niedokończonych zdań dotyczy nauczycieli: *Nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów...*, a jego celowość użycia wiąże się z uzyskaniem od badanych spontanicznej oceny postaw nauczycieli wobec uczniów reprezentujących inne kultury. Większość opinii jest pozytywna (42%), co pozwala sądzić o dobrej ocenie nauczycieli i ich postawach wobec uczniów z innych kręgów kulturowych. Wizerunek nauczycieli w oczach badanych odzwierciedla ich zaangażowanie, sposób traktowania, w tym oceniania i wspierania uczniów różniących się kulturowo. Świadczy też o dostrzeganiu przez badanych trudności wynikających z wielokulturowości środowiska szkolnego. Odmienne zdania jest 18,2% badanych dzieci, a 9,4% wyraża opinię ambiwalentną. Blisko co trzeci badany (30,5%) nie potrafi ocenić nauczycieli w tym zakresie (brak opinii). Wymienione wyżej rozkłady procentowe przedstawia wykres 21.



Wyk. 21. *Nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów...*, N = 374 (dane proc.)

Biorąc pod uwagę rozkład liczbowy i procentowy opinii badanych w trzech różnych środowiskach szkolnych (co przedstawia tab. 22) najwięcej pozytywnych opinii odnotowuje się w szkole oznaczonej symbolem S2(W) z uczniami wietnamskimi. Negatywne opinie są najczęściej wyrażane przez badane dzieci w szkole, do której uczęszczają czeczeńscy rówieśnicy (S1(C)). Istotnie statystycznie różnice między grupami potwierdza procentowy rozkład skrajnych opinii. Jest on charakterystyczny dla dwóch środowisk, w których obecność uczniów z innych kręgów kulturowych cechuje skrajnie różny kapitał społeczno-kulturowy (Wietnamczycy i Czeczeni). *Nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów* są inaczej oceniani w środowisku, w którym obecni są przedstawiciele obu wymienionych nacji, a ocena

ta jest implikacją obserwacji relacji i zjawisk występujących w szkole. Pozytywny obraz uczestnictwa w szkolnej edukacji dzieci wietnamskich pozwala ich polskim rówieśnikom wyrażać pozytywne opinie o pracy nauczycieli (64,8%). Trudności adaptacyjne dzieci czeczeńskich są z kolei interpretowane przez badanych jako pewien rodzaj komplikacji i przeszkód w pracy nauczycieli, co wyraża niemal 1/3 badanej grupy (S1).

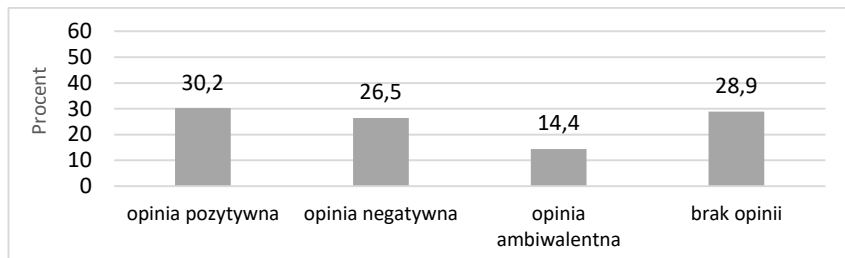
Tab. 22. Rozkłady liczbowe i procentowe skategoryzowanych wypowiedzi (*Nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów...*) w trzech badanych środowiskach szkolnych (N = 374)

<i>Nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów...</i>	S1(C)		S2(W)		S3(R)	
	n	%	n	%	n	%
opinia pozytywna	53	27,6	46	64,8	58	52,3
opinia negatywna	60	31,3	2	2,8	6	5,4
opinia ambiwalentna	15	7,8	6	8,5	14	12,6
brak opinii	64	33,3	17	23,9	33	29,7
ogółem	192	100,0	71	100,0	111	100,0
wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 61,6; df = 6; p = 0,0000$					

Kolejne z niedokończonych zdań: *Jeśli w klasie są uczniowie innej niż polska narodowości, to...* miało za zadanie sprowokowanie badanych do oceny sytuacji w wielokulturowej klasie i określenie czynników znaczących dla środowiska szkolnego. Opinie badanych w tej sprawie przedstawia wykres 25, a rozkłady procentowe nie wskazują na zachwyt wielokulturowością w klasie. Ponad 26% badanych wyraża o niej negatywną opinię, a prawie 29% nie wyraża jej wcale. Zaledwie co trzeci badany (30,2%) ocenia obecność uczniów innej niż polska narodowości w kategoriach pozytywnych, a 14,4% ma do niej stosunek ambiwalentny.

Ponad połowa objętych badaniami dzieci (55,4%) nie feruje więc sądów (opinia negatywna i brak opinii), które pozwoliłyby stwierdzić, że przyjmują one obecność innych narodowościowo i etnicznie rówieśników za szczególnie pożądany rodzaj społecznych realiów i warunków. Szkolny

kazus z obecnością w nim innych wzorców społeczno-kulturowych może bowiem istotnie wpływać na postawy, poczucie bezpieczeństwa, tożsamość i wzajemną kulturową transmisję.



Wyk. 22. *Jeśli w klasie są uczniowie innej niż polska narodowości, to...*, N = 374 (dane proc.)

Tabela 23 zawiera wartości liczbowe i procentowe uzyskanych opinii jako skategoryzowanych zdań, z których wynika, że istnieją istotne statystycznie różnice między badanymi grupami. Zauważalne są znaczące (tak, jak w poprzednich opiniach) różnice w wartościach procentowych opinii pozytywnych i negatywnych. Pierwsze są znamienne dla szkoły S2(W) i S3(R), negatywne zaś dla szkoły z obecnością Czeczenów – S2(C).

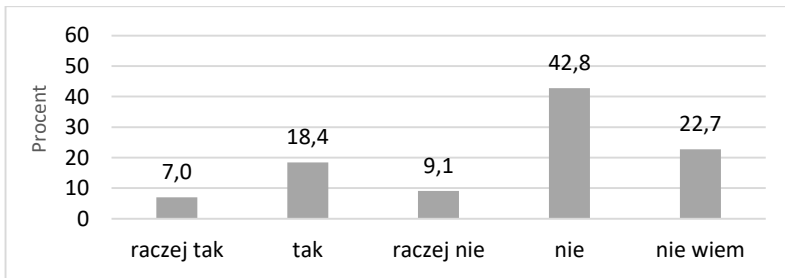
Tab. 23. Rozkłady liczbowe i procentowe skategoryzowanych wypowiedzi (*Jeśli w klasie są uczniowie innej niż polska narodowości, to...*) w trzech badanych środowiskach szkolnych (N = 374)

<i>Jeśli w klasie są uczniowie innej niż polska narodowości, to...</i>	S1(C)		S2(W)		S3(R)	
	n	%	n	%	n	%
opinia pozytywna	26	13,5	37	52,1	50	45,1
opinia negatywna	86	44,8	2	2,8	11	9,9
opinia ambiwalentna	24	12,5	11	15,5	19	17,1
brak opinii	56	29,2	21	29,6	31	27,9
ogółem	192	100,0	71	100,0	111	100,0
wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 89,0$; $df = 6$; $p = 0,0000$					

Rozkłady procentowe opinii są zbliżone do rozkładów procentowych opinii w zdaniu *Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole...* Każde z wypowiedzeń (*Jeśli w klasie są uczniowie innej niż polska narodowości...; Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole...*), mimo podobieństw, może wywoływać inne skojarzenia, wynikające z abstrakcyjności stwierdzenia, jak i stopnia subiektywizmu badanych. Zdanie odnoszące się do obecności osób innej narodowości w klasie, w rzeczywistości kojarzy się badanym z najbliższą im sferą bezpośrednich relacji.

5.1.8. Obecność rówieśników z innych kręgów kulturowych w klasie – społeczny imperatyw czy szkolny problem? Stanowisko badanych w kwestii społeczno-kulturowej struktury klasy

Opinią w pełni pozwalającą na określenie emocjonalnej strony postaw badanych dzieci wobec rówieśników z innych krajów jest odpowiedź na pytanie: *Czy chciałbyś/chciałabyś, aby w Twojej klasie było więcej osób innej niż polska narodowości?* Badani z kafeterii dysjunktywnej dokonali wyboru odpowiedzi, których procentowe wybory przedstawia wykres 23.



Wyk. 23. Wskaźniki określające opinie badanych na temat potencjalnego zwiększenia liczby osób innej narodowości w klasie, $N = 374$ (dane proc.)

W grupie objętej badaniami 25,4% dzieci jest pozytywnie nastawionych do zwiększenia w klasie liczby rówieśników narodowości innej niż polska (*tak* – 18,4%; *raczej tak* – 7,0%). Zatem co czwarte badane dziecko jest zainteresowane obecnością rówieśników z innych kręgów kulturowych

w klasie szkolnej i nie dostrzega żadnych trudności wynikających ze zwiększenia ich liczby. Zdecydowanie odmiennego zdania jest grupa stanowiąca łącznie 51,9%. Kategoryczne *nie* dla zwiększenia w klasie liczby rówieśników z obcych kulturowo kręgów wyraża 42,8%, a 9,1% udzieliło odpowiedzi: *raczej nie*. Niezdecydowanych i tych, którzy deklarują, że *nie mają zdania*, jest 22,7% badanych. Ponad połowa osób w objętej badaniami grupie jest przeciwna zwiększeniu liczby innych kulturowo rówieśników, co uzasadnia sytuacją panującą w klasie, problemami związanymi z ich obecnością (analiza jakościowa uzasadnienia wypowiedzi).

Rozkłady liczbowe i procentowe wyboru poszczególnych kategorii dotyczących obecności w klasie osób innej narodowości z uwzględnieniem trzech różnych środowisk szkolnych przedstawia tabela 24. Wyniki we wszystkich grupach wskazują na istotne statystycznie różnice pomiędzy nimi w częstości wskazywania poszczególnych kategorii.

Tab. 24. Opinie badanych dotyczące zwiększenia liczby osób innej narodowości w klasie szkolnej, $N = 374$ (dane liczbowe i proc.)

Czy chciałbyś/chciałabyś, aby w Twojej klasie było więcej osób innej niż polska narodowości?	S1(C)		S2(W)		S3(R)	
	n	%	n	%	n	%
raczej tak	4	2,1	8	11,3	14	12,6
tak	7	3,7	34	47,9	28	25,2
raczej nie	14	7,3	5	7,0	15	13,5
nie	138	71,9	2	2,8	20	18,0
nie wiem	29	15,1	22	31,0	34	30,6
ogółem	192	100,0	71	100,0	111	100,0
wynik testu chi-kwadrat	$\chi^2 = 166,4; df = 8; p = 0,0000$					

Również w tym przypadku znaczna większość negatywnych opinii jest charakterystyczna dla środowiska szkolnego S1 z dziećmi czeczeńskimi (*raczej nie* – 7,3%; *nie* – 71,9%). Zatem blisko 80% badanych w tym środowisku nie chciałoby zwiększenia liczby osób innej narodowości w klasie, co wskazuje na złe doświadczenia, niechęć do „obcych” i jest prawdopodobnie

potwierdzeniem braku właściwych, opartych na przyjaźni, relacji rówieśniczych. W środowisku tej szkoły zaledwie 5,8% (*raczej tak/tak*) jest zainteresowanych zwiększeniem obecności osób innej narodowości, a 15,1% nie jest zdecydowanych.

Pozytywne opinie wyrażają natomiast dzieci ze szkoły S2 (prawie 60%), w której obecni są rówieśnicy wietnamscy (*raczej tak* – 11,3%; *tak* – 47,9%). Dwa wymienione środowiska szkolne (S1 i S2) inaczej postrzegają wielokulturowe konteksty, a ich recepcja jest warunkowana skalą problemów szkolnych i ich jakością, w tym społecznym charakterem relacji interpersonalnych.

W trzecim środowisku szkoły (S3) liczby te są mniejsze, ale odbiegają od opinii w szkole z obecnością Czeczenów. W środowisku S3 – 37,8% badanych (*raczej tak, tak*) jest za zwiększeniem liczby osób innej narodowości w klasie. Przeciwną opinię wyraża 31,5% (*raczej nie, nie*) badanych i prawie tyle samo nie jest zdecydowanych (30,6%). Wskazana w tym środowisku szkolnym skala wyborów (w każdym przypadku jest ona zbliżona do 1/3 badanej grupy) poszczególnych kategorii może wynikać z faktycznej nieobecności romskich rówieśników i braku doświadczeń, co nie pozwala na dokonanie społecznej oceny wielokulturowej klasy.

5.2. Wnioski z badań empirycznych

Ogólne założenia przyjęte w prowadzonych badaniach dotyczą kwestii organizacyjnych i poczynionych założeń wynikających z użycia określonych metod, w tym przypadku – sondażu diagnostycznego z zastosowaniem kwestionariusza ankiety.

Badaniami objęto łącznie 347 dzieci z klas V i VI szkół podstawowych w trzech różnych miastach (każde z miast jest w innym województwie). Każda z tych szkół jest odmiennym środowiskiem szkolnym, które różni obecność dzieci z innych kręgów kulturowych. Szkoły dobrano pod względem przeważającej w badanych klasach grupy dzieci narodowości czeczeńskiej, wietnamskiej i romskiej.

Liczebność poszczególnych grup oznaczonych jako S1(C), S2(W) i S3(R) jest różna i wynika z organizacji pracy szkoły i struktury jej oddziałów. Liczba oddziałów klas V i VI w szkołach objętych badaniami była różna. Objęcie nimi uczniów polskich podyktowane było przeświadczeniem o kompetencjach językowych dzieci w wieku 12-13 lat, pozwalających na interpretację zjawisk i sytuacji społecznych, zdolnością dedukcji czy umiejętnością formułowania konkluzji.

Celem badań było uzyskanie materiału empirycznego stanowiącego ocenę społecznej przestrzeni szkoły i jej elementów w kontekście wielokulturowości. W badaniach użyto autorskiego kwestionariusza ankiety, złożonego z 12 pytań o kafeterii zamkniętej (dysjunktywnej i koniunktywnej) oraz pytań otwartych.

Objęte badaniami dzieci polskie nie stanowiły grupy istotnie zróżnicowanej ze względu na płeć i wiek, w porównywanych grupach. Badaniem objęto trzy różne środowiska szkolne. Liczebność w objętych badaniami klasach szkolnych w porównywanych grupach była również zbliżona (nie różniły się one istotnie statystycznie pomiędzy sobą).

Zastosowana metoda sondażu diagnostycznego z użyciem autorskiego kwestionariusza ankiety ma charakter ilościowy i stanowi wprowadzenie do głębszej eksploracji społecznej przestrzeni szkoły w kontekście wielokulturowości w ocenie dzieci polskich, z jednoczesnym wskazaniem różnic wynikających z obecności w niej rówieśników o innym potencjale społeczno-kulturowym (uczniowie innej narodowości). Zastosowanie techniki ankiety jest celowym zabiegiem w przyjętej metodologii badań, uzupełniającym i wzbogacającym zastosowanie w nich również badań jakościowych. Podejście ilościowo-jakościowe opiera się na wyjaśnianiu przyczynowo-skutkowym, jak i odkrywaniu przez interpretację i rozumieniu, co uzasadnia teoria dwukontekstowa⁴¹⁴.

Przeprowadzone badania ilościowe są jedynie rozpoznaniem środowiska szkoły w jej wielokulturowym kontekście [wyróżnienie B.D.] i wymagają dalszego odkrywania i pogłębionych badań. Wąski obszar

⁴¹⁴ Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 35.

badawczy ujawnia społeczną rzeczywistość wybranych szkół z dziecięcej perspektywy. Wybór metody sondażu, jako metody stosowanej w badaniach ilościowych, wynika z metodologicznego założenia. W ujęciu T. Pilcha i T. Bauman sondaż służy badaniom istotnych dla wychowania zjawisk społecznych oraz opinii i świadomości społecznej pewnych grup. Celem tej metody jest także określenie pewnych tendencji badanych zjawisk.

Zbiorcze zestawienie wyników badań trzech różnych środowisk szkolnych i ich analiza statystyczna miały na celu wskazanie tendencji, zobrazowanie zjawisk przebiegających w grupie szkolnej, interakcji, mechanizmów w przestrzeni szkolnej oraz form transmisji kulturowej.

Otrzymane wyniki badań empirycznych, stanowiące w większości dane ilościowe z próbą kwantyfikowania⁴¹⁵ odpowiedzi uzyskanych na pytania otwarte (dane jakościowe poddano kategoryzacji⁴¹⁶), wskazują na sądy i orientacje badanych, lecz nie stanowią podstawy do pełnej interpretacji, wynikającej z otrzymanych rozkładów liczbowych i procentowych. Przedstawiają jedynie przybliżone opinie i interpretację szkolnej rzeczywistości w odniesieniu do problemu wielokulturowości środowiska szkolnego z punktu widzenia dziecięcej recepcji i aksjologii dziecięcego świata. Zgodnie z założeniami badań jakościowych⁴¹⁷ i zasadą triangulacji, narzędzia badań ilościowych mogą wspomagać przyjętą strategię badawczą, przy zastosowaniu innych metod, co ma miejsce w prezentowanych badaniach (użycie w dalszym postępowaniu metod jakościowych).

⁴¹⁵ B.M. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, TransHumana, Białystok 2000, s. 42-45; Autorzy dostrzegają w ilościowej (na etapie „kwantyzacji” wyników) prezentacji danych z kwestionariusza, możliwość pogłębienia i poddania weryfikacji użytych narzędzi badawczych w dalszym etapie badań jakościowych.

⁴¹⁶ Kategoryzacja w badaniach jakościowych (w tym przypadku chodzi o wypowiedzi badanych uczniów polskich na pytania otwarte) jest koniecznym zabiegiem systematyzowania materiału empirycznego zwłaszcza jeśli jest on niemierzalny, co podkreślają N.K. Denzin i Y.S. Lincoln. Wyodrębnione kategorie dotyczą pojęć, terminów znaczeń, wyznaczonych przez badacza, w których może klasyfikować uzyskany materiał jakościowy.

⁴¹⁷ Tamże, s. 44.

Analiza przedstawionych wyników badań empirycznych pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1] Szkoła jako jedno z podstawowych środowisk społecznych jest przez większość badanych dzieci (74,3%) lubiana lub nawet bardzo lubiana, co wskazuje na optymistyczny obraz szkół w ich ocenie. Czynniki i uwarunkowania emocjonalne, skłaniające ich do tej oceny stanowią bardzo dynamiczny układ i wynikają z atmosfery szkolnej przestrzeni, osobistych sukcesów i relacji interpersonalnych opartych na przyjaźni. Odmienne ocenę szkoły prezentuje 11% badanych (nie lubi jej), a 14,7% nie potrafi dokonać jednoznacznej oceny.

Pomiędzy typem środowiska szkolnego (S1, S2, S3) a opiniami wyrażanymi przez uczniów zachodzi istotny statystycznie związek. Dzieci ze środowiska szkoły z obecnością czeczeńskich i wietnamskich rówieśników wyrażają podobne oceny swojej szkoły. W przypadku badanej szkoły, do której uczęszczać powinny dzieci romskie (S3(R)), rozkład ocen prezentuje większy odsetek odpowiedzi skrajnych. Nie oznacza to jednak uzależnienia opinii badanych od obecności rówieśników reprezentujących inne kultury. Jest konsekwencją osobistych doświadczeń, stylu pracy szkoły i jej organizacji, atrakcyjności zajęć i panującego klimatu, co potwierdzają badania w uzasadnieniu oceny szkoły.

2] Oceny szkoły zostały poddane kategoryzacji i przedstawione w trzech grupach dzieci *lubiących i bardzo lubiących* szkołę, *nie lubiących* jej i nieposiadających o niej *jednoznacznego zdania*. Kategorie najczęściej uzasadniające stosunek do szkoły w przypadku badanych lubiących szkołę (*mam przyjaciół, miła atmosfera, ciekawe zajęcia, mili nauczyciele, dobrze się bawię, czuję się bezpiecznie*) w poszczególnych trzech szkołach nie wykazują statystycznie istotnego związku.

W drugiej wyodrębnionej podgrupie dzieci *nie lubiących* szkoły do najczęściej wybieranych kategorii należą: *dużo lekcji i wymagania nauczycieli, nie wszystko mi się podoba, nie lubię niektórych uczniów, jest nudna, nie czuję się bezpiecznie*. Z uwagi na małą liczebność poszczególnych grup nie wnoszą one istotnej informacji do interpretacji wyników.

Również trzecia podgrupa badanych *nie* mająca jednoznacznego zdania o szkole stanowi małą liczebną zbiorowość, a do głównych kategorii uzasadniających ich opinie należy: *nie wszystko mi się podoba, nie umiem wyjaśnić, nie lubię niektórych uczniów*. Uzyskane wyniki we wszystkich grupach nie wskazują na istotne statystycznie różnice pomiędzy nimi.

3] W polskiej przestrzeni społecznej wg A. Wierzbickiej relacje międzyludzkie określane są w kategoriach „przyjaciół”, „kolega” i „znajomy”. Jedną z kategorii znaczących w recepcji szkoły jako środowiska społecznego jest posiadanie przyjaciół. Oznacza ono skłonność do nawiązywania relacji opartych na bliskim związku, otwartości na potrzeby drugiej osoby, niesienia pomocy i przyjęciu w tym postawy altruistycznej. Przyjaźń ma charakter kulturowy i jest warunkowana poziomem wrażliwości społecznej, przyjętymi zasadami i normami życia społecznego. Jej brak, zwłaszcza w dzieciństwie, oznacza niekorzystne i niesprzyjające nawiązywaniu relacji rówieśniczych środowisko. Może być również sygnałem emocjonalnych barier o podłożu osobowościowym lub też skutkiem traumy i społecznej izolacji. W przypadku badanych dzieci 90% z nich deklaruje posiadanie przyjaciół (*tak i raczej tak*). Jednocześnie w każdej ze szkół badania nie wykazały istotnych statystycznie różnic między grupami, a analiza przeprowadzona testem Kruskala-Wallisa nie wykazała różnic pomiędzy liczbą przyjaciół deklarowanych przez uczniów z poszczególnych środowisk szkolnych. Średnie arytmetyczne wyliczone dla każdej z grup były zbliżone do siebie, co oznacza, że w żadnym z objętych badaniami środowisk szkolnych nie ujawniły się czynniki, które mogłyby różnicować nawiązywanie przyjaźni. Niezależnie od różnych warunków, w jakich funkcjonowały szkoły, i społecznej struktury klas, w których obecni są uczniowie reprezentujący inne kultury narodowe i etniczne, badane dzieci nie różnią się w swoich deklaracjach co do wskazań przyjaciół. Stan ten może oznaczać brak istotnego wpływu „obcych” na relacje rówieśnicze.

4] Badani wyrazili opinię dotyczącą oceny obecności rówieśników innej narodowości w klasie, dokonując wyboru kategorii z kafeterii koniunktywnej. Ich celem było określenie tendencji wskazującej na integrację kulturową

w badanych środowiskach lub też poziom etnocentryzmu. Kategorie zawierały pozytywne, jak i negatywne konotacje. Najczęściej zdaniem badanych obecność rówieśników z innych kręgów kulturowych sprzyja *poznaniu ciekawych osób i zwyczajów* (40,9%), *powoduje nieporozumienia i konflikty* (36,6%), *sprzyja nauce tolerancji do osób z innych krajów* (35%), *wprowadza do szkoły złą atmosferę* (31,3%). Co trzeci badany łączy obecność rówieśników z innych krajów z nieporozumieniami, konfliktami i złą atmosferą w klasie, ale uznaje ją jednocześnie za naukę tolerancji. Największą liczbę opinii stanowi uznanie poznawczych aspektów obecności obcych.

Porównanie uzyskanych wyników (wybór kategorii) we wszystkich trzech środowiskach szkolnych wskazuje na istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami w odniesieniu do kategorii: *poznaniu ciekawych osób i zwyczajów, powoduje nieporozumienia i konflikty, wzajemnemu uczeniu się i pomocy, wprowadza do szkoły złą atmosferę, nauce tolerancji wobec osób z innych krajów, różnemu traktowaniu przez nauczycieli, jednakowemu traktowaniu przez nauczycieli*.

Łączenie obecności uczniów innej narodowości w klasie szkolnej z *poznaniem ciekawych osób i zwyczajów* jest najczęściej wybieraną kategorią w szkole z obecnością wietnamskich rówieśników (78,9%). Nieco mniejszy wskaźnik wyborów tej kategorii charakteryzuje środowisko szkoły z obecnością Romów (52,3%). Tendencję odwrotną obserwuje się w grupie z dziećmi czeczeńskimi (20,3%), co oznacza „gorsze nastroje” i słabsze zainteresowanie obecnością „obcych”. W tej samej grupie badanych wybór kategorii: *powoduje nieporozumienia i konflikty* osiągnął najwyższy wskaźnik (65,1%), podczas gdy w dwóch pozostałych środowiskach szkolnych nie jest on dla badanych dzieci znaczący (4,2% w szkole z obecnością Wietnamczyków i 8,1% w szkole z obecnością Romów).

Podobny rozkład procentowy wyborów, a zatem i wykazywaną tendencję przez badanych zauważa się w odniesieniu do kategorii: *wprowadza do szkoły złą atmosferę*. Ponad połowa badanych dzieci w klasach z czeczeńskimi rówieśnikami potwierdza ten stan (54,7%). Dzieci ze środowiska szkolnego, do którego należą uczniowie pochodzenia wietnamskiego nie utożsamiają obecności „obcych” kulturowo rówieśników ze *złą atmosferą*

szkoły, a wybór tej kategorii jest śladowy (1,4%). W trzeciej z badanych szkół (z obecnością Romów) dla prawie co dziesiątego ucznia obecność uczniów kulturowo „obcych” *wprowadza złą atmosferę* (9,9%).

Wzajemne uczenie się i pomoc, jako element wspólnej edukacji w przestrzeni szkolnej, jest najbardziej znaczący w ocenie badanych dzieci ze środowiska szkoły oznaczanej S2(W) – 40,9%. Obecność Wietnamczyków – poza pomocą i wzajemnym uczeniem się – jest także w opinii badanych *nauczką tolerancji* (73,2%). Nieco mniejsze wartości procentowe wyborów tych kategorii uzyskano w środowisku szkoły z obecnością Romów (S3(R)). Całkowicie odmienną opinię prezentują dzieci ze szkoły, do której chodzą czeczeńscy rówieśnicy. Tylko w ocenie 8,9% z nich, obecność innych kulturowo rówieśników *sprzyja wzajemnemu uczeniu się i udzielaniu pomocy*, a dla 15,1% służy ona *naucze tolerancji*.

Interesujące wydaje się porównanie dwóch kategorii, dotyczących *różnego i równego traktowania* uczniów z innych krajów przez nauczycieli. W obu przypadkach potwierdzone zostały istotne statystycznie różnice. Badani ze środowiska szkolnego (S1(C)) przejawiają w swoich ocenach tendencję, wskazującą na bardziej zróżnicowane postawy nauczycieli w wielokulturowej klasie, niż ma to miejsce w dwóch pozostałych środowiskach szkolnych. Ich zdaniem obecność uczniów innej narodowości *sprzyja częściej różnemu niż jednakowemu traktowaniu* badanych przez nauczycieli.

Jednakowe traktowanie wszystkich przez nauczycieli jest natomiast oceną prawie połowy badanych dzieci ze szkoły S2(W) i co piątej badanej osoby w szkole S3(R). W szkole z obecnością dzieci czeczeńskich badani wyrażają opinię o jednakowym traktowaniu uczniów przez nauczycieli *najrzadziej* (13% badanych).

Wszystkie rozkłady procentowe dotyczące *jednakowego traktowania* badanych i ich kulturowo innych rówieśników przez nauczycieli rodzą pytania o przyczyny tak dużych dysproporcji w ocenach dzieci, sposób wartościowania zachowań nauczycieli i pedagogiczną jakość tych zachowań. Może ona też rodzić przypuszczenia o większym zaangażowaniu nauczycieli w procesy adaptacyjne obcych kulturowo uczniów, co może być interpretowane jako różne traktowanie.

Najbardziej krytyczne oceny obecności uczniów innej narodowości prezentują badani ze szkoły oznaczanej S1 (nieporozumienia, konflikty, wprowadzanie złej atmosfery). Odmienne opinie uzyskano w środowisku szkolnym S2, gdzie badani utożsamiają obecność „obcych” rówieśników z możliwościami poznawczo-kulturowymi (poznanie ciekawych osób i zwyczajów, wzajemne uczenie się), uczeniem się tolerancji i udzielaniem wzajemnego wsparcia i pomocy oraz jednakowym traktowaniem przez nauczycieli. W środowisku szkoły oznaczonej S3 badani prezentują podobne opinie, rzadziej jednak niż w szkole S2, a znacznie częściej, niż ma to miejsce w szkole oznaczonej S1.

Określenie przez badane dzieci skutków obecności uczniów innej narodowości w szkole ujawnia inne oceny w poszczególnych środowiskach szkolnych. Wskazuje na różnice pochodzące z odmienności zachowań, zdolności adaptacyjnych „obcych” rówieśników, ich zdolności komunikacyjnych i skłonności do społecznej integracji w przestrzeni szkoły.

5] Za najbardziej interesujące obszary u swoich „obcych” kulturowo rówieśników badani uznają inną kulturę i obyczaje, inny język i sposób zachowania. Co piąty badany nie dostrzega u nich żadnej interesującej cechy i co piąty nie udziela żadnej odpowiedzi. Należy zaznaczyć, że kategorię dotyczącą *innej kultury i obyczajów* dostrzega połowa badanych w środowisku szkolnym z Wietnamczykami, a dla co trzeciego badanego w szkole z Czeczenami *nic nie jest interesujące* u uczniów innej narodowości. Dwa wymienione środowiska szkolne charakteryzuje całkowicie odmienna narracja ze strony badanych dzieci, wynikająca z odmienności recepcji „obcych” i całkowicie różnych wzorców kulturowych (rówieśnicy czeczeńscy i wietnamscy).

6] Poziom integracji społecznej i relacje interpersonalne w klasie szkolnej warunkowane są postawami jej podmiotów, a ściślej ich komponentami emocjonalnymi, które w naturalny sposób określają jakość tych relacji. Badanych zapytano o to, co najbardziej lubią u swoich rówieśników z innych krajów. Z łącznej liczby objętych badaniami dzieci (347 osób), dla 30% z nich *nie ma takiej rzeczy*, za którą mogliby lubić swoich innych kulturowo rówieśników, a ponad 18% nie udziela żadnej odpowiedzi na to pytanie.

Zaledwie 15% badanych lubi ich za to, że są: *weseli, sympatyczni, mili*. Prawie co dziesiąty z badanych wyraża swoje pozytywne emocje z racji odmiennej kultury, zwyczajów i języka oraz okazywaną życzliwość, pomoc i koleżeńskie postawy swoich rówieśników. Ponad 8% badanych stwierdza brak takich kolegów, a ponad 6% potwierdza skłonność do nawiązywania przyjaźni i dopasowania się do reszty (*są tacy, jak my*). Rozkłady procentowe tych ocen różnią się w każdej z poszczególnych szkół, co wskazują istotne statystycznie wyniki. W szkole S1 (z obecnością Czeczenów) dla ponad połowy badanych *nie ma nic*, co mogliby lubić u swoich rówieśników, a tylko kilka osób obdarza ich przyjaźnią i uznaje za życzliwych. W ocenie badanych dzieci ze środowiska szkoły z obecnością Wietnamczyków prawie 27% docenia życzliwość i koleżeńską postawę a 31% uznaje za wesołych i sympatycznych. Rozkłady procentowe skategoryzowanych wypowiedzi wskazują na odmienne emocjonalne tendencje wobec rówieśników innej narodowości szczególnie w dwóch środowiskach (S1 i S2). W szkole z dziećmi czeczeńskimi badani w większości nie epatują szczególną sympatią wobec swoich rówieśników i nie wskazują ich pozytywnych cech (nieliczne wypowiedzi). Odwrotność stanowi szkoła z dziećmi wietnamskimi, wobec których badani formułują pozytywne opinie obejmujące życzliwe nastawienie, koleżeńskie postawy, miłe usposobienie, ciekawą kulturę, nawiązywanie przyjaźni i pomoc. W szkole S3 ponad 26% badanych *nie ma kolegów* pochodzących z innych krajów, co z jednej strony jest zgodne z rzeczywistością (Romowie nie są traktowani jako osoby z innych krajów), a drugiej – jest konsekwencją ich pozornej obecności w szkole. Dzieci romskie nie są traktowane w opiniach badanych jako „obce”, jednak ich status społeczny znacznie odbiega od uznania ich za grupę zintegrowaną. Stąd w ocenie badanych opinie o obcych odnoszą się w istocie do rówieśników z innych krajów, stanowiących bardzo nieliczną grupę w objętej badaniami szkole. „Obcy” narodowościowo rówieśnik jest w pojęciu badanych uczniów kimś, kto przybywa z innego kraju.

Każda z badanych grup – z uwagi na kulturową odmiennność rówieśników – zupełnie inaczej wyraża swój emocjonalny stosunek do niej, co ma

głębokie podłoże kulturowe i wynika z poziomów różnic społeczno-kulturowych. Im bardziej rówieśnicy wywodzący się z innych kultur skłonni są do współpracy i nawiązywania relacji interpersonalnych, tym bardziej znajdują zainteresowanie ze strony grupy dominującej. Im większe są zdolności adaptacyjne ze strony „obcych” uczestników edukacji szkolnej, tym większe są szanse na pełną integrację i wzajemne sympatie.

7] Poza wskazaniem pozytywnych cech rówieśników kulturowo innych, obecnych w szkołach, badani wyrazili również opinię dotyczącą ich negatywnych stron. Uzyskane wypowiedzi tworzą najczęściej następujące kategorie: *źle traktują innych, są niemili; są niekulturalni; są agresywni; nie potrafią się dostosować do szkoły; wszystko mi odpowiada; narzucają swoją kulturę; nie szanują mienia*. Pozostałe wyodrębnione kategorie są śladowe i statystycznie mało znaczące. Warto zaznaczyć, że ponad 27% badanych nie sprecyzowało swojej opinii (brak wypowiedzi).

Najczęściej wybieraną kategorią (34%) jest krytyczna ocena rówieśników z innych krajów: *źle traktują innych, są niemili*. Co czwarty badany uznaje ich za *niekulturalnych*. Przypisuje się im agresywność (22,2%), niezdolność przystosowania do szkoły (20,95%). Uzyskane wyniki wskazują na istotne statystycznie związki pomiędzy opiniami badanych a typem środowiska szkolnego. Najwięcej krytycznych opinii wyrażają dzieci ze szkoły S1 z obecnością czeczeńskich rówieśników. Aż 63% z nich uznaje swoich rówieśników za nieprzyjemnych i źle odnoszących się do innych, blisko 42% za agresywnych, 48% za niekulturalnych, a w ocenie prawie 39% – niepotrafiących dostosować się do szkoły. W pozostałych dwóch szkołach – S2 i S3 – rozkłady procentowe wymienionych ocen są bardzo niskie i wskazują na całkowicie odmienną atmosferę i relacje interpersonalne w kontekście obecności uczniów kulturowo innych.

Natomiast kategoria *wszystko mi odpowiada* najczęściej jest wskazywana przez dzieci ze szkoły z obecnością wietnamskich rówieśników (31%). Mniejsze procentowo wybory przypadają na środowisko szkoły S3 z obecnością romskich dzieci (18,9%). W szkole S1 tylko jedna osoba wyraża taką opinię. Pozostałe kategorie stanowią w obu środowiskach szkolnych nikłe wartości procentowe.

Gros negatywnych opinii przypada zatem na środowisko szkoły, w której przestrzeni uczestniczą dzieci uchodźcy narodowości czezeńskiej. W ocenie grupy większościowej ich obecność odbierana jest jako łamanie obowiązujących w szkole zasad i niechęć w dostosowaniu się do warunków szkoły.

8] Diagnoza społecznej przestrzeni szkoły w dziecięcej narracji objęła także w przeprowadzonych badaniach kwestię oceny nauczycieli, a dokładnie ich postawy wobec uczniów z innych krajów. Została ona już częściowo ukazana w pytaniu nr 6 z kafeterią koniunktywną, w którym badani dokonali oceny zachowania nauczycieli (*jednakowe traktowanie nas, różne traktowanie nas*) w sytuacji obecności uczniów różniących się kulturowo. Uzyskane w nim wyniki są statystycznie istotne, a różnice pomiędzy środowiskami szkolnymi wyraźnie ukazują tendencję wskazującą na zróżnicowane postawy nauczycieli w wielokulturowej klasie, będące zaprzeczeniem *równego traktowania* w szkole z obecnością Czezeńów.

W pytaniu o kafeterii dysjunktywnej, pozwalającej na jednoznaczną ocenę nauczycieli 41,1% badanych uznaje, że *lubią* oni lub *raczej lubią* swoich rówieśników z innych krajów, zaś prawie tyle samo (42,8%) *nie umie ocenić* tych postaw. Blisko 16% badanych ocenia negatywnie postawy nauczycieli (*nie lubią* lub *raczej nie lubią*) wobec innych kulturowo rówieśników.

Występujące różnice (statystycznie istotne związki) między badanymi grupami dotyczą częstości w dokonywaniu skrajnych ocen (*lubią/nie lubią*) nauczycieli wobec rówieśników z innych krajów.

Dzieci ze szkoły z uczniami pochodzenia czezeńskiego znacznie rzadziej dokonują zdecydowanie pozytywnych ocen nauczycieli (8,3%), niż ma to miejsce w szkole oznaczonej S2, z dziećmi wietnamskimi (53,5%). Konsekwencją jest częstsze dokonywanie w szkole S1 negatywnej oceny, co stanowi łącznie 23% opinii (*nie lubią, raczej nie lubią*).

Brak zdolności oceny (*nie umiem ocenić*) jest częstszy w szkole S1(47,9%) i S3 (51,4%) niż w przypadku szkoły oznaczonej S2 (15,5%). Badanym dzieciom ze szkoły z obecnością rówieśników czezeńskich oraz romskich znacznie trudniej jest dokonywać ocen postaw nauczycieli i ich

emocjonalnego stosunku do uczniów kulturowo „innych”, co może też wynikać z trudnych i złożonych sytuacji szkolnych. W szkole S3 obecność Romów ma charakter formalny, a ich uczestnictwo w zajęciach edukacyjnych pozostaje poza sferą codziennych obserwacji. Podlegają oni bowiem nauczaniu indywidualnemu, przebiegającemu poza przestrzenią szkoły, w warunkach domowych.

W środowisku szkolnym z obecnością Czechenów niemal połowa badanych nie umiejąca dokonać jednoznacznej oceny oraz formułowanie co czwartej opinii negatywnej, świadczą o występowaniu trudnej wychowawczo atmosfery, niejednoznaczności zachowań i szkolnych standardów. Interpretację występującej tendencji pogłębić mogą analizy jakościowe wypowiedzi uzasadniających tę ocenę.

9] W szkole stanowiącej wielokulturową przestrzeń dokonuje się transformacja i wymiana kulturowa w sferze zwyczajów, zachowań, tradycji, języka, często w obszarach nieuświadamianych – duchowych i materialnych – aspektów kultury. Objęte badaniami dzieci wskazały elementy będące konsekwencją wzajemnego przekazu kulturowego. Należy jednak podkreślić, że wskazanie przez nie bardzo lapidarnych form transmisji kulturowej może być efektem trudności w werbalizacji procesów kulturowych lub braku ich merytorycznej znajomości, co tłumaczyć można wiekiem badanych, a dokonywanie ocen odbywa się na zasadzie intuicyjnych, podpartych obserwacją i doświadczeniem uzasadnień.

Prawie 46% badanych uznaje, że obecność innych kulturowo rówieśników nie wniosła nic interesującego w wymiarze poznawczym (*niczego się nie nauczyłem/tam*). Nieznaczna część badanych (13,4%) dostrzega w wielokulturowej przestrzeni możliwości rozwoju językowego (*nauczyłem/tam się obcych języków*). Zaledwie 8% badanych potwierdza naukę *innej kultury i zwyczajów*. Blisko 20% badanych nie udziela żadnej odpowiedzi. Inne z kategorii wyróżnionych przez badanych dotyczą nauki *tolerancji, zawierania przyjaźni, złych zachowań*, lecz ich rozkłady procentowe są niskie i nie wnoszą żadnej informacji o istniejących tendencjach w badanych środowiskach szkolnych.

Istotny statystycznie związek między wypowiedziami a typem środowiska szkolnego dotyczy trzech kategorii: *niczego się nie nauczyłem/am*, [*nauczyłem/am się*] *innej kultury/zwyczajów* oraz *innych języków*. Inne języki, kultura i zwyczaje są najbardziej charakterystyczne dla opinii badanych ze szkoły S2, co oznacza pozytywny przekaz kulturowy w przestrzeni edukacyjnej z obecnością Wietnamczyków. Kategoria zaprzeczająca jakimkolwiek wartościom poznawczym ze wspólnej edukacji (*niczego się nie nauczyłem/am*) jest najczęściej wymieniana przez badanych ze szkoły oznaczonej S1 (60,9%). Pozwala to sądzić o niskim poziomie integracji społecznej w klasach z uczniami z rodzin czeczeńskich i wzajemne bariery w kulturowym przekazie. W szkole oznaczonej S3 wskaźnik procentowy tej kategorii jest prawie o połowę niższy (34,2%).

10] Niedokończone wypowiedzenia, pełniące też w kwestionariuszu ankiety swoistą rolę pytań otwartych, a jednocześnie odpowiadające technice projekcyjnej, pozwoliły na ekspresję wypowiedzi, a zatem wskazały poprzez sądy i opinie badanych na ich myślenie o ludziach z innych krajów, rówieśnikach innej niż polska narodowości. Ujawniły również stosunek badanych dzieci i ich ocenę nauczycieli wobec rówieśników z innych kręgów kulturowych. Niedokończone zdania obrazują postrzeganie samej szkoły jako środowiska i jego kontekstów. Wypowiedzi badanych porównano jako skategoryzowane opinie pozytywne, negatywne i ambiwalentne oraz ich brak, z uwzględnieniem trzech różnych środowisk szkolnych. Wykazano istotne statystycznie różnice między badanymi grupami i prezentowanymi opiniami, stanowiącymi skategoryzowane wypowiedzi w formie stwierdzeń: *Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole...*; *Ludzie z innych krajów są dla mnie...*; *Według mnie szkoła...*; *Jeśli w klasie są uczniowie innej niż polska narodowości, to...*

Zdanie, będące rozwinięciem wyrażenia: *Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole...*, najczęściej formułowano jako opinię pozytywną w szkołach oznaczonych S2 i S3, zaś opinię negatywną niemal w połowie formułują

badani ze szkoły S1. Rzeczywista ocena i emocje badanych wobec kulturowo innych rówieśników znajduje odzwierciedlenie w konstrukcji zdania i ujawnia faktyczne postawy wobec „obcych” w przestrzeni szkolnej.

W zdaniu: *Ludzie z innych krajów są dla mnie...* badani inaczej wartościują kulturową „odmienność” w obiektywnej ocenie *osób z różnych krajów* (40,1% opinii pozytywnych; 34,2% brak opinii), niż ma to miejsce w odniesieniu do swoich szkolnych rówieśników i ich bezpośredniej obecności w przestrzeni szkolnej (26,7% opinii pozytywnych; 16% brak opinii). Jednak w analizie rozkładów procentowych w poszczególnych środowiskach szkolnych (wyniki istotne statystycznie) badane dzieci ze szkoły S1 z obecnością Czeczenów znacznie częściej formułują opinie negatywne i ambiwalentne o *ludziach z innych krajów*, niż ma to miejsce w środowisku szkoły S2 i S3. Znamienne są także najczęstsze opinie pozytywne wśród badanych ze szkoły S2 (78,9%). W przypadku opinii negatywnych i pozytywnych wyraźnie widoczna jest tendencja wartościowania *ludzi z innych krajów* przez pryzmat osobistych doświadczeń i emocji szkolnych.

Projekcja opinii o szkole w zdaniu: *Według mnie szkoła...*, może stanowić ocenę własnego środowiska szkolnego lub też wyrażać ocenę szkoły jako instytucji edukacyjnej o określonych zadaniach i roli. Blisko połowa badanych wyraża opinię pozytywną, a niemal $\frac{1}{4}$ – negatywną. Ponad 16% nie konstruuje swojej opinii. Co dziesiąty prezentuje ambiwalentne stanowisko.

W rozkładzie procentowym prezentowanych opinii w trzech różnych środowiskach szkolnych, uzyskane wyniki wskazują na istotne statystycznie różnice. Środowisko szkoły z obecnością Czeczenów najczęściej jest przez badanych oceniane negatywnie. Najwięcej opinii pozytywnych o szkole formułują badani ze środowisk szkolnych oznaczanych jako S2(W) i S3(R).

Nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów..., są oceniani w pozytywnych kategoriach przez niespełną połowę badanych (42%). Blisko $\frac{1}{3}$ nie określa się (brak opinii), a 18,2% wyraża negatywną ocenę. Znacznie bardziej czytelne są rozkłady procentowe uzyskanych opinii z podziałem na trzy środowiska szkolne (wyniki również są istotne statystycznie). I w tym przypadku najczęściej opinie negatywne są formułowane przez badanych

w szkole S1, a pozytywne – w szkole S2. Pozytywny obraz uczestnictwa w szkolnej edukacji dzieci wietnamskich pozwala ich polskim rówieśnikom wyrażać pozytywne opinie o pracy nauczycieli (64,8%). Trudności adaptacyjne dzieci czeczeńskich z kolei są z kolei interpretowane przez badanych jako pewien rodzaj komplikacji i przeszkód w pracy nauczycieli, co wyraża niemal 1/3 badanej grupy (S1(C)). W szkole oznaczonej symbolem S3(R) opinie pozytywne wyraża ponad połowa badanych dzieci, a blisko 30% nie wypowiada się. Formułowane opinie o nauczycielach i ich emocjonalny wymiar w kontekście wielokulturowości są projekcją stopnia adaptacji szkolnej rówieśników z innych kręgów kulturowych, która warunkuje jakość pracy nauczycieli.

Zdanie: *Jeśli w klasie są uczniowie innej niż polska narodowości, to...* odzwierciedla emocje badanych i określa ich stosunek do „obcych”. Zaledwie co trzeci badany wyraża pozytywną opinię, a ¼ przejawia wyraźnie negatywne tendencje w ocenie swoich rówieśników z innych kręgów kulturowych w przestrzeni szkoły. Prawie 29% nie wypowiada się, zaś 14,4% przyjmuje postawę ambiwalentną. Opinie negatywne i brak opinii, stanowiące łącznie 55,4% ocen, pozwalają stwierdzić, że ponad połowa badanych przyjmuje obecność rówieśników różniących się narodowością lub pochodzeniem etnicznym za szczególny rodzaj społecznych realiów i warunków. Natomiast rozkłady procentowe opinii w trzech środowiskach szkolnych (wyniki istotne statystycznie) wskazują na różnice w liczbie opinii pozytywnych i negatywnych. Pierwsze są znamienne dla szkół S2(W) i S3(R), negatywne zaś dla szkoły z uczniami pochodzenia czeczeńskiego – S2(C). Ocena obecności „obcych” kulturowo rówieśników w klasie szkolnej potwierdza wcześniejsze opinie i sądy badanych (*Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole...*).

Wszystkie z niedokończonych zdań stały się pretekstem do projekcji emocji i ujawniły rzeczywiste oceny wielokulturowego środowiska przez pryzmat własnych doświadczeń i interakcji zachodzących w przestrzeni badanych klas i szkół. Nie mogą być one jednak interpretowane w kategoriach mechanizmów zachodzących w obecności przedstawicieli wyodrębnionych

nacji, lecz są przykładem szkolnej dynamiki procesów społecznych. Ukazują jedynie pewne tendencje, które w zależności od wielu czynników mogą przyjmować inne wymiary.

11] Inklinacja badanych w kierunku zwiększenia liczby osób w klasie innej narodowości odzwierciedla nastroje i klimat, panując w badanych klasach. Łączne rozkłady procentowe wskazują, że co czwarte badane dziecko jest zainteresowane obecnością „obcych” kulturowo rówieśników w klasie szkolnej i nie dostrzega żadnych trudności, wynikających ze zwiększenia ich liczby. Kategoryczne *nie* dla zwiększenia liczby rówieśników z innych kręgów kulturowych w klasie wyraża 42,8%, a 9,1% – raczej by tego nie chciało, co łącznie dotyczy ocen ponad połowy badanych. Niezdecydowanych i niemających zdania jest 22,7% badanych.

Natomiast wyniki we wszystkich trzech grupach wskazują na istotne statystycznie różnice pomiędzy nimi. Znaczna większość negatywnych opinii jest charakterystyczna dla środowiska szkolnego S1 (*raczej nie* – 7,3%; *nie* – 71,9%). Zatem blisko 80% badanych w środowisku szkolnym z uczniami czeczeńskimi nie chciałoby zwiększenia liczby osób innej narodowości w klasie, co wskazuje na złe doświadczenia, niechęć do „obcych” i jest prawdopodobnie potwierdzeniem braku właściwych, opartych na przyjaźni relacji rówieśniczych.

Pozytywne opinie wyrażają natomiast dzieci ze szkoły S2 (prawie 60%), w której obecni są rówieśnicy wietnamscy (*raczej tak* – 11,3%; *tak* – 47,9%). Dwa wymienione środowiska szkolne (S1(C) i S2(W)) inaczej postrzegają wielokulturowe konteksty, a ich recepcja jest warunkowana skalą problemów szkolnych i ich jakością, w tym społecznym charakterem relacji interpersonalnych.

W trzecim środowisku szkoły (S3(R)) liczby te są mniejsze, ale odbiegają od opinii w szkole z obecnością Czeczenów. W środowisku S3(R) 37,8% badanych (*raczej tak* i *tak*) jest za zwiększeniem liczby osób innej narodowości w klasie.

ROZDZIAŁ 6

Spółeczna przestrzeń szkoły i wielokulturowość w dziecięcej recepcji w szkole (S1) z uczniami czeczeńskimi

6.1. Środowisko szkolne z uczniami czeczeńskimi. Perspektywa dzieci narodowości polskiej

Z uwagi na społeczną percepcję badanej szkoły i towarzyszącą jej presję społeczną ze strony środowiska lokalnego, nie precyzuje się lokalizacji szkoły i jej administracyjnego usytuowania. Jest to jedna ze szkół podstawowych w woj. lubelskim, w której objęto badaniami 4 klasy V i 4 klasy VI. W każdej z tych klas w chwili prowadzenia badań znajdowało się co najmniej kilkoro dzieci narodowości czeczeńskiej. Ich liczba jest zmienna, stąd struktura badanych klas w różnych okresach edukacji i poziomu kształcenia zmieniała się. Szkoła, od kilku lat, z uwagi na znajdujący się w jej pobliżu Ośrodek dla Uchodźców, obejmuje nauczaniem dzieci czeczeńskie. Jest właściwie jedyną szkołą w mieście, która przyjmuje uczniów narodowości czeczeńskiej, co przysparza jej wiele problemów i kształtuje zdaniem wielu nauczycieli tej szkoły nie najlepszy wizerunek w środowisku. Przyczyny tego stanu rzeczy potwierdzają między innymi opinie uczniów, które zostaną poniżej przedstawione. Zaangażowanie nauczycieli tej szkoły w budowanie właściwych relacji polsko-czeczeńskich przynosi wiele sukcesów. Różnice kulturowe są jednak często przyczyną wielu konfliktów i problemów. Do-

świadczenia szkoły w kontaktach z Czeczenami oraz współpracą z Ośrodkiem dla Uchodźców czynią szkołę otwartą i zawsze gotową do mierzenia się z trudnymi sytuacjami. Stały się one naturalnym elementem codziennej pracy szkoły, którą można określić jako szkołę „aktywną”, zgodnie z klasyfikacją szkół A. Hildebrandt przywoływaną za S.J. Rosenholtz i D. Hopkinsem⁴¹⁸. Cechuje ją bowiem odpowiedzialność za wspólne działania i ciągła otwartość na zmiany. Środowisko lokalne nie tworzy jednak przyjaznej atmosfery wobec obecności Czeczenów w społeczności miasta, a drobne incydenty eskalują niechęć rodziców do posyłania swoich dzieci do szkoły. Argumentem jest obecność dzieci czeczeńskich i związane z nią sytuacje wychowawcze.

W objętej badaniami szkole wśród uczniów reprezentujących inne kultury narodowe Czeczeni stanowią większość. W strukturze całej szkoły w okresie prowadzonych badań liczba ich dochodziła do 60 osób. W klasach obecni byli także Gruzini, Rosjanie, Ukraińcy. Liczba uczniów czeczeńskich w całej szkole pozwala sądzić, że ich obecność jest zauważalna i ma realny wpływ na relacje rówieśnicze i różne obszary życia szkoły.

Badaniami w tej szkole objęto łącznie 192 uczniów narodowości polskiej, a ich celem było zebranie materiału, pozwalającego określić społeczną przestrzeń szkoły, jej czynniki i uwarunkowania z uwzględnieniem wielokulturowych kontekstów.

6.1.1. *W mojej szkole są mili i dobrze uczący nauczyciele.*

Identyfikacja badanych dzieci ze szkołą i stosunek emocjonalny do niej

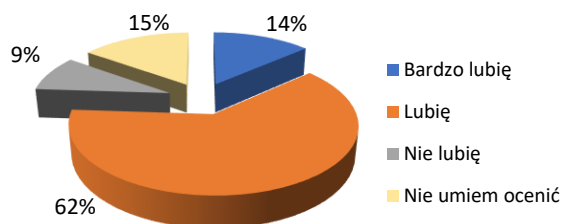
Narzędziem badawczym użytym do uzyskania danych był autorski kwestionariusz ankiety, opisany w zbiorczym zestawieniu wyników. Użytkany w badaniach materiał empiryczny został poddany analizie ilościowej i jakościowej, co wstępnie przedstawiono w układzie komparatystycznym, ujmując trzy badane środowiska szkolne. Strukturę badanych osób w szkole oznaczonej S1(C) z uwzględnieniem płci i wieku (klasy) przedstawia tab. 25.

⁴¹⁸ A. Hildebrandt, *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Pera Dalina*, [w:] *Szkice z teorii i praktyki i zmiany oświatowej*, red. E. Potulicka, Wyd. „Eruditus”, Poznań 2001, s. 107.

Pierwsze z pytań dotyczyło określenia sympatii wobec własnej szkoły. W kafeterii znalazły się cztery kategorie, a ich rozkład liczbowy i procentowy obrazuje wyk. 24. Ponad 62,0% badanych uczniów wystawia pozytywne oceny swojej szkole, uznając, że ją *lubi*, a prawie 14,0 – *bardzo lubi*. Badani, wyrażający pozytywny stosunek do niej, stanowią $\frac{3}{4}$ grupy. *Nie lubi* swojej szkoły niemal 9% badanych, a 15,0% nie potrafi dokonać jednoznacznej oceny szkoły. Pozytywną ocenę swojej szkoły badani uzasadniali, przyjmując bardzo zróżnicowane określenia i kryteria. Zostały one skategoryzowane w zestawieniu zbiorczym wyników w trzech grupach (*lubiących szkołę, nie lubiących szkoły i niemających zdania*).

Tab. 25. Płeć, klasa i wiek badanych uczniów w szkole (S1), N = 192 (dane liczbowe i proc.)

Płeć				Wiek				Klasa			
dziewczynki		chłopcy		12 lat		13 lat		V		VI	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
90	46,9	102	53,1	97	50,5	95	49,5	100	52,1	92	47,9



Wyk. 24. Ocena własnej szkoły przez badanych uczniów, N = 192 (dane proc.)

W grupie osób *lubiących szkołę* wyodrębniono następujące kategorie: *mam przyjaciół, miła atmosfera, ciekawe zajęcia, mili nauczyciele, dobrze się bawię, czuję się bezpiecznie*. Ich potwierdzeniem są wypowiedzi, dotyczące atmosfery i klimatu szkoły z wyraźnym wskazaniem na dobre relacje rówieśnicze, przyjaźnie i życzliwość nauczycieli:

Panuje tu miła atmosfera, mam przyjaciół, koleżanki, kolegów; w mojej szkole są mili i dobrze uczący nauczyciele, mam tu wielu znajomych, lekcje są prowadzone ciekawie;

lubię, bo można się tu spotkać z koleżankami, kolegami. Jest dobra atmosfera; mam dużo koleżanek i fajnych nauczycieli; lubię moją szkołę i bardzo dobrze się w niej czuję; lubię swoich przyjaciół a oni lubią mnie; wszyscy nauczyciele uczą bardzo dobrze, dzięki temu każda lekcja jest ciekawą; lubię poznawać różne rzeczy; bo lubię matematykę; mam wielu przyjaciół i kocham swoją panią. Mogę się dużo nauczyć; uczę się nowych rzeczy. Tutaj zaspokajam swoją ciekawość. Mam wielu przyjaciół; bardzo lubię, dużo się w niej uczę. Jakby nie było szkoły, nikt by nie umiał nic zrobić; jest przyjemnie i bezpiecznie, można się czegoś nauczyć; lubię swoją szkołę, bo zawsze jest tam wesoło i niektórzy nauczyciele są bardzo mili i można ciekawie z nimi porozmawiać, a ponadto mam w szkole przyjaciół, z którymi zawsze jest wesoło; są mili nauczyciele i pracownicy szkoły. Kiedy czegoś nie rozumiem, wytłumaczę im; lubię szkołę ale podczas wakacji; lubię swoją szkołę, ponieważ jest tu dużo osób, z którymi można się zaprzyjaźnić. Codziennie uczę się nowych rzeczy w szkole, uczę się życia; szkoła jest duża i jest duża sala gimnastyczna; lubię swoją szkołę, bo tu w niej nauczyłam się pisać, mówić, czytać oraz poznałam obce języki; jest fajnie, jest organizowanych dużo wycieczek; nasza szkoła jest kolorowa i wesoła. Jest dużo boisk, są baseny. Nauczyciele są mili i umieją dobrze wytłumaczyć. chodzimy co dwa tygodnie na baseny, mam tu przyjaciół a szkoła jest duża i ładna; lubię swoją szkołę ponieważ przez te wszystkie lata dużo się tu zdarzyło i są fajni nauczyciele; mam dużo przyjaciół w szkole, jest fajnie; nauczyciele są mili a uczniowie – oczywiście nie wszyscy – pilni. Szkoła jest po prostu fajna; lubię się uczyć, chodzę do szkoły bo muszę się doksztalcać; można się w szkole dużo nauczyć.

Podobieństwo wielu wypowiedzi wskazuje na zbliżone oceny relacji rówieśniczych i klimatu w szkole, a także jest ilustracją społecznej przestrzeni badanej szkoły i wielu jej aspektów (atmosfera, bezpieczeństwo, infrastruktura szkoły, atrakcyjność zajęć, postawy nauczycieli).

Z wypowiedzi badanych szkoła jawi się jako przyjazne i życzliwe uczniom środowisko, zaspokajające potrzebę przynależności do grupy, nawiązywania przyjaźni. Badani podkreślają pragmatyczny charakter szkoły jako miejsca uczenia się i zdobywania wiedzy. Nauczycieli, w ocenie badanych, cechuje życzliwość, profesjonalizm i otwartość. Szkoła poza funkcją edukacyjną ma charakter ludyczny. Niektórzy dostrzegają wady i mankamenty szkoły, które nie zmieniają jednak pozytywnych nastawień wobec niej. Tego typu oceny potwierdzają m.in. następujące wypowiedzi:

Nie jest ona taka SUPER ale lubię ją. Jest tu dużo konkursów; są różne konkursy w których można wygrać nagrody; szkoła jest dość fajna, ale większość dzieci nie lubi wstawać na 8.00 do szkoły i właśnie to skłoniło mnie do podkreślenia powyższej odpowiedzi; czasem jest ciekawie i śmiesznie; Można poznać nowe kultury np. czeczeńską; w szkole jest dużo atrakcji. Organizowane są konkursy, turnieje, zawody sportowe oraz dyskoteki. Szkoła dba o to, żeby nie było w niej nudno, np. robi wycieczki do lasu; Ale dzieci narodowości czeczeńskiej są dla Polaków bardzo nieprzyjemne; są fajne woźne i można robić, co się chce i zwracają za to tylko uwagę. Mogę się tam spotkać z przyjaciółmi.

Część badanych *nie* lubi swojej szkoły z powodu nadmiaru zajęć i przeciążenia szkolnymi obowiązkami. Nauczyciele zbyt wiele wymagają, a nauka – w ocenie badanych – staje się przymusem niepozwalającym na relaks i wypoczynek. Uzasadniają oni to następująco:

jest nudna; nie lubię z powodu tego, że mam tak mało przyjaciół w szkole, że z nikim nie rozmawiam. A tak w ogóle strasznie się nudzę; nie lubię chodzić do szkoły, bo nie lubię się uczyć; bo trzeba się uczyć; nie lubię szkoły, dlatego, że jest bardzo dużo lekcji, są męczące i zawsze jest dużo zadane do domu i nie mamy czasu dla siebie na odpoczynek, bo trzeba odrabiać lekcje; nie lubię szkoły, ponieważ szkoła zajmuje mi cały dzień, jest bardzo dużo lekcji i bardzo dużo prac domowych. Nauczyciele bardzo dużo wymagają i nie mam czasu dla siebie; tak po prostu nie przepadam za nauką, to nie jest moje najciekawsze zajęcie.

Obecność dzieci narodowości czeczeńskiej jest dla badanych uczniów powodem ich niezadowolenia i krytycznej oceny szkoły. Przykładem są opinie:

nie lubię szkoły, bo są w niej Czeczeni i ciągle chcą się bić; jest nudno i są w niej Czeczeni; bo polska szkoła powinna być dla Polaków.

Kategoryzacja wypowiedzi badanych *nie* lubiących szkoły została ujęta w następujących grupach:

szkoła jest nudna, nie lubię niektórych uczniów, dużo lekcji i wymagania nauczycieli, nie wszystko mi się podoba, nie czuję się bezpiecznie.

Trzecią skategoryzowaną grupę stanowiły wypowiedzi: *nie umiem ocenić*, co badani uzasadniają najczęściej problemami z zachowaniem innych uczniów, brakiem przyjaźni. Przykładem są następujące wypowiedzi:

czasami są lepsze dni, czasami dobre. Lubię chodzić do szkoły, ale dużo osób mnie w niej nie lubi; nie lubię się dużo uczyć, ale lubię spotykać się z moimi kolegami; nie umiem ocenić, ponieważ negatywne jest to, że trzeba chodzić do szkoły, a pozytywne, że są koledzy; są lepsze i gorsze dni, które przeżywam w tej szkole; no bo ciężko rano wstawać ale są za to nauczyciele wyrozumiali i czasami przymkną oko; w szkole mam dużo przyjaciół ale też mam dużo wrogów, którzy mi dla zabawy dokuczają; nie umiem ocenić, ponieważ czasem w szkole jest fajnie jak dostanę dobrą ocenę, a czasem źle, bo dostaję złą ocenę i też zależy to od zachowania innych uczniów; nie umiem ocenić czy lubię moja szkołę. Kiedy są wakacje cieszę się, że nie ma szkoły, ale z drugiej strony także tęsknię za nią.

Trudność w jednoznacznej ocenie szkoły w kilku przypadkach wynika także z faktu obecności dzieci czeczeńskich w szkole. Badani uznali, że:

czasami coś się wydarzy a Czeczeni są po tym zdenerwowani, szczególnie ci mniejsi, a potem zaczynają wszystkich po kolei bić; ponieważ szkoła podstawowa jako jedyna przyjęła Czeczenów i to jest minus. Nikt Czeczenów nie lubi i są niegrzeczni a plus, że są dobrzy nauczyciele, jest pływalnia Delfinek i sala gimnastyczna.

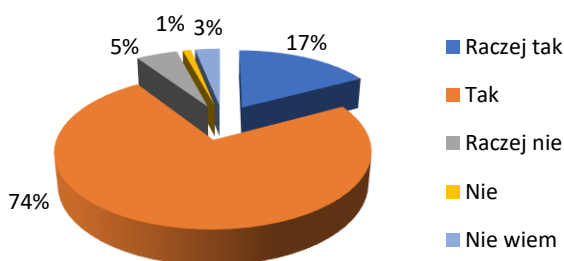
Część badanych osób lubi swoją szkołę, ale negatywnie odnosi się do czeczeńskich rówieśników. Przykładem są wypowiedzi: *jedna rzecz to, że*

chłopcy biją się z Czeczenami i między sobą; lubię swoją szkołę ale nie za bardzo lubię Czeczenów, bo cały czas chcą się bić. Wszyscy w szkole ich się boją; lubię się spotykać z przyjaciółmi ale nie bardzo lubię, bo dokuczają mi często obcokrajowcy.

W ocenie własnej szkoły pojawiają się kwestie wynikające z obecności czeczeńskich rówieśników. Ich recepcja w wypowiedzi badanych nie potwierdza dobrych wzajemnych relacji. Wskazuje na akty agresji w szkole, brak sympatii do „obcych” kulturowo kolegów, niechęć do podporządkowania się przez nich szkolnym wymogom. Jeden z badanych uważa za *minus* ze strony szkoły fakt przyjęcia do niej uczniów narodowości czeczeńskiej.

Wskazane wypowiedzi cechuje pewna doza ksenofobii, którą badani – odpowiednio do sytuacji szkolnych – argumentują.

Badani mają przyjaciół w klasie (o czym świadczą wcześniej cytowane wypowiedzi), a wybory spośród 5 kategorii odpowiedzi przedstawiają poniżej rozkłady liczbowe i procentowe (wykres 25).



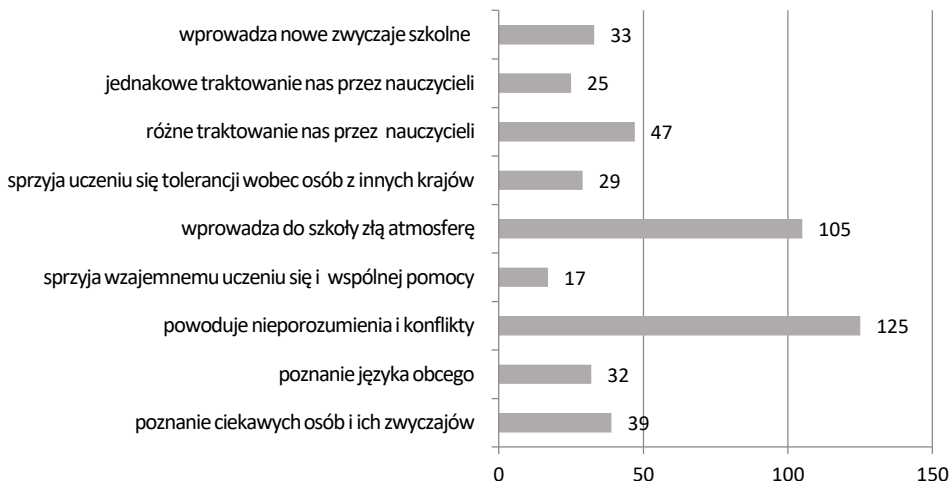
Wyk. 25. Opinia badanych dotycząca przyjaciół w klasie, $N = 192$ (dane proc.)

Badani uczniowie w większości posiadają przyjaciół (ponad 90%). Jednak żaden z nich nie wymienił wśród przyjaciół dziecka narodowości czeczeńskiej. Znikoma liczba badanych (12 osób) *nie posiada* lub *raczej nie posiada* przyjaciół. Relacje uczniowskie wydają się pozytywne, poza faktem wyłączenia z przyjaźni rówieśników narodowości czeczeńskiej. Świadczy to o słabym poziomie integracji społecznej pomiędzy uczniami polskimi i czeczeńskimi.

Uczniowie na pytanie dotyczące określenia narodowości uczniów uczęszczających do szkoły, wymieniają przede wszystkim Czechenów. W ankietach znalazły się także informacje o Białorusinach. Analiza przeprowadzona testem Kruskala-Wallisa nie wykazała istotnych różnic między deklarowaną liczbą przyjaciół w badanej szkole w porównaniu z pozostałymi środowiskami szkolnymi (S2, S3). Średnia arytmetyczna w teście w środowisku S1 wyniosła 5,10 – przy odchyleniu standardowym 3,17.

6.1.2. Możemy poznać ich zwyczaje. Obcy i inni kulturowo rówieśnicy w szkole w opinii badanych uczniów

Kolejne z pytań dotyczyło oceny obecności w klasie uczniów innej niż polska narodowości. Badani mieli możliwość wielokrotnego wyboru kategorii zamieszczonych w kafeterii, a ich rozkłady liczbowe przedstawia wykres 26.



Wyk. 26. Ocena obecności w klasie uczniów innej narodowości (N = 192)

Obecność uczniów innej narodowości (dotyczy Czeczenów) polscy uczniowie w badanych klasach oceniają przede wszystkim jako:

- źródło nieporozumień i konfliktów (125 wyborów, co stanowi 65,1%),
- przyczynę złej atmosfery w szkole (105 wyborów – 54,7%).

Nieliczna część badanych oceniała obecność czeczeńskich rówieśników jako możliwość *poznania ciekawych osób i ich zwyczajów* – 39 (20,3%); *poznania języka obcego* (czeczeńskiego, rosyjskiego) – 32 (16,7%); *uczenia się tolerancji wobec osób z innych krajów* – 30 (15,6%); *wprowadzania nowych zwyczajów szkolnych uczniów polskich i z innych krajów* – 26 (13,5%). Wymienione kategorie stanowiły jednak niewielki procent wyborów.

Jedno z pytań otwartych dotyczących obcych rówieśników w przestrzeni szkolnej w recepcji badanych, miało na celu uzyskanie oceny najbardziej interesujących – ich zdaniem – stron ich obecności. W przypadku badanej szkoły ocenie poddano uczniów czeczeńskich. Uzyskane wypowiedzi różnią się stopniem tolerancji wobec „obcych” w klasie szkolnej, a skategoryzowano je w każdym z objętym badaniami środowiskach szkolnych w następujących grupach: *inna kultura i obyczaje, inny język, nic nie jest interesujące, sposób zachowania, wygląd, nie mam takich kolegów, inne myślenie i reakcje, historia, nie wiem, pozostałe, brak wypowiedzi*.

Szereg cech i elementów kultury czeczeńskiej badani uznali za interesujące. Oznacza to, że poza krytycznym obrazem swoich czeczeńskich rówieśników uczniowie dostrzegają różnice kulturowe, odmienność języka i zwyczajów, co rodzi zainteresowanie kulturą materialną Czechenów. Potwierdzają to poniższe wypowiedzi:

opowiadają o zwyczajach swojego kraju; to, jak oni żyli w Czechenii; najciekawszy dla mnie jest ich język; według mnie to mają talent do rysowania; interesujące jest to, że uczymy się tolerancji, nie jesteśmy rasistami. Dzięki nim możemy poznać ich zwyczaje, obyczaje, język; mają fajny język i niektórzy opowiadają fajne opowieści ze swojego kraju; mają niezwykłe umiejętności; zaciekało mnie, jak czytają swoją biblię (od tyłu); mają język i obyczaje lecz nie są wychowani; nie przejmują się szkołą i ocenami; mają dziwny język; są śmieszni i śmiesznie się ubierają; ich zachowanie, wyznanie i tradycje; mają taką wspaniałą kulturę; można się nauczyć nowego języka; są od nas albo młodszy albo starsi.

Jedna z badanych osób nie zauważa u Czechenów nic szczególnego, uznając ich zachowania za tożsame z zachowaniami Polaków, co ilustruje poniższa wypowiedź:

mówiąc szczerze to nic mnie w nich nie interesuje. W szkole wszyscy obcokrajowcy zachowują się jak Polacy. Wyróżniają się tylko wyglądem.

Badani zauważają pozytywne zachowania u swoich czeczeńskich rówieśników i ich zalety, np.:

to, że potrafią mówić kilkoma językami np. czeczeńskim, rosyjskim i polskim; próbują się niektórzy czegoś nauczyć, zawsze są uśmiechnięci; mają zwyczaje i święta,

które rygorystycznie przestrzegają; najbardziej interesuje mnie ich język i ich kraj, z którego pochodzą; dziewczyny są bardzo miłe ale chłopcy sprawiają kłopoty i ich nie lubię, ponieważ wyzywają, biją itp. Dziewczyny są spokojne, miłe, przyjemne i można z nimi normalnie porozmawiać; najbardziej interesująca jest ich historia. Niechętnie ją opowiadają, ale mogą mi zaufać; czasami pomagają nam w uczeniu się ich języka i chętnie z nami rozmawiają; mają inną wiarę. Są u nich inne wymagania i uczą się inaczej.

Część badanych osób uzasadnia swoje zainteresowanie czeczeńskimi rówieśnikami możliwością

poznania ich zwyczajów, języka, poznania pięknych budowli w ich kraju; dowiedzenia się, jak oni mieszkają w swoim kraju, czym się zajmują, czy wygrali jakieś wojny, bitwy?

Inne osoby zainteresowane są tym, czy Czeczeni

mają takie same szkoły, czy uczą się tam dobrze i jakie są ich wypieki różnych ciast i ciasteczek.

Poza kwestiami, które wydają się dla jednych badanych interesujące, przez innych wymieniane są także sprawy drażliwe. Krytycznie oceniają zachowania uczniów czeczeńskich, nie dostrzegając walorów kulturowych ich obecności w szkole. Wśród wypowiedzi znalazły się następujące opinie:

nie wiem, ale dla mnie to Czeczeni są niemili, biją się po szkole itp.; szczerze to dla mnie nic! Kompletnie nic! Tylko dziwne jest to, że tak wszystkich źle traktują; są w stosunku do nas agresywni; interesujące są ich zwyczaje ale boimy się do nich podejść i zagadać; nie interesuję się nimi, bo są źli; nic nie jest u nich ciekawego, ponieważ nie uczą się, pyskują do nauczycieli, powodują konflikty, bójki, nie dają nam przykładu; nie ma nic interesującego w dzieciach z obcego kraju, ponieważ nie da się z nimi porozmawiać. Oni tylko biją i zaczepiają. Moim zdaniem oni przeszkadzają w tej szkole. Bez nich szkoła byłaby o wiele lepsza; według mnie dzieci z innego kraju nic nie interesuje ponieważ przeklinają, palą papierosy, są nieuprzejme; dla nich najbardziej interesującą zabawą jest grożenie i bicie; ich zachowanie – oni nie chcą żyć w zgodzie. Tylko ktoś ich dotknie i od razu biją; są niemili dla innych. Często wdają się w bójki; dzieci czeczeńskie są moim zdaniem dokuczliwe; nic nie

jest u nich interesujące, ponieważ oni nic o sobie nie opowiadają i nie znam ich zwyczajów i innych podstawowych rzeczy.

Należy zaznaczyć, że w grupie 192 uczniów objętych badaniami, aż 65 osób (33,9%) uznało, że *nic ich nie interesuje u rówieśników różniących się kulturowo*.

Na kolejne z pytań *Co najbardziej lubisz u Twoich kolegów i koleżanek z innych krajów?* badani wymienili pewne cechy i zachowania, które stanowią zaprzeczenie wymienionych wcześniej uwag o charakterze krytyki. Niektórzy z badanych lubią usposobienie czeczeńskich rówieśników, ich koleżeńskie postawy w sytuacjach szkolnych, uczciwość i to, że chętnie pomagają. Obrazują to następujące wypowiedzi:

za bardzo się z nimi nie znam; są zwinni; umieją grać w piłkę; mają niezwykle talenty; poczucie humoru; czasami bronią nas przed bójkami; pomagają mi w języku rosyjskim; cieszę się, że mnie nie biją; są koleżeńscy; znają inne języki oprócz polskiego; próbują się z nami zaprzyjaźnić; radość, koleżeństwo; czasami może być z nimi wesoło; są ciekawi i dużo się można o ich kraju dowiedzieć; są mili i czasami pomogą, kiedy tego potrzebujemy; niektórzy przezywają nas ale większość pomaga; dziewczyny są przyjazne i można się z nimi zaprzyjaźnić lecz z chłopcami nie da się; są komiczni; najbardziej lubię to, że są uczciwi – zdarzają się wyjątki, niestety coraz częściej; są dla nas bardzo wyrozumiali.

Całkowitym zaprzeczeniem wskazanych opinii są następujące stwierdzenia:

u Czechenów nic nie lubię; nic u nich nie lubię – boję się ich; tylko to, że niektórzy są fajni i mili, a właściwie nie umiem powiedzieć.

Pozytywny obraz rówieśników z Czechenii przedstawia mniejszość badanych, gdyż 52,1% *nic nie lubi u swoich czeczeńskich rówieśników*.

Kolejne pytanie stanowiło antynomię pytania poprzedniego. Zadaniem badanych miało być wskazanie, *czego najbardziej nie lubią u swoich kolegów i koleżanek z innych krajów*. Uzyskano odpowiedzi, które potwierdzają wcześniejsze opinie o agresji, niewłaściwych zachowaniach, zakłócaniu porządku, prowokacjach i arogancji. Badani nie lubią:

złego traktowania przez nich nauczycieli i uczniów, żartowania z nas w najmniej odpowiednich momentach, braku szacunku, kiedy zabierają mi moje rzeczy; przeklinają, kradną, biją, przezywają, obrażają Boga i Polskę; poniżają nas i kradną; są kłopotliwi; przeszkadzają na lekcjach; są agresywni i kradną pieniądze z szatni; źle się zachowują; zaczepiają i biją bez powodu; są niegrzeczni; brzydko się do nas odzywają; chodzą do szkoły i się nie uczą tylko przeszkadzają; nie stoją w kolejce do sklepiku tak jak wszyscy; są niekoleżeńscy i nie chcą mieć przyjaciół; czasami są spory między nimi a osobami z klasy. Trochę przeszkadzają w lekcjach; są niewychowani, traktują nas inaczej i uważają się za lepszych; nie lubię, że zaczepiają polskie dziewczyny; szukają zaczepki do bójki; biją słabszych; są wrogo nastawieni, zawsze patrzą na mnie z grymasem na twarzy. Wywyższają się i mówią brzydkie słowa; rozpychają się łokciami w Polsce a nie są u siebie; są zaczepni, prowokują do bójek, dokuczają innym; najbardziej nie lubię tego, że Czeczeni nie są dla nas przyjaźni; stwarzają w naszej klasie stale problemy; mówią do nas w niezrozumiałym języku, przeszkadzają podczas lekcji i sprawdzianu, ciągle powodują kłótnie i konflikty; przeszkadzają mi w nauce i rozpraszają; są nerwowi na przerwach, biją, zaczepiają; są nachalni; spóźniają się do szkoły i nic nie robią; nie mogą ich zrozumieć, porozumiewają się po rosyjsku; dokuczają nam Polakom, palą papierosy, biją się i psują lekcje; ciągle rządzą, nie dają spokoju na lekcjach; nie lubię, dlatego, że przyjechali do naszego kraju; dokuczają polskim dzieciom; uważają, że powinni być specjalnie traktowani i przychodzą w połowie lekcji; każdego zaczepiają i prowokują do bójki, nie potrafią się zachować, cały czas przeszkadzają na lekcji, są leniwi i niemili, każdego obrażają, podstawiają nogi i śmieją się z czyjśgo nieszczęścia; zabierają nam czasem jedzenie; nie lubię przemocy i udawania, że są najważniejszymi w naszym kraju; zdarzają się tacy Czeczeni co myślą, że są alfą i omegą szkoły; ciągle się kłócą; przezywają i klną na moich kolegów, chcą pieniądze; nie lubię, że są tak niepilnymi uczniami, często nie chodzą do szkoły; są niemili dla otoczenia, biją polskie dzieci; nie chcą żyć z nami w zgodzie; nie lubię u nich takiej pewności siebie. To oni w pewnym stopniu powinni dostosować się do szkoły. W mojej szkole są bardzo agresywni i doprowadzają do bójek; myślą, że mogą wszystko; przyjeżdżają do Polski i się rządzą; są złośliwi; mają głupie poczucie humoru; nie lubię tego, że ciągle przeszkadzają na lekcji, gadają, krzyczą. Dzięki nim powstało trochę konfliktów. Czeczeni także rozrabiają na przerwach, pyskują, przeklinają, raz na jakiś czas kradną; dokuczają Polakom, a jak im coś nie pasuje, zaczynają bić; uważam, że nie powinni chodzić do tak dobrej szkoły, skoro się nie uczą; czasem nas zastrasza i biją; przychodzą ze starszymi kolegami; jeśli są

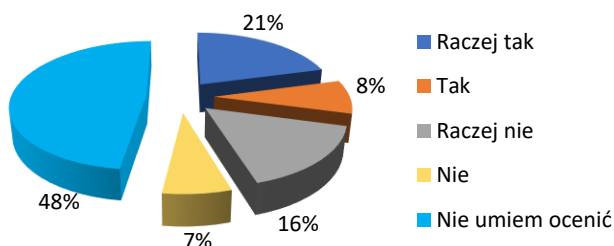
w naszym kraju, to powinni się trochę więcej uczyć; nikt w naszej szkole i w żadnych nie chce aby byli Czeczeni; chcą aby w naszej szkole nie było żadnych Czeczenów i Gruzinów- biją nas i straszą; na WF-ie prawie wcale nie gramy w piłkę, bo Czeczeni klną i zabierają nam piłkę; nie szanują tego, że mogą przebywać w naszym kraju; narzucają swoją kulturę a nie szanują naszej, wyklinają nas; zachowują się tak, jak byśmy mieli im usługiwać, wydaje się im, że wszystko mogą robić; nie lubię ich zaczepki, podrywki, spojrzenia i siedzenia z nimi w ławce.

Powyższe wypowiedzi skategoryzowano, nadając im następujące określenia: *źle traktują innych, są niemili, są niekulturalni, są agresywni, nie potrafią dostosować się do szkoły, wszystko mi odpowiada, narzucają swoją kulturę, nie szanują mienia, nie wiem/ trudno powiedzieć, nie lubię wszystkiego, nie znają wielu rzeczy, nie mam takich kolegów, nie lubię ich wyglądu, nie lubię, gdy mówią w swoim języku, oczekują specjalnego traktowania, używają wulgaryzmów, pozostaje, brak wypowiedzi.*

Najwięcej wypowiedzi dotyczyło następujących kategorii: *źle traktują innych, są niemili* – 63%, *są agresywni* – 41,7%, *są niekulturalni* – 47,9%, *nie potrafią dostosować się do szkoły* – 38,5%, *narzucają swoją kulturę* – 9,9%). Ze 192 osób objętych badaniami dzieci tylko 23 (12%) nie wymieniło żadnych negatywnych cech i zachowań czeczeńskich rówieśników. W uzyskanych opiniach przewija się problem agresji, bójek, konfliktów ze strony uczniów czeczeńskich. Badani uczniowie wyraźnie podkreślają negatywne strony obecności Czeczenów w szkole. Są także tacy, którzy jawnie wyrażają sprzeciw wobec tej sytuacji. Uczniowie narodowości polskiej uważają, że ich czeczeńscy rówieśnicy przeszkadzają im w nauce, wprowadzają niewłaściwą atmosferę poprzez bójki i zastraszanie, nie respektują szkolnych zasad i obowiązków lub wręcz nie szanują ludzi i kraju, będącego miejscem ich pobytu. Z opinii badanych jawi się bardzo negatywny obraz relacji uczniowskich z Czeczenami i dezaprobatą dla obecnej sytuacji. Pozwala to przypuszczać, że praca wychowawcza nauczycieli przebiega w bardzo skomplikowanych społecznie i kulturowo warunkach.

6.1.3. *Traktują ich w miarę jednakowo, jak Polaków. Ocena zachowań nauczycieli wobec rówieśników z odmiennych kręgów kulturowych*

Uczniowie określili także stopień sympatii swoich nauczycieli w stosunku do ich czeczeńskich rówieśników. Ocena wyrażona przez uczniów pozwala na ujawnienie tendencji wśród nauczycieli w recepcji „obcych” kulturowo uczestników procesów edukacyjnych i ich zachowań w wielokulturowych, złożonych sytuacjach szkolnych. W pytaniu *Czy nauczyciele lubią Twoich kolegów i koleżanki z innych krajów*, uczniowie dokonali wyboru jednej z kategorii wypowiedzi, co przedstawia wykres 27.



Wyk. 27. Sympatie nauczycieli względem uczniów z innych krajów w opinii badanych, N = 192 (dane proc.)

Blisko połowa objętych badaniami uczniów (47,9%) nie umie określić jednoznacznie poziomu sympatii swoich nauczycieli wobec czeczeńskich rówieśników. Tylko 29,0% uczniów narodowości polskiej uważa, że nauczyciele *lubią* lub *raczej lubią* dzieci czeczeńskie. Przeciwnego zdania jest 23,0% badanych (nauczyciele wg nich *nie lubią* lub *raczej nie lubią* ich rówieśników z innych krajów). Niespełna 1/3 badanych potwierdza pozytywny stosunek nauczycieli do uczniów czeczeńskich, a blisko ¼ jest odmiennego zdania. Pozytywne oceny uczniowie uzasadnili następująco:

traktują ich w miarę jednakowo, jak Polaków; traktują ich jak swoich; nauczyciele nic przeciwko nim nie mają i starają się zachowywać tak, jak wobec uczniów z Polski; nie traktują ich w sposób inny, jak dzieci polskie; dlatego, że nauczyciele są dla wszystkich mili; sądzę, że tak, bo pomagają im w nauce; dobrze się do nich

zwracają; nauczyciele lubią Czechenów, gdy się nie biją; pani od polskiego pozwoliła im zdać do klasy V; nauczyciele lubią każdego ucznia; uważam, że nauczyciele są dla nich mili i starają się im pomóc; nauczyciel od polskiego daje im szansę. Ceni to, że rozumieją nasz język; wnioskuję to z tego, jeżeli obcokrajowiec się stara, nawet ze słabszym skutkiem, to nauczyciele stawiają mu „dwójkę”, żeby mógł zdać; sądzę, że tak, ponieważ są dla nich uprzejmi; nauczycielom przeszkadza to, że ciągle przeszkadzają im na lekcjach, lecz pomagają im, śmieją się z ich żartów; widać, że ich lubią, żartują z nimi; nie odczuwam, żeby byli niemili lub traktowali ich w jakiś inny sposób.

Z cytowanych wypowiedzi badanych uczniów wynika, że nauczyciele oceniani są jako osoby wspierające uczniów innej narodowości (w tym przypadku dzieci czeczeńskie), traktują zdaniem badanych wszystkich jednakowo, niezależnie od przynależności narodowej czy etnicznej. Wśród badanych pojawiły się jednak oceny, według których nauczyciele *raczej nie lubią* lub *też nie lubią* uczniów czeczeńskich, ponieważ:

nauczyciele są przez nich źle traktowani; uczniowie czeczeńscy są nieuprzejmi, przeszkadzają na lekcjach; są niekulturalni. Zachowują się, jakby byli z nauczycielami na tak zwane „Ty”; nie uczą się i wagarują; nie umieją się zachować w niektórych sytuacjach; nauczyciele czasem krzyczą na nich; nie lubią ich, bo nie przychodzą na lekcje; nauczyciele zwracają im uwagę na lekcji ale oni nie reagują; raczej nie lubią za ich zachowania (nie uczą się, hałasują, biją polskie dzieci); są niemili, nie uczęszczają na zajęcia lekcyjne i nie uczą się; ponieważ my ich nie lubimy, to sądzę, że nauczyciele są po naszej stronie.

Znacząca część badanych (47,9%) nie potrafi jednoznacznie określić poziomu sympatii swoich nauczycieli względem czeczeńskich rówieśników. Uzasadniają to następująco:

uczniowie czeczeńscy czasami są niekulturalni, łapią nauczycieli za ramię, mówią do nich na Ty, a czasami powiedzą coś śmiesznego; niektórzy Czecheni umieją doprowadzić człowieka do takiego stanu, że nie można tego określić; nie umiem ocenić, bo nie jestem nauczycielem; nauczyciele nie okazują tego podczas lekcji; nie umiem ocenić, bo część Czechenów rozrabia część nie; raz są dla ich mili, raz krzyczą, więc nie umiem ocenić; panie nam nie mówią, czy ich lubią; nauczyciele rzadko

się do nich odzywają; nauczyciele mają na to różne poglądy; nie umiem ocenić, ponieważ nauczyciele nie okazują sympatii lub nastawienia wrogiego do uczniów z innych krajów; są tacy nauczyciele, co nie lubią Czeczenów bo nie uczą się, nie przystosowują się do naszej kultury i spóźniają się; niektórzy nauczyciele nie przepadają za nimi.

Część ocen wynika z obserwacji zachowań nauczycieli, część natomiast jest wynikiem domysłu, intuicji badanych.

6.1.4. Niczego nie nauczyłem się od moich kolegów z innych krajów. Formy transmisji kulturowej w przestrzeni szkoły w opinii badanych

Obecność uczniów czeczeńskich skłania również do pytania o jej praktyczny wymiar związany z przekazywaniem własnych kulturowych wartości czy też replikacji informacji kulturowej w obcym dla siebie środowisku, jakim jest polska szkoła. Dotyczy to również przyjmowania wzorców, a zatem stopnia adaptacji kulturowej. Jest ona w przypadku Czeczenów naznaczona dużymi problemami adaptacyjnymi, wynikającymi z kwestii organizacyjno-prawnych na terenie Polski (status uchodźcy) oraz deprivacji emocjonalnej, będącej skutkiem słabych warunków materialnych, konieczności dostosowania się do odmiennych kulturowo zasad życia społecznego.

Pytanie o formy transmisji kulturowej dzieci polskich uczących się z czeczeńskimi rówieśnikami jest wskaźnikiem stopnia ich adaptacji, integracji społecznej wielokulturowej grupy szkolnej, opierającej się o wzajemny dialog, a zatem operowanie językiem, pozwalającym na budowanie struktur znaczeniowych i wzajemne ustalanie zasad życia społecznego w przestrzeni szkoły. Brak znajomości języka przez grupę mniejszościową stanowi naturalną barierę w porozumiewaniu się. Jeśli towarzyszy jej motywacja do poznania grupy większościowej, przybiera ona cechy intensyfikacji w procesie uczenia się i wzajemnego poznawania. Może także stać się inhibitorem zachowań w inicjowaniu interpersonalnych kontaktów i w efekcie prowadzić do wycofania, a nawet całkowitej izolacji, co jest skutkiem słabych kompetencji lingwistycznych grupy mniejszościowej.

Pytanie o ewentualne formy przekazu kulturowego ze strony czeczeńskich rówieśników wydaje się w tym kontekście uzasadnione. Udzielenie odpowiedzi przez badanych uczniów na pytanie, *czego nauczyli się od swoich kolegów i koleżanek z innych krajów* pozwala określić stopień i formy przekazu kulturowego ze strony czeczeńskich rówieśników.

Uzyskane wypowiedzi poddano kategoryzacji i uszeregowano je następująco: *niczego się nie nauczyłem/lam, innych języków, innej kultury/zwyczajów, tolerancji, nie ma takich osób w klasie, zawierać przyjaźnie, złych zachowań, nie mam z nimi znajomości, pozostałe, brak odpowiedzi*.

W grupie 192 badanych osób aż 117 uznało, że *niczego nie nauczyło się od swoich rówieśników z innych krajów* (w tym przypadku odnosi się to bezpośrednio do Czeczenów). Grupa ta stanowi 60,9% objętych badaniami uczniów w klasach z obecnością czeczeńskich rówieśników.

Uzyskano również inne wypowiedzi, z których część nie napawa optymizmem, a wręcz wskazuje na negatywne wychowawczo skutki (w opinii badanych) związane z obecnością Czeczenów. Według badanych konsekwencją obecności czeczeńskich rówieśników jest uczenie się:

wulgaryzmów; tego, że kradną i są agresywni; właściwie to niczego; tego, że nie zawsze trzeba być dobrym; tak naprawdę, to nic; ich kultury i niektórych zwyczajów; raczej niczego, bo dają zły przykład; zobaczyłem, że nie wolno się bać; niczego, co mogłoby przydać mi się w życiu; żeby ich nie naśladować; niczego się nie nauczyłam i nie chcę się czegośkolwiek od nich uczyć.

Nieznaczną część badanych dostrzega jednak zalety tej obecności:

kilku słów w ich języku; nauczyłam się bronić ich kultury; nie dokuczać lecz wspierać inne osoby; języka rosyjskiego; nie można się załamywać, gdy jesteśmy w innym kraju i nie znamy języka; właśnie uczę się ich języka; że trudno się jest przeprowadzić do innego kraju; trzeba się zaprzyjaźnić z obcymi; tolerancji dla osób innej narodowości.

Korzyści, jakie odnieśli badani, sprowadzają się do zaznajomienia z kulturą czeczeńską, znajomością języka rosyjskiego lub słów czeczeńskich (14,1%), tolerancji wobec obcych, empatii i zrozumienia sytuacji uchodźców

(4,7%). Są to jednak nieliczne wskazania. Wypowiedzi negujące jakąkolwiek praktyczną korzyść wynikającą z obecności Czechenów w szkole (60,9% uznało, że *niczego* nie nauczyło się od swoich czecheńskich rówieśników), pozwalają przypuszczać, że w szkolnej społeczności grupa ta funkcjonuje w cieniu grupy dominującej. Nie tworzy to płaszczyzny dla wzajemnego zrozumienia i budowania właściwych relacji interpersonalnych w szkole i sprowadza grupę mniejszościową do izolacji w przestrzeni szkolnej. Zdaniem P. Boskiego *psychologicznie izolacja sprowadza się do niedostrzegania różnic i oznacza brak kategorii poznawczych lub ich wielką ogólnikowość – co powoduje swoistą ślepotę: uniemożliwia poznawcze uchwycenie i nazwanie różnic*⁴¹⁹. Izolacja grupy mniejszościowej wzmacnia obojętność i brak zainteresowań poznawczych ze strony większości, co utrudnia wzajemną transmisję kulturową.

Niski poziom wzajemnej integracji szkolnej, a jednocześnie całkowita nieznajomość kultury czecheńskiej przez dzieci polskie, wprost proporcjonalnie potęgują etnocentryzm grupy większościowej i izolację mniejszości. Na tolerancję wobec „obcych” i zrozumienie sytuacji uchodźców wskazuje zaledwie 4,7% badanej grupy, co również pozwala przyjąć wniosek, wskazujący na niską wrażliwość kulturową badanych i przekonanie o własnej wyższości kulturowej.

6.1.5. Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole. Postawy i preferencje wobec „obcych” w ukrytych opiniach – projekcje badanych dzieci polskich

Kolejne z pytań kwestionariusza ankiety miało charakter projekcyjny i dotyczyło uzupełnienia zdań: *Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole...*; *Ludzie z innych krajów są dla mnie...*; *Według mnie szkoła...*; *Nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów...*; *Jeśli w klasie są uczniowie innej niż polska narodowości, to...*

Założeniem autora ankiety było uzyskanie informacji związanych z oceną obecności uczniów innej narodowości, postrzegania „obcych”, określenia poziomu i jakości relacji interpersonalnych.

⁴¹⁹ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Wyd. PAN SA, Warszawa 2009, s. 568.

Zastosowanie niedokończonych zdań służyło uzyskaniu skrytych, często nieuświadamianych opinii, sądów i wyobrażeń. Uzyskany materiał empiryczny, mimo częstych niedookreśleń i stylistycznych błędów oraz językowych uproszczeń, nie zawsze stanowił cenną informację w postaci projekcji. Zastosowanie niedokończonych zdań miało na celu uzyskanie sądów i opinii badanych o ludziach z innych krajów, rówieśnikach innej niż polska narodowości, stosunku nauczycieli wobec nich i o samej szkole.

Z racji wielu uzyskanych opinii, zostały one skategoryzowane w czterech grupach wypowiedzi: *opinii pozytywnej, negatywnej, ambiwalentnej i braku opinii*.

Wypowiedzi badanych, kończące zdanie: *Uczniowie z innych krajów w jednej szkole...*, są projekcją ich stanów emocjonalnych i postaw wobec rówieśników, reprezentujących inne kultury narodowe i etniczne. W tym przypadku badani odnieśli się do obecności czeczeńskich rówieśników, wyrażając swoje opinie o ich obecności w przestrzeni szkolnej. Wiele z tych opinii potwierdza ich negatywne oceny, wskazujące na istniejące we wzajemnych relacjach trudności. Ich przyczyną, zdaniem badanych, jest skłonność czeczeńskich rówieśników do kłótni i konfliktów, np.:

często mają nieporozumienia; czują się nieswojo; nie są dla siebie mili; strasznie przeszkadzają; to częste zwarcia i kłótnie; zawsze się biją; nie są przyjaźni; nie panują nad sobą; nie powinni się uczyć; to horror.

Badani krytycznie oceniają sam fakt obecności Czeczenów w szkole, uznając że uczniowie z innych krajów w jednej szkole:

to zło; nie stanowią jedności; nie są do siebie dobrze nastawieni; to zły pomysł; to tragedia; to katastrofa; kataklizm; zły pomysł; to jest bez sensu; to wtedy szkoła ma raczej niemiłą atmosferę; mogą się zaprzyjaźnić lub wpaść w złe towarzystwo; są dla siebie obcy; to porażka ale nikogo nie można zostawić na ulicy; nie powinni być; są niepotrzebni; nie mogą razem chodzić; robią chaos; to nie za dobre rozwiązanie; powinni porozumiewać się w jednym języku; nie potrafią się porozumiewać między sobą; to błąd – powinna być założona specjalna szkoła; nie mogą być ze sobą razem, powinny być organizowane różne szkoły wraz z innymi uczniami.

W innych wypowiedziach stanowiących zdecydowaną mniejszość, uczniowie dostrzegają potrzebę równości wobec prawa odmiennych kulturowo uczestników szkolnej edukacji, dostrzegają ich odmienną sytuację, ale również uznają kulturowe zróżnicowanie szkoły za sposób na zdobywanie umiejętności wzajemnego porozumiewania się. Przykładem są następujące wypowiedzi:

mogą czuć się samotni; mają takie same prawa; dużo zmieniają; moim zdaniem nie są dobrym rozwiązaniem; to dobry pomysł na porozumienie między ludźmi; jeśli są mili to tak.

Większość opinii jednak wskazuje wyraźnie na postawy dyskryminacyjne. Badani podkreślają swoją niechęć i wrogość wobec Czeczenów, uznając ich za osoby *non grata* w swojej szkole. Uzasadniają to konfliktami, bójkami, trudnościami w porozumiewaniu się. Tylko nieliczni, wykazując się empatią i zrozumieniem trudnego położenia czeczeńskich rówieśników, uznają ich prawo do szacunku, edukacji i równego traktowania.

Kategoryzacja wypowiedzi pozwoliła uzyskać obraz relacji rówieśniczych w badanych klasach i ocenę obecności uczniów z różnych krajów w jednej szkole. Obraz ten tworzą w większości opinie negatywne (49%), co prawdopodobnie jest konsekwencją wskazywanych wyżej sytuacji szkolnych i towarzyszącej im atmosfery. Opinie pozytywne stanowią 9,9%, zaś ambiwalentne – 9,4%. Blisko 32% badanych nie wyraziło żadnej opinii.

Zdanie *Ludzie z innych krajów są dla mnie...* badani kończyli bardzo różnie, wykazując przeciwstawne emocje wobec „obcych”. Wśród pozytywnych wypowiedzi znalazły się następujące:

raczej mili; ciekawi; tolerancyjni; fajni ale czasami są przesadni; są fajni ale nie ci, którzy chodzą do mojej klasy; normalnymi ludźmi; nie są za mili; nie koleżeńscy; trochę obcy; tacy sami, jak Polacy; normalni są i śmieszni; miło i sympatycznie nastawieni; są mili i pomocni; uciążliwi; mili, ale zdarzają się też złe sytuacje; są dla mnie nowymi, egzotycznymi „przybyszami”; ciekawi, ponieważ można się nauczyć czegoś ciekawego.

Stanowiły one łącznie 16,7% uzyskanych wypowiedzi. Przeciwnieństwem tych opinii są zdania dyskredytujące „obcych” (40,6%). Odnosi się przy tym wrażenie, że owi „obcy” utożsamiani są przez badanych uczniów z Czeczenami. Wynika to z określeń: *niebezpieczni, niedobrzy, dokuczliwi, czy zaczepni*. Przykładem są zdania:

są dla mnie niemili; są dziwni; obcy; niedobrzy; obcy; trochę niebezpieczni; są niesympatyczni; ; nie są dla mnie; nie do końca są fajni; nie są ciekawi; są dla mnie obcy i ich nie rozumiem; wrogami; tajemniczy; niesympatyczni, dokuczliwi, zaczepni.

Wypowiedzi świadczą o bardzo zróżnicowanym stosunku badanych do osób reprezentujących odmienne kultury, od akceptacji i zainteresowania do niezrozumienia i negacji zachowań.

Wypowiedzi skategoryzowane jako ambiwalentne, stanowiły 27,6% wszystkich uzyskanych opinii. Powtarzającym się często przykładem są zdania:

Ludzie z innych krajów są dla mnie mili ale niektórzy nieznosni; różni – jedni źli a inni dobrzy.

W tej grupie niedokończonych zdań nie uzyskano opinii od 15,1% badanych.

Kolejne z niedokończonych wypowiedzi *Według mnie szkoła...* badani potraktowali bardzo różnie, począwszy od ogólnej oceny szkoły lub jej wizji, po krytykę z uwagi na obecność czeczeńskich uczniów. Niektóre ze zdań świadczą o bardzo radykalnych postawach uczniów wobec Czeczenów, których wręcz oskarża się o złą atmosferę w szkole. Badani dali temu wyraz w następujących wypowiedziach:

powinna ich nie przyjmować; powinna pilnować Czeczenów byłaby fajniejsza bez Czeczenów; nie powinna przyjmować uczniów innej narodowości; byłaby lepsza, gdyby uczniowie w niej byli tylko z jednego kraju; powinna być dla polskich uczniów i miłych obcokrajowców; powinna być dla jednej narodowości; nie powinna przyjmować starszych Czeczenów; powinna mieć tylko Polaków; byłaby lepsza gdyby Czeczeni byli grzeczniejsi i lepiej się uczyli; ma złą organizację,

powinni w niej uczyć się Polacy a dla innych powinny być inne placówki; powinna być tylko dla Polaków; teraz się pogorszyła, bo są uczniowie różnych narodowości; nie powinna zapraszać uczniów innej narodowości; jest od tego, by się czegoś nauczyć; powinna zrobić oddzielną klasę dla obcokrajowców; powinna być dla Polaków; powinna wywalić Czeczenów; byłaby fajna, gdyby nie było Czeczenów; jest dobra, ale żeby nie było Czeczenów to nikt by się nie bił; z Czeczenami nie jest zbyt fajna; powinna mieć uczniów z jednego kraju; jest gorsza z nimi; powinna być bezpieczna; powinna wykluczyć Czeczenów; powinna uczyć tylko polskie dzieci; powinna wyrzucać tych, co się nie uczą i sprawiają problemy; nie lubi Czeczenów; jest bardzo fajna, jeśli ktoś lubi się uczyć; nie powinna mieszać polskich uczniów z uczniami z innych krajów; akceptuje ich pod warunkiem, że stosują się do pewnych zasad; nie jest już taka fajna, jak kiedyś; bez Czeczenów byłaby mniej konfliktowa; przez nich jest zniszczona, a tak byłaby ładna i schludna; nie jest zła, ale uczniowie czeczeńscy wszystko psują; powinna być lepsza i żeby do niej chodzili tylko grzeczni obcokrajowcy; jest dla nich za miła i na dużo pozwala.

Wynika z nich jawna niechęć, a nierzadko wrogość wobec Czeczenów w szkole. W wypowiedziach pojawia się ton świadczący o dyskryminacyjnym i segregacyjnym nastawieniu badanych, uznających konieczność organizowania specjalnych klas lub szkół przeznaczonych dla Czeczenów. Badani uznają szkołę za niebezpieczną, nieprzyjazną, źle zorganizowaną z uwagi na obecność czeczeńskich rówieśników. Tego typu opinie stanowią łącznie 33,9%, co pozwala przyjąć, że co trzeci badany ocenia szkołę przez pryzmat obecności w niej Czeczenów, przypisując im liczne wady i skłonność do zachowań agresywnych.

Inni badani oceniają szkołę pozytywnie (38,0%), w kategoriach praktycznych i emocjonalnych. Rzadko w tych opiniach pojawia się akceptacja i zrozumienie dla czeczeńskich uczniów. Przykładem są wypowiedzi:

uczy i bawi; jest miejscem, gdzie lubię chodzić; jest fajna; jest nudna; jest super; jest super, jeśli są fajni nauczyciele; jest fajna i lubię do niej chodzić; jest fajna, bo jest tu basen, mam przyjaciół; jest trochę dziwna; uczy wielu ciekawych rzeczy; powinna akceptować obcokrajowców; powinna być zadbana, miła, przyjemna, żeby było w niej sympatycznie.

Opinie skategoryzowane jako ambiwalentne stanowią 13,0%, a 15,1% badanych nie wyraziło ich.

Kolejne opinie dotyczą nauczycieli pracujących w warunkach wielokulturowej szkoły. Zdanie: *Nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów... w wielu przypadkach badani kończyli oceną ich warunków pracy, stopnia jej trudności, towarzyszącym tej pracy emocjom, np.:*

czasem nie potrafią sobie poradzić; muszą być bardzo wytrwali; gorzej się z nimi dogadują; mają źle, jeśli oni są agresywni; mają dużo roboty; powinni na nich nie krzyczeć; współczuję im; robią wszystko, żeby być z nimi w kontakcie; są bardziej nerwowi; są poddenerwowani; często się denerwują bo mają z nimi dużo problemów; traktują ich w miarę jednakowo; traktują wszystkich tak samo, chyba, że ktoś jest niegrzeczny; mają więcej problemów; zachowują się normalnie; nie chcą ich; to im współczuję; nie raz się denerwują; nie wiem, jak się czują; mają trudne życie; są przez nich zdenerwowani, przynajmniej tak to oceniam; są zakłopotani; bardzo ich lubię; mówią w różnych językach; krzyczą na lekcjach, ponieważ denerwują ich Czeczeni; mają małe problemy; muszą tłumaczyć zadanie dwa razy; mają więcej obowiązków; próbują ich czegoś nauczyć; traktują ich trochę inaczej; są niezadowoleni.

Część badanych nie zauważa różnic w postępowaniu nauczycieli wobec czeczeńskich uczniów, a inni podkreślają ich większe zaangażowanie. Niektóre z wypowiedzi mają charakter życzeniowy, np.:

powinni być dla nich wyrozumiali; powinni ich traktować tak samo; zachowują się normalnie, tak, jak wobec Polaków; są dla nich bardziej wyrozumiali niż dla uczniów z Polski; powinni ich traktować jak resztę; nie czują żadnej różnicy; są wyrozumiali.

Opinie badanych uczniów są próbą oceny sytuacji nauczycieli pracujących z uczniami innej narodowości. Część badanych uważa, że obecność uczniów czeczeńskich w szkole utrudnia pracę nauczycielom, wywołuje napięcia i stresy, rodzi różnego rodzaju problemy (31,3%). Inni wyrażają podziw dla swoich nauczycieli, wykazujących się zrozumieniem, tolerancją i wsparciem czeczeńskich uczniów. Tego typu opinie skategoryzowano jako

pozytywne i stanowią one 27,6% uzyskanych wypowiedzi. Opinie ambiwalentne obejmują 7,8% wypowiedzi, a ich brak dotyczy 1/3 badanych (33,3%).

Oceny sytuacji szkolnej przez badanych w warunkach obecności uczniów kulturowo „obcych”, można dokonać po analizie wypowiedzi, kończących zdanie: *Jeśli w klasie są uczniowie innej niż polska narodowości, to...* Uzyskano zróżnicowane wypowiedzi, wskazujące na bardzo zindywidualizowaną ocenę sytuacji w wielokulturowej klasie. Jedni dostrzegają pozytywne aspekty wielokulturowości w szkole, dla drugich jest ona źródłem trudności w uczeniu się, złej atmosfery i konfliktów, czego przykładem są m.in. następujące wypowiedzi:

przeszkadza mi to; moim zdaniem powinna być jedna klasa czeczeńska; jest inna atmosfera; nie pozwalają skupić się na lekcjach; panuje dziwna atmosfera; zazwyczaj to łobuzy; obniżają średnią klasy i nie są koleżeńscy; nie zawsze jest miła atmosfera w klasie; to wszyscy traktują ich jak odmieńców; nic się nie dzieje; rozrabiają; w klasie jest zła atmosfera; nie koleguję się z nimi; nie rozmawiam z nimi; czasami przeszkadzają w lekcjach; powstaje dużo konfliktów; próbują się zaprzyjaźnić; trudno się z nimi porozumiewać; bywa różnie; jest gorzej; trzeba być dla nich miłym; nie pomagam im; jest źle; powinno się ich wychować jak polskie dzieci; jest niemiła atmosfera; często występują konflikty; występują niepotrzebne konflikty, nieporozumienia i bójkę; moi koledzy zawsze im dokuczają; robi się zamieszanie; powoduje to problemy dla uczniów i nauczycieli; nauczyciele nie traktują ich równo; ciągle się zaczepiają i dokuczają; możemy się obawiać kradzieży; nie można ich odpychać od siebie; są sprzeczki i agresja; Polakom się to nie podoba; w klasie panuje hałas, nieporządek; klasa spada na niższy poziom.

Wypowiedzi obrazują zróżnicowane poglądy badanych na temat wielokulturowej klasy. Są krytyczną oceną ich własnej sytuacji szkolnej. Wśród opinii znajduje się wiele o charakterze pejoratywnym, dezawuuujących obecność „obcych”, w tym przypadku rówieśników czeczeńskich. Badani, podobnie jak we wcześniej cytowanych wypowiedziach, uznają Czeczenów za źródło problemów w klasie, licznych konfliktów i bójek. Ich obecność w ocenie badanych jest przyczyną zamieszania i chaosu, spadku średniej ocen w klasie, a zatem pogorszenia warunków uczenia się. Opinie te stanowią bardzo znaczący odsetek (44,8%).

Inni badani uznają obecność osób innej narodowości w klasie za zmianę urozmaicającą życie szkoły, źródło wiedzy o nowej kulturze i nawiązania przyjaźni. Niektórzy z badanych uznają za swój obowiązek niesienie pomocy i wsparcia. Przykładem wspomnianych opinii są wypowiedzi:

można nauczyć się tolerancji; da się żyć; jest fajnie; można zawrzeć nawet znajomości z osobami z innych krajów; jest bardziej urozmaicona klasa; traktujemy ich tak samo; jest śmiesznie; próbuję się z nimi zaprzyjaźnić; kiedy czegoś nie umieją, to im pomagam; możemy się dużo nauczyć; pomagamy im i szanujemy jak Polaków; staram się im pomóc poradzić w nowym kraju/klasie; warto pokazać im szkołę i zaprzyjaźnić się z nimi.

Badani uczniowie określili formy pomocy udzielanej swoim kolegom i koleżankom innej narodowości. Wymienili oni m.in.:

poprawiam ich; pomagam im znaleźć klasę i zaprowadzam na lekcję; odrabiam im pracę domową, czasami pożyczę książkę; pomagam w języku polskim; jak siedziałem w ławce z Czeczenem, to mu pomagałem, jak czegoś nie wiedział; tłumaczę im zadania; pożyczam im przybory szkolne; czasami pożyczam długopis; tłumaczę jej jak ma napisać na sprawdzianie; jeśli czegoś nie rozumieją, to wyjaśniam.

Wsparcie dla czeczeńskich rówieśników sprowadza się tylko do okazjonalnych zachowań, wynikających ze szkolnych obowiązków, merytorycznych uwag dotyczących kompetencji językowych, pożyczania przyborów szkolnych. Badani nie wymieniają żadnych form współpracy poza szkołą, co pozwala sądzić o ograniczeniu relacji rówieśniczych tylko do obszaru niezbędnych czynności i pomocy w klasie. Powyższe opinie skategoryzowano jako pozytywne i stanowią one 13,5% uzyskanych wypowiedzi.

Pojawiają się też wypowiedzi wskazujące na brak jakiegokolwiek pomocy, np.:

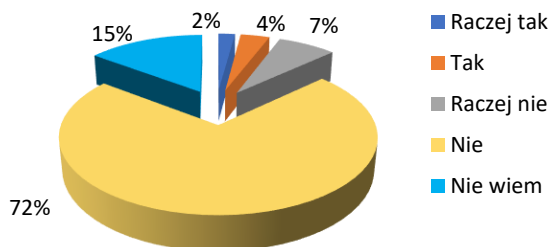
nie chcą mojej pomocy; w ogóle o to nie proszą; nie pomagam im, bo ich nie lubię; nie pomagam, ponieważ trochę się ich boję; teraz nie pomagam. Kiedyś w klasie III pani co dzień wyznaczała kogoś, kto siedział z dziewczyną czeczeńską, by jej pomagać; staram się nie mieć z nimi do czynienia; Czeczeni sami doskonale sobie

radzą, nie lubią Polaków, tylko kolegów i koleżanki ze swojego kraju; nie pomagam, bo później nie są wdzięczni za to, co im robimy.

Nie udzieliło żadnej odpowiedzi 29,2% badanych, a opinie o charakterze ambiwalentnym stanowiły 12,5% (np. *próbuję z nimi rozmawiać, pomagać w nauce, ale oni to odrzucają i nie odpowiadają na moje pytania*).

6.1.6. *Źle jest z nimi i przeszkadzają w nauce. Relacje w przestrzeni szkoły – tendencje i oczekiwania*

Ostatnie z pytań zawartych w kwestionariuszu dotyczyło określenia, czy badani *chcieliby, aby w ich klasie było więcej osób innej niż polska narodowości*. Z kafeterii badani mogli dokonać wyboru jednej z pięciu kategorii. Wybory liczbowe i procentowe przedstawia wykres 28.



Wyk. 28. Opinie badanych dotyczące zwiększenia liczby osób w klasie innej narodowości, $N = 192$ (dane proc.)

Blisko $\frac{3}{4}$ badanych uczniów (72,0%) *nie chce* zwiększenia w klasie liczby osób innej narodowości a 7,3% *raczej nie chce*. Nie ma zdania 15,1% uczniów, a tylko niespełna 6,0% łącznie *chciałoby* (23,7%) lub *raczej chciałoby* (2,1%) zwiększenia liczby rówieśników innej narodowości w swojej klasie.

Ponad $\frac{3}{4}$ badanych dzieci nie wykazuje zatem zainteresowania zwiększeniem liczby rówieśników innej narodowości w swojej klasie. Badani prawdopodobnie utożsamiają osoby innej narodowości z Czeczenami, co wynika z ich dotychczasowych doświadczeń szkolnych. Uzyskane opinie świadczą o nie najlepszym klimacie szkoły, wynikającym z obecności uczniów narodowości czeczeńskiej, co wielokrotnie badani już wykazywali.

Swoją negatywną ocenę wyrażającą się w niechęci do „obcych” w klasie uzasadnili m.in.:

nie wiem, nie zastanawiałem się; i tak na cztery osoby czterech jest za dużo; ponieważ nie chcę mieć więcej takich kolegów w klasie; jest ich za dużo; nie lubię ich; będzie mniej bójek a zostaną tylko grzeczni obcokrajowcy; niektórzy z nich są bardzo niedobrzy; ponieważ oni biją dzieci; bo oni się tylko spóźniają i biją inne osoby; bo większość z nich uważa się za lepszych i bije nas; nie chcę, aby tacy ludzie mnie znali i raczej wzajemnie. Po prostu nie lubię dzieci narodowości czeczeńskiej; nie chcę, aby nasza klasa wyglądała na ostatnim miejscu klas piątych; byłoby więcej chaosu, by mi grozili; ponieważ wtedy jest spokojniejsza klasa; nie chcę mieć więcej siniaków; nie chcę, bo w klasie każdy obcokrajowiec rządziłby się; chciałbym, żeby w naszej szkole wcale nie było Czeczenów; psują w klasie średnią; Czeczeni są uciążliwi, przeszkadzają w lekcjach; nie rozumiem ich; bo jest zamieszanie z językiem; Czeczeni nas zastraszają i biją; dokuczają nam, niech walczą w swoim kraju; bo pani byłaby wечно zenerwowana; źle jest z nimi i przeszkadzają w nauce; niech idą do innej szkoły; trudno by było się z nimi dogadać, oni mają inną kulturę; powodują nieporozumienia; wolę się kolegować z Polakami; nie byłoby za dużo przemocy; bo dla mnie ta szkoła będzie lepsza, jak będą tylko dzieci polskie; raczej bym nie chciała, ponieważ byłoby za dużo bójek; bo są obcokrajowcami; Polacy są mi bardziej bliscy, niż dzieci z innych krajów; już mamy dość kłopotów przez nich; nie dają się skupić; lepiej się czuję, jak są Polacy; stwarzają zagrożenie; lubię ludzi z innych krajów ale nie chcę, żeby było ich za dużo...; bo ja na lekcjach chcę się uczyć; nie umieją zachować się i dokuczają innym; nie wiem, jak się dogadać z Czeczenami; bo Polacy są lepsi, niż Czeczeni; nie lubię ich złego zachowania; wolę, kiedy w klasie są sami Polacy; obniżają średnią klasy i nie pomagają w organizacji szkoły; byłoby głośno i nieprzyjemnie.

Jeden z uczniów dopisał w kwestionariuszu dodatkowo jedno pytanie: *Czy wygoniłbyś Czeczenów z twojej szkoły, gdybyś miał taką możliwość?, dopisując odpowiedź tak.*

Cytowane opinie wskazują jednoznacznie na trudne sytuacje szkolne, które wynikają zdaniem badanych z obecności czeczeńskich rówieśników. Badani podkreślają ich uciążliwy dla nich charakter, skłonność do zaczepiek i agresji, wywoływania konfliktów, przez co stają się ofiarami tych zachowań. Czeczeni nie są jednocześnie zainteresowani nauką, co obniża

średnią ocen i „psuje” pozycję klasy w szkolnym rankingu. Uczniowie wskazują również na znaczne różnice kulturowe między nimi i Czechenami, utrudniając zrozumienie i komunikację. W wielu z tych wypowiedzi można dopatrzeć się ksenofobicznego i mało przychylnego nastawienia do czeczeńskich rówieśników, noszącego znamiona dyskryminacji.

Badani, którzy chcieliby zwiększenia w swojej klasie osób innej narodowości, uzasadniali to najczęściej wypowiedziami typu:

są bardzo fajni, można się z nimi zaprzyjaźnić; mogę sobie z nimi porozmawiać i dowiedzieć się więcej o ich kraju; bo moglibyśmy nauczyć się nowego języka; może kiedyś się czegoś nauczą?

Z kolei osoby niezdecydowane najczęściej uzasadniały odpowiedź następująco:

nie wiem, jak to by było; na pewno warto jest poznawać nowych ludzi, lecz nie jest to dla mnie tak istotne.

Z analizy materiału empirycznego, uzyskanego z zastosowanej ankiety, jawi się złożony obraz wzajemnych relacji w przestrzeni szkoły. Badani w większości negatywnie oceniają obecność czeczeńskich rówieśników w szkole. Należy podkreślić, że chodzi tu o uczniów klas piątych i szóstych szkoły podstawowej, którzy doświadczenia z Czechenami posiadają już od kilku lat, co nie zmienia sytuacji i ich nastawienia, a powoduje narastanie wzajemnych animozji. Brak właściwych relacji, a zatem i więzi, może też wynikać ze stale zmieniającej się struktury klas, do której uczniowie czeczeńscy „odchodzą” i z których „odchodzą”. Mobilność ta wynika z charakteru uchodźstwa Czechenów, traktujących Polskę jako kraj tranzytowy. Ich niechęć do pozostania w Polsce i oczekiwania związane z uzyskaniem możliwości pobytu w krajach Europy Zachodniej implikują określone postawy wobec polskiej szkoły i środowiska lokalnego, z którymi nie chcą się integrować i poddawać społecznej adaptacji. Przejawiająca się w wypowiedziach badanych ignorancja ze strony czeczeńskich rówieśników, nierespektowanie zasad życia szkolnego może stanowić mechanizm obronny, wobec poczucia marginalizacji i stygmatu uchodźstwa, którymi naznaczeni są Czecheni.

6.1.7. Wnioski z analizy materiału empirycznego. Pojęcia i kategorie

Badani uczniowie lubią, a nawet bardzo lubią swoją szkołę (76% opinii), co z uwagi na liczne głosy krytykujące obecność czeczeńskich rówieśników, wydaje się znamienne dla oceny środowiska szkolnego i jego przestrzeni społecznej. Kryterium oceny szkoły jest jej atmosfera i klimat, w który wpisują się dobre relacje rówieśnicze, przyjaźnie i życzliwość nauczycieli. Poza pragmatycznym i edukacyjnym charakterem szkoły jest ona dla badanych miejscem zabaw i spędzania czasu. Nauczycieli, jako istotne ogniwo w relacjach szkolnych, badani oceniają pozytywnie za życzliwość, profesjonalizm i otwartość. Co dziesiąty badany nie lubi szkoły z powodu nadmiaru zajęć i przeciążenia szkolnymi obowiązkami, nadmiernych wymagań ze strony nauczycieli. Wśród ocen pojawiają się kategorie: *nie wszystko mi się podoba, nie czuję się bezpiecznie, szkoła jest nudna*. Aż 15,1% nie umie dokonać jednoznacznej oceny szkoły, co uzasadnia obecnością i zachowaniem czeczeńskich rówieśników, niemożnością nawiązania z nimi przyjaźni (*nie lubię niektórych uczniów, nie wszystko mi się podoba*).

Najczęstszą kategorią uzasadniającą stosunek badanych do szkoły jest *posiadanie przyjaciół* (57,5%), *miła atmosfera* (41,1%), *ciekawe zajęcia* (39%), *mili nauczyciele* (29,5%), *dobra zabawa* (19,2%), *poczucie bezpieczeństwa* (6,9%).

Relacje i więzi społeczne w klasie potwierdzają badani deklaracją posiadania przyjaciół, z której wyłączeni są czeczeńscy uczniowie. Ponad 90,0% badanych *posiada* lub *raczej posiada* przyjaciół w klasie. Analiza przeprowadzona testem Kruskala-Wallisa nie wykazała istotnych różnic między liczbą deklarowanych przyjaciół w tym środowisku szkolnym w stosunku do dwóch pozostałych środowisk szkolnych, oznaczonych S2 i S3.

Zdaniem badanych obecność uczniów innej niż polska narodowości, sprzyja *poznaniu ciekawych osób i zwyczajów* (20,3%), *poznaniu języka* (16,7%), *nauce tolerancji wobec osób z innych krajów* (15,1%), *wzajemnemu uczeniu się i pomocy* (8,9%), *wprowadzeniu nowych zwyczajów szkolnych* (17,2%), *różnemu traktowaniu przez nauczycieli* (24,5%). Znamiennej cechą uzyskanych wypowiedzi jest utożsamianie obecności uczniów innej narodowości w szkole z *nieporozumieniami i konfliktami* (65,1%), *wprowadzaniem do szkoły złej atmosfery* (54,7%). Ponad połowa badanych w środowisku szkolnym

oznaczanym jako S1 – z obecnością uczniów czeczeńskich – wyraża krytykę otoczenia, co jest prawdopodobnie skutkiem licznych konfliktów i zdarzeń, zakłócających szkolną atmosferę.

Poza negacją zachowań Czeczenów w opinii badanych uczniów pojawiają się także głosy świadczące o zainteresowaniu odmiennością zachowań i dostrzeganiu pozytywnych cech „obcych” kulturowo rówieśników. Za najbardziej interesującą stronę obecności i zachowań *u swoich szkolnych kolegów z innych krajów* badani uznają *inną kulturę i obyczaje* (22,9%), *inny język* (20,8%), *sposób zachowania* (12,0%). Blisko 34,0% badanych nie zauważa *nic* interesującego.

W pytaniu dotyczącym najbardziej lubianych cech rówieśników z innych krajów aż 52,1% *nic nie lubi* u Czeczenów (*nic/nie ma takich rzeczy*). Nieliczni chwalą usposobienie czeczeńskich rówieśników (10,4%), ich koleżeńskie postawy w sytuacjach szkolnych, uczciwość i pomoc (4,2%). Dla pewnej grupy badanych kultura, zwyczaje i język Czeczenów stanowi element fascynacji i przyjaznego traktowania ich (7,3%).

W pytaniu, będącym przeciwieństwem poprzedniego, badani *nie lubią u swoich rówieśników z innych krajów* (dotyczy Czeczenów) niewłaściwych zachowań, zakłócania porządku, arogancji, utrudniania nauki, nieokazywania życzliwości, dominacji w klasie i bójek, zbyt dużej pewności siebie, zastraszania. Zgodnie z przyjętą kategoryzacją uzyskanych wypowiedzi aż 63,0% uważa, że Czeczeni *źle traktują innych i są niemili*. Kategorie typu: *są niekulturalni* (47,9%) oraz *są agresywni* (41,7%) dodatkowo obciążają ocenę czeczeńskich rówieśników. Ostatecznie aż 38,5% badanych uznaje, że *nie potrafią dostosować się do szkoły*, a niemal co dziesiąty (9,9%) przypisuje im *narzucanie swojej kultury*.

Ocenę sytuacji w szkole z obecnością uczniów innej narodowości (w tym przypadku Czeczenów) poszerzono o opinie badanych i określenie poziomu sympatii swoich nauczycieli względem uczniów czeczeńskich. Niespełna 30,0% badanych uznaje, że są oni lubiani przez nauczycieli. W pozytywnym obrazie nauczyciele oceniani są jako osoby wspierające uczniów innej narodowości (w tym przypadku dzieci czeczeńskie). Zdaniem badanych wszystkich jednakowo traktują, niezależnie od przynależności

narodowej czy etnicznej. Przeciwnego zdania jest 23,0% uczniów (nauczyciele *nie lubią, raczej nie lubią*). Aż 47,9% nie umie jednoznacznie dokonać takiej oceny. Emocjonalny stosunek nauczycieli jest z pewnością istotny w recepcji „obcych” rówieśników i stanowi punkt odniesienia w wartościowaniu sytuacji szkolnych.

Pytanie o to, *czego badani nauczyli się od swoich kolegów i koleżanek z innych krajów*, jest pytaniem o formy transmisji kulturowej w przestrzeni szkoły, wzajemnego przekazu kulturowego, a zatem i relacji interpersonalnych czy międzykulturowego dialogu. Praktyczny wymiar obecności Czechenów w szkole badani oceniają w kategoriach kulturowych i społecznych (uczenie się języka, tolerancji, pewnych zachowań, empatii i zrozumienia uchodźców), ale wymieniają także negatywne cechy wynikające ze wspólnego przebywania w szkole (uczenie się wulgaryzmów, wprowadzanie złych standardów w zachowaniu społecznym). Ponad 60,9% *niczego* nie nauczyło się od czeczeńskich rówieśników, co oznacza brak wzajemnych interakcji, a Czechenów pozostawia na marginesie życia społecznego badanych klas. Uzyskane wyniki wskazują na obecność mechanizmów stratyfikacji społecznej. Korzyści, jakie odnieśli badani, sprowadzają się do zaznajomienia z kulturą czeczeńską, znajomością języka rosyjskiego lub słów czeczeńskich (14,1%), tolerancji wobec „obcych”, empatii i zrozumienia sytuacji uchodźców (4,7%). Izolacja Czechenów wzmacnia obojętność i brak zainteresowań poznawczych ze strony większości, co utrudnia wzajemną transmisję kulturową i adaptację szkolną grupy mniejszościowej.

Zastosowanie niedokończonych zdań w kwestionariuszu ankiety miało charakter projekcyjny, a ich celem było zdobycie informacji na temat recepcji „obcych”, ich pozycji społecznej w badanych klasach, określenia poziomu i jakości relacji interpersonalnych, oceny adaptacji szkolnej.

Niepełne zdania, typu: *Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole...; Ludzie z innych krajów są dla mnie...; Według mnie szkoła...; Nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów...; Jeśli w klasie są uczniowie innej niż polska narodowości, to...* miały skłonić badanych do ujawnienia własnych sądów i projekcji wyobrażeń oraz ujawnić nieuświadomiane często poglądy.

Uzyskane wypowiedzi poddano kategoryzacji, by móc określić skalę występujących ocen, a także tendencji w postrzeganiu i recepcji szkolnej rzeczywistości. Podzielono je na opinie pozytywne, negatywne, ambiwalentne. Wymienione kategorie uzupełniało określenie – *brak opinii*.

Badani wyrazili zróżnicowane opinie na temat obecności Czeczenów w przestrzeni szkolnej (*Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole...*), przy czym większość z nich wyrażała krytykę i niezadowolenie (49,0%). Wskazywała na trudności we wzajemnych relacjach i nieprzestrzeganiu przez Czeczenów zasad życia społecznego. W tych ocenach zauważalna jest wyraźnie niechęć i wrogość wobec nich, a właściwie postawy dyskryminacyjne. Nieliczni dostrzegają potrzebę równości wobec prawa odmiennych kulturowo uczestników szkolnej edukacji (9,9%), a część wyraża opinie ambiwalentne (9,4%). Blisko 32,0% badanych nie sprecyzowało swojej opinii wobec obecności uczniów z różnych krajów w jednej szkole.

Podobnie przedstawia się ocena *ludzi z innych krajów*, wobec których badani wyrażają różne emocje. Opinie pozytywne stanowią 16,7% uzyskanych wypowiedzi, negatywne zaś 40,6%. Przeważająca liczba negatywnych opinii sprawia wrażenie przeniesienia tych ocen na środowisko szkolne i jego „obcych” kulturowo uczestników. Badani stosują w swych ocenach określenia typu: *niebezpieczni, niedobrzy, dokuczliwi, zaczepni, obcy, niesympatyczni, dziwni*. Procentowy wskaźnik negatywnych opinii w tym przypadku nieznacznie odbiega od negatywnych opinii uzyskanych w poprzednim zdaniu (*Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole...*), stanowiących 49,0% wypowiedzi. Badani, oceniając *ludzi z innych krajów*, dokonują projekcji własnych doświadczeń i stanów emocjonalnych, przypisując wady i złe cechy przedstawicielom innych kultur lub też generalizując oceny tylko i wyłącznie do Czeczenów. Opinie ambiwalentne w tym przypadku stanowią 27,6%, co potwierdza brak zdecydowania i niespójność ocen. Natomiast 15,1% badanych nie wyraża żadnych opinii.

W zdaniu: *Według mnie szkoła...* badani dokonali różnych jej ocen, poczynawszy od ogólnej oceny szkoły lub jej wizji, po krytykę z uwagi na obecność czeczeńskich uczniów. W wypowiedziach pojawiają się oskarżenia wobec Czeczenów. Dyskryminacyjny i segregacyjny charakter tych

wypowiedzi potwierdzają opinie, w których pojawia się propozycja konieczności organizowania specjalnych klas lub szkół przeznaczonych dla Czechenów. Badani uznają szkołę za niebezpieczną, nieprzyjazną, źle zorganizowaną z uwagi na obecność czecheńskich rówieśników (choć pierwsze z pytań potwierdza, że ponad 3/4 badanych lubi swoją szkołę). Kategoryzacja opinii pozwoliła na wyodrębnienie 33,9% wypowiedzi negatywnych. Opinie pozytywne stanowiły (38,0%) i dotyczyły szkoły ocenianej przez pryzmat walorów towarzyskich, praktycznych i emocjonalnych. Opinie ambiwalentne stanowiły 13,0% wypowiedzi, natomiast 15,1% badanych nie wyraziło żadnej opinii.

Zdaniem badanych *nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów* (ocena dotyczy zachowań nauczycieli wobec dzieci czecheńskich) zderzają się z różnymi problemami, czemu towarzyszą czasem negatywne emocje. Według części badanej grupy nauczyciele wykazują większe zaangażowanie w stosunku do dzieci czecheńskich, niż ma to miejsce w stosunku do dzieci polskich. Obecność uczniów czecheńskich w ocenie badanych utrudnia pracę nauczycielom, wywołuje napięcia i stresy, rodzi różnego rodzaju problemy. Inni wyrażają podziw dla swoich nauczycieli, wykazujących się zrozumieniem, tolerancją i wsparciem czecheńskich uczniów. Łączna liczba opinii skategoryzowanych jako pozytywne wynosi 27,6%, negatywnych 31,3%, zaś opinie ambiwalentne stanowią 7,8%. Aż 1/3 badanych osób nie wyraziła żadnej opinii (33,3%), co wskazuje na trudności w jednoznacznym określeniu i ocenie nauczyciela w pracy z dziećmi innej narodowości.

Obecność uczniów w klasie innej niż polska narodowości w opiniach badanych wskazuje na bardzo zindywidualizowaną ocenę sytuacji w wielokulturowej klasie. Z jednej strony pojawiają się opinie potwierdzające pozytywne aspekty wielokulturowości w szkole (13,5%), z drugiej – jest ona źródłem trudności w uczeniu się, złej atmosfery i konfliktów i te opinie dominują (44,8% wypowiedzi skategoryzowanych jako opinie negatywne). Obecność „obcych”, w tym przypadku rówieśników czecheńskich, jest przyczyną zamieszania i chaosu, spadku średniej ocen w klasie, co zdaniem badanych skutkuje pogorszeniem warunków uczenia się. Jednak niektórzy badani uznają obecność osób innej narodowości w klasie za zmianę

urozmaicającą życie szkoły, źródło wiedzy o nowej kulturze i okazję do nawiązania przyjaźni.

W kwestionariuszu ankiety znalazło się pytanie o formy pomocy i wsparcia rówieśników innej narodowości. Wsparcie Czeczenów w szkole sprowadza się tylko do okazjonalnych zachowań, wynikających ze szkolnych obowiązków, merytorycznych uwag dotyczących kompetencji językowych, pożyczania przyborów szkolnych. Blisko 50% badanych przyznaje się do nieudzielania takiej pomocy, a 16,6% nie udzieliło żadnej odpowiedzi w tym zakresie.

Brak dobrych relacji społecznych i ograniczenie transmisji kulturowej w badanych klasach z dziećmi czeczeńskimi potwierdza opinia badanych, z której wynika, że ponad 79,0% z nich *nie chciałoby zwiększenia liczby osób innej narodowości* w swojej klasie. Badani argumentują to uciążliwym charakterem Czeczenów, skłonnością do zaczepek i agresji, wywoływania konfliktów, nierespektowaniem przez nich zasad życia społecznego w szkole. W ocenie badanych czeczeńscy rówieśnicy zakłócają przebieg lekcji, a sami, niezainteresowani nauką, obniżają średnią ocen, co przekłada się na pozycję klasy w szkolnych rankingach. Uzasadnienia badanych cechują nastawienia ksenofobiczne, noszące znamiona dyskryminacji i społecznego wykluczenia czeczeńskich rówieśników w społecznej przestrzeni szkoły.

Zaledwie 5,8% badanych osób jest za zwiększeniem osób innej niż polska narodowości w swojej klasie, zaś 15,1% nie ma na ten temat zdania.

Analiza uzyskanego materiału empirycznego pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. Objęte badaniami środowisko szkolne z obecnością dzieci czeczeńskich charakteryzuje określony klimat, wyznaczony charakterem relacji interpersonalnych, opartych na przyjaźni i współpracy, które zgodnie z analizą testu Kruskala-Wallisa nie wykazują istotnych różnic w stosunku do dwóch pozostałych środowisk szkolnych (S2 i S3);
2. Wspomniane relacje dotyczą wyłącznie grupy większościowej, w ocenie której czeczeńscy rówieśnicy stanowią grupę mniejszościową, a prezentowane przez nią zachowania pozostają poza sferą szkolnej akceptacji i nie mieszczą się w standardach szkolnych zachowań;

3. Obecność uczniów innej narodowości w środowisku szkolnym utożsamiana jest przez większość badanych (65,1%) z nieporozumieniami i konfliktami, co wskazuje na zaburzone relacje, brak adaptacji ze strony grupy mniejszościowej i nietolerancję niektórych jej zachowań. Badani przypisują grupie mniejszościowej złe traktowanie, niemiłe usposobienie, agresję, niezdolność dostosowania się do szkoły i narzucanie własnej kultury.
4. Obecność Czechenów w przestrzeni szkolnej jest zdaniem badanych oceniana w kategoriach niewskazujących na harmonijną transmisję kultury. Ponad 60% opinii nie wskazuje na formy przekazu kulturowego i wzajemnego uczenia się, co pozostawia grupę mniejszościową poza obszarem szkolnych interakcji i skazuje ją na „niebyt” w rówieśniczych relacjach.
5. Zastosowanie niedokończonych zdań w użytym narzędziu badawczym miało zamierzony charakter pozyskania danych, stanowiących projekcję wyobrażeń i poglądów, które w tradycyjnym postępowaniu sondażowym nie zawsze skłoniłoby badanych do ich wyrażenia. Uzyskane opinie skategoryzowane jako pozytywne, negatywne i ambiwalentne, pozwoliły dookreślić stosunek badanych do grupy mniejszościowej oraz samej szkoły. Opinie odnoszące się do obecności czecheńskich rówieśników w szkole potwierdzają negatywne nastawienia badanych, a projekcja emocji nosi znamiona dyskryminacji i negacji wielu czecheńskich zachowań. Szkoła, mimo że oceniana przez pryzmat walorów towarzyskich, praktycznych i ludycznych, jest miejscem określonych interakcji – jako konsekwencji obecności „obcych” kulturowo rówieśników. Nie służą one poczuciu bezpieczeństwa badanych, zakłócają organizację pracy szkoły, proces nauczania i nie sprzyjają przyjaznej atmosferze. Obecność uczniów innej narodowości w klasie szkolnej prowadzi – zdaniem badanych – do obniżenia szkolnych osiągnięć w pozycjach rankingowych klas, a wynikające z tej obecności pozytywne aspekty (urozmaicenie życia szkoły, przyjaźnie, nowy język, źródło wiedzy o innych kulturach) stanowią znikomy procent uzyskanych opinii.

6. Charakter relacji szkolnych badanych osób z ich czeczeńskimi rówieśnikami obrazuje niski poziom deklaracji o udzielanej pomocy. Prawie połowa badanych przyznaje się do nieudzielania jakiejkolwiek pomocy. Okazywanie jej ma charakter zachowań okazjonalnych, wsparcia językowego, co deklaruje nieznaczna liczba badanych.
7. O jakości relacji rówieśniczych w wielokulturowym środowisku badanej szkoły najlepiej świadczy niechęć badanych do zwiększenia liczby osób innej narodowości w swojej klasie. Uzasadnienia badanych cechuje ksenofobiczne nastawienie i niechęć do dzielenia przestrzeni szkoły z „obcymi”, którymi dla badanych są Czecceni.
8. Zebrany materiał empiryczny wskazuje na bardzo złożony charakter społecznych relacji w środowisku szkolnym, a przeważająca krytyka czeczeńskich rówieśników potwierdza jaskrawe różnice kulturowe, wynikające z odmiennych habitusów i instytucjonalnych trudności w tworzeniu wspólnej, międzykulturowej przestrzeni. Dominacja grupy większościowej stanowi inhibitor w procesach adaptacji kulturowej Czeccenów. Prezentowane przez nich normy kulturowe prowadzą we wzajemnych interakcjach do konfliktu i braku zrozumienia, co utrudnia wzajemne poznanie i międzykulturowy dialog.

Całościowe ujęcie wymienionych i opisanych wyżej kategorii pojęciowych, obrazujących elementy przestrzeni szkoły z obecnością dzieci czeczeńskich wymaga graficznej formy, porządkującej całość ujętych zagadnień. Ich wielość i różnorodność może powodować niespójność w postrzeganiu zarysowanych zagadnień. W istocie ukazuje złożoność przestrzeni szkoły w kontekście jej wielokulturowości i wynikających z niej wewnętrznych, często niedostrzeganych, aspektów funkcjonowania społecznego w klasie szkolnej. Graficzny model ukazujący pojęcia i kategorie przestrzeni szkolnej i uzyskane wyniki przedstawia rys. 4.

Identyfikacja ze szkołą i emocjonalny stosunek do niej	- Większość badanych dzieci (76%) lubi swoją szkołę (atmosfera i jej klimat, z wyraźnym wskazaniem na dobre relacje rówieśnicze, przyjaźnie i życzliwość nauczycieli (zaspokojenie potrzeby przynależności do grupy, nawiązywanie przyjaźni, atmosfera, bezpieczeństwo, infrastruktura szkoły, atrakcyjność zajęć, postawy nauczycieli). - Część badanych (9%) nie lubi swojej szkoły (nadmiar zajęć i przeciążenie szkolnymi obowiązkami). Obecność dzieci narodowości czeczeńskiej jest powodem ich niezadowolonia i krytycznej oceny (akty agresji w szkole, brak sympatii do „obcych” kulturowo kolegów).
Spółeczny wymiar szkoły a znaczenie przyjaźni	Posiadanie przyjaciół (90%) wskazuje na charakter relacji społecznych, głębię związków i ich znaczenie, co pozwala na określenie społecznej przestrzeni badanej szkoły. Wśród przyjaciół badani nie wymieniają dziecka narodowości czeczeńskiej
Rówieśnicy z innych kręgów kulturowych w szkole	Obecność uczniów innej narodowości (dotyczy Czechenów) polscy uczniowie oceniają przede wszystkim jako źródło nieporozumień i konfliktów (65%), przyczynę złej atmosfery w szkole (54,7%).
pozytywne i negatywne cechy rówieśników z innych obszarów kulturowych	- Za interesujące u czeczeńskich rówieśników badani uznali szereg cech i elementów kultury, odmiennosć języka i zwyczajów, co rodzi zainteresowanie kulturą materialną Czechenów. Znacząca część krytycznie ocenia zachowania uczniów czeczeńskich (opinie o agresji, niewłaściwych zachowaniach, zakłócaniu porządku, prowokacjach i arogancji, przeszkadzają im w nauce, wprowadzają niewłaściwą atmosferę, bójki i zastraszanie, nie respektują szkolnych zasad i obowiązków. 1/3 badanych dzieci (33,9%) <i>nic ich nie interesuje</i> u rówieśników z innych kręgów kulturowych.
Ocena zachowań nauczycieli wobec rówieśników kulturowo innych	Blisko połowa badanych dzieci nie umie ocenić postaw nauczycieli wobec uczniów czeczeńskich. Część ocenia nauczycieli jako osoby wspierające uczniów innej narodowości, traktujące wszystkich jednakowo, niezależnie od przynależności narodowej czy etnicznej. Blisko 1/4 przypisuje nauczycielom brak sympatii wobec "innych" kulturowo rówieśników.
Formy transmisji kulturowej w przestrzeni szkoły	61% twierdzi, że <i>niczego nie nauczyło się</i> od swoich rówieśników. Dla 14% badanych dzieci zaletą jest nauczanie się innych języków. Część wskazuje na negatywne wychowawczo skutki (w opinii badanych) związane z obecnością Czechenów.
Postawy i preferencje wobec rówieśników z innych kręgów kulturowych na przykładzie projekcji badanych dzieci	W projekcje badanych dzieci w zdaniach dotyczących wielokulturowej klasy i stosunku do "obcych" ujawniają opinie o charakterze pejoratywnym, dezawuuujące obecność „obcych”, w tym przypadku rówieśników czeczeńskich.
Relacje w przestrzeni szkoły - tendencje i oczekiwania	Blisko 80% dzieci nie chce zwiększenia liczby uczniów innej narodowości w swojej klasie, co jest konsekwencją negatywnie ocenianych sytuacji szkolnych z udziałem Czechenów.

Rys. 4. Wyodrębnione pojęcia i kategorie przestrzeni szkoły w ocenie badanych dzieci polskich w środowisku szkoły S1(C), N = 192

Źródło: opracowanie własne

Dziecięca recepcja w formie opinii, sądów, przekonań, projekcji oczekiwań, stanów emocjonalnych wskazuje na znaczące elementy przestrzeni szkoły, konstytuujące w rezultacie jej klimat społeczny, jakość relacji interpersonalnych, postawy wobec „obcych” kulturowo rówieśników, co może formować określony światopogląd. Znacząca w prezentowanym materiale empirycznym krytyka czeczeńskich rówieśników, uzasadniona ich zachowaniem odbiegającym od przyjętych norm zwyczajowych, nie wpływa jednak emocjonalnie na postrzeganie szkoły jako środowiska społecznego. Badani uczniowie dokonują jednak jego oceny, ujawniając istotne w ich pojęciu elementy życia szkoły, naznaczając je własną dziecięcą introspekcją, której nadają swój dziecięcy sens i znaczenia.

6.2. *Ludzie innej narodowości są niemili. Projekcja ocen szkoły i jej wielokulturowości w Teście Niedokończonych Zdań*

W celu pogłębienia wiedzy na temat badanego środowiska szkolnego i wzbogacenia materiału empirycznego o wymiar jakościowy (częściowo prezentowany wyżej) skonstruowano Test Niedokończonych Zdań. Jego zastosowanie pozwala na pogłębienie refleksji badanych nad oceną szkoły i relacji rówieśniczych.

Zgodnie z założeniem testu chodziło o projekcję ocen sytuacji w szkole z uwzględnieniem obecności uczniów narodowości czeczeńskiej. Testem objęto 3 klasy VI, łącznie 62 uczniów (klasy te objęto wcześniej badaniem z zastosowaniem kwestionariusza ankiety).

Zdania dotyczyły ogólnej oceny szkoły, jak i obszarów związanych z edukacją badanego dziecka, jego problemów szkolnych, hierarchii wartości szkolnych, obecności uczniów innej narodowości i społecznej oceny funkcjonowania w klasie szkolnej. Uzyskane wypowiedzi prezentują bardzo zróżnicowany poziom stylistyczny. Część z nich jest treściowo bardzo zbliżona. Nie zostały one poddane kategoryzacji, lecz przyjęto ich zakres i charakter jako materiał do jakościowej analizy. Jej celem jest interpretacja nadanych przez badane dzieci polskie znaczeń, stanowiących uzupełnienie

wcześniejszych opinii dotyczących szkoły i jej wielokulturowego kontekstu. Ilościowy wymiar został w nich pominięty.

Pierwsze ze zdań dotyczyło oceny swojej szkoły. Zdanie *Moja szkoła jest...* badani uczniowie najczęściej uzupełniali, używając następujących określeń:

jest fajna; super; miejscem, w którym mogę się spotkać z przyjaciółmi; fajna i interesująca; idealna do nauczania systemowego; jest duża i bardzo dobrze zarządzana; jest odłotowa; wesoła i radosna; jest super, ponieważ jest przytulna; jest fajna, ponieważ są bardzo mili nauczyciele; chętnie do niej chodzić; przerwy i czas wolny; jest najlepsza w mieście; są blisko baseny.

Użyte przez badanych określenia szkoły wskazują na pozytywny emocjonalnie związek z nią. Część badanych jednak określiła szkołę wyrażeniami negatywnymi:

jest taka sobie, jest w niej za dużo Czechenów; nudna; jest taka, jak inne; jest fajna i kolorowa, ale nie chcę do niej chodzić; ponura i nie lubię do niej chodzić; normalna i ponura.

Opinie te stanowiły zdecydowaną mniejszość, jednak nie wynikają z nich (poza jedną oceną) jakiegokolwiek cechy czy czynników związanych z wielokulturowością badanego środowiska szkolnego, które mogłyby decydować o negatywnym postrzeganiu szkoły.

Badani *najbardziej lubią w swojej klasie: kolegów, nauczycieli; wspólne wyjścia na plac; moje przyjaciółki; szczerość i przyjaźń; przerwy; fajną atmosferę; konkursy i inne rzeczy; jej uczniów.* Niektórzy wymieniali konkretne osoby w klasie, darzone sympatią, z którymi łączą ich więzy przyjaźni.

Wymieniane przez badanych kategorie dotyczą wyborów personalnych, ale także oceny atmosfery panującej w szkole. Badane dzieci *najbardziej nie lubią w swojej klasie:*

kłócenia się i przezywania; biurka, gdzie siedzi nauczyciel; niektórych osób; wyśmiewania innych; zachowania niektórych chłopców; późnych godzin ukończenia lekcji; przezywania się nawzajem; hałasu; denerwujących się uczniów; uczyć się; kilku moich polskich kolegów; smutnych chwil; zarozumiałości; krzyków i złości;

sprawdzianów; popisujących się chłopaków; Czeczenów; chytrości u niektórych kolegów; kłótni; arogancji i egoizmu innych; niezdyscyplinowania; kłamstwa; kłótni, bójek i kłamstw.

Rzadko wymieniają one bezpośrednio swoich czeczeńskich rówieśników. Ich negatywne oceny dotyczą przede wszystkim zachowań w klasie, w tym *bójek i kłótni*, które wielokrotnie pojawiają się w innych wypowiedziach i wywiadach (uczniowie podają często za ich źródło samych Czeczenów). Badani wyrażają niezadowolenie z powodu sprzecznych z zasadami życia społecznego zachowań swoich rówieśników, przy czym w ocenach nie zawsze pojawiają się rówieśnicy narodowości czeczeńskiej (poza jedną wypowiedzią).

Z drugiej strony, kolejne zdanie rozpoczynające się od *Moi koledzy innej narodowości...* badani kończą pozytywną oceną swoich czeczeńskich rówieśników:

są super; są wobec mnie grzeczni; są inni; są fajni; są uprzejmi dla mnie; są fajni, bo gram z nimi w piłkę; są samotnikami; są mili; są ciekawi; są koleżeńscy ale tylko w mojej klasie; są w miarę spokojni; niektórzy są fajni, jak np. ten Yosep, on jest chyba najfajniejszy ze wszystkich Czeczenów; nic do nich nie mam; są dla mnie obojętni; są odrzuceni; są bardzo fajni i koleżeńscy; lubię ich.

Pozytywna recepcja czeczeńskich rówieśników wskazuje na zróżnicowany obraz stosunków społecznych w badanych klasach. Cytowane wypowiedzi potwierdzają przyjazne relacje, zgodne z oczekiwaniami społecznymi zachowania, a nawet zainteresowanie prezentowaną odmiennością kolegów innej narodowości. Wśród wypowiedzi znajdują się również oceny negatywne:

są dziwni; są dla innych niemili; nie są fajni; są okropni; nie lubię ich; rzadko przychodzą na lekcje; są niemili dla mnie; są mało rozmowni; źle nas traktują; niektórzy są mili a inni niemili; są bardzo pewni siebie; nie rozmawiam z nimi, ponieważ są aroganccy.

W tym przypadku dzieci polskie ujawniają odmienny obraz szkolnych relacji i ocen swoich czeczeńskich rówieśników, poddając ich zachowania krytyce.

Kolejne z niedokończonych zdań *Najważniejszą rzeczą w mojej szkole jest...* badani uczniowie kończyli m.in. następująco:

przyjaźń; koleżeństwo; koledzy; żeby się czegoś nauczyć; nauka matematyki i WF-u; dobre wyniki w nauce; boisko orlika; moja klasa; nauka i miła atmosfera; dobre samopoczucie; kółko plastyczne; kontakt z rówieśnikami; dobry humor i radość; klasa sportowa; nauka i sport; spotykanie się ze znajomymi; bezpieczeństwo; sala gimnastyczna; sklepik i boisko; biblioteka.

Dla badanych uczniów istotna jest dobra atmosfera, przyjaźnie, możliwość spotykania się z rówieśnikami. Ponadto badani wymieniają zgodne z indywidualnymi zainteresowaniami przedmioty lub też określone miejsca w szkole (boisko, sala gimnastyczna, biblioteka). Większość za najważniejszą rzecz w szkole uważa dobry klimat i właściwą atmosferę.

Wypowiedź rozpoczynającą się od *Ludzie innej narodowości...* znaczna część badanych kończyła wyrażeniem *to Czeczeni*. Wydaje się, że badani uczniowie nie potrafili odnieść się do innych kategorii, koncentrując się wyłącznie na obecności rówieśników narodowości czeczeńskiej. Wśród wypowiedzi znalazły się również takie jak:

są nieprzyjaźni; nie interesują mnie; są dla nas niedobrzy; czasami się buntują przeciwko nam; nie są przeze mnie lubiani; są nienormalni; są strasznie leniwi; nie odzywają się do nas; są źli; nie zawsze są dobrzy dla innych; są dziwni; nie chodzą na pierwsze lekcje i są niemili; myślą tylko o sobie; są okropni; są pewni siebie; zdarzają się niegrzeczni; są mi obcy; są tacy sami, jak Polacy tylko zachowują się arogancko.

Cytowane wypowiedzi są projekcją stanów emocjonalnych i postrzegania nie tyle *ludzi innej narodowości*, co Czeczenów. Świadczą o braku pozytywnego nastawienia i tolerowania „obcych” z jednoczesnym przypisywaniem im cech negatywnych.

Nieznaczna część badanych dzieci formułuje pozytywne sądy, np.:

są mili; są ludźmi, tak jak my; są ciekawi naszej narodowości; są fajni i gram z nimi w piłkę; mają ciężko; są inni; są zagubieni.

W zdaniu *Bardzo przydałby mi się w mojej klasie...* badani wymieniają najczęściej:

*nowy kolega, nowy, prawdziwy przyjaciel, więcej uczniów (jedna z osób zazna-
czyła, że nie mogą to być Czeczeni); ktoś, kto mnie zrozumie; mniej Czeczenów;
super nauczyciel; osoba innej narodowości; nauczyciel, który odpuszcza naukę;
mniejsza ilość uczniów; większa ilość uczniów; więcej wycieczek; więcej szacunku
dla siebie.*

Oczekiwania dzieci w badanych klasach są zatem zróżnicowane i zależą od indywidualnych potrzeb i preferencji.

Kolejne zdanie *Przeszkadza mi w klasie...* stwarza szansę bliższego określenia osób lub czynników, stanowiących dla badanych przeszkodę czy też rodzaj stresora. Należą do nich w opinii badanych uczniów:

*hałas; nauczyciel; rozmowy na lekcjach; kłótnie; duża liczba uczniów; słońce świe-
cące na mnie; obecność niektórych osób; zachowanie niektórych moich polskich ko-
legów; Czeczen; pomazane ławki; kolega narodowości czeczeńskiej.*

Najczęściej badani jako przeszkodę wymieniali: *hałas, krzyk, rozmowy na lek-
cjach*. Wymieniali także konkretne osoby. Tylko w dwóch przypadkach do-
tyczyło to uczniów narodowości czeczeńskiej. Czynniki stanowiące prze-
szkodę mają różny charakter, w tym personalny. Ujawniona w tym zadaniu
projekcja oczekiwań czy osobistych problemów nie odnosi się w znaczący
sposób do obecności w klasie czeczeńskich rówieśników.

Największą trudność w szkole sprawiają badanym określone przed-
mioty nauczania, *Czeczeni, którzy bez powodu wszystkich biją; duża ilość Czече-
nów; dzieci innej narodowości; długość lekcji; testy i kartkówki*. Zdecydowanie
największą liczbę powtarzających się wypowiedzi badanych stanowią
różne (zależne od indywidualnych wyborów) przedmioty nauczania oraz
testy, sprawdziany, kartkówki. Te same wypowiedzi pojawiają się w zda-
niu *Kiedy przychodzę do szkoły najbardziej boję się...* Poza nimi u 7 badanych
osób pojawiła się wypowiedź potwierdzająca lęk przed Czeczenami, np.
najbardziej boję się Czeczenów; że spotkam jakiegoś Czeczena. Badani uczniowie
boją się także *złych ocen; sprawdzianów; tego, że ktoś będzie się z nich śmiał;*

niezapowiedzianych sprawdzianów; biegania (sport); tego, że coś im ukradną, lub że dostaną złą ocenę.

Z wymienionych wyżej zdań wynika, że źródłem lęku i sytuacji uważanych za trudne (poza elementami szkolnej egzystencji i praktykami edukacyjnymi) jest obecność Czeczenów. Projekcje badanych dzieci są zatem odmienne, a określenia *przeszkadza mi* lub *trudność w szkole* czy też *najbardziej boję się*, mają bardzo różne emocjonalne konotacje.

W zdaniu *Chciałbym/chciałabym nauczyć się języka...*, *żeby...* badani wymieniają różne języki i różnie argumentują ich znaczenie praktyczne. Często pojawia się język angielski, hiszpański, francuski. Badani wymieniają znacznie rzadziej język rosyjski, niemiecki, chiński oraz czeczeński. Ten ostatni z wymienionych języków jest badanym potrzebny *żeby porozumiewać się z moimi kolegami*; a rosyjski, *żeby móc porozmawiać z Czeczenami*. Język czeczeński wybrało 5 osób. Pozostałe języki badani uznają za potrzebne, by:

w przyszłości nie mieć problemów za granicą; pojechać do Wielkiej Brytanii; wyjechać na wakacje za granicę; pojechać do Hiszpanii; porozumiewać się z dziećmi innej narodowości; zostać w przyszłości stewardessą; wyjechać do Barcelony; do Madrytu; zapoznać się z kulturą niemiecką; mieć lepszą pracę; wyjechać do Niemiec i tam pracować; porozumiewać się z ludźmi na całym świecie; wyjechać i pracować w Anglii (6 osób argumentuje tak potrzebę znajomości języka angielskiego); być tłumaczem angielskiego, tak na perfekt; jeździć z tatą do innych krajów; studiować we Francji; nie mieć trudności z językiem niemieckim w gimnazjum; wyjechać do Stanów Zjednoczonych.

Wybór określonego języka wiążą badani z konkretnymi zainteresowaniami i pragmatycznym podejściem do przyszłości. Zainteresowanie i potrzeba uczenia się określonych języków wskazuje na otwartość badanych wobec przedstawicieli innych krajów i kultur. Każdy z badanych uczniów chciałby uczyć się języka obcego. Należy zauważyć, że wśród badanych uczniów kilkoro z nich jest zainteresowanych językiem czeczeńskim i językiem rosyjskim, który uważają za przydatny w kontaktach z Czeczenami. Nie stanowi on jednak priorytetu w precyzowanych wyborach i występuje sporadycznie.

Zdanie *Ja i moi koledzy innej narodowości...* badani kończyli w przyjaznym tonie, np.:

lubimy się; dogadujemy się; gramy w piłkę; chodzimy razem do klasy; mamy różne kontakty; nie porozumiewamy się; jesteśmy inni; razem po szkole bawimy się na placu zabaw; dobrze się bawimy; dogadujemy się; staramy się żyć w zgodzie; jesteśmy dla siebie fair.

Zdarzały się również wypowiedzi zabarwione negatywnymi emocjami np.:

nie lubię ich, nawet z nimi nie rozmawiam; nie znamy się; nie rozmawiamy ze sobą; chyba nie za bardzo lubimy się; nie lubimy się; nie tworzymy dobrego zespołu.

We wszystkich zdaniach opinie badanych dotyczyły uczniów narodowości czeczeńskiej. Odpowiadają one wcześniejszym projekcjom w zdaniach *Kiedy przychodzę do szkoły najbardziej boję się...*, *Ludzie innej narodowości...*, *Moi koledzy innej narodowości...*

Badani rozwinęli swoje sądy i opinie o czeczeńskich rówieśnikach w zdaniu *Myślę, że moi koledzy i koleżanki innej narodowości...* Ich opinie nie różniły się znacząco od wcześniejszych określeń, np.:

nie chcą się uczyć; rządzą się w szkole; nie lubią mojej klasy; nie chodzą na religię; nie lubią Polaków; mają problemy w nauce; nie powinni chodzić do tej szkoły; czują się nie pewnie; nie są zbyt przyjaźni; są grzeczni ale nieraz też wulgarni wobec innych; powinni być mili; są agresywni; powinni być dla nas miłsi.

Cytowane wypowiedzi badanych dzieci potwierdzają pojawiające się wielokrotnie we wcześniejszych projekcjach relacje rówieśnicze z Czeczenami o charakterze negatywnym (agresja, brak przestrzegania zasad społecznych, niepewność i frustracja).

Wśród ocen pojawiły się także pozytywne opinie o nich; tanowiły one jednak znikomą liczbę wypowiedzi, prezentowanych w teście.

są wstydlivi; są fajni; są mili; są super, nie są gadatliwi; tacy jak my; czują się trochę samotnie; są skryci; są inni, po prostu inaczej myślą i czują; wstydzą się; nie czują się dobrze; nie są gorsi.

Badani wyrazili również opinię na temat Polaków. Zdanie *Sądzę, że Polacy...* kończyli następująco:

są oddani piłce nożnej; stanowią większość w szkole; są fajniejsi; są w porządku; zapaleni kibice; są mili i przyjaźni dla innych narodów; są najlepsi; są tacy sami, jak inni ludzie; są bardziej otwarci; są kulturalni; są nie zawsze dla siebie mili; to jedna rodzina; są gościnni i łatwo zaprzyjaźniają się z ludźmi innej narodowości; to naród leniwy; są mało agresywni; są uczciwi.

Oceny Polaków w opinii badanych uczniów są w większości pozytywne, chociaż zdarza się krytyka i dostrzeganie pewnych cech czy wad narodowych. Niektórzy z badanych porównują Polaków z Czeczenami, nadając sobie prymat pierwszeństwa i wyższości, np.:

są tacy sami jak np. Czeczeni; mają więcej swobody niż Czeczeni; boją się Czeczenów; są fajniejsi od Czeczenów; są bardziej mądrzy od Czeczenów.

Pojawiają się także opinie nadające Polakom cechy narodu otwartego, przyjaznego wobec innych, gościnnego i kulturalnego, jak określali to badani uczniowie. Ich przeciwieństwem są jednak głosy o wadach i negatywnych postawach Polaków wobec innych nacji, w tym także Czeczenów. Przykładem takich wypowiedzi są określenia:

czasami bywają źli dla innego człowieka; są zbyt nieprzyjemni dla Czeczenów; powinni traktować obcokrajowców tak samo; odtrącają innych; nie tolerują niektórych; powinni bardziej szanować ludzi innej narodowości.

Zróznicowanie sądów i ocen dzieci o własnej nacji potwierdza ich społeczną wrażliwość i refleksję nad różnicami kulturowymi. Świadczy również w kilku przypadkach o obiektywnym postrzeganiu zachowań Polaków wobec osób innej narodowości.

W zdaniu *Chciałbym/chciałabym mieć przyjaciela narodowości...* badani uczniowie wymieniają: Anglików (19 osób), narodowość włoską; polską (16 osób); chińską; hiszpańską (5 osób); francuską (5 osób); niemiecką (4 osoby); kazachską; irlandzką; brazylijską. Najbardziej popularną wśród badanych jest narodowość angielska. Nieco mniej badanych chciałoby mieć przyjaciela tej samej narodowości, tj. polskiej. Żaden z badanych uczniów

nie wymieniał przyjaciela narodowości czeczeńskiej (jeden z badanych podkreślił: *tylko nie czeczeńskiej*). Trudno powiedzieć, czym podyktowane są wybory przyjaciela Anglika i dlaczego badani upatrują w nim pożądane cechy w nawiązywaniu przyjaźni. Znamiennym jest także fakt pominięcia Czeczenów jako potencjalnych przyjaciół, mimo ich obecności w szkole.

W zdaniu *Chciałbym/chciałabym, aby wszyscy ludzie na świecie...* badani wyrazili swoje pragnienia i potrzeby, formułując je następująco:

byli zgodni i wolni; byli pokojowo nastawieni; nie byli nudni; byli sprawiedliwi; żyli w zgodzie; poznali nasz kraj; byli mili; doceniali artystów; nie sprzeczały się; byli w pokoju ze sobą; byli przyjaciółmi; byli szczęśliwi; byli dobrzy; lubili się; byli tolerancyjni; umieli język polski; żyli w pokoju i jedności; byli mądrzy; byli nieśmiertelni; mówili tym samym językiem; byli Polakami; byli traktowani dobrze; mieli przyjaciół innej narodowości; byli sobą; byli wobec siebie kulturalni i nie toczyli ze sobą wojen; byli dla siebie mili i uczciwi; nieśli ze sobą pokój.

Marzenia czy pragnienia badanych dzieci koncentrują się przede wszystkim na życiu *wszystkich ludzi na świecie* w pokoju, zgodzie, zrozumieniu, przyjaźni. Pacyfistyczny charakter wypowiedzi odzwierciedla potrzeby badanych, co tłumaczy ich krytykę wobec niesubordynowanych i zaczepnych zachowań swoich czeczeńskich rówieśników. Z drugiej strony badani nie posiadają wiedzy o przeszłości swoich rówieśników z Czeczenii i ich rodzin oraz konsekwencjach wojennych przeżyć, czy społecznych skutków uchodźstwa. W wielu wcześniejszych wypowiedziach badani insynuują powrót Czeczenów „do siebie”, nie rozumiejąc kontekstów społecznych, które skłoniły ich do opuszczenia własnego kraju.

Zdaniem badanych *Każdy człowiek niezależnie od swojego pochodzenia...*:

ma uczucia, którymi się dzieli; nie musi być zły wobec innego człowieka; zasługuje na szacunek; powinien rozumieć swoich kolegów i koleżanki; powinien mieć wolność słowa niezależnie od koloru skóry; ma prawo do nauki; jest człowiekiem; powinien dogadać się z innym człowiekiem; jest inny; jest normalnym człowiekiem jak każdy; jest taki sam i powinien być tak samo traktowany; jest albo głupi albo fajny; powinien czuć się pewnie w swojej skórze; jest fajny na swój sposób; ma prawo do wolności a inni powinni go uszanować; jest jedyny w swoim rodzaju; musi mieć swoje miejsce; ma prawo do własnego słowa; jest na pewno gdzieś

w środku dobry; powinien pomagać innemu człowiekowi; ma swoje prawa; nie powinien być odrzucany i wyśmiewany; ma prawo do życia; ma prawo wyboru; powinien być kochany; ma te same prawa, zakazy i obowiązki; powinien być akceptowany; nie powinien być poniżany; wierzy w jednego Boga; powinien dobrze się zachowywać; ma prawo do godnego życia.

Wszystkie cytowane zdania świadczą o pełnym zrozumieniu prawa każdego człowieka do życia i rozwoju niezależnie od pochodzenia. Badani uczniowie uznają prawo każdego do wolności, godności i szacunku. Tylko w dwóch przypadkach badani formułują sądy odnoszące się prawdopodobnie do Czechenów: *jest niemiły dla tych, co pozwolili mu zamieszkać w swoim kraju; powinien być spokojny i nie zaczepiać dzieci innej narodowości.*

W ostatnim ze zdań badani prezentują bardzo zbliżone postawy społeczne, dotyczące człowieka niezależnie od jego pochodzenia, co pozwala sądzić o solidaryzmie społecznym i braku uprzedzeń. Wcześniejsze wypowiedzi w Teście Niedokończonych Zdań, a także w zastosowanym *Kwestionariuszu ankiety dla uczniów* przeczą prezentowanym w tym przypadku stanowiskom. Szczególnie liczne wypowiedzi wynikające z ankiety wskazują na postawy dyskryminacyjne i marginalizujące czecheńskich rówieśników, co oznacza ambiwalentność tychże postaw u badanych i rodzi przypuszczenia o niespójności i braku precyzji w dokonywaniu przez nich ocen wielokulturowej sytuacji w szkole.

Większość badanych ocenia *swoją szkołę* pozytywnie. Przeciwnie opinie prezentuje nieznaczna część z nich. Ocena szkoły nie wykazuje związku z wielokulturowym charakterem szkoły i obecnością w niej czecheńskich rówieśników. Badani *najbardziej lubią w swojej klasie* osoby, którymi są koledzy, nauczyciele. Istotna jest też w ocenie badanych atmosfera szkoły i klimat panujący w klasie. *Najbardziej nie lubią* natomiast zachowań odbiegających od przyjętych standardów, sprzecznych z zasadami życia społecznego.

Ocenę swoich *kolegów innej narodowości* odnoszą do Czechenów, którym jako rówieśnikom, przypisują wiele pozytywnych cech i wskazują na przyjazne relacje. Uzyskany materiał empiryczny pozwala jednak sądzić o zróżnicowanym charakterze stosunków społecznych w badanych klasach, gdzie część badanych poddaje krytyce zachowania i sposób bycia Czechenów.

Najważniejszą rzeczą w szkole jest dla badanych dobry klimat i właściwa atmosfera. Dopełniają ją w opiniach badanych przyjazne relacje z rówieśnikami. Istotne są miejsca w przestrzeni szkoły, związane z zainteresowaniami i potrzebami, takie jak biblioteka, sala gimnastyczna, boisko szkolne.

Ludzi innej narodowości badani oceniają przez pryzmat obecności Czeczenów w szkole, wymieniając ich cechy, wady, dysfunkcjonalność prezentowanych zachowań i postaw. Nie odnoszą się do innych nacji, a wypowiedzi są projekcją postrzegania i towarzyszącym im emocji w odniesieniu do Czeczenów. Tylko wąska grupa badanych formułuje pozytywne sądy wobec nich.

Oczekiwania badanych odzwierciedlają wypowiedzi, kończące zdanie: Bardzo przydałby mi się w mojej klasie... Stanowią je kwestie związane z liczebnością klasy, organizacją szkoły, pozyskania przyjaciół, obecnością wyrozumiałego nauczyciela. Nieliczne wypowiedzi dotyczą ograniczenia liczby czeczeńskich rówieśników w klasie.

Badanym przeszkadza w klasie hałas, krzyk, rozmowy na lekcjach. We wcześniejszych ich wypowiedziach (ankieta) wymienione przeszkody są charakterystyczne dla oceny sytuacji szkolnych z udziałem czeczeńskich rówieśników. W tym przypadku badani nie precyzują, co jest źródłem odczuwanych trudności. Niektóre z nich mają charakter personalny.

Największą trudność w szkole sprawiają określone przedmioty nauczania, egzekwowanie wiedzy przez testy i kartkówki. Badani wymieniają także czeczeńskich rówieśników, wobec których wyrażają obawy i boją się. Lęk badanych dotyczy także złych ocen i sprawdzianów.

W zdaniu Chciałbym/chciałabym nauczyć się języka..., żeby... każdy z badanych potwierdza taką potrzebę. Wybór określonego języka uczniowie wiążą z konkretnymi zainteresowaniami i pragmatycznym podejściem do przyszłości. Zainteresowanie i potrzeba uczenia się określonych języków wskazuje na otwartość badanych wobec przedstawicieli innych krajów i kultur. Jednak tylko nieliczni wymieniają język rosyjski lub czeczeński, który nie stanowi priorytetu w precyzowanych wyborach.

Ocenę siebie i kolegów innej narodowości... badani odnoszą do Czechenów, a jej projekcją są pozytywne, jak i negatywne określenia wzajemnych relacji. Podobne opinie pojawiają się w zdaniu *Myślę, że moi koledzy i koleżanki innej narodowości...* Część badanych dostrzega wzajemne podobieństwo, ceni życzliwość Czechenów i wyraża współczucie dla ich trudnej sytuacji, inni natomiast przypisują im arogancję, niechęć do nauki i dominację w klasie.

Badani sądzą, że Polacy przejawiają wiele pozytywnych cech, interesują się futbolem, ale poddają także krytyce ich lenistwo, brak tolerancji i szacunku dla innych. Porównują Polaków z Czechenami, przyznając sobie jednak prymat pierwszeństwa i wyższości.

Określając przynależność narodową potencjalnego przyjaciela/przyjaciół, badani pomijają Czechenów, a ich wybory koncentrują się wokół indywidualnych preferencji.

W zdaniu *Chciałbym/chciałabym, aby wszyscy ludzie na świecie...* badani przejawiają pragnienia o wyrażnie pacyfistycznym charakterze, jednak wymieniana w różnych konfiguracjach kategoria „życia w zgodzie” staje się nieadekwatna do sygnalizowanych i ocenianych sytuacji szkolnych, gdzie czecheńscy rówieśnicy wydają się być marginalizowani i usuwani z przestrzeni społecznej szkoły.

Każdy człowiek niezależnie od swojego pochodzenia... ma w ocenie badanych prawo do wolności, godności i szacunku. Prezentowane postawy społeczne wobec osób niezależnie od ich nacji, świadczą o solidaryzmie społecznym i braku uprzedzeń. Z drugiej zaś strony liczne wypowiedzi wynikające z zebranego materiału empirycznego (w tym ankiety), wskazują na postawy dyskryminacyjne i marginalizujące czecheńskich rówieśników. Rodzi to przypuszczenia o niespójności w dokonywaniu przez badanych ocen wielokulturowej sytuacji w szkole, a także ich ambiwalencji.

Prezentowany materiał empiryczny uzyskany w badaniu VI-klasi-
stów wskazuje na szereg aspektów konstytuujących społeczną przestrzeń szkoły. Zawężenie opinii do grupy uczniów klas VI jest uzupełnieniem ogólnie występujących tendencji, postaw i opinii badanych uczniów w sro-

dowisku szkoły z obecnością czeczeńskich rówieśników (S1). Część z uzyskanych projekcji pokrywa się z ogólną charakterystyką całej objętej badaniami grupy, występującymi w niej ocenami, sądami i opiniami. Należy jednocześnie pamiętać o różnorodnym charakterze każdej z klas i jej wewnętrznych problemach, których skala i jakość może być zróżnicowana. Ponadto relacje rówieśnicze z dziećmi z innego kręgu kulturowego zachodzą poza sferą klasy, przenosząc się na szkolne korytarze, boisko i teren szkoły. Cała ta przestrzeń jest naznaczona indywidualnymi doświadczeniami, emocjami badanych dzieci, co z pewnością wpływa na generalizację ich ocen, ujawnianych tendencji w postrzeganiu szkoły.

W prowadzonych badaniach nie uwzględnia się różnic między klasami objętymi badawczą penetracją, lecz zmierza do określenia cech społecznej przestrzeni szkoły, występujących w całym eksplorowanym środowisku szkolnym w kontekście jego kulturowej różnorodności.

Poddany analizie materiał empiryczny (projekcje badanych i ich stosunek do odmiennych kulturowo rówieśników w szkole) pogłębił uzyskane wcześniej dane, potwierdzając, że recepcja szkoły nie zależy od obecności czeczeńskich rówieśników, chociaż ci ostatni wnoszą do niej nie zawsze społecznie aprobowane zachowania. Zostały one sprecyzowane przez badanych uczniów. Nadano im przez projekcje określone desygnaty i społeczne wymiary, odwołując się do różnych aspektów szkolnego funkcjonowania.

6.3. *Moim zdaniem Czeczeni są...*

Wywiady narracyjne – kategorie pojęciowe i znaczeniowe wyodrębnione z wypowiedzi polskich uczniów

Badając społeczną przestrzeń szkoły w warunkach wielokulturowości z udziałem uczniów czeczeńskich zastosowano wywiad narracyjny z dziećmi narodowości polskiej jako współuczestnikami i jej kreatorami. Jego celem było pozyskanie informacji o szkolnej rzeczywistości w wielokulturowych kontekstach, zdarzeniach, które towarzyszą badanym, recepcji szkolnych warunków z perspektywy dzieci, z ich indywidualnego punktu widzenia i właściwej tylko im interpretacji świata. Nieformalna

przestrzeń szkoły, wynikająca z dynamiki procesów społecznych w klasie, systemów wartości, tych zalegalizowanych i tych, które tworzą się w wyniku spontanicznych interakcji, jest pochodną formalnych założeń pracy szkoły i jej zadań, jak i wzajemnych zależności. Wydają się one szczególnie interesujące w warunkach klasy zróżnicowanej kulturowo, gdzie habitusy pierwotne jej podmiotów dzieli czasem ogromna przepaść, wynikająca z całkowicie odmiennych etnosów. W badaniach, dla równowagi, w ocenie tych różnic i poziomu integracji społecznej, zastosowano wywiady narracyjne wobec kilku wybranych losowo uczniów klas V-VI. Zostali oni zgodnie z procedurą badań zachęcani do opowiadania o swojej szkole i przebiegu edukacji z uwzględnieniem obecności swoich czeczeńskich rówieśników. Poniżej przedstawiono narracje badanych, które nie zawsze spełniają kryteria z wykorzystaniem metody F. Schützego. Przyjęto jednak założenia narracji, na które wskazano w części metodologicznej. Narracje dzieci, mimo pytań zewnętrznych stosowanych dla pogłębienia obrazu rzeczywistości szkolnej, nie zawsze pozwalają na uzupełnienie czy wzbogacenie materiału empirycznego. Nie wszystkie z prezentowanych wypowiedzi spełniają warunki wywiadu narracyjnego, z uwagi na brak sekwencji czasowych, hierarchii zdarzeń, swoistą dla dziecka interpretację i generalizację sądów. Rozmowy z badanymi dziećmi odbywały się w oddzielnym pomieszczeniu, co pozwalało im na nieskrępowane warunkami zewnętrznymi i obecnością innych rówieśników zachowanie.

Dla określenia wspólnych wątków w prezentowanych wywiadach wyodrębniono kategorie i znaczenia, prezentowane w formie tabeli 26.

Zachowano zasadę anonimowości badanych dzieci, zmieniając ich imiona.

Michał, klasa VI:

W mojej klasie znam kilka osób, uczniów narodowości czeczeńskiej, które są przyjazne. Można z nimi porozmawiać, pograć w piłkę. Bywają buntownicy, bo jak ktoś na nich wpadnie na schodach, to od razu popychają, biją się. Są u nas w Polsce, bo u nich jest wojna. W młodszych klasach I-III było dwóch Czeczenów. Oni byli wtedy bardzo mili. Jeden z nich jeszcze jest. Mam z nim kontakt. W Ośrodku dla

Uchodźców był organizowany Dzień Czeceński. Oglądałem w telewizji ich tradycje i kulturę. Na lekcji WDZ [WDŻ - przyp. B.D.] od połowy V do połowy VI klasy pani opowiadała o ich tańcu (mężczyzna, tańcząc, podchodzi do kobiety; jeśli ona chce go przyjąć jako partnera, to wychodzi i tańczy z nim. Jeśli nie, to odwraca się i cofa).

Czeczeni chyba nie są dobrymi uczniami, ale jak się postarają to potrafią. Mieszkam na osiedlu, gdzie przychodzą starsi Czeczeni. Ja się ich boję, bo jak przychodzą, to dzieci przed nimi uciekają, ale nie zawsze. Oni potrafią być agresywni.

Czeczen kojarzy mi się ze zwykłą osobą. Jest grupa, która zachowuje spokój, wie, że trzeba być kulturalnym. I jest grupa, która nas nie szanuje. Nie można powiedzieć, że wszyscy Czeczeni są źli. Dziewczynki czeceńskie zachowują się normalnie, są ciche, spokojne, chodzą same, swoimi grupkami. Czeczeni potrafią być zabawni, można z nimi porozmawiać. Coraz bardziej ich znamy. Ja uważam, że trzeba ich szanować, jeśli oni są spokojni. Jeśli nie są spokojni, lepiej uciekać. Czeczeni są bardzo silni. Chłopiec czeceński 8-10 lat robił na placu zabaw ponad 10 minut pompki. Jak mają czas trenują sztuki walki. Na przykład jeden Czeczen ma 4 puchary zawodów w boksie. Na orliku mają trenera i grają w piłkę w kategorii, gdzie biegają przedszkolaki i starsze dzieci. Była sytuacja, że trener wygonił jednego starszego Czeczena (około 20 lat), bo nie zachowywał się stosownie (uderzył polskiego gimnazjalistę).

Narracja dotyczy obecności Czeczenów w szkole i środowisku lokalnym. Badany konstruuje obraz szkoły, w którym dokonuje opisu zachowań rówieśników, dokonując introspekcji. Obiektywnie ocenia zachowania uczniów czeceńskich, wskazując ich negatywne przykłady, przy jednoczesnym dostrzeganiu dobrych stron tej obecności.

Jedną z sekwencji wypowiedzi jest nawiązanie do kulturowego i społecznego funkcjonowania Czeczenów. Badany wykazuje zainteresowanie kwestią czeceńską, co potwierdza informacjami o ich sytuacji bytowej, znajomością programów w mediach o kulturze z przywołaniem wspomnienia o lekcjach, na których zapoznał się z techniką tańca czeceńskiego. Sposób dokonywania narracji potwierdza zrozumienie przez badanego obecności Czeczenów w Polsce z akceptacją tej sytuacji, niezależnie od towarzyszących jej zdarzeń. Dokonywana ocena, mimo negacji pewnych postaw

Czeczenów, jest oznaką dojrzałości społecznej badanego chłopca, dla którego przedstawiciele tej grupy są „dobrzy” i „źli”, w zależności od stopnia respektowania zasad życia społecznego. Poprawność w zachowaniach jest w jego ocenie cechą dziewcząt czeczeńskich. Zdaniem badanego ucznia godna podziwu jest sprawność i siła fizyczna Czeczenów, co uzasadnia on przykładem jednego z chłopców.

Z wypowiedzi badanego nie wyłania się jakiegokolwiek kontekst wskazujący na nietolerancję czy ksenofobię. W narracji nie dostrzega się elementu kończącego wypowiedź, co sprawia wrażenie jej niedokończenia. Jej strukturę stanowi ciąg sekwencji, będących w rezultacie opowieścią o społecznej przestrzeni, której Czeczeni są naturalną częścią i wpisują się w różne jej obszary (edukacja, kultura, sport, relacje, egzystencja, osiedle jako środowisko lokalne).

Krzysztof, klasa VI:

W szkole przyjaźnimy się z Czeczenami, bo w większości chodzimy na orlika. Są dobrymi kolegami. Nie uczą się zbyt chętnie, ale niektórzy uczą się dobrze. Raczej nie wyróżniają się niczym. Dobrzy są w sportach, w walkach. Są silni i zażarci, bo na angielskim się bili. Pani ich odciągała, ale było bardzo trudno. Jeden Czeczen ma dużo pucharów za boks, kickboxing.

Prezentowana wypowiedź nie nosi cech typowej narracji i została ograniczona do krótkiej relacji. Jej tematem przewodnim jest podkreślenie atutów Czeczenów jako podmiotów edukacji szkolnej i uczestników życia szkolnego. Badany wskazuje na dobre relacje koleżeńskie i przyjaźń. Zainteresowania sportowe stanowią płaszczyznę wspólnych rozgrywek i zacieśniania więzi. W ocenie badanego, osiągnięcia sportowe Czeczenów nie zawsze idą w parze z sukcesami edukacyjnymi. Sportowe trofea jednego z czeczeńskich rówieśników są obiektem podziwu i budzą szacunek. W wypowiedzi badanego trudno wyodrębnić jest elementy krytyki wobec Czeczenów. Jest ona raczej oparta na opinii o przyjaznych relacjach i wzajemnej fascynacji sportem. Badany chłopiec nie przejawiał zainteresowania dłuższą rozmową, a jego narracja ograniczona została wyłącznie do postrzegania wzajemnych relacji w kontekście sportu.

Kinga, klasa VI:

Moim zdaniem Czecheni są agresywni. Biją się z innymi. Raczej nie są lubiani w szkole. Nie wiem nic o ich obyczajach. Jak ktoś się inaczej do nich odzywa, oni zaraz atakują, biją, nasyłają starszych kolegów lub rodziców. Ich starsze rodzeństwo bije nas. Mówimy o tym nauczycielom, a oni wzywają rodziców. Chyba źle, że chodzą do naszej szkoły. Jak małe dziewczynki są na placu zabaw, to Czecheni ich wzywają, czasem przeklinają.

Kilkoro uczniów czecheńskich dobrze się uczy, a reszta nie chce przychodzić do szkoły i na lekcje. Dyrektorowi mówią, że mają religię. Dziewczynki czecheńskie nie ćwiczą na WF-ie, ale nie wiem dlaczego. Nie chciałabym zaprzyjaźnić się z Czechenką, bo wydaje mi się, że wpadłabym w gorsze towarzystwo. Tam, gdzie mieszkam, przychodzą Czechenki 15-16 lat i palą papierosy. Nie widziałam, aby piły alkohol.

Autorką prezentowanej wypowiedzi – przeciwnie do dwóch poprzednich – jest uczennica, co zmienia z racji płci wymiary postrzegania i interpretacji. Struktura wypowiedzi badanej również nie nosi cech klasycznej narracji i sprowadza się do jednego wątku, jakim jest ukazanie Czechenów w negatywnym świetle. Tylko jedna z sekwencji prezentowanej wypowiedzi jest pozytywną recepcją czecheńskich rówieśników (*kilkoro uczniów czecheńskich uczy się dobrze*). Ich obecność w przestrzeni szkoły poddana została całkowitej kontestacji. Badana wyraża niezadowolenie z faktu uczestnictwa Czechenów w życiu szkoły, wyliczając liczne argumenty (*są agresywni, nasyłają starszych kolegów i rodziców, biją, przeklinają, nie chcą chodzić do szkoły, nie ćwiczą na WF-ie, palą papierosy*). Wypowiedź badanej dziewczynki przenika wyraźna niechęć wobec czecheńskich rówieśników i pełna dezaprobata ich zachowań społecznych. Uczennica przejawia wyraźną negację wobec Czechenów, co wyraża podniesionym głosem i gestykulacją.

Wiktoria, klasa VI:

W naszej klasie jest Czechenka (wymienia jej imię). Mam dobre z nią kontakty. Siedzi zawsze sama. Jest nieśmiała, ale jej nie lubię. Czecheni zawsze w klasie siedzą na końcu. Raz było w klasie 3 Czechenów. Dziewczynka była sama, a chłopcy czecheńscy siedzieli razem. Chłopcy polscy dobrze się porozumiewają z chłopcami czecheńskimi. Po szkole nie mamy kontaktów. Niektórzy są chamscy. Mieliliśmy

Mikołajki i jeden z chłopców trzymał prezent. Czeczen rzucił plecakiem i prezent się zbił. Przychodzą na choinkę. Nie siedzą z nami tylko na odległym miejscu. W zeszłym roku były tańce narodu czeczeńskiego i uczestniczyły w nich VI klasy. Ja wtedy byłam w V klasie. Czeczeni różnią się stylem ubierania. Są nieśmiali, mówią w swoim języku, żebyśmy ich nie rozumieli. Różnie znają język polski, jedni lepiej, drudzy gorzej. Lubią się chyba uczyć. Myślę, że mają chęci, ale nie bardzo im to wychodzi. Dziewczynki czeczeńskie nie chodzą na WF. Idą w tym czasie na świetlicę. Chłopcy czeczeńscy chodzą na WF.

Niektóre polskie słowa są dla nich niezrozumiałe. Jak pani tłumaczy, a oni nie rozumieją, to nie zgłaszają tego nauczycielowi. Nie zawsze są na lekcjach. Czeczenka z mojej klasy nie chodzi wcale na pierwsze lekcje. Może zasypia? Chodzi różnie do szkoły. Chodzi chyba od IV klasy. Ma przyjaciółkę Czeczenkę z innej klasy. Jedynie ze mną ma chyba najlepsze kontakty.

Jak uczeń czeczeński nie przychodzi do szkoły, to pan dyrektor wzywa rodzica. Nauczyciele tak samo traktują uczniów czeczeńskich jak nas.

Jak mieliśmy przed świętami na języku polskim „Tradycje w naszych domach”, to moja koleżanka z Czeczenii też opowiadała o swoich tradycjach, że np. na święta nie dostają prezentów.

Dobrze, że niektórzy Czeczeni chodzą do naszej szkoły. Ci, co są niegrzeczni, nie powinni chodzić do szkoły. Jak oni są, nie chce mi się chodzić do szkoły.

W prezentowanej narracji jej strukturę stanowią różne sekwencje, w tym zdarzenia, ukazane w różnej perspektywie temporalnej. Badana z własnego punktu widzenia dokonuje przeglądu i oceny obecności czeczeńskich rówieśników w szkole. Wskazuje zdarzenia i sytuacje związane z transmisją kulturową. Doświadczenia badanej z Czeczenami są różne w zależności od czasu edukacji (badana wymienia różne etapy w swojej edukacji). W narracji można wyróżnić elementy wskazujące rodzaje interakcji, kwestie lingwistyczne, różne poziomy integracji szkolnej, symbolikę i zwyczaje grupy większościowej, w którą włączani są Czeczeni, krytykę ich zachowań, ich pozycję w strukturze społecznej klasy, elementy kultury materialnej i duchowej. Badana kreśli bogaty obraz czeczeńskich rówieśników w kontekstach szkoły, oparty o obiektywizm i racjonalną ocenę ich obecności. Jest zwolenniczką wielokulturowej przestrzeni szkoły, pod warunkiem, że respektowane są w niej zasady życia społecznego. Z narracji wynika, że

rówieśnicze relacje interpersonalne zawężone są tylko do przestrzeni szkoły. Badana z empatią odnosi się do sytuacji szkolnej swoich rówieśników, rozumie zachowania nauczycieli wobec nich. Jest baczny obserwatorem wielu zdarzeń z udziałem Czechenów. Dokonuje typizacji ich zachowań, podając wskazania wynikające z różnic kulturowych. W narracji kode stanowi konstatacja o obecności dzieci czecheńskich w szkole. Jest ona uzasadniona, o ile spełniają one społeczne warunki uczestniczenia w przestrzeni szkolnej.

Igor, klasa VI:

Gdyby w mojej klasie byli inni koledzy narodowości czecheńskiej oprócz Yosupa, to pewnie by się kłócili z Polakami. Inni Czecheni chcą pokazać w szkole, że nie są gorsi, pokazują siłę. Przez wojnę u nich może są bardziej waleczni, agresywni?

U nich jest wojna. Nic nie wiem o kulturze czecheńskiej. W szkole nie mamy spotkań na ten temat. Nauczyciele nic nam o tym nie mówią.

Czechen w mojej klasie chodzi do szkoły i chętnie się uczy matematyki, polskiego, przyrody. Lubi chodzić na historię. Chce się dowiedzieć, jak było, jak jest. Chętnie szuka kontaktów. Wszyscy się z nim przyjaźnią. Jak jakiś Czechen nas zaczepia, to mówimy Yosupowi, a on z nim rozmawia. I to nam pomaga. Poprzez Yosupa nie ma konfliktów z innymi Czechenami. Niektóre dziewczyny czecheńskie są zaczepne. Niektóre kopią nas. Lepiej nie zaczynać z Czechenami. Niektórzy dobrze się uczą, niektórzy gorzej. Nauczyciele dobrze traktują uczniów czecheńskich. Tak jak nas.

Struktura narracji zawiera sekwencje związane z obecnością Czechenów w szkole oraz opisem sytuacji klasy, w której uczy się badany chłopiec. Na sekwencje te składają się relacje obrazujące integrację społeczną w ramach klasy opierającą się o przyjazny związek z chłopcem narodowości czecheńskiej. Jest on łącznikiem w relacjach szkolnych, obrońcą, łagodzącym spory. Badany wskazuje na żywe w przestrzeni szkolnej tendencje do sporów i agresji ze strony Czechenów, przeciwstawiając im postawę klasowego przyjaciela. Rozwijając narrację, badany buduje bardzo pozytywny jego wizerunek. Stanowi on w dużej mierze zaprzeczenie wszystkich dotychczasowych, zebranych w badaniach opinii, w których czecheński chłopiec jawi się nie tylko jako obrońca, ale także osoba dobrze wypełniająca szkolne

obowiązkii. Jego wysoka frekwencja w szkole jest swoistym ewenementem w porównaniu z powszechną wśród Czechenów absencją. Wyróżnia go także zainteresowanie historią, chętne uczenie się wielu przedmiotów i otwartość na kontakty. Inną ocenę uzyskują w narracji badanego czecheńskie dziewczęta.

W narracji pojawia się refleksja dotycząca waleczności Czechenów, co wskazuje na wnikliwość badanego chłopca, jego świadomość wpływu wojny na ich egzystencję i pobyt w Polsce. Wiedza o różnicach w etnosach jest jednak niewielka, co chłopiec potwierdza nieznajomością kultury czecheńskiej, a szkoła i nauczyciele nie tworzą ku temu sposobności. Transmisja wzorów kulturowych przebiega tylko ze strony grupy większościowej.

Kodą jest stwierdzenie o dobrym traktowaniu uczniów czecheńskich przez nauczycieli, niczym nie odbiegającym od stosunku do polskich uczniów.

Sylwia, klasa VI:

Niektórzy Czecheni są mili. Inni – przeciwnie. Jest kilku w szkole, którzy biją Polaków. Nie wiem dlaczego. Yosup jest nawet fajny, dobrze się uczy. Ogólnie jest fajnym kolegą. W szkole nie ma spotkań na ich temat. Większość uczniów czecheńskich mieszka w hotelowcu, część w domach. Niektórzy chłopcy zaczepiają polskie dziewczynki. Dziewczynki czecheńskie (niektóre) zaczepiaj nas, krzyczą na nas. W szkole są przyjaźnie polsko-czecheńskie. W V i VI klasach niektórzy się przyjaźnią. Czecheni mam wrażenie nie lubią muzyki. Np. Yosup nie chce śpiewać. Ucieka z lekcji muzyki. Jak uciekają z lekcji, to nauczyciele interesują się, dlaczego nie ma ich w szkole. Są Czecheni, którzy nie znają języka polskiego i trzeba mówić do nich po rosyjsku. U nich w kraju jest chyba wojna, dlatego przyjeżdżają do nas.

W strukturze prezentowanej wypowiedzi brak jest czasu wyznaczającego początek, co nie nadaje jej charakteru pełnej narracji. Badana opisuje właściwie pewne zdarzenia, które nie są ze sobą powiązane. Wypowiedź stanowi ocenę obecności Czechenów w szkole, z którą badana konfrontuje zachowania czecheńskiego rówieśnika w swojej klasie. Czechenom przypisuje złe cechy, m.in. skłonność do agresji, zaczepek, również ze strony dziewcząt, ucieczki z lekcji i niechęć do nauki. Jej zdaniem Czecheni nie lubią muzyki, co wnioskuje na podstawie zachowań swojego rówieśnika.

W jej ocenie on, jak i inni Czeczeni, są skłonni do przyjaźni i chętnie nawiązują relacje, co wskazuje na poprawne społecznie interakcje. Badana formułuje uwagi o sytuacji społecznej Czeczenów, informując o miejscu ich zamieszkania, powodach ich pobytu w Polsce. Zwraca uwagę na opiekuńcze postawy nauczycieli wobec uczniów czeczeńskich, nieznamość języka polskiego. Wypowiedź badanej sprawia wrażenie sprawozdania, w którym nakreśla obraz wspólnych relacji z oceną Czeczenów. Brakuje w niej osobistych odniesień do własnych historii i funkcjonowania w wielokulturowej szkole. Jej opis charakteryzuje ambiwalencja postaw wobec Czeczenów. Pojawia się też wobec nich empatia, czym badana uczennica potwierdza zrozumienie konieczności migracji.

Maja, klasa VI:

Moim zdaniem jest tak, że Czeczeni mają oddzielną grupkę. Czeczeni są niegrzeczni dla Polaków, chcą zaimponować, są agresywni, ostro reagują na jakieś błahе sytuacje. Yosup jest fajny. Jest spokojny. Doszedł do klasy w tym roku. Uważa, że Polacy lubią niektórych Czeczenów. Czeczeni często biją się w szkole (biją polskich chłopców). Uczą się słabiej niż polscy uczniowie. Chodzą rzadko do szkoły, w kratkę. Mają duże zaległości. Raczej spotkałam się z Czeczenami, którzy dobrze znają język polski. Nie lubią muzyki. Wstydzą się śpiewać.

Chłopaki lubią W-F a dziewczyny nie ćwiczą. Nie wiem dlaczego. Może im się nie chce? Nie noszą strojów, nie chodzą na religię. Czasami coś powiedzą o swoich zwyczajach na lekcji, wtedy kiedy pyta o to nauczyciel. A tak sami nie mówią. Dziewczęta czeczeńskie częściej z nami rozmawiają niż chłopcy. Dziewczynki czeczeńskie są grzeczniejsze od chłopców. Nauczyciele chcą pomagać uczniom czeczeńskim, wiele razy im tłumaczą. Na języku polskim też pomaga im pani.

Nie bardzo wiem o kulturze czeczeńskiej. W szkole jest jeden dzień w roku poświęcony kulturze czeczeńskiej. Wychodzimy na plac. Czeczeni opowiadają o sobie, łączymy się trzymając za ręce. Czeczeni nie tańczą swoich tańców. Ich rodzice przychodzą na taki dzień (jest ich niewiele). Nie pokazują nam swoich potraw. Nikt nam nic nie pokazywał o Czeczenii. Nie było ani żadnych filmów, ani spotkań.

Jeśli czasem coś nabroją, to nauczyciele wzywają ich rodziców. Trudno powiedzieć, że jest po tym poprawa. Poza szkołą młodsze dziewczynki czeczeńskie przyjaźnią się z polskimi dziewczynkami. W starszych klasach raczej nie ma przyjaźni polsko-czeczeńskich.

Prezentowana wypowiedź, podobnie jak poprzednia, nie stanowi pełnej narracji. Badana nie prezentuje biegu zdarzeń i historii swojego życia, lecz dokonuje oceny obecności dzieci czeczeńskich w szkole. Przypisuje im wiele wad i poddaje krytyce ich zachowania. Ocenia także ich osiągnięcia szkolne, przytaczając powody tego stanu (*Uczą się słabiej, chodzą rzadko do szkoły, w kratkę. Mają duże zaległości; dziewczyny nie ćwiczą; Nie noszą strojów, nie chodzą na religię*). Badana przyznaje, że niewiele wie o kulturze Czeczenów, a organizowany raz w roku Dzień Kultury Czeczeńskiej w rzeczywistości jest spotkaniem o charakterze integracyjnym, w którym nie dokonuje się prezentacji ich kultury materialnej. Relacje rówieśnicze ocenia różnie, od przyjaźni, która wraz z wiekiem zanika, po zachowania aroganckie i agresję Czeczenów. Badana uczennica – podobnie, jak i pozostali uczniowie – potwierdza troskę nauczycieli o dzieci czeczeńskie, pomoc w pokonywaniu trudności związanych z nauką oraz współpracę z rodzicami. W szkolnej przestrzeni Czeczeni prezentują się w opinii badanej gorzej, z uwagi na zachowania, niską frekwencję, zły stosunek do rówieśników. Z wypowiedzi badanego dziecka nie wynika, aby w szkole dokonywała się transmisja kulturowa ze strony rówieśników czeczeńskich (niechętnie mówią o swoich zwyczajach, nie prezentują tańców, kulinariów: *Nikt nam nic nie pokazywał o Czeczenii. Nie było ani żadnych filmów ani spotkań*). Wypowiedź nie zawiera osobistych akcentów, opisu przebiegu edukacji i zdarzeń jej towarzyszących, co pozbawia ją cech pełnego wywiadu narracyjnego. Wnosi jednak informacje pozwalające na pogłębienie materiału empirycznego w zakresie opisu przestrzeni społecznej szkoły w kontekście jej wielokulturowego wymiaru.

Poniżej wyodrębniono kategorie, stanowiące segmenty uzyskanych narracji i wypowiedzi badanych, z jednoczesnym wskazaniem przykładów i próbą interpretacji oraz refleksji badawczej. Zostały one wyznaczone w oparciu o zgromadzony materiał empiryczny oraz o uwzględnione wcześniej kategorie i znaczenia w analizie danych z kwestionariusza ankiety.

Wynika to z dbałości o spójność pojęciową i teoretyczną, będącą warunkiem wnioskowania i weryfikacji wniosków⁴²⁰.

Wcześniej prezentowane badania ankietowe skupiły uwagę na zjawiskach, które zostały ujęte w określone kategorie. Ich zbliżenie i pogłębienie nastąpiło w fazie przeprowadzenia badań jakościowych (Test Niedokończonych Zdań i wywiady narracyjne). Te ostatnie ukazują wyraźniej szkolne sytuacje, widziane z perspektywy badanych dzieci. Oceniane są one przez pryzmat ich doświadczeń, kodowania i dekodowania szkolnej rzeczywistości z udziałem nieznanych im form społeczno-kulturowych czeczeńskich rówieśników. Prezentację wyodrębnionych z wywiadów kategorii pojęciowych i znaczeniowych przedstawia poniższa tabela.

Tab. 26. Kategorie pojęciowe i znaczeniowe w narracjach i wypowiedziach polskich uczniów, ich przykłady i interpretacja

Kategorie pojęciowe i znaczeniowe wyodrębnione z narracji i wypowiedzi	Przykłady, interpretacja i refleksja badawcza
<i>Świat szkolnej Rzeczywistości (jej różne wymiary socjalizacyjne)</i>	W wywiadach pojawia się kategoryzacja zachowań rówieśników czeczeńskich, co obrazuje jakość i rodzaje szkolnych interakcji. Badani wyrażają negację pewnych postaw Czeczenów, potwierdzającą złożoność interakcji i ich negatywne strony. Narracje wskazują różne obszary funkcjonowania Czeczenów (np. edukacja, kultura, sport, relacje, egzystencja, osiedle jako środowisko lokalne). W wielu wypowiedziach socjalizacja i opis wzajemnych relacji sprowadza się tylko do przestrzeni szkolnej. Wskazywanie na tendencję do sporów, agresji ze strony czeczeńskich rówieśników jest w kilku wypowiedziach równoważone zainteresowaniem kulturą czeczeńską, a nawet wzajemnymi przyjaźniami. Mimo pojawiającej się krytyki zachowań współuczestników szkolnej edukacji, pojawiają się oceny, wskazujące na poprawność szkolnych interakcji i przestrzeganie zasad życia społecznego. Nie dotyczy to jednak wszystkich badanych osób i jest warunkiem akceptacji. Badani prezentują indywidualne oceny, zależnie od osobistych doświadczeń.

⁴²⁰ M.B. Milles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Wyd. Trans-Humana, Białystok 2000, s. 270.

Typizacja zachowań
własnych i zachowań
uczniów
czeczeńskich

W wielu prezentowanych wypowiedziach – właściwie ich sekwencjach – pojawia się wyraźna dezaprobata, a nawet krytyka zachowań i stylu bycia czeczeńskich rówieśników. Niektórzy z badanych wskazują na znaczne różnice kulturowe, określają typ zachowania (Czecenii różnią się stylem ubierania. Są nieśmiali, mówią w swoim języku, żebyśmy ich nie rozumieli), chociaż pojawiają się oceny typu: Czecenii kojarzy mi się ze zwykłą osobą. Coraz bardziej ich znamy, Ja uważam, że trzeba ich szanować, jeśli oni są spokojni. Jeśli nie są spokojni, lepiej uciekać.

O rodzajach zachodzących interakcji świadczą opinie typu: można z nimi porozmawiać, pograć w piłkę. Bywają buntownicy(...), popychają, biją się; Jest grupa, która zachowuje spokój, wie, że trzeba być kulturalnym. I jest grupa, która nas nie szanuje. Nie można powiedzieć, że wszyscy Czecenii są źli. Ocena czeczeńskich rówieśników jest zróżnicowana, np.: Dziewczynki czeczeńskie zachowują się normalnie, są ciche, spokojne, chodzą same swoimi grupkami. Przeciwnieństwem tej opinii jest m.in. wypowiedź: niektóre dziewczyny czeczeńskie są zaczepne. Niektóre kopią nas.

Wśród prezentowanych wypowiedzi zdarzają się opinie typu: Ja się ich boję, bo jak przychodzą to dzieci przed nimi uciekają, ale nie zawsze; Czecenii są niegrzeczni dla Polaków.

Wspólne relacje cechuje dualizm zachowań (od przyjaźni po lęk i agresję ze strony Czecenów).

Wiedza o różnicach
kulturowych
(świadomość różnic
w etnosach)

Badani zauważają znaczne różnice kulturowe, jednak nie zawsze potrafią je określić. Obecności Czecenów nie traktują kategoriach wzajemnej transmisji kulturowej. Podkreślają wręcz brak wiedzy o kulturze czeczeńskiej (Nie pokazują nam swoich potraw. Nikt nam nic nie pokazywał o Czecenii. Nie było ani żadnych filmów ani spotkań; Czasami coś powiedzą o swoich zwyczajach na lekcji, wtedy kiedy pyta o to nauczyciel; W szkole nie ma spotkań na ich temat; Nic nie wiem o kulturze czeczeńskiej. W szkole nie mamy spotkań na ten temat. Nauczyciele nic nam o tym nie mówią; Dziewczynki czeczeńskie nie chodzą na WF. Idą w tym czasie na świetlicę. Chłopcy czeczeńscy chodzą na WF. W wielu wypowiedziach nieodłącznym atrybutem oceny zachowań rówieśników czeczeńskich jest ich arogancja, agresja, zachowania zaczepne, co stanowi w ocenie badanych poważne naruszenie zasad społecznych. Wiedza o kulturze Czecenów u uczniów klas V i VI nie wydaje się zaskakująca, co może sugerować niezrozumienie wzajemnych reakcji i zachowań, a tym samym zakłócać szkolne interakcje. Nie sprzyja to procesowi społecznej integracji i wzajemnej transmisji kulturowej,

*Nauczyciele wobec
czeczeńskich uczniów
w ocenie badanych*

poddając Czeczenów marginalizacji szkolnej. Może tym samym wyzwać mechanizmy społecznej stratyfikacji i potęgować antagonizmy. Problemem w społecznej przestrzeni szkoły jest skłonność Czeczenów do zachowań hermetycznych w obrębie własnej grupy, co badani wielokrotnie podkreślają.

Badani nie wskazują w opiniach na zróżnicowane zachowania i postawy nauczycieli wobec czeczeńskich rówieśników. Są oni traktowani na równi z dziećmi polskimi. W części opinii pojawia się informacja o trosce nauczycieli i ich zaangażowaniu w pracy z dziećmi czeczeńskimi (*Jak uciekają z lekcji, to nauczyciele interesują się, dlaczego nie ma ich w szkole; Nauczyciele dobrze traktują uczniów czeczeńskich. Tak jak nas*).

*Obecność uczniów
czeczeńskich w klasie
szkolnej (pozytywne
aspekty); sympatie,
przyjaźnie, uczniow-
skie relacje
jako elementy
socjalizacji wtórnej
(instytucjonalnej)*

Czeczeni są podziwiani za sprawność fizyczną i sukcesy sportowe. Oceny przyjaźni z nimi są bardzo zróżnicowane, indywidualne. Wiele z badanych osób uważa przyjaźnie polsko-czeczeńskie za typowe dla wczesnych etapów edukacji szkolnej i uznaje, że wraz z wiekiem relacje te zmieniają się na mniej przyjazne. Jeden z czeczeńskich rówieśników jest darzony szczególną sympatią, z uwagi na zachowania, cechy charakteru i lojalność wobec grupy. Badani wielokrotnie wskazują jednak na przyjaźnię, np. (*W szkole są przyjaźnie polsko-czeczeńskie W V i VI klasach niektórzy się przyjaźnią*).

*Polscy uczniowie
o zachowaniach cze-
czeńskich rówieśników
(krytyka zachowań
wykraczających poza
wzory zachowań
społecznych, ocena
kompetencji
lingwistycznych)*

Wskazanie w wypowiedziach badanych relacji opartych na przyjaźni z czeczeńskimi rówieśnikami nie oznacza poprawnych interakcji w szkole i poza nią. W wypowiedziach dominuje krytyka zachowań Czeczenów podparta często niechęcią wobec nich, brakiem akceptacji dla prezentowanych przez nich postaw (*chcą pokazać w szkole, że nie są gorsi, pokazują siłę. Przez wojnę u nich może są bardziej waleczni, agresywni?*).

Szczególnie dotyczą one stosunku do nauki, obowiązków szkolnych, zachowań agresywnych i zaczepnych wobec polskich rówieśników w szkole i poza nią. Badani nie rozumieją kulturowych uwarunkowań pewnych postaw i wyborów (nieuczestniczenie w zajęciach z kultury fizycznej). Czasem uznają ich za zabawnych i przyjaznych. Badani zwracają uwagę na ograniczenia językowe Czeczenów, tendencje do porozumiewania się z własną grupą w swoim rodzimym języku (*nie znają języka polskiego i trzeba mówić do nich po rosyjsku; mówią w swoim języku, żebyśmy ich nie rozumieli. Różnie znają język polski, jedni lepiej, drudzy gorzej*).

Transmisja wzorów kulturowych własnych i czeczeńskich (prezentacja własnej kultury, eksponowanie jej elementów, tradycja)

Niektóre polskie słowa są dla nich niezrozumiałe. Jak pani tłumaczy, a oni nie rozumieją, to nie zgłaszają tego nauczycielowi). W opinii badanych Czeczeni nie wywiązują się ze swoich szkolnych obowiązków (Niektórzy dobrze się uczą, niektórzy gorzej; Chodzą rzadko do szkoły, w kratkę. Mają duże zaległości; Nie lubią muzyki. Wstydzą się śpiewać; uciekają z lekcji).

Czeczenów w wypowiedziach polskich uczniów charakteryzuje ambiwalentność ocen. Punktem wyjścia w ferowanych opiniach są zachowania niezgodne ze szkolnymi zasadami, nieszanowanie zasad współżycia społecznego.

Badani uczniowie nie dysponują optymalną wiedzą o kulturze czeczeńskiej. Z ich wypowiedzi nie wynika także, aby w szkole w spektakularny sposób prezentowano elementy kultury czeczeńskiej, poza drobnymi i sporadycznymi formami pokazów (w Ośrodku dla Uchodźców był organizowany Dzień Czeczeński; pani opowiadała o ich tańcu; Przychodzą na choinkę. Nie siedzą z nami tylko na odległym miejscu. W zeszłym roku były tańce narodu czeczeńskiego; Czeczeni różnią się stylem ubierania; koleżanka z Czeczenii też opowiadała o swoich tradycjach, że np. na święta nie dostają prezentów; Dziewczynki czeczeńskie nie chodzą na W-F. Idą w tym czasie na świetlicę.).

Brak wiedzy o kulturze czeczeńskich rówieśników stanowi barierę interakcyjną i „oddala” możliwości wzajemnego poznania się. Niektóre z badanych osób nie posiadają żadnej wiedzy o kulturze Czeczenów, nie rozumieją ich zachowań, a szkoła w ich opinii nie sprzyja zbliżeniu kultur (Nic nie wiem o kulturze czeczeńskiej. W szkole nie mamy spotkań na ten temat. Nauczyciele nic nam o tym nie mówią; Chłopaki lubią W-F, a dziewczyny nie ćwiczą. Nie wiem dlaczego. Może im się nie chce? Nie noszą strojów, nie chodzą na religię. Czasami coś powiedzą o swoich zwyczajach na lekcji; Nie bardzo wiem o kulturze czeczeńskiej. W szkole jest jeden dzień w roku poświęcony kulturze czeczeńskiej; Czeczeni opowiadają o sobie, łączymy się trzymając za ręce. Czeczeni nie tańczą swoich tańców. Ich rodzice przychodzą na taki dzień (jest ich niewiele). Nie pokazują nam swoich potraw).

W jednej z opinii badany wyraził dezaprobatę dla zachowania Czeczena, który „nie docenił” polskiego zwyczaju (mieliśmy Mikołajki i jeden z chłopców trzymał prezent. Czeczen rzucił plecakiem i prezent się zbił).

Badani nie rozumieją religijnych uwarunkowań prezentowanych przez Czeczenów zachowań, a mieszczące się w ich habitusie pierwotnym postawy, wartości i ich hierarchia są całkowicie niezrozumiałe i nie mieszczą się w habitusie polskiej szkoły.

*Adaptacja
i zinternalizowane
kody kulturowe
u uczniów
czeczeńskich*

W opinii polskich rówieśników obecność Czeczenów w szkole nie wskazuje na internalizację kodów kulturowych, o czym świadczą ich niskie kompetencje językowe, niechęć do uczestnictwa w zajęciach szkolnych, ucieczki z lekcji, konwersacja we własnej grupie kulturowej. Adaptacja uczniów czeczeńskich sprowadza się do uczestnictwa w edukacji szkolnej bez większych szans na pogłębioną integrację. Adaptacja szkolna dzieci czeczeńskich uwarunkowana jest także ich statusem społecznym wynikającym z uchodźstwa. Brak poczucia stabilizacji materialnej, życie pomiędzy szkołą a Ośrodkiem dla Uchodźców naznacza ich tożsamość, pogłębiając poczucie nierówności, deficyty w zakresie nauki i brak szans na socjalną stabilizację (*Większość uczniów czeczeńskich mieszka w hotelowcu, część w domach*). Ograniczenia w procesach adaptacyjnych przejawiające się we wcześniej wymienianych zachowaniach wynikają także z poczucia tymczasowości sytuacji, w której się znajdują i traktowania pobytu w Polsce w kategoriach chwilowej egzystencji. Badani w swoich wypowiedziach tolerują obecność Czeczenów, wyrażając jednak krytyczne uwagi dotyczące ich zachowania. Jednym obszarem zainteresowań dla badanych są osiągnięcia sportowe Czeczenów.

*Formy przemocy
symbolicznej wobec
uczniów czeczeńskich*

Wzory komunikacyjne obowiązujące w środowisku szkoły polskiej są z założenia przemocą symboliczną dla uczniów czeczeńskich. Wiedza, którą nabywają, różni się z ich punktu widzenia, interpretacji i wartościowania świata od wiedzy zdobywanej we własnym środowisku kulturowym. Przebieg praktyki edukacyjnej i transmisja wiedzy w stosunku do Czeczenów nie jest zrozumiała przez uczniów polskich, co wskazuje na znaczne różnice habitusów pierwotnych, a także niezrozumiały dla Czeczenów habitus szkoły polskiej (*Czeczeni chyba nie są dobrymi uczniami, ale jak się postarają to potrafią; Lubią się chyba uczyć. Myślę, że mają chęci, ale nie bardzo im to wychodzi; Dziewczynki czeczeńskie nie ćwiczą na WF-ie, ale nie wiem dlaczego. Idą w tym czasie na świetlicę; Niektóre polskie słowa są dla nich niezrozumiałe*). Kody edukacyjne są przez dzieci czeczeńskie nierozumiane i nierozpoznawalne. Niektóre z nich, np. znajomość języka, stanowiąca u Czeczenów tzw. kody ograniczone (bardzo proste struktury językowe, nieznanomość pojęć abstrakcyjnych) nie pozwalają na wyartykułowanie własnych sądów, potrzeb i emocji. Ponadto nie pozwalają identyfikować i różnicować kody językowe, co pozostawia je poza sferą szkolnych interakcji i marginalizuje. W wypowiedziach badani

*Cechy Czeczenów
a osiągnięcia szkolnych
sukcesów*

potwierdzają trudności w uczeniu się, brak znajomości języka polskiego u Czeczenów.

Wymienione kategorie pojęciowe i znaczeniowe wynikające z wypowiedzi badanych wskazują na trudności i bariery komunikacyjne dzieci czeczeńskich w szkole. Brak obustronnej transmisji kulturowej, eksponowana agresja, zachowania odbiegające od przyjętych reguł społecznych sytuują uczniów czeczeńskich w grupie etykietowanej w przestrzeni szkoły, „gorszej”, naznaczonej uchodźstwem ze wszystkimi jego pejoratywnymi konotacjami. Wszystkie wymienione uwarunkowania i czynniki stanowiące o jakości edukacji szkolnej Czeczenów nie sprzyjają osiągnięciu przez nich szkolnych sukcesów. Tylko nieliczni ich przedstawiciele są w ocenach badanych zainteresowani nauką, odnoszą sportowe sukcesy. Socjalizacja szkolna w przypadku Czeczenów ma charakter przymusowy. Jest zatem przemocą symboliczną, dopuszczającą jedyny uprawniony kulturowo i instytucjonalnie porządek edukacyjny. Brak możliwości równoległego uczenia się języka rodzimego i języka polskiego upośledza, zgodnie założeniami teoretycznymi w lingwistyce, rozwój socjokulturowy we wszystkich wymiarach osiągnąć szkolnych (wymiar intelektualny, społeczny, emocjonalny).

Źródło: opracowanie własne

Kategorie pojęciowe i znaczeniowe wyodrębnione z wypowiedzi polskich uczniów w szkole z obecnością dzieci czeczeńskich prezentowane w tabeli uprawniają do sformułowania następujących wniosków:

- wzajemne relacje nasycone są krytyką zachowań uczniów czeczeńskich w przestrzeni szkolnej, a wymiary socjalizacyjne dotyczą zachowań w klasie, w szkole, udziału w szkolnych imprezach, postaw wobec nauki i poziomu respektowania szkolnych reguł;
- badani dokonują typizacji zachowań, opisują rodzaje i jakość interakcji, które cechują zwykle powierzchowne relacje z uwagi na bardzo ograniczony potencjał lingwistyczny Czeczenów i prezentowany styl bycia; interakcje cechuje dualizm: od przyjaźni i poprawnych społecznie zachowań aż po lęk i doświadczanie agresji;

- poza krytyką zachowań Czeczenów pojawia się także zainteresowanie ich kulturą lub też stwierdzenia braku jakiejkolwiek wiedzy o nich i ich zwyczajach; wiedza badanych uczniów o kulturze czeczeńskiej uzasadnia w wielu przypadkach niezrozumienie zachowań czeczeńskich rówieśników i interpretację prezentowanych przez nich kodów kulturowych. Brak zrozumienia zachowań Czeczenów i nieznajomość ich kultury (lub też wzajemna rozbieżność kultur) wyzwała zachowania obronne i izolację, co dodatkowo wzmacnia ich marginalizację w szkole. Próba demonstracji siły i zwyczajów u Czeczenów wyzwała niechęć i antagonizmy, co badani wielokrotnie sygnalizują;
- badani potwierdzają troskę i zainteresowanie nauczycieli sytuacją szkolną uczniów czeczeńskich;
- szkolne przyjaźnie z dziećmi czeczeńskimi świadczą o istnieniu wzajemnych relacji opartych na pozytywnych interakcjach przebiegających zwykle w szkolnej przestrzeni. Pewne cechy charakterologiczne oraz siła i sprawność fizyczna Czeczenów są przedmiotem uznania ze strony badanych;
- krytyce poddano zachowania Czeczenów wybiegające poza obowiązujące wzory zachowań społecznych. Badani nie akceptują postaw swoich rówieśników wobec obowiązków szkolnych, dokonują oceny ich kompetencji lingwistycznych, wskazują ich niechęć do komunikowania się w języku polskim; w opinii badanych przeważa tendencja do porozumiewania się Czeczenów w języku rodzimym we własnej grupie lub też w języku rosyjskim z nauczycielami; poza krytyką badani przejawiają pewną dozę zrozumienia dla zachowań czeczeńskich rówieśników;
- transmisja wzorów kulturowych ma charakter wpływu grupy dominującej (większościowej). Kapitał kulturowy mniejszości (dzieci czeczeńskie w szkole) nie jest uwzględniany w sytuacjach edukacyjnych, poza sporadyczną prezentacją elementów kultury czeczeńskiej. Brak wiedzy o kulturze czeczeńskiej i równoprawnej transmisji kulturowej zwiększa dystans i pogłębia bariery interakcyjne. Transmisję wzorów

kulturowych ogranicza, w przypadku Czechenów, ich własny kod językowy, niechęć do interakcji i habitus niezgodny z oczekiwaniami nauczycieli i polskich rówieśników. W części opinii pojawia się zarzut wobec szkoły, niesprzyjającej „zblizeniu się” kultur: adaptacja dzieci czecheńskich do warunków szkolnych warunkowana jest słabym poziomem internalizacji kodów kulturowych, a także ich sytuacją społeczną. „Naznaczenie” uchodźstwem, status społeczny, słabe warunki bytowe, brak stabilizacji i tymczasowy pobyt w Polsce stanowią istotne dla adaptacji warunki, determinujące tożsamość i pozycję socjometryczną w klasie szkolnej. Poczucie odrębności i nierówności społeczno-kulturowej w szkole pogłębia deficyty w zakresie nauki szkolnej, ogranicza szanse na społeczną stabilizację i rodzi poczucie niższości wobec grupy uprzywilejowanej (większościowej);

- przemoc symboliczna jako narzucanie jedynie słusznej interpretacji świata za pomocą kodów nierozpoznawalnych przez grupę mniejszościową i dysonans pomiędzy habitusami pierwotnymi, stawia ową mniejszość w pozycji grupy społecznie defaworyzowanej, o znacznie mniejszych szansach na pełną integrację;
- socjalizacja szkolna jest w przypadku Czechenów socjalizacją przymusową, wyznaczaną instytucjonalnym porządkiem edukacyjnym. Brak możliwości równoległego uczenia się języka rodzimego i języka polskiego upośledza, zgodnie założeniami teoretycznymi w socjolingwistyce, ich rozwój socjokulturowy;
- kategorie pojęciowe i znaczeniowe wyodrębnione z narracji i wypowiedzi badanych uczniów wskazują na różne aspekty szkolnej przestrzeni, w tym: wymiary socjalizacji, typizację zachowań badanych w połączeniu z zachowaniami Czechenów, wiedzę o różnicach kulturowych jako wyznacznik interpretacji zachowań i wartościowania zdarzeń szkolnych, formy wzajemnej transmisji kulturowej i jej zakres, adaptację i stopień internalizacji kodów kulturowych oraz wynikające z nich konsekwencje edukacyjne;
- badani dokonali własnej interpretacji przestrzeni szkolnej, w której pojawiły się istotne – z ich punktu widzenia – kwestie, wyznaczające

ich społeczne funkcjonowanie w szkole, w której obecni są różni kulturowo rówieśnicy. W ich wypowiedziach pojawiają się zarówno pozytywne oceny, jak i krytyka płynąca z dostrzegania dysfunkcji szkolnych.

Istotnym elementem refleksji badawczej są również wnioski z obserwacji w trakcie prowadzenia badań. Obserwacja była stałym elementem czynności badawczych, przyjmując charakter zamierzony i niezamierzony, bezpośredni i pośredni. Wynikała ona z dynamiki interakcji, możliwości organizacyjnych, jakie zapewniono mi w trakcie prowadzenia badań, czasu przeznaczonego na kontakt z badanymi dziećmi. Zgodnie z obecną w literaturze metodologicznej klasyfikacją postaci obserwacji⁴²¹ w przyjętej procedurze badawczej zastosowano obserwację uczestniczącą jawną, którą cechowała bezpośrednia relacja z uczniami w badanych klasach. Byli oni poinformowani o celu prowadzonych badań, akceptowali je i wyrażali wręcz swoje zainteresowanie uczestnictwem w nich. Nawiązane relacje z dziećmi przenosiły się na rozmowy prowadzone w czasie przerw międzylekcyjnych. Dotyczyło to zarówno dzieci polskich, jak i dzieci czeczeńskich. Znamiennej cechą tych rozmów było rozgraniczanie ich na „grupy polskie” i „grupy czeczeńskie”, co potwierdza elementy wzajemnego izolowania się w przestrzeni szkolnej i obopólną niechęć do pełnej integracji społecznej. Słaba znajomość języka polskiego u dzieci czeczeńskich wydaje się znaczącym w praktyce szkolnej inhibitorem społecznym, utrudniającym porozumiewanie się, wyrażanie stanów emocjonalnych i ekspresję. Budziło to frustrację z obu stron. Potwierdzone przez dzieci polskie agresywne zachowania czeczeńskich rówieśników miały istotnie miejsce w szkole, w trakcie prowadzenia zajęć szkolnych. Zauważalne były dość często zachowania świadczące o braku respektowania poleceń nauczycieli przez dzieci czeczeńskie, co przejawiało się w arogancji, przemieszczaniu się po klasie, wychodzeniu z niej. Na pytania nauczycieli chłopcy czeczeńscy reagowali nie- rzadko śmiechem, porozumiewając się ze sobą w swoim rodzimym języku.

⁴²¹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 86-89.

Na przerwach szkolnych zauważalnym zjawiskiem było wzajemne dystansowanie się wobec siebie, a próby nawiązania przyjaźni z dziewczynką z Czeczenii ze strony polskich rówieśników kończyły się szkolną bójką. Czasem przybierała ona poważne rozmiary (z użyciem dowolnych, znajdujących się w zasięgu ręki przedmiotów na terenie szkoły). Zachowania polskich dzieci wobec Czeczenów cechował pewien umiar, czasem strach przed konfrontacją, najczęściej fizyczną.

Znaczącym dla badań w socjometrycznym układzie klasy był fakt dzielenia ławki szkolnej przez dzieci czeczeńskie tylko w obrębie własnej grupy narodowościowej, z pominięciem wspólnej przestrzeni zarówno w klasie, jak i poza nią (wyraźna marginalizacja dzieci czeczeńskich, rozmowy we własnym gronie zarówno dziewcząt, jak i chłopców). Zaobserwowano nieliczne wspólne interakcje dzieci polskich z dziećmi czeczeńskimi.

Próby ustalenia jakichkolwiek zasad przy rozmowach w trakcie prowadzenia badań (ustalenie porządku, czasu zgłaszania się na rozmowę ze mną) były wręcz niemożliwe. Dzieci czeczeńskie, wiedząc o czasie prowadzonych wywiadów i rozmów, przychodziły do wyznaczonego miejsca niezależnie od potrzeby (jak tłumaczyły, było to formą uniknięcia lekcji, na które chodziły niechętnie). W trakcie prowadzonych rozmów opowiadały o Czeczenii, Groznm i zwyczajach. Mówiły o swojej tęsknocie za przyjaciółmi, którzy zostali w Czeczeni. Pojawiały się również skargi na zachowania polskich rówieśników. Zaznaczały poczucie odrzucenia i bycia gorszym, nielubianym. Moje rozmowy z nimi odbywały się najczęściej w jęz. rosyjskim. Chęć dzielenia się swoją historią i kulturą potwierdziły spontanicznym pokazem lezginki⁴²², bez jakichkolwiek zahamowań, co wprowadziło je niemal w trans (było mi trudno zatrzymać je w tanecznym pokazie przy dźwiękach muzyki w telefonie). Krzesła szkolne zostały użyte jako bębny, a wiek badanych (starsza dziewczynka i młodszy od niej chłopiec, przy wyraźnej różnicy wzrostu) nie miał dla nich żadnego znaczenia.

⁴²² Lezginka – tradycyjny, ludowy taniec kaukaski, niezwykle żywiołowy i dynamiczny. Taniec odbywa się pojedynczo, w parach lub grupach. Taniec w parach charakteryzuje się wyjątkowym układem tanecznym, gdzie partnerzy nie mogą dotykać się.

Czeczeni największym szacunkiem darzyli w szkole dyrektora. Cieszył się on uznaniem wśród rodziców dzieci czeczeńskich. Nieustannie odwiedzali dyrektora w jego gabinecie szkolnym, rozmawiając najczęściej po rosyjsku. Takie praktyki nie były stosowane przez dzieci polskie. Nauczyciele w badanej szkole wykazywali wiele zaangażowania w pracę i zrozumienie sytuacji szkolnej, w jakiej znalazły się dzieci czeczeńskie. Nie ukrywano wynikających z tego problemów, lecz uznawano je za pedagogiczne wyzwania.

Realizacja programu nauczania w klasach szkolnych odbywała się nie zawsze w atmosferze spokoju i koncentracji. Wielokrotnie zaburzali ją chłopcy czeczeńscy, nie zainteresowani nauką i próbujący zwrócić na siebie uwagę. Dzieci polskie w badanych klasach sprawiały wrażenie osób niedostrzegających trudności i traktowały uczniów czeczeńskich jako nieodłączny element szkolnej codzienności.

6.4. *Niektórzy straszą mnie deportacją.* Narracje czeczeńskich uczniów – kategorie pojęciowe i znaczeniowe

Zastosowanie wywiadu narracyjnego w badaniach uczniów czeczeńskich przebiegało w nieco odmiennych warunkach. Głównym utrudnieniem w przebiegu narracji były problemy natury językowej. Tylko niewielka grupa spośród objętych badaniami Czeczenów posługiwała się w miarę sprawnie językiem polskim. Wielu z badanych nie zawsze rozumiało pytania, a poziom znajomości języka polskiego ograniczał się do podstawowego zasobu leksykalnego i bardzo prostych struktur składniowych. W naturalny sposób ograniczały one możliwości komunikacyjne badanych i ich autoekspresję.

Dobór próby do przeprowadzenia wywiadów narracyjnych określały m.in. sprawność językowa badanych i warunki organizacyjne szkoły (możliwość uczestniczenia w spotkaniach w trakcie zajęć szkolnych). Narracja dotyczyła opisu i oceny szkolnej rzeczywistości oraz możliwości adaptacyjnych w ocenie badanych z jednoczesnym wskazaniem uwarunkowań kulturowych i społecznej sytuacji Czeczenów jako uchodźców.

Przeprowadzenie wywiadów narracyjnych poprzedzone zostało kilkoma spotkaniami z dziećmi czeczeńskimi. Cechowała je początkowo duża nieufność, a czasem nawet niechęć. Motywacją do spotkań było nieuczestniczenie w planowo przebiegających zajęciach dydaktycznych. Część uczniów była skłonna do rozmów (a nawet wypowiedzi pisemnych) w języku rosyjskim. Spotkania i wywiady odbywały się w pomieszczeniu, przeznaczonym na ten cel, a dyrekcja szkoły stworzyła przyjazny klimat do prowadzenia badań. Towarzyszyła im atmosfera żywiołowości, typowej dla dzieci czeczeńskich. Charakteryzuje je duży temperament (szczególnie chłopców). Dziewczęta wykazywały znacznie większą subordynację i powściągliwość w trakcie prowadzenia badań, ale były też bardziej nieufne. Większe zainteresowanie badaniami przejawiali chłopcy.

Każdy z uczniów został poinformowany o możliwości swobodnej narracji, która była wspierana pytaniami ze strony prowadzącego badanie. Przebieg narracji zależał od kompetencji językowych badanego dziecka i jego doświadczeń szkolnych (czas przebywania w polskiej szkole). W strukturze narracji znalazły się wątki biograficzne, kwestie dotyczące relacji rówieśniczych, ocena nauczycieli.

Zebrany materiał empiryczny nie jest rozległy, a jego ograniczenie wynika ze słabej znajomości języka polskiego, co wskazuje na brak znajomości kodów językowych i funkcjonowania większości dzieci czeczeńskich w oparciu o pierwotny habitus. Cechuje go w przypadku dzieci czeczeńskich bardzo silna identyfikacja z własną grupą społeczną i z rodziną, przestrzeganie obowiązujących w niej norm.

W zachowaniach badanych w trakcie prowadzenia wywiadów narracyjnych dostrzega się postawy, odbiegające od przyjętych wzorców zachowań w polskiej szkole. Charakteryzuje je nierespektowanie prośb i poleceń, komentowanie w języku czeczeńskim poleceń prowadzącego badania. Niektórzy z badanych zachowywali się arogancko, odmawiając uczestnictwa w badaniu. Żywiołowość zachowań uwidoczniła się w spontanicznym podjęciu decyzji o zatańczeniu lezginki – tradycyjnego tańca kaukaskiego. Badani w trakcie tańca z dumą prezentowali element swojej kultury. Zachowania dzieci czeczeńskich wyraźnie różnią się od przestrzeganych przez

dzieci polskie zasad społecznych, obowiązujących w szkole (odpowiadanie na pytania nauczyciela, reagowanie na polecenia i prośby, subordynacja w trakcie zajęć i obowiązującego toku w procesie nauczania, zachowanie ciszy w wymaganych sytuacjach). Prowadzenie badań z dziećmi czeczeńskimi cechowała impulsywność, trudności w koncentracji uwagi, gwałtowność w wykonywaniu poleceń.

Wywiadami narracyjnymi objęto 9 osób, natomiast kilka innych osób wyraziło chęć napisania o swojej szkole (są to wypowiedzi pisemne w języku polskim i rosyjskim, zob. Aneks). Prezentowane poniżej narracje poddane zostały analizie jakościowej, z określeniem struktury opisu, wyodrębnieniem wątków oraz kategorii dla nich wspólnych.

Bisłan, 16 lat:

Jestem tutaj już 2 lata. Szkoła jest ładna, są ładne dziewczynki. Wasze polskie dziewczynki i kobiety są ładne. Podoba mi się szkoła i lubię swoją wychowawczynię. Najwięcej problemów mam z techniką i plastyką. Nie umiem rysować rysunków technicznych i rysować. Lubię przyrodę i matematykę. Odrabiam lekcje do dwóch godzin. Radzę sobie z językiem polskim.

Polskie dzieci mówią do mnie brzydko. Przezywają mnie. Nikt mi nie dokucza, tylko dlatego, że jestem Czeczenem. Jestem wiary muzułmańskiej. Bardzo lubię pana dyrektora. Jak mój ojciec był w szkole, to pan dyrektor chwalił mnie do ojca. Nie przeszkadza mi to, że jestem wiary muzułmańskiej. Trudno być dzieckiem uchodźcą. Mam kartę pobytu.

W szkole tańczymy nieraz tańce czeczeńskie, robimy przedstawienia. Polscy koledzy mówią do mnie: „Czeczen, wracaj do Czeczenii”. Niektórzy straszą mnie deportacją. Jeden z kolegów mówi do mnie: „Po co przyjechałeś do Polski?” Uczę się angielskiego. Chciałbym być aktorem i podróżować.

Struktura prezentowanego wywiadu składa się z określenia pobytu w szkole polskiej i jej oceny, wskazania pozycji społecznej w klasie i panującego w niej klimatu. Badany komentuje urodę polskich dziewcząt i kobiet, co może oznaczać jego dojrzałość i naturalne zainteresowanie płcią przeciwną. Należy zwrócić uwagę na wiek badanego, który w zasadzie nie kwalifikuje się wiekowo do edukacji w szkole podstawowej. Przyjazd badanego

do Polski w wieku 14 lat uzasadniał konieczność umieszczenia go na poziomie edukacji w szkole podstawowej. Szkołę i wychowawczynię klasy ocenia pozytywnie. Ocenia swoją sprawność językową, a jednocześnie krytycznie odnosi się do nauczania wymienianych przez niego przedmiotów. Jest świadomy braku umiejętności manualnych i technicznych.

Badany rysuje obraz stosunków i relacji społecznych w klasie, wskazujących na zachowania dyskryminacyjne ze strony polskich rówieśników. Wskazuje na swoją odmienność kulturową, podkreślając z dumą wyznawanie islamu. Istotnym wątkiem biograficznym jest u badanego bycie dzieckiem uchodźcą, które ocenia jako trudne. Towarzyszą temu określone reakcje ze strony polskich rówieśników, straszenie deportacją, nawoływanie do powrotu do Czeczenii, co badany odbiera jako brak akceptacji i zrozumienia dla jego trudnej sytuacji. Ma jednak marzenia i uczy się angielskiego, który może być jego przepustką do lepszego świata. Badany z jednej strony relacjonuje niewłaściwe i wrogie zachowania wobec niego, z drugiej zaś uznaje, że *nikt mu nie dokucza, bo jest Czeczenem*. Demonstruje prawdopodobnie swoją dumę i siłę fizyczną, przed którą inni zachowują respekt.

W osobie dyrektora szkoły widzi osobę przyjazną, stanowiącą autorytet. Jest dumny z jego pochwały wobec ojca. Narrację badanego przepełnia autoanaliza sytuacji szkolnej, towarzyszących jej trudnościom, świadomość pewnej marginalizacji wyznaczonej uchodźstwem z jednoczesnym poczuciem własnej wartości i godności. Towarzyszy im jednak perspektywiczny plan i pewna determinacja.

Adam, 12 lat:

Jestem w polskiej szkole tutaj dwa miesiące. Wcześniej byłem w Wołominie 2 lata. Nie lubię niektórych nauczycieli. Nie lubię polskich dziewczynek. Moja szkoła jest bardzo dobra. Uczę się w niej niemieckiego.

Prezentowany wywiad z racji krótkiego pobytu w szkole badanego, nie wnosi szczególnej wartości empirycznej. Wskazuje jednak na pewne wątki typowe dla klimatu badanej szkoły oraz samej sytuacji dzieci czeczeńskich. Badany nie darzy atencją swoich nauczycieli i polskich koleżanek, ale samą szkołę ocenia pozytywnie. Wykazuje nieśmiałość i nie chce opowiadać o swojej przeszłości.

Ratibor, 13 lat:

Mam przyjaciół w klasie z Polski. Kolegujemy się, podajemy sobie ściągawki. W Polsce jestem 7 lat, wcześniej byłem w Niemczech rok. Tu, w tej szkole, jestem 6 lat. Mam problemy z historią, przyrodą. Nie rozumiem, co to jest fotosynteza, organizmy. W Czeczenii uczyli nas, jak leczyć choroby, kiedy boli brzuch, co trzeba robić, jak poparzona jest ręka. W Czeczenii w szkole jest też chemia, literatura, astronomia, język czeczeński. Nie możemy się teraz w szkole uczyć angielskiego, bo nie ma miejsca. Nauczyciele bardzo dobrze nas traktują, szczególnie wychowawczyni. Informatyka to moja pasja. Chciałbym zostać programistą. Jesteśmy tak traktowani, jak polscy uczniowie. Rodzice przychodzą na zebrania. Mamy miejsce w Ośrodku do odrabiania lekcji. Przychodziła do nas wcześniej pani, która pomagała nam odrabiać lekcje. Kiedy była choinka w szkole, to bawiłem się z polskimi kolegami. Jedna pani nauczycielka, jak się źle zachowujemy, to mówi do nas: „Cieszcie się, że Was przyjęliśmy do tego kraju, do tej szkoły. Brak szacunku do kultury. My Wam wszystko dajemy, a Wy jesteście niewdzięczni”. W świetlicy są komputery, ale nam nie pozwalają grać.

Struktura wywiadu zawiera wątki biograficzne, wskazujące, według F. Schützego⁴²³, na tzw. struktury procesowe lub cykle życia. Nie są one zbyt obszerne, co wynika ze specyfiki narracji dziecka. Wskazują jednak pewne etapy w biografii badanego, który w swoim 13-letnim życiu niemal jego połowę spędził w Polsce. Przebywał rok w Niemczech, przy czym nie wspomina żadnych zdarzeń i znaczenia tego okresu, nie łączy też go z jakimkolwiek doświadczeniem w edukacji. Wczesne dzieciństwo badanego chłopca przypada na życie w Czeczenii, co sygnalizuje on wspomnieniem edukacji w czeczeńskiej szkole. Sześcioletni okres pobytu w jednej szkole oznacza edukację badanego dziecka od początku w polskim systemie kształcenia i rozpoczęcia jej w wieku najbardziej zbliżonym dla edukacji wczesnoszkolnej. Fakt ten pozwala sądzić, że badany doskonale orientuje się w zwyczajach i normach szkolnych, a czas przebywania w jednym środowisku społecznym szkoły pozwolił mu na nawiązanie przyjaznych relacji z polskimi rówieśnikami. Posiadanie przyjaciół z Polski jest – w przypadku

⁴²³ E. Kos, *Wywiad narracyjny jako metoda badań empirycznych*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

relacji polsko-czeczeńskich w szkole – oznaką adaptacji do warunków i dobrej integracji społecznej. Badany dość sprawnie posługuje się językiem polskim, co ułatwia jego proces uczenia się w porównaniu z innymi dziećmi czeczeńskimi. Wskazuje on jednak na problemy w uczeniu się historii i przyrody, wynikające z całkowicie abstrakcyjnych dla Czczenów wątków historii Europy i Polski oraz określeń z zakresu fizjologii roślin. Wspomniane pojęcie organizmu i fotosyntezy jest dla badanego niezrozumiałe, a nawet niepraktyczne, czego przeciwieństwem jest wspomniany pragmatyzm szkoły czeczeńskiej (*uczyli nas jak leczyć choroby, kiedy boli brzuch, co trzeba robić, jak poparzona jest ręka*). Badany wspomina edukację w Czczeniu i podkreśla jej wyjątkowy charakter, wskazując przedmioty nauczania, takie jak: chemia, literatura, astronomia, język czeczeński. Wspomniane wątki z życia w Czczeniu są dla badanego chłopca istotne. Świadczą o znaczeniu dla poczucia jego tożsamości i identyfikacji z własną kulturą i tradycją.

Badany chłopiec określa własne pasje i marzenia (chce być programistą). Bardzo pozytywnie ocenia nauczycieli w polskiej szkole, zaznaczając brak różnic w traktowaniu uczniów, niezależnie od pochodzenia. Edukacji towarzyszą różne formy wsparcia (pomoc w odrabianiu lekcji, miejsce do odrabiania lekcji w Ośrodku dla Uchodźców). Potwierdzają one odmienny dla uczniów czeczeńskich charakter edukacji oraz trudne warunki socjalne, w których przebiega egzystencja Czczenów.

Interesującym elementem w sekwencjach opisujących przez badanego chłopca edukację w polskiej szkole, jest wspomnienie o jego udziale w szkolnych imprezach (choinka szkolna). Jest ono potwierdzeniem dobrego funkcjonowania w społeczności szkolnej (dzieci czeczeńskie rzadko uczestniczą w imprezach szkolnych). W ocenie środowiska szkolnego ujawnia on na końcu swojej narracji pewien proceder, stosowany przez konkretnego nauczyciela w sytuacjach braku subordynacji ze strony uczniów czeczeńskich. Ma on charakter krytyki i oskarżenia wobec Czczenów, *nieokazujących wdzięczności za udzieloną pomoc i wsparcie*. W tonie oskarżycielskim badany chłopiec wypowiada słowa nauczycielki, przypisującej Czczenom brak szacunku dla polskiej kultury. Przytoczone przez niego słowa są segmentem większej całości, jaką stanowi atmosfera i klimat szkoły. Poza

kontekstem przyjaźni i zrozumienia, ale także trudności natury dydaktycznej, badany ujawnia istniejące w szkole wątki, wskazujące na zróżnicowane postawy nauczycieli wobec obecności dzieci czeczeńskich (ocenia ich w większości pozytywnie, ale wskazuje na fakty, stanowiące oskarżenie nauczyciela). Sam fakt zaznaczenia w narracji owej sytuacji oznacza świadomość bycia „innym”, „nie swoim”, skazanym na łaskę przebywania w warunkach, które należy bezwzględnie przyjmować i respektować.

Marta, 12 lat:

Jestem w Polsce 7 lat, a w tej szkole 5 lat. Bardzo dobrze radzę sobie. Mam mnóstwo polskich koleżanek i jeszcze mam bardzo dobra wychowawczynię. Jest miła, uczy nas, rozmawia z nami, martwi się o nas. Jak mam problem, to mogę się do niej zwrócić. Mam w swojej klasie tylko jedną czeczeńską koleżankę. Lubimy pana od techniki i informatyki. To, że jestem Czeczenką, nie przeszkadza mi być w polskiej szkole. Opowiadam polskim koleżankom o zwyczajach, tradycjach w Czeczenii. Tęsknię za Czeczenią, ale nic z niej nie pamiętam. Nie czuję się uchodźcą, bo mieszkam już długo w Polsce. Dzieci polskie mi nie dokuczają, czasem tylko, ale nie zwracam na to uwagi. Polskie dziewczynki mogą ćwiczyć na WF-ie a nam się zabrania, ale w szkole nas do tego zmuszają. Kiedy nosimy białe chusteczki na głowie, to polskie dziewczynki się z nas śmieją, bo nie mogą zrozumieć, dlaczego to robimy. Nauczyciele nas lubią, a nie lubią uczniowie.

Autorką kolejnej narracji jest dwunastoletnia Czeczenka. W strukturze prezentowanej narracji istnieje wyraźny podział na wątki dotyczące elementów biografii. Dotyczą one związków z własnym krajem i tęsknotą za nim oraz opisem polskiej szkoły. Badana podkreśla swój siedmioletni okres pobytu w Polsce, wskazujący na opuszczenie Czeczenii we wczesnym dzieciństwie. Nie pamięta Czeczenii, ale tęskni za nią. Nie czuje się uchodźcą, co jest znamienne i wskazuje na dobry przebieg integracji społecznej oraz adaptację do warunków polskiej szkoły. W narracji pojawia się samoocena badanej. Dotyczy ona umiejętności radzenia sobie w polskiej szkole i akceptowania jej, niezależnie od odmiennej tożsamości.

Wyrażanie tej odmienności przez tradycyjne nakładanie chustki na głowę nie stanowi dla badanej dziewczynki większego problemu. Zachow-

wuje ona swoją tradycję, niezależnie od reakcji polskich rówieśniczek. Odnosi do tradycji zakaz uczestniczenia w zajęciach z kultury fizycznej. Jest świadoma wypełniania obowiązków szkolnych, ale chce być wierna własnym zwyczajom i wynikającym z nich zakazom. Jest dumna ze swego pochodzenia, co wyraża się dzieleniem z polskimi rówieśnikami wiedzą o tradycjach czeczeńskich.

W kilku sekwencjach swojej narracji wskazuje na relacje z polskimi rówieśnikami. Stwierdzenie *mam mnóstwo polskich koleżanek* potwierdza bardzo dobre relacje społeczne w klasie i dobre samopoczucie badanej. Nie czuje się ona zmarginalizowana i odrzucona w społecznej hierarchii szkoły. Toleruje nawet i przyjmuje ze zrozumieniem *dokuczanie* jej przez polskich rówieśników. Sygnalizuje z powściągliwością, że uczniowie polscy nie lubią dzieci czeczeńskich. Chwali za to nauczycieli, a niektórych darzy szczególnym uznaniem (wychowawca, nauczyciel techniki i informatyki). Ostatnie zdanie prezentowanej narracji stanowi kodę, będącą oceną i interpretacją sytuacji dzieci czeczeńskich w szkole.

Z narracji wyłania się obraz pewnej siebie osoby, która dobrze czuje się w zupełnie odmiennych dla niej kulturowo warunkach. Potrafi dobrze przystosowywać się do istniejących w szkole wymogów przy jednoczesnym przestrzeganiu czeczeńskiej obyczajowości.

Anastazja, 13 lat:

Nie powinnam ćwiczyc na WF-ie, bo tata mi nie pozwolił, ale muszę. Niektórzy się ze mnie śmieją, bo jestem starsza w klasie. Mam bardzo dobrą nauczycielkę od matematyki. Pomaga mi. Mam problemy z przyrodą i matematyką. Trudne są dla mnie sprawdziany, jak pani nie napisze słów na tablicy. Mam dobrze z techniką i informatyką, bo pan jest dobry. Kiedy powinien postawić dwójkę, stawia trójkę. Pan mi zawsze tłumaczy, jak czegoś nie wiem. Mam koleżanki polskie w mojej klasie. Kiedy chcę się przyjaźnić z polskimi koleżankami, one nie zawsze chcą, są niekoleżeńskie. Jedna z dziewczynek jest bardzo dobra. Pomaga mi. Nie chodzimy na obiady, bo nie jemy świniny.

Czasami Czeczeni nie chodzą na lekcje, bo ich nie rozumieją. Niektórzy nauczyciele na nich krzyczą. Pielęgniarka narzekała, że my nie możemy nosić spodni. Ta szkoła jest bardzo dobra. Lubię chodzić do szkoły.

Kolejna z prezentowanych narracji ma dosyć prostą strukturę odnoszącą się tylko do wątków szkolnych, z pominięciem jakichkolwiek sekwencji biograficznych badanej. Czuje się ona starsza od swoich polskich koleżanek w klasie, za co jest ośmieszana. Może to oznaczać krótki okres jej pobytu w polskiej szkole i brak pełnej integracji z klasą. Z jednej strony mówi o polskich koleżankach, ale skarży się też na ich niewłaściwe zachowania. Wymienia tylko jedną z nich, która jest dla niej *dobra* i *pomaga* jej. W narracji pojawiają się też wątki związane odmiennością kulturową Czechenów, które odnoszą się do ubioru, zakazu spożywania mięsa wieprzowego i zakazu uczestniczenia dziewcząt w zajęciach z kultury fizycznej.

Badana określa swoje problemy z nauką i jednocześnie dokonuje oceny swoich polskich nauczycieli. Jej trudności dotyczą nauki przyrody i matematyki. Chwali nauczyciela matematyki oraz techniki i informatyki, ceniąc ich wsparcie, pomoc, dodatkowe wyjaśnianie niezrozumiałego materiału, motywowanie przez podwyższanie oceny. Określa również stosowane przez dzieci czecheńskie mechanizmy, sprowadzające się do unikania zajęć szkolnych, co wynika ze słabej znajomości języka i niezrozumienia materiału.

Kodę narracji stanowi pełna akceptacja i pozytywna ocena szkoły, do której badana uczęszcza.

Makka, 12 lat:

Bardzo podoba mi się chodzenie do szkoły w Polsce. Wszystko jest tu ładne. Są ze mną moi czecheńscy przyjaciele. Polacy są dobrzy. Mam bardzo dobrą nauczycielkę. W szkole chodzę do biblioteki, mam tam różne piękne bajki [przekład z języka rosyjskiego – przyp. B.D.].

Dziewczynka w trakcie wywiadu sprawiała wrażenie nieśmiałej. Jest zdystansowana i niechętna do bardziej rozbudowanej treści swojej narracji. Nie chciała określić czasu przebywania w polskiej szkole. Jej narracja przebiega w języku rosyjskim. Sprowadza się do bardzo lakonicznych stwierdzeń o szkole, do której uczęszcza i pozbawiona jest wątków biograficznych. Polską szkołę ocenia pozytywnie. Przyjaźnie odnosi się do nauczycieli i polskich rówieśników. Lubi chodzić do szkoły, gdzie *wszystko jest ładne*. Badana korzysta z biblioteki, a jej szczególnym zainteresowaniem cieszą się

bajki. Badana podkreśla obecność czeczeńskich rówieśników w szkole, co daje jej większe poczucie bezpieczeństwa (czeczeńscy przyjaciele).

Khadizat, 13 lat:

Mieszkam tu dwa lata. Mam czeczeńskie koleżanki. Lubię chodzić do polskiej szkoły. Nauczyciele lubią mnie. Bardzo lubię rysować. Mam kochaną panią. Chciałabym podziękować dyrektorowi. Bardzo dziękuję wam.

Kolejną bardzo skróconą formę wypowiedzi przedstawia trzynastoletnia uczennica. Jej przekaz trudno nazwać narracją. Pojawia się tu wątek biograficzny, dotyczący czasu przebywania w Polsce. Badana określa klimat szkoły, wyraża swoją wdzięczność dla nauczycieli i dyrektora. Lubi swoją szkołę i jest – w jej przekonaniu – lubiana przez nauczycieli. Wypowiedź badanej jest potwierdzeniem dobrych relacji szkolnych i przyjaznej, wzajemnej recepcji w odniesieniu do nauczycieli. Warto zwrócić uwagę na informację: *mam czeczeńskie koleżanki*, co sugeruje brak przyjaznych relacji z polskimi rówieśnikami (badana pomija ich w swojej wypowiedzi).

Lariza, 13 lat:

Bardzo podoba mi się szkoła. Mam bardzo dobrą panią w klasie. Uczniowie polscy pomagają mi z polskiego, a ja im z rosyjskiego. Polska bardzo mi się podoba. Nieraz opowiadam o swoim kraju. Czeczeni w tej szkole są grzeczni. Nie lubię lekcji WF-u, techniki, historii, języka polskiego. My Czeczeni zapominamy te lekcje. Nauczyciele nie rozumieją, jaka u nas religia, nie dają nam się do komputera, krzyczą, prowadzą do dyrektora [przekład z jęz. rosyjskiego – przyp. B.D.].

To kolejny przykład bardzo lakonicznej wypowiedzi w języku rosyjskim. Pojawiają się w niej dwa wątki: obraz i ocena polskiej szkoły, a w niej własnej edukacji oraz element tożsamości kulturowej. Uczennica pozytywnie ocenia swoją szkołę. Wspomina o pomocy w nauce języka polskiego ze strony polskich rówieśników, w zamian za co wspiera ich w nauce języka rosyjskiego. Nie lubi pewnych przedmiotów, m.in. historii, co jest konsekwencją niezrozumienia złożoności i abstrakcyjności faktów historycznych dla dziecka z innego kręgu kulturowego. Niechęć do języka polskiego świadczy o trudnościach w opanowaniu struktury języka i niskiej stąd sprawności komunikacyjnej, implikującej ograniczenie społecznego

funkcjonowania w obszarze szkoły. Podobnie, jak inni uczestnicy wywiadu narracyjnego, badana nie lubi zajęć z kultury fizycznej, która dla dziewcząt czeczeńskich sprzeczna jest z zasadami moralnymi i jest elementem ich „cielesnej wstydlivosti”, prowadzącej do naruszenia intymności. Badana dziewczynka zarzuca ograniczenia w korzystaniu z komputera. Niezrozumiałe są dla niej zachowania nauczycieli, którzy *krzyczą i prowadzą do dyrektora*. Zarzutem jest także niezrozumienie przez nauczycieli w polskiej szkole zasad wyznawanej przez Czeczenów religii. Stwierdzenie *bardzo podoba mi się szkoła* w świetle wspomnianych zarzutów wobec szkoły, a właściwie nauczycieli, wydaje się oceną jej infrastruktury, a nie panującego w niej klimatu i relacji. Badana uczennica darzy sympatią wychowawczynię klasy. Jest zauroczona Polską, a jednocześnie zaznacza, że opowiada o swoim kraju – Czeczenii. Potwierdza tym samym potrzebę potwierdzenia własnej tożsamości, ukazania elementów własnej kultury materialnej i symbolicznej. Podkreśla dobre zachowanie się w szkole swoich czeczeńskich rówieśników.

Kolejną z narracji prezentuje chłopiec czeczeński, który od trzech lat przebywa w Polsce. Chętnie opowiada o swojej klasie:

Magomed, 12 lat:

Miałem w niej kolegę, którego skreślili, bo nie chodził na lekcje. Jak ja mam kłopot, to mogę powiedzieć to mojej pani. Zamieniłem klasę Vd na Vb. Chłopaki z klasy VI przezywiają mnie, nienawidzą. Jestem mały i nazywają mnie Bobo. Mówiłem to mojej pani. Wkurzają mnie i jak chcę im coś powiedzieć, to uciekają, jak podchodzę. Kiedy miałem 6 lat to poszedłem do I klasy w Czeczenii. Tęsknię za moimi kolegami. Kiedy tu przyjechałem, to miałem 9 lat. Lepiej byłoby być w Czeczenii. Rozmawiam z ciocią przez Skype’a. Córka cioci ma dwoje dzieci. Przygotowali dla mnie rowery i dużo prezentów. W Polsce żyje się dobrze. Byłem w Austrii pół roku. Chodziłem tam do szkoły, do V klasy. Chciałbym być policjantem, łapać złodziei, żeby nikt nie kradł. Jeśli oddał ukradzione pieniądze, to bym go puścił, a jak nie – to bym go jeszcze raz aresztował. Dałbym mu szansę.

Czytam dużo, lubię muzykę, plastykę, matematykę [badany wcześniej podał matematykę jako przedmiot sprawiający mu trudność – przyp. B.D.]. Wybieram fajne książki w bibliotece (Bambi, Żółwie Ninja, Spiderman, Harry Potter).

W Polsce jest ładnie, dobrze, fajnie się bawić z Polakami. Są jak Czeczeni. Wy jecie świnie, my krowę. My nie chodzimy do kościoła, a wy na nasze modlitwy. W Czeczenii było tak, że w czasie pożaru wszystko się spaliło, a został tylko Koran, który podarował nam Allah.

W narracji chłopca pojawiają się wątki autobiograficzne. Jego doświadczenia edukacyjne obejmują naukę w Czeczenii, Austrii, a obecnie w Polsce. Mówiąc o polskiej szkole, czyni to z pewnością w głosie. Sprawia wrażenie pewnego siebie, chociaż ubolewa nad swoim wzrostem. Jego zdaniem jest nielubiany w klasie przez kolegów (nie określa ich narodowości). Tęskni za swoimi przyjaciółmi i rodziną w Czeczenii, z którą utrzymuje kontakt przez Skype'a. Jest przywiązany do swojej wychowawczyni w szkole i darzy ją zaufaniem. W Polsce – jak określa – żyje się dobrze, czym potwierdza poczucie bezpieczeństwa i adaptacji do warunków, w jakich przebywa. Szkołę ocenia jako przyjazną, a relacje z Polakami nie różnią się od zachowań czeczeńskich rówieśników. Podkreśla jednak różnice kulturowe, w tym religijne, wyraźnie różnicując kwestie żywieniowe i praktyki religijne, co czyni ze zrozumieniem. Podkreśla znaczenie Koranu, wypowiadając się o nim z wyraźnym szacunkiem. Chłopiec ma konkretne zainteresowania (muzyczne, plastyczne, matematyczne) oraz określone upodobania czytelnicze, co świadczy o jego kompetencjach językowych (wymienia tytuły książek). Jego poczucie sprawiedliwości i ładu społecznego wyraża się w pragnieniu zostania policjantem i służenia innym. Przejawia wyjątkową wrażliwość na nieprawidłowe zachowania społeczne. Jego narrację stanowią wątki autobiograficzne wraz z sekwencjami obrazującymi szkołę. Znajdują się w nim elementy szkolnej przestrzeni wraz z opisem funkcjonowania badanego chłopca w polskiej szkole. Kodę stanowi odniesienie się do Koranu i Allacha, co symbolicznie zamyka ramy postrzegania społecznej rzeczywistości, widzianej z perspektywy chłopca czeczeńskiego. Jego opowieść, będącą interpretacją szkoły i jej recepcji, cechowały dynamizm, niezwykła otwartość i przyjazne nastawienie, których nie reprezentowało dotychczas żadne z czeczeńskich dzieci.

Prowadzenie wywiadów z uczniami czeczeńskimi sprawiało wiele trudności. Wynikały one z braku zaufania, wyraźnego dystansu wobec badacza – osoby im obcej. Aranżacja przestrzeni do badań wymagała kilku spotkań, celem wzajemnego poznania się, wypracowania odpowiedniej techniki i organizacji pracy, pozwalającej na przeprowadzenie wywiadów.

Zauważalne w zachowaniach dzieci czeczeńskich było posługiwanie się utartymi, wyuczonymi sloganami, które prawdopodobnie w ich przekonaniu miały zapewnić im bezpieczeństwo. Z reguły dzieci czeczeńskie przed udzieleniem odpowiedzi konsultowały się ze sobą w języku czeczeńskim. Prowadzenie wywiadów było bardzo trudne i wymagało wielu dodatkowych pytań. Objęte badaniami dzieci czeczeńskie dysponowały bardzo ograniczonym zasobem leksykalnym w języku polskim lub porozumiewały się tylko w języku rosyjskim (dotyczy to zwłaszcza osób, które są w Polsce od niedawna). Czynniki językowe decydowały o jakości narracji i ujawnianiu jej sekwencji. Brak znajomości języka, sprowadzający się do opanowania podstawowego zasobu leksykalnego, wyraźnie ograniczał formułowanie opinii, konstruowanie zdarzeń biograficznych i nadawanie poszczególnym sekwencjom tych zdarzeń określonego porządku i chronologii.

Badane dzieci, pytane o swój pobyt w Polsce, sprawiały wrażenie osób celowo unikających złych ocen, z lęku przed deportacją. Ich edukacja szkolna przebiega bardzo nierównomiernie. Zależy ona przede wszystkim od wieku rozpoczęcia nauki w polskiej szkole (czym starszy uczeń narodowości czeczeńskiej, tym większe blokady psychologiczne i społeczne oraz potrzeba demonstrowania siły i niezależności), środowiska szkolnego (tolerancja i zrozumienie, chęć współpracy z ośrodkiem dla uchodźców itp.), sprawności i stopnia przyswojenia języka polskiego.

Czeczeni wydawali się bardzo nieufni, podejrzliwi, co utrudniało prowadzenie wywiadów. Pozbawione one były z reguły ekspresji. Odczuwalna była wyraźna niechęć ze strony dzieci czeczeńskich do prowadzenia wywiadów. Wykazywały one niski poziom koncentracji, nie były w stanie skupić swojej uwagi, co wpłynęło na jakość prezentowanych narracji. Kilka z wypowiedzi nie spełnia wymogów formalnych wywiadu narracyjnego. Wskazuje jednak na towarzyszące badaniom realia i obecność inhibitorów

natury indywidualnej i społecznej Czechenów. Jedyną ich motywacją, była możliwość nieuczestniczenia w tym samym czasie w lekcjach, co sprawiało Czechenom największą przyjemność. Ich chęć współpracy z prowadzącym wywiad była ograniczona. Również od strony organizacyjnej prowadzenie badań nastroczało wiele trudności. Czecheni błyskawicznie przekazywali sobie wiadomość o możliwości uczestniczenia w badaniach, co powodowało masowe ich przychodzenie do pomieszczenia, w którym prowadzono wywiady. Zakłócało to proces badawczy. W rezultacie nie wszyscy chcieli w nim uczestniczyć. Część badanych osób, szczególnie tych, które miały za sobą dłuższy pobyt w Polsce wyrażała zainteresowanie badaniami i chętnie włączała się do rozmów.

Dokonana poniżej analiza przestrzeni szkoły opiera się na prezentowanych narracjach. Towarzyszące badaniom warunki i wymienione czynniki wpłynęły z pewnością na jakość prezentowanych wypowiedzi, ograniczając ich strukturę i poszczególne sekwencje. Tym samym sygnalizowane zdarzenia, umiejscowienie ich w czasie, ważność pewnych epizodów zostały zawężone lub nawet pominięte, co zmienia w zasadniczy sposób strukturę narracji. Zmieniają ją również wspomniane czynniki lingwistyczne, status uchodźcy i poczucie zagrożenia przed deportacją. Lęki wynikające z braku zaufania mogą istotnie zaburzać prowadzone badania, a tym samym zubażać strukturę narracji. Niemniej ich analiza pozwoliła na wyodrębnienie pewnych kategorii, odpowiadających obrazowi przestrzeni szkoły i jej interpretacji przez dzieci czecheńskie. W niżej przedstawionej tabeli poza przykładami narracji lub ich sekwencji odpowiadających wyodrębnionym kategoriom, podjęto próbę ich interpretacji wraz z towarzyszącą im refleksją.

Tab. 27. Wypowiedzi, kategorie wyodrębnione z narracji i ich interpretacja (N = 9)

Kategorie pojęciowe i znaczeniowe wyodrębnione z narracji i wypowiedzi	Przykłady, interpretacja i refleksja badawcza
<i>Rekonstrukcja własnych doświadczeń biograficznych</i>	Doświadczenia biograficzne pojawiające się w narracjach mają charakter częściowy, niepełny. Pozbawione są homologii pomiędzy sygnalizowanymi zdarzeniami a strukturą samej narracji i zdarzeń autobiograficznych. Najczęściej pojawiają się w strukturze prezentowanych narracji dwa wątki: wspomnienia i nawiązanie do pobytu i tradycji własnego kraju oraz doświadczenia szkolne i ocena polskiej szkoły. Nie dotyczy to jednak wszystkich prezentowanych narracji. W niektórych wypowiedziach brak jest sekwencji biograficznych, a narracja dotyczy zdarzeń szkolnych. Cechą prezentowanych narracji jest zawężanie kręgu zdarzeń biograficznych, a nawet ich pomijanie. Brak jest rozbudowanych ocen lub też interpretacji zdarzeń istotnych w życiu badanych. Może to wynikać ze specyficznej sytuacji i roli, w jakiej znajdują się dzieci czeczeńskie, obciążającego ich statusu uchodźcy, wyraźnie deprecjonującego w strukturze społecznej klasy szkolnej, nadającego cechy swoistej marginalizacji, wspomaganej niskimi kompetencjami językowymi i odbiegającym od obowiązujących w polskiej szkole systemem znaczeń i kodów kulturowych.
<i>Związki z własną kulturą i tożsamość jako próba określenia najbliższej przestrzeni społecznej</i>	Silne poczucie tożsamości badanych i towarzysząca im duma z bycia Czeczenem są zauważalne w narracjach badanych. Przejawia się to w sygnalizowanej tęsknocie za Czeczenią, opowiadaniu o niej polskim rówieśnikom, nawiązywaniu do czeczeńskiej edukacji i porównywaniu jej z realiami polskimi. W jednej z narracji bycie Czeczenem jest oznaką dumy i budzenia respektu. Związki z własną kulturą silnie wpływają na zachowania dziewcząt, respektujących zakazy i pielęgnujących tradycje (zakaz uprawiania sportu, noszenie chusteczek na głowie). Mimo deklarowania przyjaźni z polskimi rówieśnikami, dzieci czeczeńskie są wierne tradycji i wyznawanej religii. Ich funkcjonowanie społeczne (co uwidoczniło się podczas prowadzenia wywiadów) sprowadza się do bardzo bliskich relacji wewnątrz własnej grupy kulturowej. W szkole skupiają się tylko we własnym kręgu, porozumiewając się języku czeczeńskim. W naturalny sposób oddala je to od komunikacji w języku polskim i nawiązywaniu relacji rówieśniczych. Najbliższą przestrzeń społeczną stanowi własne

*Znajomość języka
polskiego jako
warunek sprawnej
socjalizacji*

środowisko kulturowe, co wynika z silnych więzi pokoleniowych Czechenów, tradycji i obowiązującej hierarchii społecznej. Dodatkowym czynnikiem ugruntowującym więź z własną społecznością i jednocześnie osłabiającym nawiązywanie relacji rówieśniczych w polskiej szkole, jest traktowanie swojej egzystencji w kategoriach pobytu doraźnego w drodze do zachodniej Europy, jako szansy na socjalną poprawę warunków życia.

Socjalizacja dzieci czecheńskich w polskiej szkole determinowana jest nieznajomością kodu językowego grupy dominującej. Posługiwanie się językiem rosyjskim i językiem czecheńskim w obrębie własnej grupy kulturowej (wartość habitusu „pierwotnego”), dystansowanie się od rówieśników polskich nie sprzyja internalizacji wartości i ogranicza możliwości rozwijania dyskursów w szkolnej przestrzeni. W rezultacie pogłębiają się różnice w społecznej strukturze klasy szkolnej, gdzie kapitał kulturowy Czechenów ulega stratyfikacji. Powstaje przekonanie o niechęci dzieci czecheńskich do adaptacji w polskiej szkole, a z ich strony wzmagają się poczucie niemożności opanowania języka polskiego. Tworzą się wzajemne bariery i społeczne różnice, wynikające w przypadku Czechenów z odrzucenia języka grupy dominującej, prowadzące w rezultacie do ich społecznej marginalizacji.

*Różnice językowe
(badani i rodzice
nieznający często
jęz. polskiego)
a czynnik bilingwizmu*

Czecheni posługujący się językiem własnym oraz językiem rosyjskim w Polsce, z chwilą podjęcia edukacji szkolnej, stają wobec konieczności znalezienia się między przeszłością i teraźniejszością. Silne więzi rodzinne i spędzanie czasu w Ośrodku dla Uchodźców w naturalny sposób skłaniają do konwersacji we własnym języku. Język polski staje się językiem szkolnego dyskursu, a poziom jego opanowania zależy od wielu czynników. Jest on używany tylko w przestrzeni formalnych kontaktów szkolnych i bardzo ograniczony w relacjach z polskimi rówieśnikami. Model edukacji bilingwalnej w przypadku dzieci czecheńskich odpowiada tzw. *modelowi odejmującemu*⁴²⁴ polegającemu na zastąpieniu własnego języka językiem grupy dominującej. Tyle tylko, że cechą modelu jest stopniowa utrata znajomości własnego języka, co w przypadku Czechenów nie wydaje się oczywiste (własny język

⁴²⁴ O. Garcia i H.B. Beardsmore wyróżniają cztery modele dwujęzyczności, za: T. Gmerek, *Język, edukacja i nierówności społeczne*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 173.

*Relacje z polskimi
rówieśnikami*

dominuje w komunikacji, a język polski traktowany jest marginalnie jako formalny wymóg edukacji szkolnej).

Polska szkoła nie zapewnia możliwości włączenia języka tej grupy na zasadach równych językowi grupy dominującej (tzw. *model dodający*⁴²⁵).

Elementem wspomagającym edukację szkolną dzieci czeczeńskich jest posługiwanie się w różnych sytuacjach szkolnych przez nauczycieli jęz. rosyjskim, co ułatwia komunikację.

Analiza relacji społecznych z polskimi rówieśnikami ukazuje, opierając się na narracjach dualistycznych, obraz wzajemnych kontaktów i towarzyszących im emocji. Czeczeni w narracjach wskazują na związki koleżeńskie z Polakami w przestrzeni społecznej szkoły, mówią o przyjaźniach i wzajemnej pomocy. Przeciwnieństwem tych deklaracji są sygnały o odrzuceniu, marginalizowaniu, złym niepoprawnym traktowaniu, np.:

Polskie dzieci mówią do mnie brzydko. Przezywają mnie; Nie lubię polskich dziewczynek; Niektórzy straszą mnie deportacją; Nauczyciele nas lubią, a nie lubią uczniowie; Niektórzy się ze mnie śmieją, bo jestem starsza w klasie.

Z narracji wyłaniają się szczątkowe informacje dotyczące form współdziałania (brak jest wskazań personalnych w określaniu polskich przyjaciół). Uczniowie czeczeńscy nie precyzują, na czym polegają wzajemne relacje w klasie (*kolegujemy się, podajemy sobie ściągawki; W szkole tańczymy nieraz tańce czeczeńskie, robimy przedstawienia; Mam mnóstwo polskich koleżanek; Mam koleżanki polskie w mojej klasie. Kiedy chce się przyjaźnić z polskimi koleżankami, one nie zawsze chcą, są niekoleżeńskie. Jedna z dziewczynek jest bardzo dobra. Pomaga mi.* Badani w kilku przypadkach wskazują na przekazywanie informacji swoim rówieśnikom o Czeczenii, elementach tradycji, zwyczajach, co potwierdza istnienie relacji. Należy jednak pamiętać o ograniczonych możliwościach komunikacji interpersonalnej z uwagi na słabą znajomość języka i silne relacje w obszarze własnej grupy kulturowej.

*Transmisja kultury
i jej reprodukcja (niski
poziom internalizacji
polskich kodów kultu-
rowych)*

Hermetyzm społeczności czeczeńskiej w środowisku lokalnym określa ściśle sposoby definiowania i kategoryzowania świata, co wynika także z przynależności do świata islamu. Rodzina i jej kulturowe uwarunkowania wyznaczają habitus, który staje się dla dziecka wyznacznikiem społecznego funkcjonowania.

⁴²⁵ Tamże, s. 174.

*Adaptacja i integracja
społeczna versus
przemoc symboliczna*

W przypadku dzieci czeczeńskich ich przywiązanie do tradycji wyklucza z repertuaru wielu zachowań społecznych w szkole te, które są sprzeczne z ich pierwotnym habitusem. Stąd włączenie w system myśli, zachowań i interakcji społecznych wzorców typowych dla grupy większościowej, w której przebywają Czeczeni, przybiera marginalne formy lub też całkowicie jest odrzucanych. Internalizacja polskich kodów kulturowych jest w znacznym stopniu ograniczona, co zmniejsza możliwości społecznej integracji i poznania środowiska społecznego szkoły.

W narracjach uczniowie czeczeńscy wskazują pewne obszary ich szkolnego funkcjonowania, które są sprzeczne z ich kodem kulturowym (zakaz spożywania mięsa wieprzowego, co wyklucza z korzystania ze szkolnej stołówki, noszenie chusteczek na głowie przez dziewczęta – *Kiedy nosimy białe chusteczki na głowie, to polskie dziewczynki się z nas śmieją, bo nie mogą zrozumieć, dlaczego to robimy*, zakaz uczestniczenia w zajęciach fizycznych oraz lekcji religii, zastępowanej niekiedy etyką, uczestniczenie w świętach, imprezach szkolnych). Znacznie różniący dzieci czeczeńskie kapitał społeczno-kulturowy utrudnia transmisję kultury i jej reprodukcję, co zmniejsza ich szanse edukacyjne. Habitus pierwotny dzieci czeczeńskich, znajdujący swą legitymizację w zachowaniach, normach i zasadach charakterystycznych dla kultury Czeczenów, staje w opozycji do habitusu szkoły, co utrudnia transmisję kulturową.

Pierwotna socjalizacja dzieci czeczeńskich nie przysposabia ich do nowych warunków wychowawczych, z jakimi spotykają się w polskiej szkole. Zamknięcie się w obrębie własnych wartości zamyka je na wartości społeczno-kulturowe środowiska szkoły. Z reguły wszyscy badani uczniowie pozytywnie oceniają polską szkołę i jej nauczycieli. Deklaracja ta nie oznacza przystosowania się do szkolnych warunków i obowiązujących w niej zasad. Integrację ocenia się w obszarze edukacji językowej, co w odniesieniu do Czeczenów nie przekłada się na sprawną komunikację interpersonalną. Kompetencje językowe, jako kapitał lingwistyczny, plasuje Czeczenów w pozycji mniejszości, która w naturalny sposób podlega symbolicznej przemocy, jaką stanowi narzucanie wzorców postępowania i stanowienie norm przez grupę większościową. Zmonopolizowanie przez nią społecznej przestrzeni szkoły stawia Czeczenów w pozycji „obcych”, niekiedy nawet w bardzo sugestywny sposób traktowanych jako intruzów, czemu dają wyraz wypowiedzi: *Czasami Czeczeni nie chodzą na lekcje, bo ich nie rozumieją. Niektórzy nauczyciele na nich krzyczą; Cieszcie*

się, że Was przyjęliśmy do tego kraju, do tej szkoły. Brak szacunku do kultury. My Wam wszystko dajemy a Wy jesteście niewdzięczni; Czeczen, wracaj do Czeczenii.

Z narracji wynikają indywidualne problemy z poszczególnymi przedmiotami nauczania, gdzie największy problem stanowi nauczanie języka polskiego. Brak znajomości języka upośledza jakość i sposób nawiązywania relacji interpersonalnych. Złożoność tych relacji wynika z różnic w kodach kulturowych i formach komunikowania się jako etnosów. Wzajemne dystansowanie się do łączenia tych etnosów (co ma miejsce w relacjach szkolnych dzieci polskich i czeczeńskich i warunkowane jest wieloma czynnikami) spowalnia procesy adaptacji szkolnej. Podstawą społecznego funkcjonowania Czeczenów stają się w takich przypadkach wzory i modele społeczno-poznawcze obowiązujące w rodzinie. Habitus szkoły staje się wtórnym i nie zawsze zinternalizowanym układem zachowań, tendencji czy postaw. Narzucanie wzorców kulturowych i ich interpretacja stanowi klasyczną przemoc symboliczną, co w przypadku Czeczenów z racji odmiennych kodów religijnych (wyznaczających w islamie wzorce zachowań społecznych) jest ukrytym programem szkolnym. Wymusza on inną interpretację świata i prowadzi do konfliktu habitusów. Dotyczy, w przypadku uczniów czeczeńskich, obszaru językowego, znaczeniowego, obyczajowości i sfery religii, wyznaczających społeczną hierarchię i zachowania, często odmienne od wartości legitymizowanych w polskiej szkole.

Źródło: opracowanie własne

Rekonstrukcja własnych doświadczeń biograficznych jako jedna z wyodrębnionych kategorii w dziecięcych narracjach jest u Czeczenów niepełna, pozbawiona wielu wątków i ich czasowej homologii. Pozbawia to narrację ciągłości i nie daje obrazu biografii badanych, co jest w dużej mierze konsekwencją słabych kompetencji lingwistycznych. Cechą uzyskanych narracji są dwa wątki: wspomnienia związane z własnym krajem i szkolna rzeczywistość polskiej szkoły w ocenie własnych doświadczeń.

Kolejną z kategorii określaną jako *Związki z własną kulturą i tożsamość jako próba określenia najbliższej przestrzeni społecznej*, cechuje wyraźna identyfikacja z własną kulturą, duma z pochodzenia, co badani podkreślają nie tylko w formie werbalnej, ale również w prezentowanych zachowaniach.

Silna więź z własną kulturą, tradycją i międzypokoleniowe związki wyznaczają pewien dystans w kontaktach społecznych z polskimi rówieśnikami a „najbliższą” badanym przestrzeń społeczną stanowi własne środowisko kulturowe. Silna tożsamość kulturowa Czechenów wpływa na osłabienie więzi społecznych w grupie szkolnej. Uznanie pobytu w Polsce za etap w drodze do Europy Zachodniej nie jest czynnikiem motywującym do uczenia się języka polskiego, co ogranicza interakcje społeczne i szkolną integrację. Z tym wiąże się wyodrębnienie w narracjach kategorii: *znajomość języka polskiego jako warunek sprawnej socjalizacji*. Brak znajomości kodów kulturowych grupy dominującej prowadzi u dzieci czecheńskich do pogłębiania się dystansu wobec polskich rówieśników i ogranicza możliwość rozwijania dyskursów w szkolnej przestrzeni. Powstające bariery językowe tworzą wzajemną niechęć powodującą oskarżanie się o złe nawyki, nietolerancję, brak woli w dostosowaniu się do szkolnych wymogów.

Inną kategorią dotyczącą kwestii lingwistycznych są *różnice językowe (badani i rodzice nie znający często jęz. polskiego) a czynnik bilingwizmu*. W przypadku dzieci czecheńskich, posługujących się własnym językiem i z racji wymogów formalnych zmuszonych do opanowania języka polskiego jako języka szkolnego dyskursu, można mówić o edukacji bilingwalnej. Charakteryzuje ją jednak pewien dysonans, wynikający z przywiązania do własnego języka i konieczności przyswojenia języka grupy dominującej, jako warunku edukacji szkolnej. Sytuacja ta odpowiada tzw. *modelowi odejmującemu* edukacji bilingwalnej, co utrudnia jednoczesne nauczanie własnego języka, ograniczającego się do konwersacji w ramach własnej grupy etnicznej.

Relacje społeczne z polskimi rówieśnikami jako kategoria pojawiająca się w analizowanych narracjach, wskazuje na dualistyczny obraz wzajemnych kontaktów, gdzie obok deklaracji wzajemnej przyjaźni i niesienia pomocy pojawiają się sygnały, wskazujące na odrzucenie, szkolną alienację dzieci czecheńskich i poczucie przez nich marginalizacji. W tej kategorii narracji brak jest personalnych wskazań wymienianych zachowań, a formy współdziałania w klasie sprowadzają się do bardzo uogólnionych określeń, co może wynikać z ograniczeń językowych.

Transmisja kultury i jej reprodukcja (niski poziom internalizacji polskich kodów kulturowych) stanowi istotną kategorię w opisie przestrzeni szkolnej przez Czeczenów. Jej jakość i zakres wyznaczone są habitusem pierwotnym, który określa sposoby definiowania świata i jego kategoryzację, zachowania społeczne i system wartości. Ich implementacja w system wartości w przestrzeni polskiej szkoły jest w wielu przypadkach niemożliwa i obwarowana kulturowym tabu. Wiele zachowań społecznych stanowiących standardy życia społecznego dla grupy dominującej, wykracza daleko poza repertuar dozwolonych kulturowo wzorców społeczności czeczeńskiej, utrudniając tym samym internalizację polskich kodów kulturowych. W efekcie wzajemna transmisja kultury i jej reprodukcja przyjmuje ograniczone formy, co zmniejsza szanse edukacyjne dzieci czeczeńskich, ale także zubaża znajomość kultury Czeczenów w grupie dominującej.

Ostatnią z wyodrębnionych w narracjach kategorią jest *adaptacja i integracja społeczna versus przemoc symboliczna* stanowiąca swoistą antynomię. Adaptacja i integracja społeczna może dokonywać się w warunkach przyjęcia wzorców i norm postępowania, co w przypadku Czeczenów nie znajduje potwierdzenia. Ich socjalizacja pierwotna nie przysposabia ich do warunków polskiej szkoły a ograniczony kapitał lingwistyczny stawia ich w społecznej przestrzeni szkoły w pozycji „obcych”, „innych”. Stanowienie norm przez grupę większościową i zmonopolizowanie przez nią przestrzeni społecznej, w której obowiązujące normy i zasady społeczne są wyznacznikiem stopnia adaptacji. Prowadzi on do legitymizacji i symbolicznej przemocy, skłaniającej grupę mniejszościową do jej uznania. Tymczasem odmienność kodów kulturowych, w tym także religijnych wyznacza zupełnie odmienną od polskiej perspektywę interpretacji świata i pozostawia w opozycji pierwotne habitusy dzieci czeczeńskich z habitusem polskiej szkoły. W rezultacie społeczne funkcjonowanie dzieci czeczeńskich naznaczone jest dysonansem poznawczym i nosi cechy deprywacji emocjonalno-społecznej.

6.5. *Moi polscy koledzy.*

Uczniowie czeczeńscy o polskiej szkole i ich projekcje

Z uwagi na bardzo zróżnicowane kompetencje językowe dzieci czeczeńskich wobec 11 z nich (z klas V-VI, w tym 6 dziewcząt i 5 chłopców) zastosowano bardzo uproszczone narzędzie badawcze w postaci Testu Niedokończonych Zdań (Aneks 5) oraz kwestionariusz ankiety (Aneks 2), składający się z 15 pytań dotyczących oceny własnej szkoły (objęto nim 7 osób). Zdania w Teście rozpoczynały się następująco:

Lubię, gdy w szkole...; Nie lubię, gdy w szkole...; Moje polskie koleżanki/kole-dzy...; Nauczyciele w mojej szkole...; Kiedy idę do szkoły, moi rodzice...; Moich czeczeńskich koleżanek/ czeczeńskich kolegów w polskiej szkole...; Moim największym problemem w polskiej szkole jest...; Ja myślę, że w polskiej szkole...

Uczniowie czeczeńscy zostali poinstruowani o celu testu. Zadaniem każdego z badanych było sformułowanie pełnego zdania. Badaniu poddani zostali uczniowie czeczeńscy, z którymi przeprowadzenie pełnego wywiadu nie było możliwe z racji bardzo słabej znajomości języka polskiego. Wartość diagnostyczna uzyskanych zdań nie wydaje się wystarczająca dla wniosków dotyczących adaptacji szkolnej i funkcjonowania społecznego w szkole. Część badanych wielokrotnie kończyła zdanie w języku rosyjskim, z uwagi na brak znajomości odpowiednich wyrazów polskich (u wielu uczniów czeczeńskich na poziomie klasy V i VI szkoły podstawowej zasób leksykalny odpowiada znajomości języka polskiego u dziecka w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym).

Uzyskane wypowiedzi kończące zdanie zestawiono w formie tabelarycznej, celem wskazania tendencji i skojarzeń, dotyczących bardzo prozaicznych kwestii odnoszących się do szkoły, rówieśników, emocji, nauczycieli, rodziców. Badanie ma wskazać relacje szkolne z perspektywy badanych osób, odbiór szkolnej rzeczywistości i określić poziom adaptacji szkolnej oraz towarzyszące jej utrudnienia.

Tab. 28. Wypowiedzi badanych uczniów czeczeńskich w Teście Niedokończonych Zdań (N = 11)

Zdanie rozpoczynające się od:	Wypowiedź badanego kończąca zdanie
<i>Lubię, gdy w szkole...</i>	<i>chodzę na lekcje; siedzę na lekcjach; jest basen; są wakacje, są dni odpoczynku i nie dokucza mi Bartek; gdy mogę grać w piłkę; są święta, gdy są polskie tańce, uroczystości; jest mało lekcji; jest cicho; jest W-F bo lubię na niego chodzić; Козда праздник;</i>
<i>Nie lubię, gdy w szkole...</i>	<i>mi dokuczają; jest dużo lekcji; są środy, bo jest dużo lekcji; jest lekcja techniki; pani na mnie krzyczy; jest głośno i niektórzy się biją; jest jakiś apel;</i>
<i>Moje/moi polskie/polscy koleżanki/koledzy...</i>	<i>nie mam ich; Hexopouue; są dobrzy, pomagają mi w lekcjach, podpowiadają; nie mam ich w ogóle; są w mojej klasie; są fajne, miłe, pomagają mi; mam tylko jednego kolegę – Sebastiana; są dobrzy, pomagają mi w lekcjach; są miłymi kolegami;</i>
<i>Nauczyciele w mojej szkole...</i>	<i>Очень хорошиue; Hexopouue; są dobrzy, nie biją (w Czeczenii nauczyciele czasem biją, jak się uczeń źle zachowuje); są niedobrzy, bo krzyczą; są niedobrzy, tylko dobry jest pan dyrektor; mówią mi, żebym odrabiała lekcje; są bardzo dobrzy, bo pomagają nam w lekcjach; są bardzo dobrzy i podobają mi się; mówią mi, co trzeba robić, pomagają;</i>
<i>Kiedy idę do szkoły, moi rodzice...</i>	<i>mnie odprowadzają; dają mi pieniądze i mówią, żebym dobrze uczyła się; mówią, żebym dobrze zachowywała się; śpią albo nie ma ich w domu; mówią, żeby uczyć się dobrze i nie uciekać z lekcji; żeby odrabiać lekcje; ładnie mnie ubierają; mówią, żebym się dobrze uczyła;</i>
<i>Moje/moi czeczeńskie/scy koleżanki/koledzy w polskiej szkole...</i>	<i>очень много; хорошиue, bo lubią mnie; są dobre; rozmawiam z nimi na przerwach, mogę się z nimi kontaktować; są dobrzy, bo pomagają mi się bić; ходить со мноу, jak coś kupić, to dzielą się ze mną; grają ze mną w piłkę;</i>
<i>Moim największym problemem w polskiej szkole jest..</i>	<i>matematyka i zadania; to, że nie rozumiem niektórych słów, znam je, ale nie rozumiem, jak pojęcie np. co to znaczy „inteligentna”? Powiedziano mi, że jestem inteligentna, ale się spóźniam; pan od techniki; nie za dobrze umiem mówić po polsku; pan od techniki, bo nie lubi Czeczenów i jedna pani, co krzyczy, a nie mówi, żebyśmy wracali do Czeczenii;</i>

<i>Ja myślę, że w polskiej szkole...</i>	<i>nie mam problemów; uczenie się angielskiego; język polski i matematyka w V klasie, z mitologią sobie nie radzę i nie lubię historii; historia i przyroda, bo nie znam roślin; nie lubię historii, a tak nie mam żadnych innych problemów; uczyć się po polsku;</i> <i>jest dobrze i wesoło; очень хорошо; jest dobrze, dyrektor jest normalny; dyrektor jest dobry; lubię polską szkołę; wszystko jest dobre; jest dobrze, ale wszyscy się źle zachowują Polacy i Czeczeni też, niektórzy chłopcy dokuczają dziewczynom; są bardzo dobrzy nauczyciele i pomagają nam we wszystkim; jest bardzo dobrze, bo dyrektor jest z sercem, wychowawczyni też jest bardzo dobra;</i>

Źródło: opracowanie własne

Prezentowane wypowiedzi dotyczą różnych osób i wskazują na różne kompetencje językowe dzieci czeczeńskich. Część z nich mówi tylko po rosyjsku. Prezentuję w tabeli wypowiedzi bez żadnego tłumaczenia, lecz w formie uzyskanej w rozmowach. Część wypowiedzi powtarza się, co ukazuje ograniczone zasoby językowe i stanowi istotny wniosek z badań w kwestiach komunikacji społecznej. Nie chciałabym zmieniać przyjętej formy prezentacji materiału badawczego, chyba, że dostrzega tu Pani istotną nieprawidłowość.

Część badanych posługiwała się językiem rosyjskim. Z treści uzyskanych zdań pojawił się obraz, będący częściowo recepcją szkoły przez uczniów czeczeńskich. Przy interpretacji uzyskanych informacji należy wziąć pod uwagę ograniczone zasoby leksykalne, co nie pozwala badanym na percepcję szkolnej przestrzeni i ocenę rzeczywistości.

Z jednej strony dzieci czeczeńskie oceniają polską szkołę jako *przyjazną, wesołą, dobrą*. Każdy z badanych preferuje inne sytuacje w szkole (od poczucia bezpieczeństwa, przez określone zajęcia szkolne lub ich charakter, po dni wolne od szkoły). Badani w szkole szczególnie nie lubią dużej ilości zajęć szkolnych, co prawdopodobnie wzmacnia ich poczucie niedoskonałości, potęguje odczuwanie skutków szkolnych niepowodzeń lub wzmacnia poczucie zagrożenia ze strony polskich kolegów.

Badani uczniowie wyrażają pozytywne opinie o swoich polskich nauczycielach, szczególną estymą darząc dyrektora szkoły. Nauczyciele w ich opinii wspierają i pomagają w trudnych sytuacjach. Dwie z badanych osób są przeciwnego zdania, uznając, że nauczyciele *krzyczą i są niedobrzy*. Potwierdza się to w zdaniu *Moim największym problemem w polskiej szkole...*, w którym badani wymieniają przedmioty lub też nauczyciela przedmiotu (imiennie), którego nie lubią. Problemem w polskiej szkole jest dla badanych słaba znajomość języka polskiego, a także historia i przyroda, których treści są dla Czechenów trudne. Część z badanych osób podkreśla wyraźnie niechętny stosunek kilku nauczycieli do uczniów czecheńskich oraz ich uwagi o powrocie do Czechenii. Temat ten wydaje się mieć dla badanych bardzo emocjonalny wymiar. Mówią o tym z żalem, a często gniewem. Czują się upokorzeni komentarzami nauczycieli, dotyczącymi ich pobytu w Polsce.

W kontakcie z badanymi zauważa się między nimi silną więź i poczucie wspólnoty. Chętnie opowiadają o swoim kraju i kulturze. Elementy swojej kultury prezentują na corocznych Dniach Kultury Czecheńskiej organizowanych przez szkołę. W ramach projektu Polskiej Akcji Humanitarnej „Klub Szkoły Humanitarnej” szkoła przy udziale uczniów czecheńskich przygotowała publikację *Smaki Świata*, w której dokonano prezentacji kuchni czecheńskiej. Rodzice w ocenie badanych przywiązują wagę do ich zachowania w szkole i wypełniania szkolnych obowiązków.

6.6. *Są weseli. Nie zapraszają nas do swoich domów.*

Dzieci czecheńskie o polskich rówieśnikach i szkole

Kolejnym, uproszczonym narzędziem badawczym zastosowanym w grupie dzieci czecheńskich był kwestionariusz ankiety (Aneks 2). Objęto nim kolejną grupę uczniów czecheńskich (7 osób – 4 dziewczynki i 3 chłopców). Kwestionariusz zawierał 15 pytań, z czego 6 z kafeterią zamkniętą dysjunktywną, 7 z kafeterią zamkniętą koniunktywną oraz 2 pytania otwarte. Kilku z badanych wymagało odczytania treści pytań. Analiza materiału badawczego pozwoliła na dokonanie krótkiej charakterystyki każdej

z osób i ocenę jej adaptacji szkolnej oraz recepcji szkoły i jej przestrzeni z punktu widzenia badanego dziecka. Prezentacja materiału empirycznego z kwestionariusza została dokonana w sposób opisowy.

Esila, lat 13

Uczennica narodowości czeczeńskiej, od trzech lat mieszkająca w Polsce. Lubi uczyć się języka polskiego, przejawia jednak trudności w mówieniu. Lubi swoją szkołę, uzasadniając to wyborem następujących kategorii wypowiedzi zawartych w kwestionariuszu ankiety:

- *ma fajnych polskich kolegów i koleżanki;*
- *nauczyciele rozumieją jej problemy i starają się jej pomóc;*
- *w jej szkole jest wesoło i zawsze dzieje się coś ciekawego.*

Badana nie wybrała żadnej z kategorii, które określałyby jej szkołę negatywnie. Wcześniej nie chodziła do innej szkoły w Polsce. Ma w klasie przyjaciół, wśród których wymienia polskie imiona. Uważa, że dobrze jest przyjaźnić się z koleżanką narodowości czeczeńskiej i polskiej. Swoich rówieśników z Polski ocenia jako *życzliwych i pomagających jej w trudnych sytuacjach, pożyczających jej swoje książki i przybory szkolne*. W jej opinii są jednak i tacy, którzy *nie chcą z nią rozmawiać i bawić się oraz niechętnie pomagają jej w lekcjach*. Najchętniej siedziałaby w ławce z koleżanką narodowości czeczeńskiej. U rówieśników z Polski podobają się jej ich zwyczaje i święta. Nauczyciele jej zdaniem *wszystkich traktują sprawiedliwie, są wyrozumiali i dobrzy*. Język polski ocenia jako *łatwy*. Największą trudność sprawia jej matematyka, historia i muzyka. Nieco mniejszą trudność sprawia jej rozumienie czytanego tekstu.

Iman, lat 12

W Polsce jest 3 lata. Bardzo lubi polską szkołę. Polskie koleżanki pomagają jej w lekcjach, a *w szkole jest zawsze wesoło*. Stwierdza, że *ma trudności w nauce i często nie rozumie poleceń nauczycieli*. Wcześniej chodziła do innej szkoły w Polsce (wymienia Grudziądz, Bytom). Woli przyjaźnić się z osobami tej samej narodowości, co ona. Podaje jednak imię przyjaciółki, którą jest uczennicą polskiej narodowości. Jej koleżanki z Polski *są życzliwe, pomagają jej*

w lekcjach. Są zainteresowane zwyczajami i historią jej narodu. Badana opowiadała w swojej klasie o ramadanie. Sądzi jednak, że polscy rówieśnicy *uwważają się za lepszych*. Najchętniej siedziałaby w klasie z koleżanką narodowości czeczeńskiej. Twierdzi, że polskie koleżanki *chętnie się z nią bawią i wspólnie uczą*. Nie zapraszają jej jednak do swoich domów.

Nauczyciele w opinii badanej *bardziej lubią uczniów narodowości polskiej*, jednak *wszystkich uczniów traktują sprawiedliwie niezależnie od pochodzenia*. Są dla wszystkich *wyrozumiali i dobrzy* lecz *więcej wymagają od uczniów polskich*. Zdaniem badanej *nie lubią uczniów innej narodowości* i uważają, że *obcy uczniowie muszą tak samo wypełniać swoje obowiązki, jak dzieci polskie*.

Język polski jest dla badanej *trudny*. Największą trudność sprawia jej w uczeniu się technika, której nauczyciela badana nie lubi. Ma trudności w pisaniu wypracowań i jak sama twierdzi *pisze z pomocą pani*. Uważa, że dobrze czyta.

Ismail, lat 13

Chłopiec narodowości czeczeńskiej mieszkający od 3 lat w Polsce. Lubi swoją szkołę chętnie uczy się w języku polskim. Ma wśród polskich rówieśników kolegów, ale nie pomagają mu oni w lekcjach. Atmosferę w szkole ocenia jako wesołą i nie nudzi się w szkole. Ma trudności w nauce. Wcześniej chodził do innej polskiej szkoły w Warszawie. Nie ma dla niego różnicy co do wyboru przyjaciół. Uważa, że może przyjaźnić się z kolegą narodowości czeczeńskiej i polskiej. Jego polscy koledzy są zainteresowani zwyczajami i historią jego narodu.

Wypowiedzi chłopca nie są spójne. Z jednej strony uważa, że jego koledzy są życzliwi. W dalszej części badania wybiera kategorię *nie chcą ze mną rozmawiać i bawić się*, by ponownie stwierdzić: *chętnie się ze mną bawią i wspólnie uczą*. Podobają mu się zwyczaje i święta w Polsce, szczególnie urodziny. Polscy rówieśnicy nie zapraszają go do swoich domów.

W opinii badanego, nauczyciele *wszystkich uczniów traktują sprawiedliwie niezależnie od pochodzenia*. Dla wszystkich są *wyrozumiali i dobrzy*. Jego zdaniem uczniowie narodowości czeczeńskiej muszą tak samo wypełniać

obowiązki, jak dzieci polskie. Niektórzy nauczyciele *nie lubią* uczniów narodowości czeczeńskich i *krzyczą na nich*.

Język polski jest bardzo trudny, szczególnie pisanie wypracowań. Chłopiec wymienia także technikę jako przedmiot, z którym ma problemy.

Madina, lat 13

W Polsce jest 3 lata i 1 miesiąc. Lubi szkołę, a w niej koleżanki i nauczycieli. Pomagają jej w lekcjach. Nie chodziła wcześniej do innej polskiej szkoły. Ma w klasie przyjaciół narodowości polskiej. Chce przyjaźnić się z koleżankami narodowości polskiej i czeczeńskiej. Chwali polskich rówieśników za pomoc w odrabianiu lekcji: *mówią mi co trzeba zrobić, jak nie rozumiem*. Nie zapraszają jej jednak do swoich domów. Pożyczają swoje książki. Nie są jednak zainteresowani zwyczajami i historią jej narodu. Zdaniem badanej polscy rówieśnicy *uważają się za lepszych* od swych czeczeńskich kolegów. Najchętniej w ławce badana siedziałaby z koleżanką narodowości czeczeńskiej.

Swoich polskich rówieśników ocenia jednak pozytywnie: *zawsze są weseli i chętnie mi pomagają, stają w mojej obronie, jeśli mnie ktoś przezywa. Są dwie dziewczynki, które mi dokuczają, ale mnie się boją i nie biją mnie. Jedna z koleżanek jest zła i nie lubi mnie*.

Zdaniem badanej nauczyciele *wszystkich uczniów traktują sprawiedliwie, więcej wymagają od uczniów polskich, gdyż wiedzą, że, że my nie umiemy, nie rozumiemy*.

Język polski jest dla badanej *łatwy*. Podkreśla jednak, że pewną trudność sprawia jej pisownia z „ó” i „rz”. Uważa, że w polskiej szkole jest za dużo przedmiotów. W Czeczenii badana uczyła się *zyć i gotować*, a tu nie ma takich przedmiotów. Nauczyciele jej zdaniem *raczej rozumieją czeczeńskich uczniów, ale nie wszyscy*. Trudnej jest w jej ocenie pisanie wypracowań w języku polskim.

Fariza, lat 13

W Polsce jest od 3 lat. Nie lubi szkoły. W kwestionariuszu ankiety skreśla wszystkie pozytywne kategorie odnoszące się do szkoły. Z kategorii

negatywnych wybiera: *moi nauczyciele nie rozumieją mnie, nudzę się w mojej szkole, mam trudności w nauce i często nie rozumiem poleceń nauczycieli*. Badana nie chodziła wcześniej do innej polskiej szkoły. *Nie wie, czy ma w klasie przyjaciół*. Woli przyjaźnić się z koleżanką narodowości czeczeńskiej. Jej zdaniem polskie koleżanki *nie chcą z nią rozmawiać i niechętnie pomagają jej w lekcjach. Uważają siebie za lepsze*. W ławce szkolnej najchętniej siedziałaby z koleżanką narodowości czeczeńskiej (obecnie siedzi w ławce sama). Nie wybiera żadnej z kategorii dotyczących pozytywnych stron polskich rówieśników. Nie lubi u nich natomiast tego, że *nie zapraszają jej do swoich domów i uważają ją za gorszą*.

Nauczyciele w jej ocenie bardziej *lubią uczniów narodowości polskiej i nie lubią uczniów innej narodowości*.

Język polski jest dla niej *trudny*. Największą trudność w uczeniu się sprawia jej ortografia i gramatyka języka polskiego, duża ilość przedmiotów oraz matematyka.

Magomed, lat 12

Jest w Polsce już 3 lata (jak sam podkreśla). Bardzo lubi swoją szkołę, a *nauczyciele rozumieją jego problemy i starają się mu pomóc*. W kwestionariuszu ankiety skreśla wszystkie negatywne kategorie dotyczące oceny swojej szkoły. Wcześniej chodził do szkoły w Czerwonym Borze⁴²⁶. Ma w klasie przyjaciół narodowości polskiej, ale woli przyjaźnić się z kolegą narodowości czeczeńskiej. Koledzy z Polski są *życzliwi i pomagają mu w trudnych sytuacjach*. Nie zapraszają go jednak do swoich domów. W ławce chciałby siedzieć z kolegą narodowości polskiej. Uważa, że polscy rówieśnicy *chętnie się z nim bawią i uczą*.

Nauczyciele *wszystkich uczniów traktują sprawiedliwie, niezależnie od pochodzenia*. Język polski jest dla badanego łatwy, a największą trudność w uczeniu się sprawia mu matematyka.

⁴²⁶ Czerwony Bór – miejscowość w woj. podlaskim, gdzie mieści się Ośrodek Urzędu do Spraw Cudzoziemców

Chłopiec sprawiał wrażenie bardzo otwartego. Chętnie mówił o sobie, co nie miało miejsca w żadnym z badanych przypadków (dzieci czeczeńskie są małomówne, niechętnie wypowiadają się i operują bardzo ograniczonym zasobem leksykalnym).

W czasie prowadzenia badań chłopiec był jedną z nielicznych osób zainteresowanych ich prowadzeniem. Służył pomocą w trakcie trudnych rozmów z innymi dziećmi czeczeńskimi. Tłumaczył na język czeczeński polecenia, kontekst pytań. Starał się mobilizować innych, upominał ich w czasie badań, jeśli nie zachowywali się właściwie. Sprawiał wrażenie lidera w grupie Czeczenów.

Islam, lat 11

W Polsce jest od 2 lat. Bardzo lubi szkołę, swoich polskich kolegów i nauczycieli. Wcześniej był uczniem innej szkoły polskiej na Śląsku. Ma polskich przyjaciół. Chce przyjaźnić się bez wyjątku z rówieśnikami polskimi i czeczeńskimi. Swoich polskich kolegów ocenia pozytywnie. *Są życzliwi i pomagają mu w trudnych sytuacjach*. Nie zapraszają go do swoich domów. Nie pytają o jego kraj, zwyczaje i historię Czeczenów. Czasem są sytuacje w szkole, że nie chcą się razem bawić i rozmawiać. Nie uważają się jednak, w opinii badanego, za lepszych od siebie. Badany uważa, że nie stają w obronie, kiedy dzieje mu się krzywda.

Pozytywnie ocenia swoich nauczycieli, którzy wszystkich traktują jednakowo niezależnie od pochodzenia. Uważa, że więcej wymagają od uczniów polskich, co nie zwalnia Czeczenów od ich obowiązków szkolnych. Nauczyciele czynią starania, aby *wszystkim było w szkole dobrze i miło*.

Język polski uważa za *trudny*. Najwięcej problemów sprawia mu ortografia i gramatyka, rozumienie czytanego tekstu i pisanie wypracowań w języku polskim, a także przyroda.

Z zebranego materiału z użyciem kwestionariusza ankiety dla dzieci czeczeńskich wyodrębniono kategorie pojęciowe i znaczeniowe, które przedstawia tabela 29.

Tab. 29. Kategorie pojęciowe i znaczeniowe wyodrębnione z ankiety (N = 7)

Kategorie pojęciowe i znaczeniowe wyodrębnione z ankiety	Przykłady, interpretacja i refleksja badawcza
<i>Emocjonalny stosunek do polskiej szkoły</i>	Badani uczniowie w większości wyrażają pozytywną ocenę polskiej szkoły, do której uczęszczają. Trudno jest uznać jednoznacznie, że ocena ta odpowiada rzeczywistej recepcji szkoły. Dzieci czeczeńskie z obawy przed szykanami, trudnościami przyzwyczajane są do prezentacji stanowiska nie zawsze zgodnego z prawdą (jest to konsekwencją przeżyć i historycznych zaszłości, które stały się przyczyną braku zaufania do „obcych”). Jedna z badanych dziewczynek wyraźnie negatywnie ocenia szkołę, uzasadniając to trudnościami w uczeniu się, brakiem zrozumienia przez nauczyciela. Obraz szkoły z perspektywy badanych dzieci jawi się jako przyjazne środowisko, w którym czują się bezpiecznie.
<i>Wcześniejsze doświadczenia edukacyjne w innych szkołach</i>	Są zróżnicowane w zależności od wieku dziecka i czasu jego pobytu w Polsce. Część z badanych dzieci przebywała wcześniej w innych ośrodkach dla uchodźców, co wiąże się ze zmianą środowisk szkolnych, nie zawsze korzystną dla przebiegu edukacji i adaptacji szkolnej.
<i>Przyjaciele w szkole i ich narodowość</i>	Badani uczniowie przywiązują wagę do bliskich relacji społecznych opartych na przyjaźni. Kilka osób potwierdza swoje przyjaźnie z polskimi rówieśnikami, chociaż zaznacza brak pomocy w odrabianiu lekcji lub niezapraszanie do domu. Naturalnym stanem w badanych klasach są bliskie więzi między dziećmi czeczeńskimi.
<i>Cechy polskich rówieśników (co u nich lubią, czego nie akceptują?)</i>	Polscy rówieśnicy są oceniani pozytywnie, poza drobnymi uwagami typu: <i>czasem nie chcą się razem bawić i rozmawiać; nie zapraszają do swoich domów; nie chcą rozmawiać i niechętnie pomagają w lekcjach; uważają siebie za lepsze;</i> Większość opinii jest aprobatą i uznaniem polskich rówieśników (<i>są życzliwi i pomagają mu w trudnych sytuacjach chętnie się bawią i uczą; zawsze są weseli i chętnie mi pomagają, stają w mojej obronie, jeśli mnie ktoś przezywa; mówią mi, co trzeba zrobić, jak nie rozumiem; są życzliwe, pomagają w lekcjach; są zainteresowane zwyczajami i historią ich narodu;</i>

Ocena nauczycieli
w polskiej szkole

Z kategorii zawartych w kafeterii nie pojawiają się wybory dotyczące stosowania przemocy fizycznej, wyśmiewania się z niepowodzeń, skarżenia nauczycielom. Jedna z badanych dziewczynek uznała, że uważa się ją za gorszą.

Określenie języka polskiego
i elementy szkolnej edukacji,
sprawiające największą
trudność

W ocenie dzieci czeczeńskich (poza jednym przypadkiem) nauczyciele uznawani są za osoby przyjazne, pomocne. Najczęściej wybierane z kafeterii kategorie to:
aby wszystkim było w szkole dobrze i miło; wszystkich uczniów traktują sprawiedliwie, niezależnie od pochodzenia; wszystkich traktują sprawiedliwie, są wyrozumiali i dobrzy;

Dla większości badanych dzieci jęz. polski jest trudny (ortografia, gramatyka). Badani wskazują na trudności związane z czytaniem tekstów, pisanem wypracowań, zbyt dużą ilość przedmiotów (jedna z badanych uczyła się w Czeczenii szyc i gotować, a tu nie ma takich przedmiotów). Poza brakiem pragmatyki w szkolnej edukacji badani wskazują na trudności w opanowaniu materiału nauczania z zakresu matematyki, historii, muzyki, techniki. Zważając na poziom opanowania jęz. polskiego przez dzieci czeczeńskie (niski poziom werbalny, stylistyka) wskazywane trudności są uzasadnione. Mogą one być spowodowane ograniczonym kapitałem językowym w ramach własnego języka, co jest efektem niskiego statusu społecznego rodzin, z jakich pochodzą badani.

Źródło: opracowanie własne

Test Niedokończonych Zdań oraz Kwestionariusz Ankiety zastosowane w badaniach dzieci czeczeńskich stanowią uzupełnienie wcześniejszych narracji. Wskazują na pewne elementy w ich edukacji szkolnej, preferencje, problemy i jakość relacji społecznych w klasie. Przestrzeń szkoły jest miejscem ich socjalizacji, której towarzyszą różnego rodzaju trudności. Wynikają one, w opinii badanych, najczęściej z problemów językowych, opanowania wybranych przedmiotów szkolnych. Charakterystyczne w ocenie szkoły są rozbieżne opinie o nauczycielach (z przewagą opinii pozytywnych). Część uczniów wyraża jednak niezadowolenie z prezentowanych wobec nich postaw nauczycieli. Relacje z polskimi rówieśnikami oceniają jako poprawne, a nawet przyjacielskie.

Obok Testu Niedokończonych Zdań zastosowano wspomniany kwestionariusz ankiety. Umożliwił on zebranie informacji o sytuacji szkolnej badanych uczniów narodowości czeczeńskiej. Prowadzenie wywiadów utrudniał fakt słabej znajomości języka polskiego i trudność formułowania pełnych zdań, co zaburzało komunikację z badanym dzieckiem. Kategorie odpowiedzi znajdujące się w kafeterii wydają się upraszczać możliwość przekazu informacji przez badanych, ale nie oddają w pełni potrzeby ich naturalnej ekspresji. Należy podkreślić, że dzieci czeczeńskie charakteryzuje jawna nieufność, co ogranicza możliwości diagnostyczne zebranego materiału empirycznego. Wynika z niego, że:

- badani płci męskiej są bardziej otwarci na kontakty z polskim rówieśnikami, niż ma to miejsce w sytuacji badanych dziewcząt narodowości czeczeńskiej. Te preferują przyjaźnie i kontakty z rówieśnikami tej samej narodowości;
- większość badanych uczniów narodowości czeczeńskiej lubi swoją szkołę, pozytywnie ocenia polskich nauczycieli, a także swoich polskich rówieśników. Część tych ocen dotyczących rówieśników narodowości polskiej, wyklucza się – z racji wyboru przeciwnych kategorii – co stawia rzetelność tych wypowiedzi pod znakiem zapytania. Należy tu jednak uwzględnić słabą znajomość języka polskiego i nie najlepsze kompetencje czytelnicze badanych uczniów (czytanie bez zrozumienia treści);
- każdy z badanych ujawnił (nawet w przypadku określenia języka polskiego jako łatwego) określone trudności w nauce;
- badani uczniowie podkreślają pomoc polskich rówieśników w nauce. Integracja szkolna ma jednak swoje ograniczenia. Część podkreśla, że nie jest *zapraszana do domu swoich polskich kolegów*. W ich opinii polscy rówieśnicy nie zawsze są zainteresowani kulturą, zwyczajami i historią Czechenów;
- charakterystycznym elementem prowadzonych badań była ich koordynacja i pomoc ze strony lidera grupy (chłopca czeczeńskiego), który ułatwiał ich prowadzenie, oferował pomoc w tłumaczeniu niezrozumiałych zdań i mobilizował grupę do wykonywania poleceń.

Wnioski z zastosowanych narzędzi badawczych uzupełniają obraz narracji dzieci czeczeńskich, wskazując na bardzo złożone dla nich środowisko społeczno-kulturowe w polskiej szkole. Ich socjalizacja, z wyraźną dominacją habitusu pierwotnego, nie zawsze wykazuje kompatybilną – w stosunku do habitusu szkoły – przestrzeń społecznego uczenia się i integracji. Ich trudne warunki egzystencjalne, status uchodźcy i słaba znajomość języka grupy dominującej, stwarza naturalne mechanizmy szkolnej selekcji i sytuuje dzieci czeczeńskie w grupie marginalizowanej, mimo zabiegów i starań nauczycieli. Program kształcenia w polskiej szkole – wobec dzieci reprezentujących inne kultury narodowe czy etniczne – i liczne bariery interakcyjne, stają się zaporą w zapewnieniu im szans edukacyjnych. Prowadzą do świadomej izolacji, celem zachowania własnej tożsamości, a szkołę czynią dla nich instytucją o charakterze deregulacyjnym i dezadaptacyjnym. Przykład dzieci czeczeńskich, w jednej z objętych badaniami szkół, pokazuje z jednej strony ogromne starania i wysiłki samej placówki, z drugiej zaś wskazuje na potrzebę zmian legislacyjnych i stworzenie szerokiego, wieloczynnikowego systemu wsparcia dla szkoły (chodzi o wspólne działania środowiska lokalnego i pozarządowego, przygotowanie merytoryczne nauczycieli i studentów kierunków nauczycielskich, obecność nauczycieli wspierających i asystentów szkolnych, tworzenie zespołów socjoterapeutycznych, pomoc socjalną). Teoretycznie wymienione formy pomocy istnieją w przestrzeni publicznej, jednak w praktyce edukacyjnej szkoła pomija potencjał kulturowy grup mniejszościowych, a transmisja wartości kulturowych odbywa się przez uprawnioną kulturowo reprodukcję znaczeń narzucanych przez większość. Nie oznacza to konieczności tworzenia płaszczyzny dla „zrównania” kultur, lecz potrzebę rozumienia różnic jako możliwości wzajemnego wzbogacania potencjałów kulturowych, pomocy w adaptacji szkolnej dzieciom przez minimalizowanie przyczyn mechanizmów społecznej stratyfikacji [wyróżnienie B.D.].

6.7. Obraz społecznej przestrzeni szkoły (S1) i jej wielokulturowe konteksty w dziecięcej recepcji – wnioski

W szkole oznaczonej symbolem S1(C) objęto badaniami z wykorzystaniem ankiety największą grupę uczniów (zarówno polskich – w liczbie 192 i 11 czeczeńskich dzieci). Należy podkreślić, że do szkoły uczęszcza ponad 60 uczniów narodowości czeczeńskiej (łącznie liczba we wszystkich klasach), jednak objęcie ich badaniami uniemożliwiało w wielu przypadkach niski poziom kompetencji językowych i brak zainteresowania prowadzeniem wywiadów.

Celem zastosowania określonych technik badawczych oraz narzędzi było uzyskanie informacji o relacjach interpersonalnych panujących zarówno w szkole, jak i w badanych klasach V-VI. Ocena szkoły ze strony badanej większości jest determinowana obecnością w niej rówieśników narodowości czeczeńskiej, gdzie ponad 60 % badanych utożsamia ją z konfliktami i licznymi nieporozumieniami. Czeczeńskim rówieśnikom badani przypisują niemiłe usposobienie, skłonność do kłótni, zachowania agresywne, a nawet dominację i próbę narzucania własnych reguł społecznych. Niechęć do wzajemnego uczenia się i przekazu kulturowego w ocenie badanych dzieci polskich, wyklucza Czeczenów z interakcji i chęci budowania wspólnoty w obrębie klasy. Brak respektowania przez nich zasad życia społecznego w szkole skłania badanych uczniów polskich do negacji ich obecności, co potwierdzają ksenofobiczne nastawienia, wyrażane w narracjach. Istotnym elementem społecznej przestrzeni szkoły jest dobry klimat wynikający z przyjaznych relacji, co w przypadku badanej grupy większościowej jest przez nią potwierdzane. Aspekt wielokulturowości, z obecnością rówieśników czeczeńskich stanowi w tym przypadku poważną barierę, a nawet budzi niechęć ze strony większości (ponad 79,0% badanych *nie chciałoby zwiększenia liczby osób innej narodowości w swojej klasie*, co odnosi bezpośrednio do Czeczenów). Nieznajomość kultury mniejszości, ich specyficzny w ocenie większości charakter, skłonność do zaczepek, niechęć do integracji w codziennych szkolnych sytuacjach buduje barierę, a w rezultacie rodzi wzajemną nieufność. Badani nie rozumieją złożonego statusu społecznego

czeczeńskich rówieśników (uchodźstwo, warunki egzystencji, odmienność kultury europejskiej, zainteresowanie emigracją na Zachód i tymczasowość, problemy językowe), podłoża społeczno-politycznego i piętna wojen, co utrudnia ich recepcję. Społeczna przestrzeń szkoły wyznaczana jest regułami wzajemnej pomocy, przyjaźni – tak ważnej dla badanych, przestrzegania reguł, empatii i poczucia wspólnoty. Język, jako narzędzie socjalizacji, szkolna gwara i symbolika budują więzi lub też je niszczą, czego potwierdzeniem są relacje badanych w odniesieniu do Czeczenów. Znajomość języka jako elementu kultury symbolicznej i jego aspekty użytkowe mają istotne znaczenie dla komunikacji pośredniej i bezpośredniej, stąd też nieopanowany przez większość dzieci czeczeńskich język polski uniemożliwia ich społeczne funkcjonowanie. Oprócz aspektu językowego i empatycznego w rozumieniu języka, należy podkreślić aspekt kontekstualny i aksjologiczny⁴²⁷, całkowicie różny dla kultur kaukaskich i europejskich. Odmienność doświadczeń, habitusów pierwotnych i znaczeń stanowi największą barierę we wzajemnej integracji dzieci polskich i czeczeńskich w przestrzeni szkolnej. Obserwacje prowadzone w trakcie badań pozwalają przypuszczać, że silne poczucie tożsamości narodowej Czeczenów i ich duma nie skłaniają ich do jakiegokolwiek uległości wobec szkolnych wymogów. Frustracja i poczucie marginalizacji społecznej potęguje bunt i działania agresywne.

Uczniowie polscy w swoich opiniach wyrażają bardzo zróżnicowaną ocenę o wielokulturowej klasie. Niewielka część dostrzega w niej pozytywne aspekty, ale jest ona także źródłem złej atmosfery, trudności w uczeniu się, będących konsekwencją chaosu spowodowanego zachowaniami rówieśników czeczeńskich (kategoryzacja tych wypowiedzi dotyczy blisko 45% badanych). Z sądów i opinii dotyczącej własnej szkoły wynika, że ¾ badanych lubi ją (*posiadanie przyjaciół, miła atmosfera, ciekawe zajęcia, mili nauczyciele, dobra zabawa, poczucie bezpieczeństwa*), lecz w projekcji ocen szkoły, wyrażonych w niedokończonych zdaniach jawi się ona jako *niebezpieczna, nieprzyjazna, źle zorganizowana* – z uwagi na obecność czeczeńskich

⁴²⁷ M. Karkowska, *Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Wyd. Wyższej szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2007, s. 97.

rówieśników. Ich obecność, zdaniem badanych nie wnosi nic szczególnego (tak twierdzi blisko 70 % badanych) do społeczności szkoły czy klasy. Tylko nieliczni dostrzegają w obecności Czeczenów możliwość uczenia się języka rosyjskiego, tolerancji i zrozumienia sytuacji uchodźców, podczas gdy większość przypisuje jej wnoszenie wulgaryzmów i negatywnych standardów zachowań społecznych (*nie potrafią dostosować się do szkoły, narzucanie swojej kultury; źle traktują innych i są niemili; zakłócają porządek*). Zachowania nauczycieli w sytuacjach szkolnych uznają za sprawiedliwe, a nawet wspierające uczniów czeczeńskich.

Zastosowanie Testu Niedokończonych Zdań stanowi uzupełnienie ocen i narracji ze strony badanej większości. Pojawia się w nich ambiwalencja postaw, gdzie z jednej strony badani wyrażają swój pozytywny stosunek do wielokulturowej przestrzeni szkoły, bez jakichkolwiek uprzedzeń, z drugiej zaś reprezentują liczne przejawy dyskryminacji i marginalizacji swoich czeczeńskich rówieśników.

W analizie wywiadów wyszczególniono kategorie pojęciowe i znaczeniowe, jakie pojawiły się w narracjach. Wskazują one na *świat szkolnej rzeczywistości i jej różne wymiary socjalizacyjne*, wynikające z obecności Czeczenów. W wielu wypowiedziach socjalizacja i opis wzajemnych relacji sprowadza się tylko do przestrzeni szkolnej i to w ograniczonym zakresie. Poza szkołą relacje te nie istnieją. Są wręcz nacechowane agresją, lękiem i niechęcią. W kilku narracjach opinie te zostały równoważone zainteresowaniem kulturą czeczeńską, a nawet wzajemnymi przyjaźniami. Mimo pojawiającej się krytyki zachowań współuczestników szkolnej edukacji pojawiają się oceny, wskazujące na poprawność szkolnych interakcji. Przestrzeganie zasad życia społecznego jest oceną nielicznych z badanych osób. Kolejna z wyodrębnionych kategorii wspólnych dla narracji dotyczy *typizacji zachowań własnych i zachowań uczniów czeczeńskich*, co wskazuje na dostrzeganie różnic behawioralnych i mentalnych. Ich określenie służy hierarchizacji zachowań społecznych – od aprobowanych w przestrzeni szkoły po ich negację. Wspólne relacje społeczne cechuje dualizm zachowań ze strony czeczeńskich rówieśników. Utrudnia on recepcję „obcych” na płaszczyźnie wzajemnych interakcji, nie sprzyjając budowaniu zaufania i transmisji kultury.

Proces ten przebiega obopólnie, pogłębiając animozje, marginalizując w przestrzeni szkolnej Czechenów. Tylko nieliczne z prezentowanych narracji wskazują na pozytywne aspekty ich obecności (sympatie, przyjaźnie, uczniowskie relacje jako elementy socjalizacji wtórnej – instytucjonalnej). Częściej pojawia się *krytyka zachowań wykraczających poza wzory zachowań społecznych, ocena kompetencji lingwistycznych*. Badani plasują w niej zły stosunek do szkoły, niewłaściwe zachowania, w tym niezrozumienie ich kulturowych podstaw. Brak znajomości kultury czecheńskiej uzasadnia postawy badanych, a jednocześnie ujawnia mechanizmy stratyfikacji społecznej, w której szkoła pośrednio uczestniczy. Wynikają one z obowiązującej legislacji, organizacji pracy szkoły nie zawsze wspieranej przez środowiska lokalne. Ograniczenia językowe Czechenów i niski poziom kompetencji lingwistycznych, tendencje do porozumiewania się z własną grupą w swoim rodzimym języku potęgują ich trudności adaptacyjne, a grupę większości utwierdzają w świadomej i zamierzonej izolacji mniejszości.

Transmisja wzorów kulturowych własnych i czecheńskich (prezentacja własnej kultury, eksponowanie jej elementów, tradycja) stanowi kolejną kategorię wyodrębnioną z narracji. Wskazują na jednostronny przekaz kulturowy, noszący znamiona przemocy symbolicznej. Zwiększa tym samym wzajemny dystans i pogłębia bariery interakcyjne, utrudniając egzystencję w przestrzeni szkolnej. Jedynym słusznym dyskursem staje się uprawnomożony kulturowo przekaz szkolny, nie zawsze odpowiadający (a nawet sprzeczny) społecznym regułom i kulturze Czechenów. Przykładem jest uczestnictwo w zajęciach z kultury fizycznej jako element założeń programowych szkoły i ich realizacji, co w przypadku dziewcząt czecheńskich wykracza poza dopuszczalne ramy kulturowe. Wzajemne poznanie obyczajowości, kultury materialnej i duchowej sprowadza się ze strony Czechenów do jednodniowej prezentacji (organizacja Dnia Kultury Czecheńskiej) i nie tworzy płaszczyzny dla kulturowego dialogu.

Adaptacja i zinternalizowane kody kulturowe u uczniów czecheńskich to kolejna kategoria wyodrębniona z narracji, stanowiąca o „jakości” uczestnictwa w edukacji szkolnej. Społeczny status dzieci uchodźców, nieposiada-

jących domu, przebywających w Ośrodku dla Uchodźców, kulturowy hermetyzm i odmiennność obyczajów, obcych w środowisku szkolnym lokuje czeczeńskich rówieśników bardzo nisko w socjometrycznej strukturze klasy szkolnej. Przejawia się to w zajmowaniu ławek szkolnych na końcu klasy, izolowania w czasie przerw szkolnych, konwersacji wyłącznie z własną grupą kulturową. Poczucie odrębności kulturowej i marginalizacji społecznej stanowi istotny czynnik defaworyzacji. Brak możliwości równoległego uczenia się języka rodzimego i języka polskiego „upośledza” – zgodnie założeniami teoretycznymi w lingwistyce – ich rozwój socjokulturowy, pogłębia deficyty w zakresie nauki szkolnej. Ogranicza tym samym szanse na społeczną stabilizację i rodzi poczucie niższości wobec grupy uprzywilejowanej (większościowej).

Wskazane kategorie pojęciowe i znaczeniowe wyodrębnione z narracji badanych uczniów polskich wskazują na różne aspekty szkolnej przestrzeni. Stanowią je wymiary socjalizacji, typizacja zachowań jako czynnik różnicujący i oceniający, wiedza o różnicach kulturowych jako wyznacznik interpretacji zachowań i wartościowania zdarzeń szkolnych. Wyodrębnione jako kategoria formy wzajemnej transmisji kulturowej i jej zakres, adaptacja i stopień internalizacji kodów kulturowych wskazują na znaczące różnice i wynikające z nich konsekwencje edukacyjne.

Społeczne funkcjonowanie w klasie szkolnej w kontekście wielokulturowości wskazuje na jej pozytywne, ale ujawnia szereg czynników świadczących o społecznych nierównościach. Te dotyczą nie tylko różnic kulturowych między uczestnikami edukacji, ale występujące z racji różnic w statusie społecznym i odmiennych kapitałów społeczno-kulturowych w obrębie samej grupy większościowej. Odmiennność kulturowa uczniów pochodzących z innych kręgów kulturowych w grupie większościowej jest elementem różnicowania przestrzeni społecznej szkoły, a jej uznanie przez „większość” wyznacza język, stanowiący narzędzie socjalizacji i optymalne wzory zachowań społecznych. Ich miarą jest dopuszczalny wzorzec, mieszczący się w kanonie zachowań społecznych. I konsekwentnie – jego odstępstwo prowadzi do defaworyzacji i zmniejsza szansę na integrację społeczną.

Uzupełnienie zebranych opinii stanowi materiał empiryczny zebrany w badaniu dzieci czeczeńskich. Obrazuje on tylko wąski zakres zagadnień, co jest implikacją ich słabych umiejętności językowych i ma podłoże kulturowe. W przeprowadzonych wywiadach wyodrębniono kategorie stanowiące o ich relacjach szkolnych, uwarunkowaniach edukacyjnych, transmisji kultury w obcej im przestrzeni kulturowej. Jedną z kategorii jest *rekonstrukcja własnych doświadczeń biograficznych*, która z racji braku ciągłości w narracjach i braku czasowej homologii nie pozwala na interpretację i ocenę polskiej szkoły. W wypowiedziach badanych podkreślane są *związki z własną kulturą i tożsamość jako próba określenia najbliższej przestrzeni społecznej*. Pozwala to na wnioski o silnej identyfikacji z własną grupą i więziach międzypokoleniowych. Najbliższą przestrzenią socjalizacji jest własna grupa kulturowa, co pozwala sądzić o niskim stopniu adaptacji szkolnej i traktowaniu jej bardziej w kategoriach pragmatyczno-administracyjnych niż edukacyjnych. Kolejne kategorie ilustrują narracje dotyczące języka. Wyodrębniono kategorię *znajomość języka polskiego jako warunek sprawnej socjalizacji* oraz kategorię *różnic językowych z uwzględnieniem czynnika bilingwizmu*. Nieznajomość kodów kulturowych większości, a nawet niechęć do ich poznania przez dzieci czeczeńskie pogłębia dystans i ogranicza dyskursy w szkolnej przestrzeni. Sytuacja ta nie sprzyja budowaniu więzi, transmisji kultury, lecz odzwierciedla cechy strategii akulturacyjnej określanej jako *separacja*⁴²⁸. Edukacja dzieci czeczeńskich odbywa się w kontekście bilingwizmu, co odpowiada *modelowi odejmującemu* edukacji bilingwalnej⁴²⁹. Ograniczanie się do konwersacji w ramach własnej grupy etnicznej utrudnia, czy wręcz uniemożliwia współtworzenie szkolnej przestrzeni jako miejsca socjalizacji i rozwoju. Kategoria wypowiedzi oznaczona jako *szkolna przestrzeń relacji społecznych z polskimi rówieśnikami* została wyodrębniona jako efekt dualistycznego obrazu wzajemnych kontaktów. Obok deklaracji wzajemnej

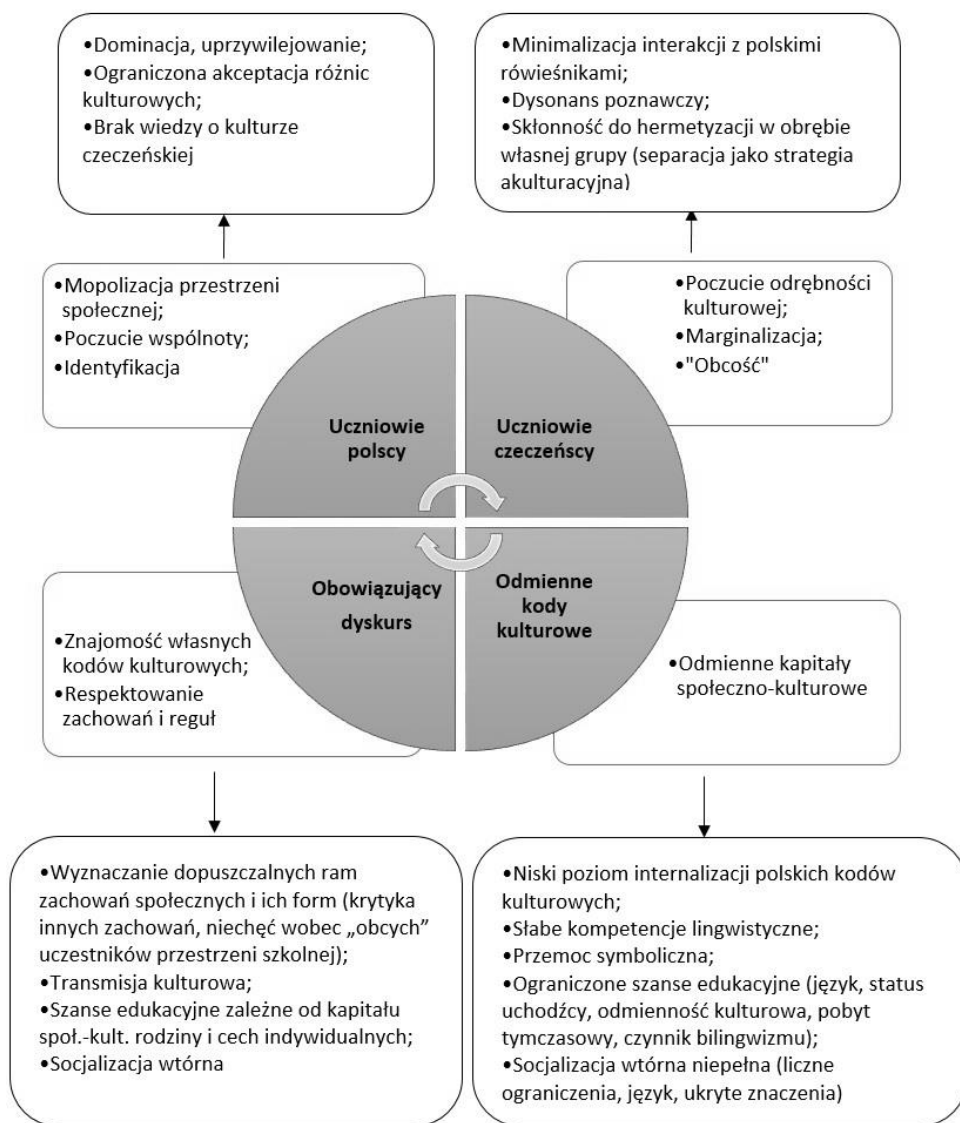
⁴²⁸ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Akademika Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009, s. 533.

⁴²⁹ T. Gmerek, *Język, edukacja i nierówności społeczne*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 173.

przyjaźni i niesienia pomocy pojawiają się sygnały wskazujące na odrzucenie, szkolną alienację dzieci czeczeńskich.

Istotną kategorię w dokonywanym przez Czeczenów opisie przestrzeni szkolnej jest *transmisja kultury i jej reprodukcja (niski poziom internalizacji polskich kodów kulturowych)*. Zachowania społeczne stanowiące standardy życia społecznego dla grupy dominującej nie znajdują pokrycia w zinterioryzowanym systemie własnych wartości i znaczeń u Czeczenów. Przekracza on granice dozwolonych kulturowo wzorców społeczności czeczeńskiej, utrudniając tym samym internalizację polskich kodów kulturowych, a transmisja kultury i jej reprodukcja przyjmuje ograniczone formy. Szanse edukacyjne dzieci czeczeńskich, a nawet możliwość rozpoznania ich potencjału społeczno-kulturowego wyraźnie „upośledza” ich społeczne funkcjonowanie, pozostawiając ich na marginesie szkolnego życia i poza sprawczą stroną ich szkolnej aktywności. Wymieniona wyżej kategoria pojawiających się narracji implikuje również wyodrębnienie kategorii określonej jako *adaptacja i integracja społeczna versus przemoc symboliczna*. Wyrażna monopolizacja przestrzeni szkolnej przez grupę większościową wyłącza z niej udział dzieci czeczeńskich. Odbywa się to przez jedynie dopuszczalny dyskurs, a respektowanie społecznych zasad dotyczących szkolnej codzienności staje się miernikiem przynależności do grupy dominującej. Skromny kapitał lingwistyczny dzieci czeczeńskich stawia ich w społecznej przestrzeni szkoły w pozycji „obcych”, „innych”. Nierozumienie znaczeń, symboli, odmienność kodów kulturowych, w tym także religijnych wyznacza im zupełnie odmienną od polskiej perspektywę interpretacji świata. Poczucie alienacji i wynikającego z niej dysonansu społecznego stawia ich funkcjonowanie szkolne pod znakiem deprywacji emocjonalno-społecznej.

Przedstawione dwie różne perspektywy postrzegania szkoły – ze strony grupy większościowej i ze strony mniejszości czeczeńskiej – ukazują właściwie dwie różne przestrzenie szkolne w jednym miejscu, jakie stanowi szkoła. Każda z nich wypełniona jest innymi treściami, warunkami, wartościami, a wspólne punkty dotyczą tylko formalnej strony uczestnictwa badanych w jednej strukturze, jaką są klasy szkolne.



Rys. 5. Uproszczony graficzny model społecznej przestrzeni szkoły S1(C), do której uczęszczają dzieci czeczeńskie

Spółeczną przestrzeñ szkoły naznacza działanie wszystkich jej uczestników, których najliczniej reprezentują uczniowie (obok nauczycieli i rodziców). Každy z nich posiada określony potencjał społeczno-kulturowy i w rezultacie przestrzeñ szkoły jest ich synergią. Personalizacja przestrzeni

szkolnej, nawet przy znacznym dysonansie wynikającym z różnic kulturowych, nadaje jej dynamikę, kształtuje określone modele komunikacji, tworzy sytuacje naznaczone określonym ładunkiem emocji. Nawet znaczne różnice kulturowe nadają przestrzeni szkolnej niepowtarzalne ramy i poddają się ciągłym zmianom społecznym. Stąd perspektywa szkoły S1 nie jest stanem *constans*, a jej opis jest zastanym fragmentem badanej rzeczywistości, potwierdzającym zasadność użycia do jej opisu metod jakościowych.

Spółeczna przestrzeń szkoły i wielokulturowość w dziecięcej recepcji w szkole (S2) z uczniami narodowości wietnamskiej

7.1. Obraz szkoły i wielokulturowości w recepcji uczniów polskich – analiza wyników badań

W jednej ze szkół miejskich (woj. mazowieckie) badaniami objęto 4 klasy (2 klasy V oraz 2 klasy VI). Charakterystyczną cechą tej szkoły jest jej niekwestionowana wielokulturowość, wyrażona znaczną liczbą dzieci reprezentujących odmienne narodowościowo i etnicznie kręgi (kilkadziesiąt osób, z czego wiele dzieci jest Wietnamczykami urodzonymi w Polsce). Szkoła liczy blisko 400 uczniów, a prawie połowę stanowią uczniowie klas IV-VI. Szkołę wyróżnia wysoki poziom kultury pedagogicznej i organizacyjnej. Nauczyciele poza osiągnięciem wyższych stopni awansu zawodowego (większość to nauczyciele mianowani i dyplomowani) uczestniczą w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego. Pracę szkoły cechuje wzorowa organizacja zajęć, w tym licznych form pozalekcyjnych i współpraca ze środowiskiem lokalnym.

Zebrane w trakcie badań materiały stanowią podstawę do oceny wspomnianej kultury oraz opisu i hermeneutycznej analizy relacji międzykulturowych pomiędzy polskimi uczniami a uczniami kulturowo obcymi. Szkoła z uwagi na wieloletnie doświadczenia i stałą obecność uczniów innej niż polska narodowości, wypracowała strategię pracy pedagogicznej oraz

wytworzyła niezwykle przyjazny klimat i atmosferę międzykulturowych przyjaźni i współpracy. Charakterystyczną pozycję w międzykulturowym zespole uczniów badanej szkoły stanowią uczniowie narodowości wietnamskiej, z których większość urodziła się w Polsce.

W klasach objętych badaniami znaleźli się również uczniowie z krajów arabskich (np. Irak), Ukrainy, Rosji, Czeczenii. Wietnamczycy stanowili najbardziej liczną grupę.

Badaniami objęto uczniów narodowości polskiej i uczniów narodowości wietnamskiej. Ankiety przeprowadzono w czterech klasach, a uzyskany materiał empiryczny został poddany analizie ilościowej, a także jakościowej. Z uwagi na obowiązujące w szkołach procedury w zakresie wyrażenia zgody przez rodziców na uczestnictwo dziecka w badaniach sondażowych, część uczniów nie brała udziału w badaniach, co obniżyło liczbę uzyskanych ankiet (łącznie 71 uczniów z czterech klas. Metryczkę badanych uczniów obrazuje tabela 30.

Tab. 30. Płeć, klasa i wiek badanych uczniów w szkole S2, N = 71 (dane proc.)

Płeć				Wiek				Klasa			
dziewczynki		chłopcy		12 lat		13 lat		V		VI	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
40	56,3	31	43,7	35	49,3	36	50,7	31	43,7	40	56,3

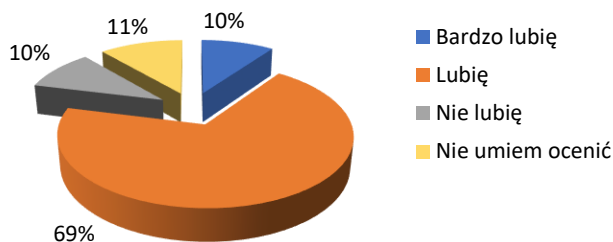
Kwestionariusz ankiety (Aneks) obejmował 15 pytań, w tym 5 posiadało kafeterię zamkniętą, a 10 stanowiły pytania otwarte. Uzyskany materiał poddano analizie statystycznej oraz analizie jakościowej, co wynikało z bogatego materiału uzyskanego w ramach wypowiedzi otwartych, stanowiących refleksje i uwagi badanych uczniów.

7.1.1. To miejsce, gdzie jest dużo osób i nigdy nie ma nudy.

Uczniowie o swojej szkole i przyjaźni

Pierwsze z pytań dotyczyło określenia przez badanych stopnia sympatii czy też rodzaju emocji wobec własnej szkoły. Są one wyrazem klimatu

panującego w szkole, relacji społecznych czy poczucia bezpieczeństwa. Odzwierciedlają identyfikację badanych dzieci ze szkołą, co stanowi istotny element oceny środowiska i panującej w nim atmosfery. W kafeterii znalazły się cztery kategorie, a ich rozkład liczbowy i procentowy obrazuje wyk. 29.



Wyk. 29. Ocena własnej szkoły przez badanych uczniów, N = 71 (dane proc.)

Aż 79% objętych badaniami uczniów *lubi* swoją szkołę, w tym *bardzo lubi* 10%, co łącznie stanowi ponad 3/4 badanych. Nie lubi szkoły 10% a 11% *nie umie ocenić* swojego stosunku do szkoły. Wszystkie uzyskane wypowiedzi, będące uzasadnieniem doświadczeń i emocji związanych ze szkołą, sklasyfikowano w trzech grupach: *lubiących szkołę, nie lubiących szkoły i niemających zdania*.

W grupie badanych, lubiących swoją szkołę, wyodrębniono kategorie wypowiedzi: *mam przyjaciół, miła atmosfera, ciekawe zajęcia, mili nauczyciele, dobrze się bawię, czuję się bezpiecznie*. Przykładem pozytywnej oceny swojej szkoły w kategorii *mam przyjaciół* są następujące wypowiedzi:

lubię swoją szkołę, ponieważ mogę codziennie spotykać swoich przyjaciół i uczyć się nowych rzeczy; w mojej szkole jest czysto, mam tu dużo kolegów; mam tam swoje koleżanki, z którymi dobrze się dogaduję; lubię moją szkołę, ponieważ może nie mam wielu przyjaciół ale są tutaj wspaniali nauczyciele i mam wiele koleżanek; mam tam sporo przyjaciół i szkoła to jest najlepszy czas, żeby się z nimi spotkać; lubię swoją szkołę, ponieważ poznałam wielu fajnych przyjaciół, z którymi mam nadzieję będę utrzymywać kontakty przez długi czas. Nie lubię się natomiast uczyć; można się spotkać z koleżankami; mam wiele koleżanek i nauka nie sprawia mi problemów; mogę się tam czegoś nauczyć i spędzać czas z kolegami; naukę to nie za bardzo lubię tak jak wszyscy ale w tym wieku nie da się niczego osiągnąć bez nauki.

Wiele z wypowiedzi posiada cechy pozwalające na ich kategoryzację w dwóch, a nawet trzech wyodrębnionych grupach. Poniżej wskazano wypowiedzi, przypisane kategorii *ciekawe zajęcia* i kategorii *dobrze się bawię*:

Mogę również zdobywać wiedzę i nowe doświadczenie; Uwielbiam spotykać się ze znajomymi, a w szkole ich poznałam i tam dobrze z nimi się bawię. To miejsce, gdzie jest dużo osób i nigdy nie ma nudy; po prostu bardzo ją lubię, jest dla mnie super, różne konkursy i takie tam...; lubię do niej chodzić, bo można nauczyć się czegoś z przyrody lub plastyki; zawsze się coś dzieje, jest pogodnie i wesoło, są fajne imprezy; szkoła organizuje też wiele wspaniałych wycieczek; są kucharki, które robią przepyszne obiady no i oczywiście lekcje na których uczę się do życia; można poznać różne ciekawe rzeczy; lubię ponieważ mamy fajne panie, zajęcia jak informatyka, W-F itp. Jak nie ma jakiejś pani to mamy film w bibliotece albo idziemy częściej do domu.

Kolejne przykłady obrazują pozytywne oceny szkoły w kategorii *miła atmosfera, mili nauczyciele*:

panuje w niej miła atmosfera; lubię nauczycieli, są mili i starają się pomóc; Zawsze też można porozmawiać i poplotkować na przerwach; lubię szkołę, ponieważ można się tu spotkać ze znajomymi, są fajni nauczyciele; lubię moją szkołę, ponieważ panuje tu miła atmosfera, uczniowie są wobec siebie mili, nauczyciele cierpliwie uczą nas i tłumaczą to, czego nie umiemy, często żartują; mam tutaj koleżanki i bardzo łagodne panie i dyrektora razem z panią dyrektorką; mam tutaj kolegów i to jest najlepsza szkoła w Warszawie; znajdują się w niej wspaniali nauczyciele i przyjaciele. W tej szkole bardzo dobrze się czuję i bardzo mi się podoba; nauczyciele są wymagający lecz mili; szkoła jest fajna, tylko że trzeba się uczyć.

O bezpieczeństwie w szkole jako argumentie przemawiającym za pozytywną oceną szkoły świadczą przykłady prezentowanych poniżej wypowiedzi:

czuję się w niej bezpiecznie ale bywają złe dni; lubię swoją szkołę, ponieważ czuję się tu tolerowana, nauczyciele traktują mnie jak innych, mogę wyrażać co czuję, wyzalić się przyjaciółce gdy trzeba. Spędziłam tu siedem lat i będzie mi przykro, jak będę odchodzić.

Cytowane fragmenty wypowiedzi badanych uczniów pokazują w większości szkołę jako miejsce spotkań koleżeńskich, przyjaźni, wymiany informacji, życzliwości ze strony nauczycieli. Większość badanych wskazuje na szkołę jako miejsce zaspokajania potrzeb emocjonalnych, co wyraża się w podkreślaniu znaczenia *kolegów, koleżanek, przyjaciół*. Uczniowie bardzo pozytywnie oceniają swoich nauczycieli, co nie jest bez wpływu na ogólną ocenę szkoły i jej atmosferę. W większości wypowiedzi nauczyciele przedstawiani są jako osoby wspierające, wyrozumiałe, życzliwe chociaż wymagające. Badani uczniowie wskazują na urozmaicone formy pracy szkoły i sposób prowadzenia zajęć. Większość wypowiedzi cechuje pozytywna ocena pracy szkoły i jakości prowadzonych w niej zajęć dydaktycznych. Szkoła jawi się jako przyjazne środowisko społeczne, sprzyjające nawiązywaniu relacji i wymianie informacji.

Kategoryzacja uzyskanych wypowiedzi pozwoliła na ilościową ich charakterystykę. Najwięcej wypowiedzi związanych jest z kategorią *mam przyjaciół* (67,9%). Pozostałe dotyczą *ciekawych zajęć* (30,4%), *miłych nauczycieli* (28,6%), *miłej atmosfery* (28,6%). Stosunkowo najmniej wypowiedzi skategoryzowano w grupie *dobrze się bawię* (14,3%) i *czuję się bezpiecznie* (8,9%).

Wśród badanych sporadycznie pojawiają się negatywne oceny i krytyka. Poddano je również kategoryzacji i wyodrębniono następujące grupy wypowiedzi i ocen:

dużo lekcji i wymagania nauczycieli, nie wszystko mi się podoba, nie lubię niektórych uczniów, jest nudna, nie czuję się bezpiecznie.

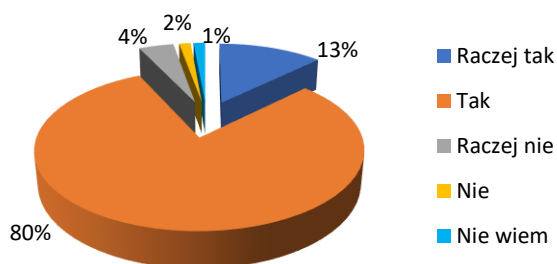
Liczby uzyskanych ocen określonych jako negatywne (osoby nielubiące szkoły) są jednak niewielkie. Dotyczą one wypowiedzi zaledwie 7 osób, stąd nie zasługują one na analizę.

Część wypowiedzi badanych dzieci (8 osób) skategoryzowano jako niemających jednoznacznego zdania, np.:

nie umiem ocenić, bo czasami lubię a czasami nie; nie umiem ocenić, ponieważ bywa różnie; nie umiem ocenić, ponieważ lubię nauczycieli a uczniów nie za bardzo.

Znacząco przeważająca w środowisku szkoły S2 liczba pozytywnych ocen szkoły (79%) potwierdza dobry klimat panujący w niej i świadczy o dobrych relacjach interpersonalnych, niezależnie od czynnika wielokulturowości w przestrzeni szkoły. Jest też wskaźnikiem dobrej pracy dydaktyczno-wychowawczej i merytorycznych kompetencji nauczycieli.

Kolejne z pytań dotyczyło przyjaciół. Celem pytania było określenie znaczenia związków i relacji społecznych opartych na przyjaźni, potwierdzających tym samym społeczny klimat w pracy szkoły. Znacząca większość badanych ma przyjaciół w klasie, a uzyskane rozkłady liczbowe i procentowe przedstawia wykres 30.



Wyk. 30. Ocena badanych dotycząca przyjaciół w klasie, N = 71 (dane proc.)

Wśród badanych uczniów aż 93% *posiada* lub *raczej* posiada przyjaciół w swojej klasie szkolnej, co potwierdza pozytywne oceny swojej szkoły jako miejsca spotkań, przyjaźni i dobrych relacji interpersonalnych. Świadczy jednocześnie o dobrym klimacie wychowawczym szkoły zaspokajającej podstawowe potrzeby społeczne uczniów. Badani uczniowie w kolejnym pytaniu ujawniają imiona swoich *przyjaciół*, wśród których znajdują się także osoby innej narodowości.

Z prowadzonych wywiadów oraz obserwacji badanych klas wynika, że dla uczniów polskich nie ma znaczenia inna narodowość rówieśników. Przyjaciółmi dzieci polskich są w wielu przypadkach dzieci wietnamskie, noszące w szkole polskie imiona np. *Danusia*, *Laura*, *Marcin*, *Szymon*. Cytowani wcześniej autorzy publikacji *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*

uważają, że używanie polskiego imienia jest istotnym elementem adaptacji do warunków polskich, jest to także ze strony obcokrajowców element przystosowywania się do rzeczywistości szkoły, swoistej strategii „wtapiania się” w klasę (...)”⁴³⁰. Zdaniem autorów większość dzieci wietnamskich z chwilą przyjscia do szkoły chce używać polskiego imienia, gdyż (...) oni lub ich rodzice rozważają dużo wcześniej problemy, jakie pociąga za sobą używanie trudnych do wymówienia i zapamiętania egzotycznych dla Polaków imion⁴³¹.

Znamienne jest, że odpowiadając na pytanie dotyczące wskazań imion swoich przyjaciół, badani wymieniają we wszystkich prawie przypadkach co najmniej trzy osoby. W żadnej z wypowiedzi nie pojawia się jakkolwiek informacja o innej narodowości wymienionych przyjaciół.

W pytaniu dotyczącym narodowości uczniów w badanych klasach, wymieniają oni: *narodowość wietnamską, czeczeńską, rosyjską, armeńską, arabską, japońską, syryjską, ukraińską, holenderską i amerykańską*. Należy podkreślić, że uczniowie nie rozróżniają państwowości i przynależności narodowej, stąd też pojawiają się tego typu określenia.

Analiza przeprowadzona testem Kruskala-Wallisa nie wykazała istotnych różnic między deklarowaną liczbą przyjaciół w badanej szkole w porównaniu z pozostałymi środowiskami szkolnymi (S1, S3). Średnia arytmetyczna w teście w środowisku S2 wyniosła 4,73, przy odchyleniu standardowym 2,59 i była zbliżona do pozostałych grup (środowisko szkoły z Czeczenami i Romami).

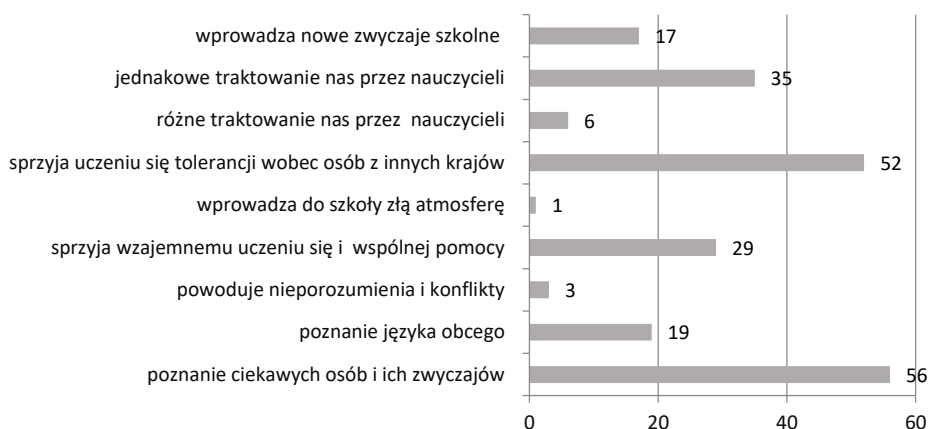
7.1.2. Ciekawi mnie różnica między naszymi zwyczajami.

Rówieśnicy z innych kręgów kulturowych w recepcji polskich uczniów

Kolejne pytanie zawarte w ankiecie dotyczyło oceny obecności w klasie uczniów innej, niż polska, narodowości. Z kategorii zawartych w kafeterii uczniowie mieli możliwość wielokrotnego wyboru właściwych ich zdaniem ocen, a ich rozkłady liczbowe przedstawia poniższe zestawienie.

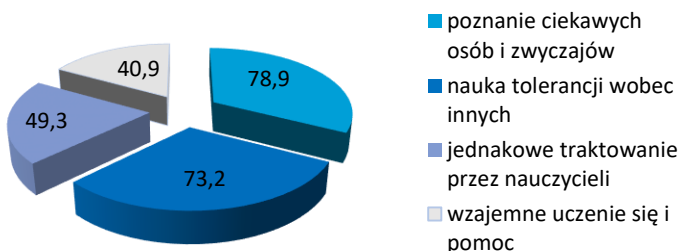
⁴³⁰ T. Halik, E. Nowicka, W. Połec, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole...*, dz. cyt., s. 66.

⁴³¹ Tamże.



Wyk. 31. Ocena obecności w klasie uczniów innej narodowości (N = 71)

Ze wskazań badanych uczniów wynika, że za cztery najważniejsze kategorie dotyczące obecności uczniów innej narodowości w klasie uznają oni: *poznanie ciekawych osób i ich zwyczajów*, *uczenie się tolerancji wobec osób z innych krajów*, *jednakowe traktowanie przez nauczycieli*, *wzajemne uczenie się i wspólna pomoc*. Graficznie przedstawia to wykres 32.



Wyk. 32. Ocena obecności uczniów innej narodowości w klasie z uwzględnieniem najważniejszych kategorii, N = 71 (dane proc., wielokrotność wyborów)

Tylko jedna z badanych osób uznała obecność uczniów – innej niż polska narodowości – za przyczynę *złej atmosfery w szkole*, trzy zaś – jako *źródło nieporozumień i konfliktów*. Wprowadzenie nowych zwyczajów szkolnych uczniów polskich i poznanie języka obcego nie stanowi o ocenie badanych

uczniów aż tak ważnych kategorii (17 i 19 wyborów). Dla niemal 80% badanych dzieci obecność uczniów innej niż polska narodowości sprzyja poznaniu ciekawych osób i zwyczajów, a dla $\frac{3}{4}$ – jest ona związana z uczeniem się tolerancji wobec osób z innych krajów. Prawie połowa ocenia tę obecność jako czynnik sprzyjający pewnej równowadze i przyjęciu przez nauczycieli postawy jednakowego traktowania wszystkich, niezależnie od różnic kulturowych. Wymieniona grupa badanych dostrzega w obecności obcych kulturowo rówieśników sytuację szkolną, niepowodującą ze strony nauczycieli rozbieżności w traktowaniu uczniów. Wypełnianie przez nich swoich obowiązków i ich egzekwowanie przez nauczycieli nie jest naznaczone różnicą, wynikającą z odmienności kodów kulturowych. Blisko 41% badanych uznaje obecność swoich kulturowo innych rówieśników za czynnik służący wzajemnemu uczeniu się i pomocy, potwierdzając tym samym dokonujący się w badanym środowisku szkolnym proces kulturowej transmisji i internalizacji polskich kodów kulturowych przez grupę mniejszościową.

Uczniowie zostali poproszeni o wskazanie tego, *co jest najbardziej interesujące ze strony ich szkolnych kolegów i koleżanek pochodzących z innych krajów*. Większość wypowiedzi uczniów polskich dotyczy Wietnamczyków, gdyż oni przeważają w kulturowej mozaice szkoły.

Uzyskane wypowiedzi poddano kategoryzacji we wszystkich trzech objętych badaniami środowiskach (S1, S2 i S3), wyodrębniając następujące kategorie: *inna kultura i obyczaje, inny język, nic nie jest interesujące, sposób zachowania, wygląd, nie mam takich kolegów, inne myślenie i reakcje, historia, nie wiem, pozostałe, brak wypowiedzi*. W środowisku szkoły S2 w zestawieniu z wynikami w dwóch pozostałych szkołach, do kategorii wskazujących na istotne różnice między trzema środowiskami szkolnymi zaliczono następujące: *inna kultura i obyczaje* (49,3%), *inny język* (28,2%), *sposób zachowania* (15,5%), *nic nie jest interesujące* (4,2%).

W środowisku szkoły, do której chodzą dzieci wietnamskie dla połowy z grupy objętej badaniami inna kultura i obyczaje stanowią interesujący aspekt szkolnej rzeczywistości, co pozwala przypuszczać o dobrych, wzajemnych relacjach rówieśniczych. Język grupy mniejszościowej stanowi również interesujący element we wzajemnych interakcjach i świadczy

o dokonującej się w szkole kulturowej transmisji. Zaledwie 4,2% badanych nie dostrzega nic, co mogłoby być interesujące (3 badane osoby) u rówieśników reprezentujących inną kulturę. Marginalność tych opinii również pozwala przyjąć założenie, że klimat szkolny cechuje wzajemna otwartość i harmonijność we wzajemnych relacjach.

Wśród wielu wypowiedzi znalazły się różne opinie, które dotyczyły zainteresowania kulturą wietnamską, różnicami między zwyczajami, osobliwością języka. Przykładem są następujące wypowiedzi:

Interesują mnie zwyczaje i kultura wietnamska; to, że są tutaj i nam pomagają; to że mówią w innym języku, inny kolor skóry i włosów; dowiaduję się o różnych ciekawych historiach z ich narodów; najbardziej interesuje mnie to, że mogę się nauczyć innego języka; umieją patrzeć na świat przez różowe okulary. Mają wspólne, ciekawe tematy do rozmów z rówieśnikami. Interesujące jest, że poznaje się ich tradycje, poglądy na świat; sądzę, że najbardziej interesujące jest to, że mogę nauczyć się ich zwyczajów i poznać nowe, ciekawe osoby; umiejętność porozumiewania się kilkoma językami; interesują mnie ich zwyczaje i ich święta. Ciekawi mnie różnica między naszymi zwyczajami a ich; według mnie bardziej interesujące jest to, że możemy usłyszeć od nich, jak opowiadają o swoich zwyczajach lub wspominają podróże do rodzinnego kraju. Nauczają nas kilku słów w swoim języku. Czasem przynoszą różne fajne rzeczy ze swojego kraju, takie jak np. mini jabłuszka, które wyglądem przypominają śliwki; rozmawiamy czasami o różnych kulturach.

Uczniowie polscy wykazują także zainteresowanie społecznym funkcjonowaniem swoich wietnamskich rówieśników, w którym przejawia się troska o ich samopoczucie, bezpieczeństwo, a także zachwyt nad posiadanymi przez nich umiejętnościami. Przykładem są następujące wypowiedzi:

dobrze się czują w naszym otoczeniu; jestem zawsze ciekawa, jak się czują, czy nie uważają się za gorszych czy coś. Zwykle tak uważają, pomimo tego, że o tym nie mówią. Wtedy zaprzyjaźniam się z nimi, żeby przekonać ich, że tak nie jest; można się od nich tylu rzeczy nauczyć; umieją gwizdać na palcach, są dobrzy w matmie i umieją w pół minuty złożyć kostkę Rubika; nic nadzwyczajnego. Zachowują się normalnie, jak Polacy, umieją już dwa języki: polski i wietnamski; najbardziej

interesujące są ich zwyczaje i kultura. To jak zachowują się wobec innych, jak traktują inne istoty np. zwierzęta; inne rysy twarzy, miłe nastawienie do świata; to, że mogą nauczyć się tolerancji; Są mili ale czasem jest niebezpiecznie ponieważ znajduje się osoba, która jest rasistą.

W kwestionariuszu ankiety znalazło się pytanie: *Co najbardziej lubisz u Twoich koleżanek i kolegów z innych krajów?* Odpowiedzi badanych poddano kategoryzacji, wspólnej dla wszystkich objętych badaniami środowisk szkolnych. Do kategorii, wskazujących na istotne różnice statystyczne w trzech badanych środowiskach należą: *nic/nie ma takich rzeczy* (5,6%), *nie mam takich kolegów* (0%), *są weseli, sympatyczni/mili* (31%), *są tacy jak my, przyjażnią się z nami* (19,7%), *pomagają nam, są koleżeńscy i życzliwi* (26,8%). Niskie wskaźniki procentowe wskazanych kategorii w środowisku szkoły S2, szczególnie w odniesieniu do *nie ma takich rzeczy, nie mam takich kolegów* wskazują na przyjazne relacje i pełną integrację szkolną w wielokulturowych klasach. Kategorię – *są tacy jak my, przyjażnią się z nami* – wskazuje co piąty badany, a grupa stanowiąca niemal 27% lubi Wietnamczyków za udzielanie pomocy, koleżeńskość i życzliwość. Obecność wietnamskich rówieśników nie stanowi żadnej bariery – wręcz przeciwnie – sprzyja budowaniu wzajemnych relacji. Uzyskane wypowiedzi potwierdzają przyjazny klimat w badanych klasach. Wynika on w dużej mierze z cech osobowościowych wietnamskich kolegów, którym badani przypisują życzliwość, zdolność do trwałych, bezinteresownych przyjaźni, poczucie humoru, naturalność w zachowaniach, odporność na stresy i zdolność rozwiązywania problemów. Świadczą o tym cytowane wypowiedzi:

najbardziej lubię u nich to, że często mają inne poglądy i obyczaje i mogą nauczyć innych wielu nowych rzeczy; moim zdaniem każdy jest inny i ma inne cechy charakteru. U jednych lubię jedne cechy a u innych, inne; jak są fajni, to ich lubię, pochodzenie nie ma znaczenia; są koleżeńscy, tolerancyjni i życzliwi; mają przyjemny charakter; ich pomysłowość, chęć pomagania; zawsze są mili dla innych; większość z nich jest sympatyczniejsza od Polaków. Są pomocni i pomagają mi, gdy mam jakiś problem; najbardziej lubię to, że są bardzo życzliwi; oni się bardziej przejmują. Dla nich przyjaźń jest ważniejsza niż dla Polaków. Oni myślą o swojej przyszłości a jednocześnie żyją chwilą; a jak rysują? lubię, że są zabawni i mili; to,

że są normalni; lubię wszystko, to, że są otwarci na nowe znajomości; dziwi mnie to, że niektórzy nie lubią Wietnamczyków tylko dlatego, że mają inne pochodzenie. Dla mnie nie różni się niczym od nas; najbardziej lubię ich osobowość, że dobrze sobie radzą w innym kraju, że nie mają problemów i biorą Polskę jako swoją ojczyznę; to, że umieją pomagać innym, nie poniżają innych, są uczciwi, przyjaźni, uczynni; to, że są normalni, zachowują się bez udawania; śmiesznie rozmawiają i mają poczucie humoru; są przyjacielscy i służą pomocą; są mili i nie są zazdrośni np. wtedy, gdy ja przyjaźnię się z inną koleżanką; lubię się z nimi przyjaźnić i rozmawiać; moja koleżanka i ja mamy podobne zainteresowania; są mili dla Polaków i nie „wybrzydząją” naszych świąt ale w nich uczestniczą; lubię, że uczą mnie innych języków, zwyczajów, kultur; są zawsze mili.

Polscy uczniowie zauważają wiele zalet swoich wietnamskich rówieśników. Są postrzegani jako mili i życzliwi, zwyczajni, pozbawieni zazdrości, sympatyczni i otwarci, jak określają badani.

Wśród przeciwstawnych opinii na pytanie *Czego najbardziej nie lubisz u Twoich kolegów i koleżanek z innych krajów* znalazły się bardzo nieliczne wypowiedzi, stanowiące zaprzeczenie prezentowanych wcześniej stanowisk i ocen wietnamskich rówieśników w badanych klasach. Część z tych wypowiedzi cechuje wyraźnie pejoratywne nastawienie badanych wobec swych wietnamskich rówieśników. Wynika ono z nietolerancji religijnej badanych, negacji pewnych zachowań Wietnamczyków, o czym świadczą przedstawione poniżej opinie:

nie chodzą na religię; nie lubię, kiedy się przechwalają o swoich krajach; nie ma czegoś takiego, są bardzo mili; nie lubię, jak mówią w swoim języku, bo nic nie rozumiem; lubię u nich wszystko; niektórzy z nich są nietolerancyjni i są rasistami; nie lubię ich za to, że nie chodzą na religię; niektórzy są agresywni; nie wiem, bardzo ich lubię; często, jeśli powstanie konflikt między nimi, są dla siebie bardzo nieprzyjemni, używają niecenzuralnych słów i są zazdrośni o oceny; niektórzy są wredni; tego, że są nieuczciwi oczywiście nie zawsze. Nie potrafią przegrywać; jak przy mnie rozmawiają w swoim języku, np. wietnamskim, to czuje się jakby mnie obgadywali; jedna z dziewczynek wietnamskich przezywa mnie i obgaduje w swoim języku. Nie lubię jak się wychwalają np. „a ja jestem Wietnamką”; czasami się narzucają.

Jedna z badanych osób wyraźnie zaznacza, że nie dostrzega nic u swoich wietnamskich kolegów, co mogłoby jej przeszkadzać:

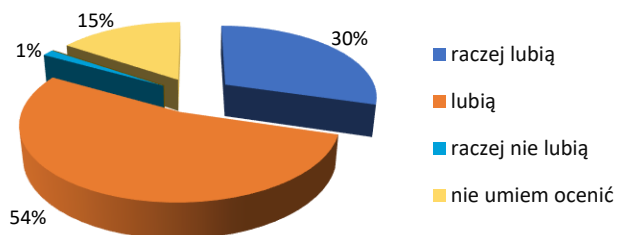
tak szczerze mówiąc, nie ma niczego, czego nie lubię u moich kolegów i koleżanek z innych krajów; nie przypominam sobie powodu, dla którego bym ich nie lubiła; nic mi w nich nie przeszkadza.

W porównaniu do dwóch pozostałych środowisk szkolnych pewne skategoryzowane wypowiedzi wskazują na statystycznie istotne różnice. Należą do nich: *źle traktują innych* (2,8%), *są agresywni* (2,8%), *są niekulturalni* (0%), *narzucają swoją kulturę* (2,8%), *nie potrafią dostosować się do szkoły* (1,4%), *wszystko mi odpowiada* (31,0%), a niskie wskaźniki procentowe potwierdzają dobre relacje z Wietnamczykami. Ponadto co trzeci badany uważa, że wszystko mu odpowiada ze strony rówieśników reprezentujących inne kręgi kulturowe. Większość badanych uczniów nie znajduje w swoich wietnamskich kolegach żadnych negatywnych cech. Są jednak i tacy, którzy doszukują się wad i negatywnie oceniają ich zachowania. Wypowiedzi te mają jednak charakter marginalny.

7.1.3. *Nauczyciele są tolerancyjni i nie widzą różnicy między nami.*

Nauczyciele a uczniowie z innych kręgów kulturowych w ocenie dzieci polskich

Poza własną oceną obecności w klasach uczniów wietnamskich, badani określili sympatie nauczycieli względem uczniów z innych krajów. Uzyskane wyniki przedstawia wykres 33.



Wyk. 33. Sympatie nauczycieli względem uczniów z innych krajów w opinii badanych, N = 71 (dane proc.)

Aż 83% badanych uczniów jest zdania, że nauczyciele *lubią* lub *raczej lubią* uczniów z innych krajów. Żadna z badanych osób nie ocenia kategorycznie negatywnie tych sympatii, jedna zaś uważa, że *raczej nie lubią*. Prawie 16% badanych nie umie dokonać jednoznacznej oceny. Badani uzasadnili pozytywne oceny, uznając, że nauczyciele traktują uczniów z innych krajów w sposób przyjazny i sprawiedliwy (opinie te odnoszą się do uczniów wietnamskich). Zdaniem badanych dzieci nauczyciele nie różnicują uczniów innej narodowości i są oni traktowani na równi z uczniami polskimi. Potwierdzają to m.in. następujące wypowiedzi:

traktują ich, jak innych; traktują nas równorzędnie (tak samo); nigdy nie odzywają się do nich nieprzyjemnie; traktują wszystkich tak samo, nie zważając na narodowość; ogólnie lubiani przez nauczycieli, nie patrzą oni na ich pochodzenie; nauczyciele są tolerancyjni i nie widzą różnicy między nami; lubią ich, ponieważ poważnie dobrze się uczą, są posłuszni, starają się by mieć dobre oceny; nie traktują ich inaczej niż nas; nauczyciele powinni lubić wszystkie dzieci; lubią ich, ponieważ z miłą chęcią ich przyjęli do naszej klasy; jak coś się stanie, to panie interesują się tą osobą; nauczyciele ich lubią, ponieważ mają dużo pozytywnych cech; są śmieszni i wprowadzają dobry nastrój; raczej lubią. Tak sądzę, ponieważ nigdy nie widziałam, żeby traktowali ich surowiej lub łagodniej. Po prostu traktują ich jak Polaków; raczej lubią, ale to zależy od zachowania ucznia; nauczyciele traktują wszystkich równo i sprawiedliwie; nauczyciele starają się wszystkich lubić tak samo.

Zdecydowana większość badanych uczniów pozytywnie ocenia zachowania nauczycieli i ich stosunek do uczniów z innych krajów. Badani uczniowie przedstawiają pozytywny wizerunek swoich nauczycieli, uznając ich za *sprawiedliwych, lubiących swoich uczniów, jednakowo traktujących wszystkich niezależnie od pochodzenia*.

Grupa uczniów niepotrafiąca dokonać jednoznacznej oceny zachowań nauczycieli wobec uczniów z innych krajów, uzasadniła to następująco:

nie umiem ocenić, czy ich lubią; nie umiem ocenić, ponieważ każdy nauczyciel ma inne zdanie i inne poglądy; nie wiem, czy nauczyciele lubią kolegów z innych krajów; zdarzają się nauczyciele, którzy nie traktują ich jednakowo; niektórzy nauczy-

ciele nie traktują obcokrajowych uczniów na równo z Polakami; po prostu nauczyciele są dla jednych mili a dla drugich srodzy; nie umiem ocenić, bo nie wiem, co sądzą nauczyciele.

7.1.4. Nauczyłam się, jak robić sajgonki. Formy transmisji kulturowej w opinii badanych dzieci polskich

Obecność dzieci wietnamskich w polskiej szkole cechuje się wyjątkowymi zdolnościami adaptacyjnymi, co potwierdzają liczne opracowania i doniesienia prasowe. Skłonność do przyswajania sobie wzorców kultury, w której uczestniczą oraz aspiracje edukacyjne, stanowią stymulator w uczeniu się języka polskiego. Poziom jego opanowania pozwala na świetną integrację społeczną i realizację obowiązku szkolnego, wzajemną transmisję kultury i internalizację polskich kodów kulturowych.

Na pytanie: *Czego nauczyłeś/łaś się od Twoich kolegów i koleżanek z innych krajów* badani uczniowie wymienili szereg umiejętności, będących konsekwencją wspólnego przebywania i wzajemnego uczenia się w wielokulturowej klasie. Obejmują one kwestie językowe, obyczaje i tradycje, kulinaria (przygotowanie sajgonki), umiejętności plastyczne i techniczne (np. origami, Manga, Battlefield) oraz zachowania społeczne.

Kategoryzacja uzyskanych wypowiedzi pozwoliła na wyodrębnienie kategorii, najbardziej charakterystycznych dla badanych środowisk szkolnych. Część z nich wskazuje na istotne różnice statystyczne w trzech badanych szkołach. Do kategorii tych należą: *inne języki* (22,5%), *inna kultura/zwyczaj* (22,5%), *niczego się nie nauczyłem/am* (22,5%). Relatywnie do dwóch pozostałych środowisk szkolnych (S1 i S3) podane wskaźniki procentowe różnią się statystycznie.

Przykładami uczenia się badanych dzieci, związanym z językiem i kulturą Wietnamczyków są prezentowane poniżej wypowiedzi:

kilka słów w języku obcym; poznałam trochę ich języka; nauczyłam się, że trzeba być miłym dla innej osoby; nauczyłam się ich tradycji, słów, trochę ich kultury, historii, jak żyją; nauczyłam się, jak robić sajgonki i bransoletki; nauczyłam się tego, że nie można się wstydzić; polubiłam sajgonki, jak Danusia (dziewczyńska narodowości wietnamskiej) przyniosła sajgonki do szkoły, to nie wyglądały

apetycznie, ale jak spróbowałam, to mi posmakowały; nauczyłam się kilka słów wietnamskich, nauczyłam się, jak robić sajgonki; nauczyłam się sztuki origami; ich zwyczajów, obcego języka i że warto walczyć o siebie; czasem mają inne poglądy i inaczej myślą. To ciekawe; nauczyłam się, jak rysować w stylu Manga; tolerancji, fajnych kawałów i poczucia humoru; jak zainstalować Battlefield; nauczyłam się tego, że każdy jest inny i każdy ma swoje prawa i obowiązki.

Cenne uwagi i spostrzeżenia dotyczą odmienności kulturowej np. inne myślenie, tolerancja, życzliwość wobec innych ze strony wietnamskich rówieśników.

Pewna część badanych (blisko $\frac{1}{4}$) uznała, że *niczego* nie nauczyła się od swoich kolegów i koleżanek z innych krajów. Porównując wyniki tej kategorii z wynikami w dwóch pozostałych środowiskach szkolnych (S1 i S3), można dostrzec, że grupa ta jest najmniej liczna, co wskazuje na pozytywne aspekty dokonującej się wzajemnej transmisji kulturowej w przestrzeni szkolnej, w której funkcjonują dzieci wietnamskie.

7.1.5. Ludzie z innych krajów są dla mnie... Postawy i preferencje wobec „obcych” w ukrytych opiniach – projekcje dzieci polskich

W kwestionariuszu ankiety znalazły się również niedokończone zdania, które badani uczniowie mieli uzupełnić. Zamieszczone poniżej wypowiedzi dzieci są projekcją ich myśli, uczuć dotyczących oceny wielokulturowych sytuacji w szkole oraz społecznego klimatu w zróżnicowanych kulturowo warunkach. Celem badania było uzyskanie opinii niezbędnych do analizy jakościowej społecznej przestrzeni wielokulturowej szkoły z punktu widzenia uczniów narodowości polskiej. W tabeli znalazły się wypowiedzi, przy czym zostały one wyselekcjonowane pod względem podobieństwa intencji i przekazu ze strony badanych uczniów.

Wszystkie uzyskane wypowiedzi, stanowiące projekcję postrzegania „obcych”, określenia rodzaju i jakości relacji interpersonalnych w badanych klasach, zostały skategoryzowane w czterech grupach: opinii pozytywnych, negatywnych, ambiwalentnych i braku opinii. Uzyskany materiał empiryczny charakteryzuje się różną jakością stylistyczną wypowiedzi i nie

zawsze w pełni odzwierciedla intencję badanego oraz projekcję rzeczywistej opinii czy sądu.

Tab. 31. Niedokończone zdania i narracje polskich uczniów (N = 71)

Niedokończone zdanie	Wypowiedzi uczniów kończące zdania
<i>Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole...</i>	<i>powinni być traktowani tak samo; czasami się kłóć; się uczą; są dla siebie mili; się lubią; to dobry pomysł; to połączenie różnych kultur i tradycji; mają bardzo trudną sytuację w klasie; dobrze się dogadują; czują się dobrze; mogą poznać obyczaje z innych krajów; są potrzebni do poznawania innych kultur; nie robi to różnicy; to niedobry pomysł; mają szanse poznać różne zwyczaje; są super; umieją współpracować; są tolerowani i oceniani; często się ze sobą przyjaźnią; rozumieją się ze sobą; jest super bo poznajemy inne zwyczaje; nie kłócą się; potrafią się zachować; to dla mnie lepsza atmosfera; są dobrymi przyjaciółmi; dobrze się czują; zachowują się jeszcze lepiej niż w niezagranicznych szkołach; wzbogacają kulturę; czasami się kłóć; to normalna rzecz</i>
<i>Ludzie z innych krajów są dla mnie...</i>	<i>normalni; życzliwi i pomocni; mili, dobrzy jak każdy inny; kolegami, koleżankami; osobami ciekawymi i fascynującymi; tolerancyjni i mnie szanują; bardzo mili; w porządku; prawie tacy sami, jak Polacy; tacy, jak mojej narodowości; fajni i cierpliwi; obojętni; traktowani tak samo; bardzo mili; normalnymi ludźmi; uczy nas tolerancji; bardzo ważni; mili a ja staram się i traktuję ich zawsze tak samo; niemili tak jak Danusia i Roman i mili, tak jak Ania i Stasiek; przyjaciółmi; bardzo życzliwi; są mili i są moimi przyjaciółmi; są dla mnie mili, ale zależy kto, są osoby, które mnie nie cierpią a ja ich; są normalnymi ludźmi</i>
<i>Według mnie szkoła...</i>	<i>powinna być dla wszystkich; powinna traktować wszystkich równo; nie jest zbyt fajna; traktuje ich bardzo dobrze; jest dla uczniów; jest miejscem, w którym się uczysz; jest bezsensowna; jest spoko; jest tolerancyjna, powinna być uczciwsza; miła; to miejsce, gdzie wszyscy mogą się czuć bezpiecznie; powinna mieć więcej cudzoziemców; dobrze traktuje obcokrajowców; powinna tolerować każdego obcokrajowca; jest miejscem w którym poznajesz nowe rzeczy; jest w porządku; może dużo nauczyć; jest fajna, wesoła, czasami uczniowie są śmieszni; jest bardzo miło nastawiona do cudzoziemców; jest ładna; szanuje dzieci z innych krajów; jest interesująca; jest męcząca ale lubię spotykać się z koleżankami; jest</i>

Nauczyciele, którzy mają uczniów z innych krajów...

wymagająca, lecz fajna; tolerancyjna; to dobre miejsce do zaprzyjaźnienia się; jest całkiem fajna; jest fajniejsza z osobami innej narodowości; jest taka sobie, ze względu na toalety, obiady itp.; powinna przyjmować cudzoziemców; jest ciekawa; jest OK

Jeśli w klasie są uczniowie, innej niż polska narodowości, to...

mogą czuć się źle, bo niektórzy ich nie tolerują; nie wiem; jest fajnie bo uczymy się tolerancji; bardzo ciekawa klasa; szczerze – to nic; nie ma to dla mnie znaczenia; lekcje są ciekawsze, ponieważ opowiadają różne historie; jest o wiele ciekawiej; staram się traktować ich jak najlepiej; bardzo się cieszę; nikt im nie dokucza; mają mało kumpli; trzeba nauczyć się tolerancji; nic złego; cieszę się, że mogę ich poznać; są przez rówieśników traktowani niefajnie. Przynajmniej niektórzy; niektórzy automatycznie ich nie lubią; nie ma różnicy; są traktowani tak jak inni; bardziej tolerancyjna i bardziej fajna; zaprzyjaźniam się z nimi; jest bardzo przyjemnie i ciekawie; kolegujemy się; jest ciekawie; dzieci z Polski nie mogą ich obrażać; traktuję ich dobrze; cała klasa i pani szanuje ich; jak nie chcą żebyśmy ich rozumieli, to rozmawiają w swoim języku; próbuję zaprzyjaźnić się z nimi; koleguję się z nimi; jest ciekawie; jest fajnie; nie ma różnicy

Źródło: opracowanie własne

Oceny badanych dotyczące obecności uczniów z różnych krajów w jednej szkole są bardzo zróżnicowane. Pojawiają się w nich zarówno akceptacja obecności „obcych” z ich kulturowymi konsekwencjami i zaletami (46,5%), z marginalną negacją owej różnorodności oraz jej negatywnymi aspektami: kłótnie, konflikty (1,4%). Pozytywne w ocenie kilku badanych osób są obopólne korzyści, wynikające ze wspólnego uczenia się i wzajemnego poznawania

kultur. W większości przypadków stanowią ocenę szkolnych sytuacji wynikających z obecności wietnamskich rówieśników. Opinie skategoryzowane jako ambiwalentne formułuje 12,7% badanych, zaś prawie 40% badanych nie wyraża żadnej oceny obecności uczniów z różnych krajów w jednej szkole.

Ludzie z innych krajów są przez badanych oceniani pozytywnie jako *normalni, życzliwi, przyjaźni, mili*. Oceny te odnoszą się w większości do wietnamskich kolegów i koleżanek (wymienione imiona). Należy zauważyć, że kategoria *inni* jest przez badanych uczniów traktowana specyficznie. Towarzyszy jej pełna akceptacja, wyrażona stwierdzeniem: *prawie tacy sami jak Polacy*. Pozytywne opinie stanowią łącznie 78,9% wypowiedzi, co pozwala sądzić o postawach otwartości badanych wobec przedstawicieli innych krajów i wynikać ze szkolnych doświadczeń. Obecność dzieci wietnamskich w polskiej szkole i związana z nią przyjazna atmosfera mogą kształtować stosunek badanych i ich recepcję „obcych”. Negatywne opinie o nich w ocenach badanych stanowią zaledwie 1,4%. Niepewność i rozbieżność w ocenie *ludzi z innych krajów* stanowi ambiwalencję, której przykładem jest wypowiedź: *są dla mnie mili ale zależy kto, są osoby, które mnie nie cierpią a ja ich*. Ten rodzaj projekcji stanowi 5,6% uzyskanych opinii, zaś ich brak – 14,1%

Szkoła jest przez badanych oceniana w czasie teraźniejszym. Precyzowane są wobec niej również pewne oczekiwania, np.: *powinna traktować wszystkich równo, mieć więcej cudzoziemców, powinna być przeznaczona dla wszystkich*. Aktualna ocena szkoły dokonana przez badanych jest w większości pozytywna (64,8%). Uczniowie dostrzegają liczne pozytywy, wśród których wymienia się ją jako miejsce zawierania przyjaźni, uczenia się, tolerancji, dobrego traktowania cudzoziemców, obecności przyjaznych nauczycieli. Niektórzy badani uczniowie podkreślają zalety szkoły wynikające z obecności w niej uczniów innej narodowości oraz szacunku do nich. Istotne jest dla nich poczucie bezpieczeństwa. Tylko nieliczne oceny przyjmują charakter krytyki (8,5%), np.: *nie jest zbyt fajna; jest bezsensowna*. Opinie ambiwalentne typu: *jest męcząca ale lubię spotykać się z koleżankami; jest wymagająca, lecz fajna* stanowią 9,9%. Opinii nie wyraziło 16,9% badanych.

Badani ocenili także *nauczycieli, którzy mają uczniów z różnych krajów*. Ocena ta jest z jednej strony projekcją oczekiwań (*powinni być wyrozumiali,*

tolerancyjni, traktować ich normalnie), z drugiej zaś oceną realnych sytuacji szkolnych w wielokulturowych klasach. Badani oceniają swoich nauczycieli pozytywnie wskazując na ich zaangażowanie, pomoc, akceptację i zadowolenie z pracy w wielokulturowym środowisku szkolnym (64,8%). Negatywne opinie to zaledwie 2,8%, zaś ambiwalentne – 8,5%. Blisko ¼ badanych nie formułuje żadnych sądów wobec nauczycieli w wielokulturowych klasach (23,9%).

Obecność w klasie uczniów innej niż polska narodowości sprzyja w ocenie badanych przyjaźniom, tolerancji, ciekawiej prowadzonym lekcjom (52,1%). Niektórzy zauważają niewłaściwe traktowanie swoich wietnamskich rówieśników. Część opinii potwierdza brak różnicy wynikający z obecności uczniów innej narodowości (w tym przypadku Wietnamczyków), co potwierdza wcześniejsze opinie o ich pełnej integracji społecznej w środowisku szkolnym. Tylko dwie opinie są negatywne (2,8%), zaś ambiwalentne stanowią 15,5%). Blisko 30% badanych nie wyraża żadnych sądów.

Z wypowiedzi uczniów jawi się pozytywny obraz społecznej przestrzeni szkoły, związany z oceną obecności uczniów z innych krajów w szkole (w większości Wietnamczyków w środowisku szkoły S2). Badani uczniowie w większości pozytywnie oceniają stosunek nauczycieli do uczniów innej narodowości. Należy zaznaczyć, że ocena osób z odmiennego kręgu kulturowego (w przeważającej liczbie dzieci wietnamskich) wynika ze wspomnianej integracji społecznej, pozytywnych cech osobowościowych, aspiracji edukacyjnych i braku trudności wychowawczych. Badani zatem oceniają innych kulturowo rówieśników przez pryzmat doświadczeń i przyjaźni z nimi. Sporadycznie oceny te są negatywne i stanowią jednostkowe opinie. Polscy uczniowie rzetelnie oceniają też swoich nauczycieli, dostrzegając ich zaangażowanie, zrozumienie i tolerancję. Nie wykazują przy tym przejawów zazdrości o troskę nad uczniami innej narodowości. Ich obecność nie wydaje się badanym czymś szczególnym, co może oznaczać wysoki poziom integracji społecznej w klasach, gdzie przebywają od początku szkoły podstawowej razem z uczniami narodowości wietnamskiej. Wielu z nich urodziło się w Polsce i doskonale zna język polski oraz zwyczaje, co ułatwia komunikację, nawiązywanie trwałych przyjaźni i szeroko rozumianą wzajemną transmisję kultury. Ponadto badani uczniowie uznają

obecność rówieśników pochodzących z innych krajów za element atrakcyjności i zwiększenia zainteresowania innymi kulturami. W ten sposób kształtują postawy wobec nich i rozwijają kompetencje kulturowe.

Formy pomocy swoim rówieśnikom innej narodowości badani określili następująco:

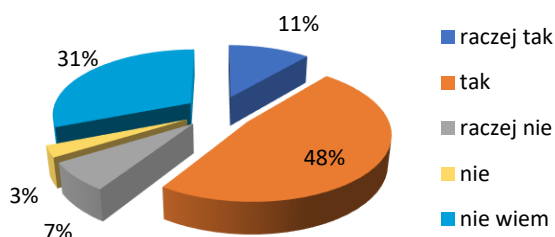
odrabiam wspólnie lekcje, pożyczam książki; oni mi pomagają; tłumaczę, co jest dla nich niezrozumiałe; pomagam im przyzwyczaić się do naszej szkoły; pomagam zrozumieć im różne zadania; raczej sobie sami dobrze radzą; tłumaczę zdania; pomagam odrobić lekcje, rozmawiam z nimi; pomagam im np. w trudnej sytuacji; czasami tłumaczę pracę domową; wspieram ich, pomagam rozwiązywać konflikty; pocieszam ich i pomagam; oni raczej sobie dobrze radzą, ponieważ ludzie dobrze ich traktują; spędzam z nimi czas, rozmawiam; gdy mają jakiś problem, zawsze mogą się do mnie zwrócić i postaram się im pomóc; w jaki tylko mogę sposób np. w pracy domowej, chociaż i tak rzadko się zdarza, ponieważ obcokrajowcy w naszej szkole są bardzo mądrzy; zapraszam ich do siebie, żeby nie czuli się samotni, rozmawiam z nimi, jak z przyjaciółmi; nic nie robię, dobrze radzą sobie sami; dzielę się posiłkiem, czasami tłumaczę lekcję; jestem cierpliwa; to raczej oni pomagają mi; staram się, by czuli się bezpieczni i by nikt ich nie poniżał; na lekcji czasami tłumaczmy sobie niezrozumiałe rzeczy; zależy, kiedy o coś proszą; staram się bronić ich, kiedy ktoś ich źle traktuje; pomagam zrozumieć im kulturę polską. Jeśli nie umięją polskiego, uczę ich.

W wypowiedziach badanych uczniów przejawia się ich troska o dobre samopoczucie wietnamskich rówieśników. Oceniają oni pozytywnie adaptację szkolną dzieci wietnamskich, co w opinii badanych nie wymaga specjalnej troski i pomocy. W świetle wymienionych form pomocy, uczniów wietnamskich cechuje umiejętność współpracy, zdolność nawiązywania trwałych przyjaźni, a ich polscy rówieśnicy czują się odpowiedzialni za ich bezpieczeństwo, pokonywanie trudności wynikających czasem z barier językowych. Pojawiające się problemy szkolne w ocenie badanych dzieci skłaniają ich do niesienia pomocy i są potwierdzeniem empatycznych postaw wobec wietnamskich rówieśników.

7.1.6. Różnorodność jest fajna; byłoby ciekawiej.

Tendencje i oczekiwania badanych związane z wielokulturową klasą

Ostatnie pytanie zawarte w kwestionariuszu zastosowanej do badań ankiety dotyczyło opinii w sprawie *zwiększenia w swojej klasie osób innej niż polska narodowości*. Z pięciu kategorii odpowiedzi badani dokonali wyborów, których rozkłady liczbowe i procentowe przedstawia wyk. 34.



Wyk. 34. Opinie badanych dotyczące zwiększenia liczby osób w klasie innej narodowości, N = 71 (dane proc.)

Blisko 60% badanych uczniów *chciałoby* lub *raczej chciałoby* zwiększenia w swojej klasie liczby uczniów innej niż polska narodowości. Prawie co trzeci badany uczeń (31%) nie ma zdania, zaś 10% badanych *nie chce* lub *raczej nie chce* zwiększenia liczby osób innej narodowości w klasie. Swoje wybory pozytywne uczniowie uzasadniają następująco:

ponieważ wszyscy byliby wtedy bardziej tolerancyjni; każda narodowość jest inna i przez to możemy więcej nauczyć się o świecie; będę miała szansę nauczyć się czegoś nowego; wprowadzają oni inną atmosferę, mają ciekawe pomysły; gdyż ludzie innych narodowości są dla mnie życzliwi i wprowadzają miłą atmosferę do mojego życia; chciałabym poznać tradycje tych osób; różnorodność jest fajna; byłoby ciekawiej; chciałabym nauczyć się innego języka; bo zawsze można się czegoś nowego dowiedzieć o innych narodowościach; bo jest z nimi lepiej; mogę znaleźć nowych przyjaciół; wtedy klasa byłaby wielokulturowa; bardzo lubię przebywać w takim towarzystwie; bylibyśmy bardzo ciekawą klasą; można się dużo od nich nauczyć.

Zwiększenie w klasie liczby uczniów innej narodowości stanowi w ocenie badanych szansę na własny rozwój, poszerzenie kontaktów i dobrą

atmosferę. Różnorodność kulturowa oceniana tu jest jako wartość pozytywna zwiększająca możliwości rozwoju intelektualnego, jak i społecznego.

Nieposiadająca zdania na ten temat część badanych uczniów uzasadniała swoje stanowisko następująco:

jest mi to obojętne; dla mnie nie ma różnicy, czy ktoś jest z innego kraju, czy nie; to nie ma dla mnie znaczenia, byle byli fajni; nie wiem, bo w mojej klasie jest już dużo osób innej narodowości; dla mnie wszyscy są ciekawi, więc jest mi to obojętne, czy będzie mniej czy więcej osób innej, niż polska narodowości; nie robi mi to różnicy; nie wiem – dzieci z innych krajów są rozpieszczani przez nauczycieli; nie wiem – zależy to od konfliktów.

Niechętni obecności większej liczby „obcych” w klasie uznali, że:

raczej nie – bo mieszkamy w Polsce i po co więcej ludzi innej narodowości; nie, bo niektórzy nie potrafią dojść z nimi do porozumienia; nie, bo Polacy są mi bardziej bliscy; raczej nie, ponieważ czułabym się inna.

Prezentowane wypowiedzi są jednak nieliczne (7 badanych osób, co stanowi 9,8%), jednak świadczą o obecnych w badanych klasach postawach nietolerancji i niechęci wobec „obcych”. Aż 31% badanych nie ma zdania.

7.1.7. Dzieci polskie o wielokulturowej klasie – wnioski, pojęcia i kategorie przestrzeni szkoły

Środowisko szkoły oznaczonej symbolem S2, charakteryzuje się wielokulturowością jej podmiotów. Dotyczy to uczniów i ich rodziców, co skłania nauczycieli do bardziej złożonych interakcji i znajomości kodów kulturowych. Obecność uczniów innej narodowości w przestrzeni szkolnej generuje określone sytuacje, nie zawsze odpowiadające grupie większościowej, ale jednocześnie wymagające empatii i zrozumienia mniejszości. Od rodzajów różnic wynikających z habitusów pierwotnych uczestników szkolnej edukacji zależy zdolność ich wzajemnej integracji i kulturowej transmisji. W środowisku szkoły S2 dzieci wietnamskie stanowią zdecydowaną większość obok dzieci reprezentujących inne grupy narodowościowe i etniczne. To, co je najbardziej różnicuje, to fakt ich urodzenia się w Polsce,

świetnie opanowany język polski i wcześniejsza edukacja począwszy od przedszkola. Aspiracje edukacyjne dzieci wietnamskich i ich zdolności adaptacyjne wpływają na postrzeganie ich przez grupę większościową i wyznaczają kierunki wzajemnych relacji. Zebrany materiał empiryczny jest potwierdzeniem wzajemnej integracji w badanych klasach.

Uczniowie objęci badaniami lubią swoją szkołę, czego potwierdzeniem jest niemal 80% uzyskanych opinii. Jest ona przyjaznym w ocenie badanych środowiskiem społecznym, w którym zaspokajają potrzebę afiliacji i nawiązują relacje rówieśnicze oparte na przyjaźni i życzliwości. Szkoła jest również miejscem wymiany informacji, a jakość prowadzonych w niej zajęć dydaktycznych i kompetencje nauczycieli spotykają się ze strony badanych dzieci z aprobatą i uznaniem.

Podstawowe potrzeby społeczne badani uczniowie zaspokajają przez bliskie relacje interpersonalne, co potwierdzają ich deklaracje o posiadaniu przyjaciół (93% badanych). Znaczącym dla określenia wielokulturowej przestrzeni szkoły jest fakt uznania przez badanych rówieśników innej narodowości za przyjaciół. Liczba przyjaciół w porównaniu z deklarowaną ich liczbą w dwóch pozostałych środowiskach szkolnych (S1 i S3), badana Testem Kruskala-Wallisa nie wykazała istotnych różnic.

Dzięki obecności rówieśników z innych kręgów kulturowych w przestrzeni szkolnej badani uczniowie mają możliwość *poznania ciekawych osób i ich zwyczajów* (80,0%), *uczenia się tolerancji wobec osób z innych krajów* (73,2%), *jednakowego traktowania przez nauczycieli* (49,3%), *wzajemnego uczenia się i wspólnej pomocy* (40,9%). Wskaźniki procentowe wymienionych kategorii obrazują jakość społecznych relacji w wielokulturowej przestrzeni szkoły. Potwierdzają tym samym dokonujący się w badanym środowisku szkolnym proces kulturowej transmisji. Adaptacja szkolna grupy mniejszościowej przebiega bez jakichkolwiek trudności. Badani uznają wielokulturową przestrzeń szkoły za czynnik rozwoju poznawczego i społecznego.

Za najbardziej interesujące u rówieśników pochodzących z innych krajów badani uznali następujące kategorie (skategoryzowane wypowiedzi): *inną kulturę i obyczaje* (49,3%), *inny język* (28,2%), *sposób zachowania* (15,5%), *nic nie jest interesujące* (4,2%). Wymienione kategorie i ich wartości

procentowe charakteryzują się istotnymi różnicami w trzech badanych środowiskach szkolnych. W środowisku szkoły S2 wartości te są najwyższe, zaś kategoria *nic nie jest interesujące* ma najniższe wybory, co oznacza u większości badanych uczniów zainteresowanie i otwartość w relacjach z rówieśnikami z innych krajów. Zainteresowanie inną kulturą i obyczajami współuczestników szkolnej edukacji w opinii połowy badanych oznacza pozytywną płaszczyznę wzajemnych interakcji.

Rówieśnikami z innych krajów są dla badanych w większości Wietnamczycy, co wynika ze struktury objętych badaniami klas. W każdej z nich liczba dzieci wietnamskich waha się od 3 do 6 osób. Badani najbardziej lubią ich za to, że *są weseli, sympatyczni/mili* (31%), *są tacy jak my, przyjaźnią się z nami* (19,7%), *pomagają nam, są koleżeńscy i życzliwi* (26,8%).

W antynomii do wcześniejszego pytania otrzymano wypowiedzi skategoryzowane jako: *źle traktują innych, są niemili, są agresywni, narzucają swoją kulturę* (2,8%). W ocenie 31% badanych *wszystko im odpowiada*. Marginalne wskaźniki negatywnych ocen w stosunku do wietnamskich rówieśników potwierdzają ich akceptację przez większość badanych.

Nauczycieli i ich sympatie wobec uczniów z innych krajów badani w zdecydowanej większości ocenili pozytywnie (83%). W uzasadnieniu większość opinii zawiera informację o braku różnic w traktowaniu uczniów, niezależnie od ich pochodzenia. Żadna z badanych osób nie wyraziła oceny negatywnej. Blisko 16% badanych nie umie jednoznacznie ocenić sympatii nauczycieli. Określenie zachowań nauczycieli wobec innych kulturowo rówieśników jest elementem społecznego klimatu klasy, którą różnicuje mentalnie, behawiorystycznie i edukacyjnie wielokulturowa przestrzeń.

Pytanie o formy transmisji kulturowej w przestrzeni szkoły (*czego nauczyłeś/łaś się od Twoich kolegów i koleżanek z innych krajów?*) pozwoliło uzyskać informacje o wzajemnym przekazie kulturowym, a zatem i relacjach interpersonalnych. Wypowiedzi skategoryzowano, a za najbardziej znaczące kategorie uznano: *inne języki, inna kultura i zwyczaje*. W obu przypadkach uzyskano te same wskaźniki procentowe (22,5%). Tyleż samo wypowiedzi skategoryzowano jako: *niczego się nie nauczyłem/łam*, co w porównaniu z dwoma pozostałymi środowiskami szkolnymi jest wskaźnikiem

najniższym. Dla porównania w szkole S1 60,9% badanych potwierdziło brak jakichkolwiek zalet i form przekazu ze strony grupy mniejszościowej, zaś w szkole S3 34,2%. W szkole, do której uczęszczają dzieci wietnamskie wypowiedzi potwierdzające brak możliwości uczenia się od nich, przy wskaźniku bliskim $\frac{1}{4}$ badanych, mogą też oznaczać pełną integrację szkolną, gdzie czynnik kulturowy pozostał poza sferą różnic. Ujednolicone wzory zachowań społecznych i doskonale przebiegająca adaptacja szkolna dzieci wietnamskich może w ocenie większości być traktowana jako wspólna płaszczyzna, o zunifikowanej społecznie przestrzeni i obowiązujących w niej normach.

Zastosowanie niepełnych zdań, typu: *Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole...*; *Ludzie z innych krajów są dla mnie...*; *Według mnie szkoła...*; *Nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów...*; *Jeśli w klasie są uczniowie innej niż polska narodowości to...* umożliwiło projekcję własnych sądów i wyobrażeń oraz ujawniło nieuświadomiane często poglądy o relacjach interpersonalnych w wielokulturowej przestrzeni szkoły i percepcji osób z innych kręgów kulturowych. Uzyskane opinie skategoryzowano w grupach opinii pozytywnych, negatywnych, ambiwalentnych i braku opinii.

Blisko połowa badanych wyraziła pozytywną ocenę związaną z obecnością *uczniów z różnych krajów w jednej szkole*, potwierdzając ją w opiniach o wzajemnym uczeniu się i poznawaniu kultur. Dotyczyły one obecności Wietnamczyków w szkole. Blisko 40% badanych nie wyraziło żadnej opinii, co może nie oznaczać braku właściwych relacji, a być formą uznania wietnamskich rówieśników za własną społeczność. Ich pełna identyfikacja z kulturą większości, internalizacja wzorów kulturowych i cechy osobowościowe mogą w ocenie uczestników szkolnej przestrzeni zrównywać społecznie, co nie pozwala traktować ich w kategoriach innych.

Ludzie z innych krajów są w ocenie prawie 80% badanych postrzegani pozytywnie, co może być naturalną konsekwencją dobrych praktyk szkolnych i międzykulturowych doświadczeń.

Szkołę badani oceniają w większości pozytywnie (65%) jako miejsce zawierania przyjaźni, uczenia się, tolerancji, dobrego traktowania cudzoziemców, obecności przyjaznych nauczycieli. Wymienione aspekty oceny

szkoły potwierdzają dobry jej klimat, a zaletą szkoły jest dla części badanych obecność w niej uczniów innej narodowości oraz szacunek do nich. Prawie 17% nie wyraziło żadnej opinii na temat szkoły, co może oznaczać brak chęci do wyrażania poglądów lub też trudność w projekcji skojarzeń i sądów z nią związanych.

Nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów... są w większości oceniani pozytywnie (64,8%). Ocena ta z jednej strony jest projekcją oczekiwań (*powinni być wyrozumiali, tolerancyjni, traktować ich normalnie*), z drugiej zaś oceną realnych sytuacji szkolnych w wielokulturowych klasach, naznaczonych pomocą i zaangażowaniem w pracy. Niemal 24% badanych nie wyraziło żadnej opinii, a oceny negatywne (2,8%) stanowią nieznaczącą kategorię.

Obecność w klasie uczniów innej narodowości jest przez badanych uznawana za sytuację sprzyjającą nawiązywaniu przyjaźni, uczeniu się tolerancji. Pozytywne opinie (łącznie 52,1%) uzupełniają wypowiedzi wskazujące na traktowanie rówieśników innej narodowości jako równorzędnych uczestników życia społecznego szkoły. Blisko 16% badanych wyraża opinie niejednoznaczne, o ambiwalentnym charakterze, a prawie 30% nie formułuje żadnej oceny.

Badani określają również formy pomocy swoim wietnamskim rówieśnikom, którzy z racji dobrze przebiegającej adaptacji szkolnej nie wymagają szczególnego wsparcia. W ocenie badanych przejawia się troska o dobre samopoczucie ich wietnamskich rówieśników i empatyczne postawy w pokonywaniu trudności wynikających językowych barier.

O klimacie wielokulturowej klasy i konsekwencjach kulturowej różnorodności w przestrzeni szkolnej świadczą postawy wobec potencjalnego zwiększenia liczby osób innej narodowości. W przypadku środowiska szkoły, oznaczonej symbolem S2, więcej niż połowa badanych (prawie 60%) wyraża wolę i zainteresowanie zwiększeniem ich liczebności, co uznaje za wartość pozytywną, zwiększającą możliwości rozwoju intelektualnego, jak i społecznego. Blisko 10% nie jest tym zainteresowanych, a niemal co trzeci badany (31%) nie ma na ten temat zdania.

Uzyskane dane empiryczne z zastosowaniem ankiety wskazują na pozytywny obraz przestrzeni szkoły w kontekście jej wielokulturowości. W środowisku szkoły S2, relatywnie do dwóch pozostałych środowisk (S1 i S3) integrację społeczną warunkują pozytywne cechy osobowościowe dzieci wietnamskich, ich znajomość polskich realiów w tym kodów kulturowych i aspiracje edukacyjne. Ich implikacją jest motywacja do uczenia się języka polskiego, który z kolei pozwala na tworzenie złożonych przekazów językowych z minimalizowaniem barier społecznych. Ocena własnej szkoły w jej wielokulturowym wymiarze, jest przez badanych uczniów konstruowana przez pryzmat doświadczeń, obserwacji i jakości relacji interpersonalnych. Jej wyznacznikiem są wartości oraz subiektywny obraz przestrzeni szkolnej, które posiada każde dziecko. Dane empiryczne wskazują na pewne tendencje w badanym środowisku i pozwalają na określenie panującego w nim klimatu społecznego, stanowiącego warunek dobrej edukacji.

Na podstawie przedstawionej analizy materiału empirycznego sformułowano następujące wnioski, pozwalające na określenie charakteru badanego środowiska szkoły i jej obrazu w narracji uczniów:

1. Środowisko szkoły o zdecydowanie wielokulturowym charakterze, z zaznaczającą się w jego przestrzeni obecnością dzieci wietnamskich, charakteryzuje się przyjaznym klimatem, wyznaczonym relacjami interpersonalnymi jego podmiotów, dobrą organizacją pracy i otwartością na kulturową odmienność.
2. Badani uczniowie oceniają w zdecydowanej większości (blisko 80%) „lubią” a nawet „bardzo lubią” swoją szkołę, co wiąże się ze szkolnymi przyjaźniami, ciekawą ofertą dydaktyczną i życzliwymi postawami nauczycieli. Szkolne przyjaźnie deklarowane przez 93% badanych, zgodnie z analizą testu Kruskala-Wallisa nie wykazują różnic pomiędzy liczbą przyjaciół z poszczególnych środowisk szkolnych (środowisko szkoły S1 i S3). Należy przy tym wskazać na deklaracje przyjaźni z wietnamskimi rówieśnikami, co potwierdza istniejącą w szkolnej rzeczywistości kulturową integrację i harmonijnie przebiegające procesy adap-

tacyjne. Wynikają one z cech charakterologicznych dzieci wietnamskich, ich przyjaznego nastawienia i aspiracji edukacyjnych. Kompetencje lingwistyczne dzieci wietnamskich w pełni zrównują ich szanse na funkcjonowanie w szkolnej przestrzeni szkoły, co czyni je pełnoprawnymi uczestnikami życia szkolnego.

3. Z uwagi na szkolne relacje z wietnamskimi rówieśnikami badani uznają wielokulturową przestrzeń szkoły za czynnik rozwoju poznawczego i społecznego, uznając obecność innych kulturowo podmiotów szkolnych za możliwość *poznania ciekawych osób i ich zwyczajów, wzajemnego uczenia się i udzielania pomocy, naukę tolerancji wobec osób z innych krajów, jednakowego traktowania przez nauczycieli*. Ostatnia z wymienionych kategorii zawiera informację o braku różnic w traktowaniu uczniów przez nauczycieli, niezależnie od ich pochodzenia. W ocenie badanych uczniów stanowi to o pozytywnych warunkach edukacji w wielokulturowej klasie i braku mechanizmów społecznej stratyfikacji.
4. Ujednolicone wzory zachowań społecznych i doskonale przebiegająca adaptacja szkolna dzieci wietnamskich może w ocenie większości badanych uczniów być traktowana jako wspólna płaszczyzna, o zunifikowanej społecznie przestrzeni i obowiązujących w niej normach. Formy transmisji kulturowej w przestrzeni szkoły (*czego nauczyłeś/łaś się od Twoich kolegów i koleżanek z innych krajów?*) pozwoliły uzyskać informacje o wzajemnym przekazie kulturowym, a zatem i relacjach interpersonalnych (*inne języki, inna kultura i zwyczaje*). Wypowiedzi potwierdzające brak możliwości uczenia się od wietnamskich rówieśników, przy wskaźniku bliskim $\frac{1}{4}$ badanych, może też oznaczać pełną integrację szkolną, gdzie czynnik kulturowy pozostał poza sferą różnic.
5. Użycie kilku niedokończonych zdań w kwestionariuszu ankiety, pozwoliło na projekcję sądów i opinii badanych, z których wynika pozytywny obraz wielokulturowej przestrzeni szkolnej związanej z obecnością wietnamskich rówieśników i percepcja *ludzi z innych krajów*, co może być naturalną konsekwencją dobrych praktyk szkolnych i międzykulturowych doświadczeń. Szkołę badani oceniają w większości po-

zytywnie (65%) jako miejsce zawierania przyjaźni, uczenia się, tolerancji, dobrego traktowania cudzoziemców, obecności przyjaznych nauczycieli. Jej zaletą jest dla części badanych dzieci obecność w niej uczniów innej narodowości oraz okazywany im szacunek. *Nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów...* są w większości oceniani pozytywnie. Uzyskane opinie są z jednej strony projekcją oczekiwań (wrozumiałość, tolerancyjność, jednakowe traktowanie wszystkich), z drugiej zaś – oceną realnych sytuacji szkolnych w wielokulturowych klasach, z podkreśleniem zaangażowania nauczycieli. Obecność *w klasie uczniów innej narodowości* jest przez ponad połowę badanych uczniów uznawana za sytuację sprzyjającą nawiązywaniu przyjaźni, uczeniu się tolerancji.

6. Blisko 60% badanych wyraża wolę i zainteresowanie zwiększeniem w klasie liczby osób innej narodowości, co uznaje za wartość pozytywną (możliwości rozwoju intelektualnego i społecznego). Ocena szkoły i otwartość na nowe doświadczenia związane z kulturą różnorodnością w przestrzeni szkolnej są konsekwencją doświadczeń, obserwacji i jakości relacji interpersonalnych. Różnice kulturowe i odmienne habitusy pierwotne wszystkich uczestników badanego środowiska szkolnego nie wykazują znaczących kontrastów, które mogłyby prowadzić do antagonizmów. Wietnamscy rówieśnicy wykazujący się znaczną interioryzacją obowiązujących w polskiej przestrzeni szkolnej zachowań społecznych, są w pełni akceptowani przez badanych uczniów narodowości polskiej. Ich ocena szkoły, mimo wielokulturowego kontekstu, jest naznaczona aprobatą różnorodności z uznaniem jej za szansę na społeczno-kulturowy rozwój.

Graficzny model ukazujący pojęcia i kategorie przestrzeni szkolnej i uzyskane wyniki przedstawia rys. 6.

Identyfikacja ze szkołą i emocjonalny stosunek do niej	Większość badanych dzieci (prawie 80%) lubi lub bardzo lubi swoją szkołę (jest przyjaźnie, ciekawa oferta dydaktyczna, dobry klimat, mili nauczyciele). Nieliczne oceny negatywne szkoły.
Społeczny wymiar szkoły a znaczenie przyjaźni	Szkolne przyjaźnie deklarowane przez 93% badanych. Dotyczą one również wietnamskich rówieśników, co wskazuje na dobre relacje i kulturową integrację w badanych klasach. Potwierdzają językowe kompetencje dzieci wietnamskich, co umożliwia wzajemną komunikację interpersonalną.
Rówieśnicy z innych kręgów kulturowych w szkole	Obecność uczniów innej narodowości w klasie sprzyja zdaniem badanych dzieci poznaniu ciekawych osób i zwyczajów (79%), nauce tolerancji wobec innych (73,2%), wzajemnemu uczeniu się i pomocy (41%). Według nich sytuacja ta nie różnicuje zachowań nauczycieli (49,3%), co może wskazywać na harmonijną pracę dydaktyczną, gdzie kontekst wielokulturowej przestrzeni nie stanowi czynnika zakłócającego tok nauczania.
Pozytywne i negatywne cechy rówieśników z innych obszarów kulturowych	- Za najbardziej interesujące (w odniesieniu do Wietnamczyków) uczniowie uznali: inną kulturę, obyczaje, język i zachowania. Wiele osób utożsamia wietnamskich rówieśników z polskimi dziećmi (są tacy jak my). Przypisuje się im życzliwość, bezinteresowne przyjaźnie, naturalność, umiejętność rozwiązywania problemów. - Negatywne cechy wietnamskich rówieśników mają w ocenach charakter marginalny.
Ocena zachowań nauczycieli wobec rówieśników kulturowo innych	83% badanych uczniów przypisuje nauczycielom sympatię wobec dzieci z innych kręgów kulturowych. Nie różnicują oni uczniów (wszyscy traktowani są jednakowo). 16% nie potrafi dokonać jednoznacznej oceny.
Formy transmisji kulturowej w przestrzeni szkoły	Dotyczą języka, zwyczajów, umiejętności plastycznych i technicznych, przepisów kulinarnych i określonych zachowań społecznych. Niespełna 1/4 badanych nie wskazała na żadne formy przekazu kulturowego ze strony wietnamskich rówieśników.
Postawy i preferencje wobec rówieśników z innych kręgów kulturowych na przykładzie projekcji badanych dzieci	Zdecydowana większość badanych dzieci ocenia innych przez pryzmat własnych doświadczeń i przyjaźni; oceny te wynikają z pozytywnych cech osobowościowych, aspiracji edukacyjnych, przyjaznego nastawienia dzieci wietnamskich, znajomości języka polskiego i polskich zwyczajów, co pozwala na dobrą komunikację społeczną.
Relacje w przestrzeni szkoły - tendencje i oczekiwania	- Blisko 60% dzieci chce zwiększenia liczby uczniów innej narodowości w swojej klasie, co stanowi szansę na własny rozwój, poszerzenie kontaktów społecznych i dobrą atmosferę. - Różnorodność kulturowa jest wartością pozytywną (umożliwia rozwój indywidualny i społeczny).

Rys. 6. Pojęcia i kategorie przestrzeni szkoły w ocenie badanych dzieci polskich w środowisku szkoły S2(W), N = 71

Źródło: opracowanie własne

7.2. Chciałbym, żeby wszyscy ludzie na świecie byli dla siebie życzliwi.**Ocena szkoły i jej wielokulturowości w projekcjach dzieci polskich
– Test Niedokończonych Zdań**

Szkoła jest organizacją i środowiskiem społecznym, w którym dokonują się dynamiczne procesy oparte na relacjach interpersonalnych, pomiędzy różnymi podmiotami edukacyjnymi. Te ostatnie pełnią różne role, tworząc przy tym określoną kulturę szkoły jako instytucji edukacyjnej. Jednym z tych podmiotów są uczniowie, w tym przypadku w wielokulturowym środowisku szkolnym, o określonym potencjale kulturowym i społecznym. Wytwarzane systemy znaczeń, ich interpretacja i mieszanie się etnosów buduje określony potencjał edukacyjny i społeczny. W celu określenia go i interpretacji budowanych relacji w szkolnej społeczności w badaniach użyto autorskiego Testu Niedokończonych Zdań, jako metody projekcyjnej, pozwalającej na diagnozę relacji społecznych. Uzyskane informacje dotyczące sytuacji w szkole, jej ocena w warunkach wielokulturowości pozwolą na ustalenie znaczeń, kierunku aktywności badanych podmiotów i klimatu społecznego badanej szkoły⁴³².

Testem objęto 2 klasy V i dwie klasy 6 (klasy te objęto także badaniem z zastosowaniem wymienionego wcześniej kwestionariusza ankiety). Należy też zaznaczyć, że wiek uczniów (12 i 13 lat) oraz ich zasoby leksykalne i semantyczne, nie zawsze odzwierciedlają rzeczywistą ocenę zdarzeń, czy też adekwatne określenia dla stanów emocjonalnych i ocenę sytuacji społecznej.

Poziom ogólności pytań był zróżnicowany. Dotyczył oceny szkoły, jak i obszarów związanych z edukacją szkolną, towarzyszących jej problemów i trudności szkolnych, stopnia sympatii i antypatii koleżeńskich, hierarchii wartości szkolnych, obecności uczniów innej narodowości i społecznej oceny funkcjonowania w klasie szkolnej. Uzyskane odpowiedzi stanowią poszerzone projekcje, uzyskane w niedokończonych zdaniach, stanowiących jedno z pytań (pyt. 11) zawartych w kwestionariuszu ankiety.

⁴³² Zob. P.L. Berger, T. Luckman, *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2010.

Pierwsze ze zdań (Test Niedokończonych Zdań – Aneks 4) *Moja szkoła jest...* miało na celu wywołanie u badanych uczniów projekcji pojęć, związanych ze szkołą. Najczęściej badani kończyli zdanie użyciem przymiotnika. Rzadko natomiast zdanie przybierało charakter wypowiedzi złożonej. Wiele z wypowiedzi badanych było podobnych, a spośród nich wybrano następujące:

tolerancyjna; nudna; dobra; bardzo fajna; tradycyjna, brudna, szara, stara i nienowoczesna; ciekawa; nawet fajna; wyzywająca; urozmaicona; ładna; interesująca oraz ciekawa; męcząca ale lubię się w niej spotykać z koleżankami; męcząca, wymagająca ale ją lubię; pełna złodziei i wulgarnych dzieci; publiczna; państwowa; irytująca, męcząca, wredna ale i też miła; nietolerancyjna; normalna; duża; spoko; miła; bardzo przyjazna, tolerancyjna; dosyć fajna; super; niezła; the best; przyjacielska; bardzo tolerancyjna; fajna, ale można by jeszcze w niej coś zmienić; w porządku; śmieszna, wesoła beznadziejna; bardzo wesoła i przyjazna dla uczniów.

Kilkakrotnie pojawiły się określenia szkoły jako *nudnej*. Ocena przyjmuje wielokrotnie wartości dychotomiczne. Obok ocen pozytywnych część badanych określa szkołę używając słów o charakterze pejoratywnym.

Drugie z pytań *Najbardziej lubię w naszej klasie...* miało służyć projekcji upodobań, preferencji, sympatii badanych uczniów. Kończyli oni zdanie następująco:

tolerancję i miłą atmosferę; to, że nie dokuczają obcokrajowcom; moich kolegów; że są przerwy śniadaniowe; czas, w którym wychodzimy na wycieczkę; że jest dużo osób; nauczycieli, przyjaciół; kolegów; że jesteśmy zgrani i zawsze coś się dzieje; to, że mam dużo przyjaciół; że jest dużo dziewczyn a mało chłopaków; przerwy, spędzanie czasu w szatni i po szkole; że jest zgrana; zapasy z kolegami na boisku; że przychodzą do nas dzieci z innych krajów; moich przyjaciół i to, że klasa stara się być lepsza; moich przyjaciół; że są w niej bardzo mili ludzie.

Wielu uczniów wymieniało często imię kolegi lub koleżanki (bardzo często pojawiała się imię kolegi lub koleżanki narodowości wietnamskiej). Badani określali atmosferę i sytuację w klasie.

W przeciwieństwie do wyrażonych wyżej sympatii, badani *najbardziej nie lubią*:

chłopców, którzy rozrabiają; kartkówki; Kuby, który jest rasistą; niekulturalnych chłopaków; dziewczyn; lubię wszystkich; jak używamy wulgaryzmów; że nie wszyscy dogadujemy się; chytrych kolegów i koleżanek; moich wrogów; sztywnych osób; kiedy dostaję jedynki; niektórych lekcji; braku dyscypliny; brak organizacji, dokuczania; że zawsze zwała się na mnie złe rzeczy; gdy jakaś pani zwraca mi uwagę; tego, że ciągle nas ktoś o coś posądza; odrzucania innych; chamstwa; pracy domowej; osób, które uważają się za lepsze; jak ktoś jest niemiły; testów; częstych niemiłych zachowań uczniów wobec siebie.

Poza tym badani wymieniają szereg osób, sytuacji, które związane są z przykrymi przeżyciami, frustracją, złym zachowaniem innych osób w klasie. Brak jest wypowiedzi, które cechowałyby negatywnie obecność rówieśników innej narodowości. Niektóre ze zdań mają bardzo osobisty charakter i są krytyką szkolnych sytuacji. Inne stanowią projekcję wyrażanych ocen dotyczących organizacji pracy szkolnej, niemieszczących się w szkolnych normach zachowań społecznych rówieśników.

Kolejne zdanie *Moi koledzy innej narodowości...* badani uzupełnili dość lakonicznie, np.:

są mili i chcą pomagać; są bardzo życzliwi; są w porządku; Wietnamczyk i Wietnamka są spoko; to Szymon i Abram; są sympatyczni; są bardzo mili poza jednym wyjątkiem; lubią mnie; są dla mnie tacy sami; są moimi kolegami; są normalnymi ludźmi; są mądrzy; bardzo mnie lubią; przyjaźnimy się; są mili i koleżeńscy; pochodzą z Armenii, Wietnamu, Rosji i Czeczenii; niektórzy są fajni; są koleżeńscy; są czasami mili, czasami niemili; pomocni i koleżeńscy; to Ukraińcy i Wietnamczycy; są tacy sami, jak my; to Marcin Mohamed i Paulina; przyjaźnią się ze mną; są ok.

Wiele z cytowanych wypowiedzi powtarza się. Wśród wypowiedzi brak jest jednoznacznych ocen negatywnych. Zdecydowana większość badanych uczniów pozytywnie i z sympatią wyraża się o swoich rówieśnikach innej narodowości, potwierdza przyjazne relacje z nimi.

W hierarchii szkolnych wartości badanych uczniów znalazły się różne kategorie: od relacji interpersonalnych, przez formy aktywności szkolnej i osiągane wyniki po cechy osobowości rówieśników. *Najważniejszą rzeczą w szkole dla badanych są więc:*

przyjaźń; nauka; koleżeństwo; bycie koleżeńskim; zabawa; uczciwość; to, że mam koleżanki; dobre wyniki w nauce; oceny; lekcje i przyjaciele; dogadywanie się z przyjaciółmi; koniec lekcji; boisko; tolerancja uczniów przez nauczycieli; są dla mnie moje oceny; przyjaźń kolegów i koleżanek; cichy kąt [chłopiec pochodzenia arabskiego]; akwarium; przyjaźń i miła atmosfera.

W systemie wartości dotyczących samej szkoły dla większości badanych najważniejsza jest przyjaźń i dobre relacje z rówieśnikami. Badani najwyżej plasują zatem wartości społeczne (*relacje z innymi, miła atmosfera, przyjaźń, koleżeństwo*). Nieliczne osoby za najważniejsze uznają określone miejsca w szkole (*boisko, akwarium*) lub też samą naukę.

Ludzie innej narodowości są w ocenie badanych uczniów określani w kategorii „obcych”, „ludzi z innych krajów”, ale także jako rówieśnicy w klasie. Są więc określani jako „obcy”, którzy czują się zawsze gorzej, niż Polacy; są nie z mojego kraju. Jako szkolni koledzy są:

fajni; ciekawi; życzliwi; bardzo dobrze się uczą; nie są gorsi, są takimi samymi ludźmi; są mili; mają równe uprawnienia; są normalni; nie przeszkadzają mi; są traktowani tak samo; są u mnie w klasie z Wietnamu i jest jeden Arab; to u mnie w klasie Rosja, Czeczenia, Armenia, Wietnam.

Niektóre z wypowiedzi są projekcją wyobrażeń społecznych i ocen badanych uczniów o sytuacji szkolnej w warunkach wielokulturowej klasy, np.: *myślę, że w klasie czują się dobrze; bardzo ciekawi; są pomocni; dobrze wychowani; czują się tu potrzebni; tacy sami jak ja; różnie się zachowują; czasami opryskliwi; czasem dziwni.*

W określeniu ludzi innej narodowości badani uczniowie nie przypisują im cech szczególnie wyróżniających ich. Nadają wręcz cechy podobieństwa i uznają ich za *ciekawych*, co stanowi prawdopodobnie synonim odrębności kulturowej i zainteresowania innymi kulturami. Rzadko pojawiają się zdania określające rówieśników z innych kręgów kulturowych w sposób nieprzyjazny, czy negatywny.

Zróżnicowane są także oczekiwania badanych wobec rzeczy, faktów, społecznych oczekiwań, które *bardzo przydałyby w klasie*. Można je skla-

syfikować w kilku kategoriach, np.: pożądaných przedmiotów czy urządzeń (*telefon oraz tłumacz Google; Wi-Fi; tablety zamiast zeszytów; licznik spóźnień; nowe komputery, bo są stare; działający komputer*), oczekiwanych relacji interpersonalnych (np. *przyjaciół, ale taki od serca; ktoś, kto nie ma żadnych wrogów; nowy uczeń; Brytyjczyk; ludzie z Wielkiej Brytanii; Messi; prawdziwy przyjaciel, który mnie zrozumie; przystojny Hiszpan; moja babcia dla Łukasza; ładne dziewczyny; kolega; pomocnik, który pomagałby mi w lekcji; nowy kolega/koleżanka, który zachowywałby się tak, jak ja; przyjaciel innej narodowości; osoby nie zachowujące się tak, jak dzieci; osoby, które są bardziej rozgarnięte; moich dwóch kolegów*), elementów związanych z wystrojem szkoły (np. *więcej roślin; zwierzątko; trochę porządku*), norm zachowań i wartości (np. *traktowanie wszystkich z równością; trochę powagi; surowszy nauczyciel; sprawiedliwość, uczciwość; psychiatra*).

Nieznaczna część wypowiedzi nie potwierdzała żadnych oczekiwań badanych, np. *Jest dobrze; nic!; wszystko jest w porządku*.

Uzyskane wypowiedzi badanych pozwalają na określenie indywidualnych preferencji, wynikających z doświadczeń, cech jednostkowych badanych uczniów. W przypadku kategorii oczekiwanych relacji interpersonalnych, stanowiących znaczną grupę uzyskanych wypowiedzi, zastosowanie metody projekcyjnej uwidoczniło nastawienia, pragnienia i potrzeby w zakresie relacji społecznych. Wśród nich pojawiają się przede wszystkim oczekiwania związane z możliwością pozyskania kolegi, przyjaciela, nowego ucznia w klasie, w tym innej narodowości oraz stosownych zachowań społecznych. Badani wymieniają szereg potrzeb, których zakres jest niezwykle szeroki, począwszy od nowych osób, kolegów czy przyjaciół po wyposażenie klasy i dostępne w niej urządzenia, zachowania nauczycieli oraz uczniów. Niektóre z potrzeb są bardzo ekscentryczne.

Dla pozyskania jeszcze szerszej perspektywy oczekiwań i potrzeb badanych uczniów w Teście Niedokończonych Zdań znalazła się formuła: *Wydaje mi się, że w mojej klasie...* Uzyskane wypowiedzi należy usystematyzować, czy też skategoryzować, w następujące grupy: *oceny zachowań szkolnych; atmosfery i klimatu w klasie; oczekiwań i zmian; krytyki istniejącego stanu*.

Przykładem wypowiedzi odzwierciedlających ocenę zachowań szkolnych są: *nie wszyscy tolerują dzieci z innych krajów; brak jest dyscypliny; niektórzy*

unikają obcokrajowców; nikt nie ma wroga; jest spokój; panuje przez dwóch kolegów nieład. Opinie badanych są zróżnicowane i wskazują na odmienną recepcję sytuacji szkolnych, od akceptacji i zadowolenia po wskazanie przykładów nietolerancji i braku dyscypliny.

Atmosferę i klimat w klasie obrazują m.in. wypowiedzi:

jest fajnie i miło; jest normalnie; jest ciekawie; jest przyjemnie; jest dobrze; są fajne osoby; są osoby, którym można zaufać; są mądrzy i niemądrzy; panuje tolerancja i akceptacja; jest dobra atmosfera; miła atmosfera; jest bardzo dobrze; jest super.

Wiele z tych wypowiedzi powtarza się, ale badani sygnalizują również inne aspekty klasowej atmosfery, np. *jest miło, fajnie lecz nie jesteśmy zgrani; dzieci podzieliły się na grupy; czasami panuje nie miła atmosfera*, co może w ich odczuciu świadczyć o braku integracji społecznej i istnieniu czynników zaburzających klimat i atmosferę w klasie. Liczba tych określeń jest jednak śladowa, co pozwala na konstatację o przewadze pozytywnych ocen szkolnej atmosfery, również w opinii uczniów wietnamskich.

Przykładem oczekiwań i zmian są określenia: *powinno być miło i spokojnie; powinna być cisza*, zaś krytykę istniejącego stanu potwierdzają opinie typu: *brak jest dyscypliny; jest za mało osób; jest okropnie; brak organizacji; jest nudno; jest za dużo osób; jest za mało wycieczek; jest chaos; jest ciągle tak samo; nie jest za miło, są terroryści.*

Krytyka dotyczy braku oczekiwanego ładu i porządku, liczby osób, przy czym pojawiające się stanowiska w tej sprawie są rozbieżne. Krytyczne uwagi dotyczą również monotonii szkolnej. Jeden z badanych sygnalizuje formę przemocy (*są terroryści*).

Z uwagi na badanie relacji społecznych w wielokulturowej klasie, zapytano uczniów o język obcy, którego chcieliby się nauczyć i ich motywację. Celem uzyskanej projekcji mogłoby być określenie stopnia sympatii czy też identyfikacji z rówieśnikami reprezentującymi odmienne kultury narodowe czy etniczne. Ponadto uzyskana projekcja mogłaby pozwolić na diagnozę stosunków i relacji społecznych z punktu widzenia grupy większościowej w klasie, jak i potrzeby identyfikacji mniejszości z własną grupą rówieśniczą.

Wśród zdań *chciałbym/chciałabym nauczyć się języka..., żeby...* pojawiły się różne motywacje. Jedne z nich miały charakter pragmatyczny i nie zawsze związane były z obecnością uczniów innej narodowości w badanej klasie, np.:

języka angielskiego, żeby dostać dobrą pracę; angielskiego, żeby porozumiewać się na świecie z innymi ludźmi; hiszpańskiego, żeby za kilka lat wyjechać na studia; japońskiego, żeby zamieszkać tam w przyszłości; francuskiego, włoskiego, żeby móc pojechać do Francji; angielskiego, żeby wyjechać za granicę; angielskiego, żeby podróżować po świecie; rosyjskiego, żeby lepiej poznawać świat; niemieckiego, ponieważ przydaje się w życiu i gospodarce; angielskiego, żeby móc się komunikować; hiszpańskiego, żeby wyjechać w przyszłości do Barcelony; angielskiego, żeby móc porozumiewać się z innymi; irlandzkiego, żeby rozmawiać z Irlandczykami; angielskiego, żeby zostać paleontologiem; włoskiego, żeby mogła pojechać do Włoch i umiała porozmawiać w tym pięknym języku; angielskiego, żeby polecieć do Ameryki; angielskiego, żeby grać w piłkę nożną w innym klubie; angielskiego, żeby porozmawiać ze sławną gwiazdą zagraniczną; angielskiego, żeby móc się kształcić za granicą; chińskiego, żeby w wakacje lecieć do Chin.

Inni badani wskazywali na języki obce, które pozwoliły im na sprawniejszą komunikację ze swoimi wietnamskimi rówieśnikami w klasie, np.: *wietnamskiego, żeby porozumieć się z koleżankami (kilka osób); angielskiego, niemieckiego i wietnamskiego, żeby porozumiewać się z ludźmi innej narodowości; angielskiego, żeby porozumieć się w klasie z Niullen, Lou, Zaynem, Liamem (imiona wietnamskich kolegów); wietnamskiego, żeby rozmawiać w innym języku.*

Z wypowiedzi badanych uczniów wynika, że są oni świadomi znaczenia i znajomości języków obcych, co prawdopodobnie implikuje także ich stosunek do innych kultur a zatem i ich rówieśników innej narodowości. W większości wypowiedzi badanych dominuje język angielski, (dotyczy to również Wietnamczyków). Swoją przyszłość postrzegają oni przez pryzmat znajomości języka angielskiego. W prowadzonych wywiadach uczniowie polscy często podkreślali bardzo dobrą znajomość angielskiego u wietnamskich rówieśników. Poza tym uczniowie uzasadniali pragmatyczny wymiar znajomości poszczególnych języków. Wielu z nich ujawniło konkretne zainteresowania, plany i aspiracje edukacyjne. Język w opinii badanych

stanowi szansę na studia za granicą, poznanie świata, ukończenie określonych studiów np. *paleontologii*, umożliwia komunikowanie się z ludźmi innej narodowości, ułatwia podróżowanie.

Badani ocenili także charakter ich relacji oraz postawy wobec swoich rówieśników innej narodowości. Zdanie rozpoczynające się od *Ja i moi koledzy/koleżanki innej narodowości...* uzupełnili następująco:

bardzo się lubimy; dobrze się dogadujemy; bardzo się lubimy i nie ma żadnych sporów między nami; są mili i sympatyczni; przyjaźnimy się; traktujemy się z równością; jesteśmy dla siebie mili; lubimy ze sobą rozmawiać; szanujemy się; jesteśmy dobrzy w sportach; często rozmawiamy razem; lubimy grać w piłkę; jesteśmy przyjaciółmi; bardzo się lubimy; przyjaźnimy się; są popularni i lubiani; dogadujemy się; mamy podobne oceny; jesteśmy normalni; dogadujemy się wspaniale; przyjaźnimy się; jesteśmy koleżeńscy; próbujemy być bardzo mili.

Wszystkie z podanych wyżej przykładów dokończonych zdań (pozostałe są zbliżone, podobne lub powtarzające się) świadczą o dobrych relacjach społecznych w badanych klasach. Odzwierciedlają panujący w nich klimat, wyobrażenia badanych o szkolnej rzeczywistości. Stanowią projekcję poglądów i nastawień dotyczących szkolnej rzeczywistości, mimo różnic kulturowych. Należy zaznaczyć, że wszyscy badani narodowości wietnamskiej wskazali na dobre, oparte na przyjaźni relacje w klasie. Badani uczniowie nie sformułowali zdań, które byłyby krytyczne wobec „obcych” kulturowo rówieśników (poza jednym przypadkiem). Wszystkie wypowiedzi napisane zostały w tonie przyjaźni, życzliwości i ciekawości wobec kolegów z innych kręgów kulturowych. Określenia typu *dobrze się dogadujemy, lubimy się, są mili* świadczą o dobrych relacjach interpersonalnych i postawach otwartości.

W celu pogłębienia projekcji zastosowano w teście zdanie: *Myszę, że moi koledzy i koleżanki innej narodowości...*, które badani dokończyli następująco:

lubią naszą szkołę; też się dobrze czują w klasie; także mają dobre oceny; zachowują się dobrze; mnie lubią; lubię naszą klasę; są mądrzy; czują się tu bardzo dobrze; są tacy, jak ja; jesteśmy ze sobą zgrani; lubią mnie; są mili; są nawet fajni; starają się

zachowywać, jak my; są lubiani przez nauczycieli; są mili i ciekawi; lubią polską atmosferę.

Wymienione określenia często się powtarzały, obrazując tym samym pełną akceptację ze strony polskich rówieśników. Wypowiedzi te również świadczą o pełnej akceptacji rówieśników innej narodowości, ich pełnej integracji w zespole klasowym.

W Teście Niedokończonych Zdąń znalazły się również takie, które miały być oceną Polaków oraz określeniem narodowości przyjaciela, którego badany chciałby mieć. W opinii badanych uczniów (*Sądzę, że Polacy...*) Polacy:

to dobry naród; są mili i uczciwi; są dobrzy; w szkole sprawdzają się dobrze dla zagranicznych dzieci; są super; są lepsi, niż ludzie innej narodowości; są tacy sami, jak inni; są tacy sami, jak ludzie innych narodowości; niczym się nie różnią od innych narodów; wcale nie są od innych lepsi; są słabi w piłkę nożną; mogą się wiele nauczyć od obcokrajowców; nic o nich nie sądzę; potrafią traktować innych z równością; są fajni ale niektórzy nie tolerują cudzoziemców; są bardzo przyjaźni; powinni dobrze traktować ludzi innej narodowości; są bardzo uprzejmym i tolerancyjnym narodem; mają piękny kraj; tolerują się nawzajem; są przyjaźni i czuli.

Utworzone przez badanych zdania są projekcją różnych stanów emocjonalnych, wyrażających osąd o własnym narodzie, gdzie duma, pozytywne oceny postaw wobec „obcych” są wymieniane na równi z zauważalnymi słabościami. W niektórych ze zdań pojawia się dystans do własnej megalomanii. Skrajnym przeciwieństwem prezentowanych wypowiedzi są wypowiedzi krytyczne, obnażające w ocenie badanych słabości i narodowe wady, np.

to dziwny naród; są beznadziejni; czasami zachowują się źle w stosunku do obcokrajowców; czasami są niemili dla obcokrajowców; są chamscy; są egoistami i bardzo chciwymi ludźmi; są niemili dla Murzynów i Wietnamczyków; są narodem nienormalnym; czasami nie są tolerancyjni; powinni lepiej traktować obcokrajowców; są złodziejami i pijakami; nie umieją grać w piłkę; są narodem nietolerancyjnym.

W wielu wypowiedziach pojawia się stwierdzenie, że Polacy są *nie-tolerancyjni*. Część uczniów przypisuje Polakom bardzo negatywne cechy (*chciwi, złodzieje, pijacy, źle się zachowują, nie mają osiągnąć sportowych w piłce nożnej, chamscy, egoiści*) i dokonuje bardzo surowych ocen. Uważa ich za *niemiłych, źle traktujących obcokrajowców*. Równie znacząca część badanych jest przeciwnego zdania. Uważa Polaków za bardzo *tolerancyjnych, przyjaznych, miłych*. Tak zgeneralizowane poglądy czy postawy wynikają prawdopodobnie z bardzo indywidualnych doświadczeń i obserwacji społecznej rzeczywistości przez badanych uczniów. Świadczą jednak o znacznych różnicach w ocenie własnego narodu, co może także implikować określone postawy wobec „obcych”.

Badani uczniowie określili *narodowość przyjaciela, którego chcieliby mieć*. Wśród wypowiedzi znalazły się m.in.:

przyjaciela narodowości polskiej; angielskiej lub hiszpańskiej; brytyjskiej i irlandzkiej; wietnamskiej lub chińskiej, bo można się nauczyć zwyczajów, nowych języków; nieważne jakiej, ale bym mógł się z nimi porozumieć; hiszpańskiej; tak szczerze – to każdej, wszystkie są fajne; afroamerykanina; angielskiej; brytyjskiej, pakistańskiej; polskiej; japońskiej; wietnamskiej; wszystko jedno, aby był/była prawdziwym przyjacielem; irlandzkiej; argentyńskiej; włoskiej i angielskiej; z Australii; wietnamskiej; francuskiej; z RPA; nie ma to dla mnie znaczenia; którejkolwiek; ormiańskiej wystarczy, żebyśmy się rozumieli; obojętnie jakiej; polskiej i wietnamskiej; ukraińskiej; francuskiej i chińskiej.

Badani uczniowie nie w każdym przypadku odróżniają narodowość od państwowości. Znamienny dla wypowiedzi jest bardzo zróżnicowany wybór *narodowości przyjaciela*. Znacznie więcej badanych uczniów wybrałoby go spoza narodowości polskiej. Oznacza to powszechne postawy otwartości i kosmopolityzmu badanych, którzy nie boją się kulturowej odmienności i upatrują w niej pozytywne cechy. Wśród uczniów polskich często pojawia się *przyjaciela narodowości wietnamskiej*. Świadczy to o docenianiu przez dzieci polskie walorów osobowościowych wietnamskich rówieśników i ich pełnej akceptacji w szkolnej przestrzeni.

Swoje pragnienia dotyczące ludzi na świecie badani wyrazili w zdaniu *Chciałbym, aby wszyscy ludzie na świecie...* Z uwagi na treść uzyskanych

wypowiedzi wyodrębniono wśród nich następujące kategorie: wzajemny szacunek, tolerancja i przyjaźń oraz pokój na świecie i życie w zgodzie. Do pierwszej kategorii zaliczyć można następujące wypowiedzi:

Chciałbym, aby wszyscy ludzie na świecie szanowali ludzi z innych krajów; tolerowali każdego człowieka; byli tolerancyjni; byli dla siebie życzliwi; szanowali się wzajemnie; nie byli rasistami; nie byli w ogóle źli; byli dla siebie dobrzy i akceptowali osoby innego pochodzenia; byli dla siebie życzliwi; byli mili dla obcokrajowców; byli tolerancyjni wobec siebie; byli traktowani dobrze; byli tolerancyjni i szanowali się; byli wobec siebie uczciwi; byli przyjaciółmi; szanowali siebie nawzajem; byli mili dla siebie; byli tolerancyjni w stosunku do siebie; mieli swojego najlepszego kumpla; rozumieli się; lubili się; znali się; byli sympatyczni; nie oceniali się po wyglądzie i swoich poglądach; byli zgodni; byli dla siebie przyjaźni.

W wyodrębnionej kategorii pokój na świecie i życie w zgodzie znajdują się wypowiedzi typu:

Chciałbym, aby wszyscy ludzie na świecie byli pokojowo nastawieni; żyli w pokoju; przestali śmiecić i żyli w zgodzie; mieli pokój; wprowadzili między siebie spokój; mówili w jednym języku; przestali walczyć o władzę, bo wygląda to nudnie. Dwie z badanych osób chciałyby, aby wszyscy ludzie na świecie byli bogaci.

Uczniowie wyrażają pragnienie życia ludzi w miłości, zgodzie i pokoju. Pojawiają się nawet aspekty związane z ochroną środowiska naturalnego. Cechą dominującą większości wypowiedzi jest tolerancja pomiędzy ludźmi, postawy pacyfistyczne, równość i powszechny szacunek ludzi wobec siebie, niezależnie od nacji.

Pragnienia badanych poszerzają dodatkowo wypowiedzi kończące zdanie *Każdy człowiek niezależnie od swojego pochodzenia...* Pojawiają się w nich oczekiwania równego traktowania ludzi, powszechnego szacunku między nimi, wolności, dobrych relacji, prawa do szczęścia, uznania człowieczeństwa jako wartości autotelicznej każdej jednostki. Potwierdzeniem są prezentowane poniżej wypowiedzi:

Każdy człowiek niezależnie od swojego pochodzenia jest dumny; jest dobry; powinien być szanowany; musi być tak samo traktowany; powinien być szanowany

przez innych; powinien być tak samo traktowany; tak samo zdobywa przyjaciół; jest fajny i może być lubiany; powinien szanować innych; jest taki sam, jak inni; jest równy; ma prawo do życia, ale muszę przyznać, że nie lubię muzułmanów, ponieważ mają dziwne wyznania; jest żywą istotą, która zasługuje na równe traktowanie; też jest człowiekiem; powinien być szanowany i traktowany normalnie; ma takie same prawa i obowiązki; musi być tolerancyjny; jest taki sam i należy go traktować, tak jak pozostałych; powinien być traktowany na równi; ma wolność i nie może być manipulowany; ma to coś w sobie; powinien żyć; ma swoje uczucia i ma też swoje prawa; powinien być szczęśliwy; żyje i oddycha; ma prawo się uczyć, mieć przyjaciela i wyrażać, co czuje; powinien tolerować gust innych; jest równy, ma takie same prawa jak wszyscy i jest dobry.

Badani uczniowie przyznają każdemu człowiekowi niezależnie od pochodzenia prawo do życia, wyrażania uczuć, nauki, równości, wolności, szacunku, ale określają także jego prawa wobec innych. Każdy człowiek w opinii badanych *powinien być tolerancyjny, szanować innych*.

Test Niedokończonych Zdań pozwolił na projekcję stanów emocjonalnych badanych dzieci, ocenę ich własnej szkoły, jej różnych aspektów, ujawnienie wzorów zachowań i relacji interpersonalnych szczególnie w układzie: *ja – rówieśnik innej narodowości w mojej klasie*. Uzyskane odpowiedzi, będące dopełnieniem rozpoczętego w teście zdania odzwierciedlają style postrzegania i organizację poznawczą świata wewnętrznego badanych uczniów, ich preferencje i systemy wartości. Stanowią także obraz świata badanych i ich emocjonalność. Celem badania było uzyskanie możliwie pełnych informacji dotyczących oceny środowiska klasy w kontekście wielokulturowości jej uczniów. Z uzyskanych informacji wynika, że:

- w badanych klasach znajdują się uczniowie narodowości wietnamskiej, rosyjskiej, ukraińskiej, czeczeńskiej, ormiańskiej, z czego największą liczbę stanowią Wietnamczycy;
- są oni w pełni zintegrowani ze społecznością szkolną i w pełni akceptowani przez polskich rówieśników;
- Wietnamczycy w ocenie dzieci polskich cieszą się w szkole sympatią, zaufaniem, uchodzą za dobrych kolegów i przyjaciół, są do brymi a często wzorowymi uczniami, lubianymi przez nauczycieli;

- uczniowie innej narodowości są oceniani przez uczniów polskich bardzo pozytywnie;
- *najważniejszą rzeczą w szkole* jest dla badanych dobra atmosfera, przyjaźń i dobre relacje z rówieśnikami;
- uzyskane wypowiedzi dotyczące *ludzi innej narodowości* można uznać za kontinuum; obok wypowiedzi pozytywnych, znalazły się wypowiedzi neutralne, obojętne a także oceniające „innych” negatywnie;
- badani uczniowie wyrażają różne potrzeby w swojej klasie, począwszy od pragnienia posiadania przyjaciół do potrzeb materialnych oraz zmiany sytuacji w klasie (zachowania uczniów, nauczycieli);
- dokonują świadomych wyborów dotyczących uczenia się języków obcych. Chętnie uczyliby się wielu języków, co wynika z indywidualnych preferencji, zainteresowań, potrzeb a także wyboru drogi zawodowej. Wielu z nich ujawniło konkretne zainteresowania, plany i aspiracje edukacyjne. Język dla wielu ma charakter pragmatyczny, poznawczy gdyż daje szansę za studia za granicą, poznanie świata, możliwości komunikowania się z ludźmi innej narodowości, podróżowania, ukończenia określonych studiów;
- w ocenie relacji *ja i moi rówieśnicy innej narodowości* badani uczniowie formułowali zdania w tonie przyjaźni, życzliwości i ciekawości wobec innych kulturowo kolegów. Określenia typu *dobrze się dogadujemy, lubimy się, są mili* świadczą o dobrych relacjach interpersonalnych i postawach otwartości (poza jednym przypadkiem);
- w zdaniu *Myślę, że moi koledzy i koleżanki innej narodowości...* badani w pełni akceptują rówieśników z innych kręgów kulturowych, co świadczy o ich pełnej integracji w zespole klasowym;
- w zdaniu *Sądzę, że Polacy...* znacząca część badanych uczniów sformułowała negatywne oceny, uznając Polaków za *nietolerancyjnych*. Część uczniów przypisuje Polakom bardzo negatywne cechy (*chciwi, złodzieje, pijacy, źle się zachowują, nie mają osiągnąć sportowych w piłce nożnej, chamscy, egoiści*). Uważa ich za *niemiłych, źle traktujących obcokrajowców*. Znaczna część badanych jest przeciwnego zdania i uważa

Polaków za bardzo *tolerancyjnych, przyjaznych, miłych*. Świadczy to o różnych poglądach badanych na temat własnego narodu, co może także implikować określone postawy wobec „obcych”;

- badani uczniowie określili *narodowość przyjaciela, którego chcieliby mieć*. Nie w każdym przypadku odróżniają narodowość od państwowości. Wybór *narodowości przyjaciela* jest zróżnicowany. Znacznie więcej badanych uczniów wybrałoby go spoza narodowości polskiej. Wśród uczniów polskich często pojawia się *przyjaciel narodowości wietnamskiej* (uczniowie narodowości wietnamskiej najczęściej wybraliby przyjaciela *narodowości angielskiej*). Wybór przez uczniów polskich przyjaciela innej narodowości oznacza postawy otwartości badanych, którzy nie kierują się stereotypami, a w odmienności kulturowej upatrują wiele pozytywnych cech;
- badani uczniowie w większości *chcieliby, aby wszyscy ludzie na świecie żyli w pokoju i przyjaźni*. W wypowiedziach dominują takie wartości jak: tolerancja pomiędzy ludźmi, równość i powszechny szacunek ludzi wobec siebie, niezależnie od nacji;
- *Każdy człowiek, niezależnie od pochodzenia* w opinii badanych uczniów ma prawo do życia, wyrażania uczuć, nauki, równości, wolności, szacunku. Badani określają także prawa człowieka wobec innych. *Każdy człowiek w opinii badanych powinien być tolerancyjny, szanować innych*. Jedna z badanych uczennic przyznała się do braku sympatii wobec muzułmanów.

Badani uczniowie klas V i VI wydają się prezentować dość jednoznaczne opinie i stanowiska. W uzyskanych zdaniach nie pojawiają się jakiegolwiek uwagi, które mogłyby świadczyć o wrogich postawach wobec osób wywodzących się z innych kultur. Uczniowie wydają się być bardzo krytyczni w ocenie osób, które przejawiają postawy braku tolerancji czy szacunku wobec przedstawicieli innych kultur. Zastosowanie Testu Niedokończonych Zdąn pozwoliło na projekcję wyobrażeń, sądów i opinii, wskazujących jednocześnie na postawy i poglądy badanych uczniów w obszarze własnej szkoły i klasy. Z uwagi na wielokulturowy charakter badanych klas

wypowiedzi uczniów, jako projekcja ich nastawień, ocen i motywów, pozwalają ocenić społeczny kontekst środowiska szkolnego, w tym wzajemne postawy grupy większościowej, jak i uczniów reprezentujących inne kultury narodowe. Stały się one przedmiotem analizy jakościowej, która wskazuje na jakość społecznych relacji w wielokulturowej klasie. Przewaga uczniów wietnamskich (pod względem reprezentowanych kultur) i ich relacje z polskimi rówieśnikami ukazują wzorcowy przykład integracji szkolnej, gdzie kulturowa odmiennność nie stanowi przeszkody na drodze budowania wspólnoty, tworzenia systemów znaczeń i zachowań, wynikających z interakcji. Wypowiedzi badanych są z jednej strony projekcją ich nastawień i postaw, ale należy wziąć pod uwagę zmienność relacji w klasie szkolnej pod wpływem różnych sytuacji i warunków. Stanowi ona dynamiczny układ wzajemnych interakcji, podlegających indywidualnym, grupowym i społecznym uwarunkowaniom. Recepja przestrzeni szkolnej w warunkach wielokulturowości jest z pewnością determinowana stopniem internalizacji społecznych norm i adaptacją mniejszości do obowiązujących reguł, co w przypadku specyfiki osobowościowej i aspiracji edukacyjnych dzieci wietnamskich można uznać za przykład doskonałej integracji szkolnej.

7.3. Od początku są dzieci wietnamskie.

Wywiady – kategorie pojęciowe i znaczeniowe wyodrębnione z narracji uczniów polskich

W badaniach zastosowano wywiad narracyjny, który (obok sondażu diagnostycznego) pozwolił na zebranie danych o szkolnej rzeczywistości, z perspektywy polskich uczniów w warunkach wielokulturowej klasy. Dobór próby do przeprowadzenia wywiadów narracyjnych odbył się na zasadzie oferowanych przez szkołę możliwości organizacyjnych, w ramach których można było przeprowadzić swobodną, spontaniczną narrację wybranych losowo uczniów. Narracje stanowiły wypowiedzi uczniów o edukacji szkolnej, relacjach z rówieśnikami, oceny sytuacji szkolnych w kontekście różnic kulturowych (uczniowie klas V-VI).

Zastosowanie wywiadu wymagało stworzenia określonego klimatu zaufania i zgody ze strony badanych na przeprowadzenie wywiadu. Uczniowie zostali poinformowani o swobodzie w narracji, która czasem wspierana była pytaniami pomocniczymi przez prowadzącego wywiad. W fazie narracji główny kierunek opowiadania obejmował ocenę własnej szkoły, historię edukacji w niej oraz związki z własną kulturą (dotyczy uczniów wietnamskich). Narracje oparte były o wymóg kondensacji (dotyczył on skupienia się na ocenie własnej szkoły i szkolnych doświadczeń), przy czym każdą z nich cechował różny stopień uszczegółowienia opowiadanych treści. Struktura narracji uzależniona była od doświadczeń badanych dzieci, stopnia ich otwartości w dzieleniu się informacjami, a także od relacji z rówieśnikami. Wywiadami objęto 6 uczniów narodowości polskiej i tyleż samo wietnamskiej. Należy zaznaczyć, że jakość uzyskanych narracji jest w dużej mierze determinowana wiekiem osób.

Zgodnie z klasyfikacją wywiadów wg J. Sztumskiego⁴³³ zastosowane w badaniach wywiady miały charakter *nieskategoryzowany, jawny nieformalny i indywidualny*. Sztumski uważa, że wywiady nieskategoryzowane (...) *nie pozwalają na uzyskanie danych porównywalnych, czyli danych o charakterze ilościowym, lecz umożliwiają zebranie danych, ukazujących uwarunkowania i okoliczności kształtowania się określonych opinii i postaw poszczególnych respondentów*⁴³⁴. Ten rodzaj wywiadów pozwala zdaniem autora uzyskać dane jakościowe i uzyskać pogłębienie znajomości badanych zjawisk, którymi są np. motywacje, postawy⁴³⁵. Wywiad jawny nieformalny jest natomiast wywiadem, *w którym świadomie ukrywa się przed badanym rzeczywistą rolę społeczną badającego lub cel badań, aby uzyskać bardziej obiektywne wypowiedzi*⁴³⁶. Indywidualność wywiadu wynikała z prowadzenia go z jedną osobą, przy braku uczestnictwa pozostałych badanych. Imiona badanych zostały

⁴³³ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wyd. Naukowe „Śląsk”, Katowice 2005, s. 160-162.

⁴³⁴ Tamże, s. 161.

⁴³⁵ Tamże.

⁴³⁶ Tamże, s. 162.

zmienione w prezentowanych narracjach w celu utrudnienia identyfikacji badanych i zapewnienia im anonimowości.

Celem wywiadu było określenie istniejących w klasie relacji społecznych, poznanie świadomych i nieświadomych aspektów funkcjonowania w wielokulturowej klasie. Relacje polskich uczniów o ich wietnamskich rówieśnikach pozwalają jednocześnie wskazać na poziom transmisji i reprodukcji kultury, co w przypadku zróżnicowania pod względem narodowościowym czy etnicznym, pozwala na określenie dominujących kodów kulturowych i zakresu przemocy symbolicznej. Wywiadem objęto 6 osób, a jego przeprowadzenie wiązało się z *położeniem nacisku na jego temporalne, społeczne i znaczeniowe struktury*⁴³⁷. Imiona badanych zostały zmienione, celem zachowania ich anonimowości.

Renata, V klasa:

Jestem od II klasy. Moją najlepszą przyjaciółką jest Ania narodowości wietnamskiej. Pierwsza do mnie się odezwała. Od tej pory się przyjaźnimy. Prawie nigdy się nie kłóciliśmy. Obie sobie pomagałyśmy. Ania jest lepsza z angielskiego i matematyki, a ja jestem lepsza z plastyki. Ania się urodziła w Polsce. Jest jeszcze innej narodowości Dorota, Staś z Ukrainy, Polina jest chyba z Ukrainy. Lubimy się, nikt im nie dokucza. Różnie się uczymy. Dorota jest Wietnamką i jest kujonką. Ania jest podobna do mnie.

Dzieci innej narodowości w naszej klasie jeżdżą z nami na wycieczki, wszystkie przychodzą na choinkę szkolną.

Staś ma ukraiński akcent. Jest od „zerówki”. Chłopcy się z niego śmieją, jak czyta. Dzieci wietnamskie rzadko mówią o swojej kulturze. Czasami mówią w swoim języku. Nie mamy w szkole dni kultury wietnamskiej. Nie opowiadają o swoich zwyczajach. W innej klasie są też Wietnamczycy. Oni mówią o swojej kulturze, przynoszą przepisy, czasami owoce z Wietnamu i dają figurki paniom nauczycielkom. W tamtej klasie więcej mówią o swojej kulturze, nie wstydzą się jej.

Byłam u Doroty i Ani w domu. Ich rodzice nie mówią po polsku – tylko trochę.

⁴³⁷ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 127 (za: E. Mishler, *Research Interviewing. Context and Narrative*, MA: Harvard University Press, Cambridge 1986).

Nauczyciele dobrze traktują dzieci z innych kultur. Jak dzieci z innych krajów nie chodzą na religię, to chodzą na zajęcia z etyki. Są zajęcia kulturowe, dla dzieci, które nie chodzą na religię. Mówi się tam o swojej kulturze, o swoich świętach, każdy przynosi swoje jedzenie z kraju np. ryż z pałeczkami i sushi. Czasami pani od etyki opowiada tym dzieciom, jakie są tradycje i święta w Polsce.

Nie mamy apeli ani uroczystości szkolnych, gdzie mówi się o innych kulturach. Wydaje mi się, że Ania jest trochę nieśmiała. Często chłopcy mówią na nią Chińczyk, ale nie odpowiada. Jest grzeczna. W naszej klasie są dwie dziewczynki, które śmieją się z dzieci innej narodowości. Najbardziej dokuczają Bartoszowi, jeżdżą za nim tramwajem do domu.

Powyższa narracja wskazuje na naturalność obecności rówieśników z innych kręgów kulturowych w opinii badanej. W narracji znajduje się odniesienie do codzienności szkolnej, w tym kwestii związanych z transmisją kultury. Badana uczennica konstruuje szkolne relacje z własnej perspektywy i ocenia je, wskazując również na zdarzenia związane z obecnością uczniów reprezentujących inne kultury narodowe. Opisuje zachowania wietnamskich rówieśników, które różnią się zdaniem badanej w poszczególnych klasach, ocenia postawy nauczycieli wobec uczniów reprezentujących inne kultury. Wskazuje na różne formy pracy szkoły, w których poddaje ocenie kulturową transmisję zwyczajów i zachowań dzieci wietnamskich. Kultura mniejszości jest w narracji badanej raczej zdominowana symboliką grupy większościowej, co wynika w dużej mierze ze sprawności językowej dzieci wietnamskich. Z narracji wynika, że przedstawiciele mniejszości uczestniczą w organizacji zajęć szkolnych, co wskazuje na integrację, niezależnie od różnic etnosów (wyjazd na wycieczki, uczestnictwo w szkolnej choince). W narracji pojawia się informacja o braku znajomości języka polskiego u rodziców dzieci wietnamskich, co znajduje potwierdzenie w innych publikacjach w tym zakresie w literaturze przedmiotu.

Krzysztof, V klasa:

Urodziłem się w Cincinnati w USA. Przyjechałem z rodzicami chyba w 2001 roku. Do tej szkoły chodzę od początku. Mama jest Polką, a tata Holendrem. Czuję się Amerykaninem. Dopiero teraz pojadę po wielu latach pierwszy raz. Nie ma róż-

nicy w klasie. Nie jest tak, że nauczyciele bardziej lubią polskie dzieci. Najłatwiejszy jest angielski. Jestem najlepszy z angielskiego. Dzieci polskie nie dokuczają dzieciom innej narodowości w naszej klasie.

W IV klasie na etyce dzieci wietnamskie przyniosły sajgonki. Raczej nie prezentują swojej kultury. Dzieci wietnamskie nie różnią się od nas. Tak samo się uczą, tak samo się śmiejemy. Mamy w szkole Ukraińców i Czechenów.

Kolejna przedstawiona wypowiedź jest swoistą, krótką historią własną (wątki autobiograficzne) z jednoczesnym odniesieniem do swojej tożsamości. Zawiera również ocenę szkolnych relacji w wielokulturowej klasie (brak symptomów prześladowania), w której badany chłopiec podkreśla dobry klimat i pełną integrację wietnamskich rówieśników z dziećmi polskimi. Z wypowiedzi wynika również bardzo pozytywny obraz nauczycieli, traktujących wszystkich równo, niezależnie od różnic kulturowych.

Ala, V klasa:

Od początku chodzę do tej klasy. Dziewczynki wietnamskie też są tu od początku. Doszedł Staś, Pola (nie wiem, jakiej jest narodowości). Chciałabym, żeby było tych dzieci więcej. Mówią nam, co u nich się dzieje, np. co mają w szkole inaczej...

Raczej nic nie wiem o Wietnamie. Trzeba ich szanować. To, że są inni, to nie trzeba się śmiać. Słyszałam, jak dziewczynki z naszej klasy przezywają nasze koleżanki wietnamskie.

Badana potwierdza obecność wietnamskich rówieśników *od początku*, co mogłoby wskazywać na poprawne relacje. Rzeczywistość szkolna w ocenie badanej ujawnia zróżnicowany charakter wzajemnych interakcji, a sama badana prezentuje pozytywną postawę wobec swoich wietnamskich rówieśniczek, podkreślając jednocześnie brak wiedzy o Wietnamie. Transmisja kultury ze strony uczniów wietnamskich nie przyjmuje zasadniczo szczególnych form jej prezentacji, pozwalających na wzajemny przekaz kulturowy. Wydaje się, że uczniowie wietnamscy w pełni zinternalizowali obowiązujące w szkole kody kulturowe, co umożliwia im wieloletnia edukacja w polskich placówkach edukacyjnych i osiągnięta sprawność językowa.

Mateusz, V klasa:

Chodzę od „zerówki”. Od początku są dzieci wietnamskie. W III klasie doszedł Staś z Ukrainy. Mam kolegę Marka – Wietnamczyka, Polina doszła w V klasie. Jest koleżeńska, dobrze się uczy. Kiedyś, jak pokłóciła się Dorota (Wietnamka) z inną dziewczynką polską, to polska dziewczynka powiedziała – wynocha!

Czasem się niektórzy wkurzają, że dzieci z Wietnamu znają dobrze angielski. Najczęściej Wietnamczycy mają „6” z angielskiego. Można powiedzieć, że Wietnamczycy są bardzo pilni. Ja uważam, że też jestem pilnym uczniem. Wszyscy Wietnamczycy przychodzą na uroczystości poza Czczenami. Na przerwach znam dzieci z innych kultur, mam z nimi kontakt.

W prezentowanym powyżej wywiadzie potwierdza się informacja o wieloletniej edukacji dzieci wietnamskich w badanych klasach. Tu również pojawia się sygnał o istniejących, ale sporadycznych animozjach w relacjach koleżeńskich. Istotną informacją jest wskazanie na szkolne postawy wietnamskich rówieśników, wyróżniających się pilnością i wzorową nauką. Badany wskazuje na ich uczestnictwo w szkolnych uroczystościach, potwierdzając zinternalizowane kody kulturowe i adaptację szkolną dzieci wietnamskich (poza Czczenami).

Tomek, V klasa:

Od początku jestem w tej szkole, wcześniej do klasy III był Staś, później od klasy IV doszli Wietnamczycy – Marek i Ela. Marek jest dla mnie najlepszym kolegą. Marek chodzi na świetlicę, a ja nie. Gramy razem w piłkę. Dobrze, że mamy kolegów z innych kultur. Można się nauczyć np. słów wietnamskich, ale ich nie znam. Mówią nam o sportach w Wietnamie. Szkoły są u nich takie, że od razu wychodzi się z klasy na dwór.

W szkole nie ma konfliktów. Dzieci wietnamskie uczą się różnie, jeżdżą z nami na wycieczki, chodzą na dyskoteki, Mikołajki. W wigilię klasowej też uczestniczą. To święto traktują normalnie, przynoszą jedzenie. Po wakacjach przywożą owoce. Często są na przyrodzie (małe jabłuszka). Opowiadają nam czasem śmieszne kawały. Jak dzwonią do rodziców, to mówią po wietnamsku.

Pozytywny obraz relacji szkolnych z wietnamskimi uczniami kreśli kolejny badany chłopiec. Poza pełną akceptacją swoich rówieśników wskazuje na przyjaźń z kolegą wietnamskim. W jego narracji pojawiają się korzyści wynikające z wielokulturowego charakteru klasy szkolnej. Są nimi: wiedza o pewnych aspektach życia Wietnamczyków, ich wspólny udział w imprezach szkolnych, prezentacja elementów kultury (np. kulinarnej).

Joanna, V klasa:

Dzieci innych narodowości spotykamy od „zerówki”. Jestem z nimi tyle lat. Traktujemy ich jak swoich. Nieważny jest kolor skóry. Traktujemy ich jak Polaków. Batwimy się z nimi na przerwach. Cała klasa jest zgrana. Lubimy się. Najlepszą koleżanką jest Ela (Wietnamka). Swoje właściwe imiona wietnamskie dzieci mają w dyplomach, dzienniku, na świadectwach. Umawiamy się na plac zabaw, do kina, pizzerii, Mc Donalda. Odwiedzamy się poza szkołą.

Kiedyś Marka, naszego kolegę narodowości wietnamskiej, nazywano zdrobniale „Ryżyk” – od ryżu. Często zapominam, że oni są innej narodowości, część myśli tak samo. Marek jest bardzo lubiany. Chłopcy lubią z nim grać w piłkę nożną. Ela lubi grać w skakankę i inne gry. Jeden z gorszych uczniów w klasie wołał na nich „żółtki”. Ale to mu się już znudziło.

Nauczyciele sprawiedliwie nas oceniają. Czasem Mohamed (słabo mówi po polsku, przyjechał do Polski w czasie wojny w Iraku) jest leniwy. Nauczył się złych słówek. Panie Mohamedowi podwyższają stopnie.

Na etyce omawiają różne kultury. Był Dzień Wietnamski. Marek przyniósł pacyzki, sajgonki.

Moim zdaniem dzieci wietnamskie ładnie rysują. Marcin mówił mi, że dzieci wietnamskie lubią rysować. Marek przywozi zawsze pamiątki. Ostatnio przywiózł Pani figurkę oraz przyprawę. Marek ma siostry i braci. Jego młodszą siostrę odbiera opiekunka, rodzice prowadzą restaurację. Ela też ma rodziców w restauracji (chyba szefowie). Dzieci wietnamskie często opowiadają np. o owocach (malutkie jabłuszka). Czasem coś wtrącają w rozmowę. Raz Marek przywiózł małe owoce oraz owoc podobny do ananasa. Marek jest bardzo koleżeński. Jak idziemy na pizzę, to Ela się też składa. W innej piątej klasie jest Dorota (Wietnamka). Często zostaje w szatni. Można się z nią pobawić, porozmawiać.

W narracji pojawiają się wymienione wcześniej imiona wietnamskich rówieśników, co potwierdza przyjazne relacje z nimi. Badana podkreśla wieloletnie kontakty z uczniami reprezentującymi inne kultury, w tym Wietnamczykami. Wskazuje na formy spędzania czasu wolnego poza szkołą z wietnamskimi rówieśnikami. W narracji pojawiają się elementy wskazujące na rodzaje relacji w klasie, zachowania nauczycieli, kwestie kulturowe, a także indywidualne oceny osób, stanowiące dla badanej uczenicy istotny czynnik jej szkolnej egzystencji. Wywiad stanowi narrację opisującą życie szkolne z własnej, indywidualnej perspektywy.

Wskazane powyżej przykłady przeprowadzonych wywiadów narracyjnych i poddanie ich analizie wymaga uszeregowania czy też skategoryzowania pojawiających się w nich kwestii. Pozwoli to na kodowanie pewnych sekwencji wypowiedzi i znaczeń, które ułatwią podsumowanie społecznych wymiarów edukacji w wielokulturowym kontekście badanej szkoły. Dokonano kategoryzacji uzyskanych w wywiadzie narracyjnym informacji i zagadnień, które przedstawiono w formie tabelarycznej (tab. 32).

Tab. 32. Kategorie pojęciowe i znaczeniowe w narracjach uczniów polskich w szkole S2(W)

Kategorie pojęciowe i znaczeniowe wyodrębnione z narracji	Przykłady i interpretacja
<i>Świat szkolnej rzeczywistości (jej różne wymiary socjalizacyjne)</i>	Interakcje i ich formy; uczestnictwo w szkolnych imprezach; prezentacja kultury wietnamskiej; czas w szkole i poza nią jako formy spędzania czasu wolnego; zachowania nauczycieli w ocenie uczniów; kwestie sporne między uczniami; stosunek do nauki i szkolnych obowiązków; różnice kulturowe; emocje towarzyszące wydarzeniom szkolnym.
<i>Typizacja zachowań własnych i zachowań uczniów wietnamskich; wiedza o różnicach kulturowych (świadomość różnic w etnosach)</i>	W narracjach nie zauważa się różnicowania zachowań własnych w ocenie badanych i przeciwstawianie im zachowań wietnamskich rówieśników. Uczniowie mają świadomość różnic wynikających z odmiennych etnosów, jednak sprawność językowa uczniów wietnamskich i dobre relacje interpersonalne sprzyjają szkolnej integracji. Społeczna przestrzeń badanej szkoły, mimo różnic kulturowych jest miejscem wspólnoty i transmisji różnych wzorów kulturowych.

Nauczyciele wobec uczniów polskich i wietnamskich rówieśników

Badani nie wskazują na różnice w traktowaniu uczniów wietnamskich. W organizacji pracy szkoły pojawiają się dodatkowe zajęcia (z etyki), co oznacza respektowanie przez szkołę różnic kulturowych w edukacji uczniów reprezentujących inne kultury narodowe. Świadczą o tym przykłady wypowiedzi.

Nauczyciele sprawiedliwie nas oceniają; Nauczyciele dobrze traktują dzieci z innych kultur. Jak dzieci z innych krajów nie chodzą na religię, to chodzą na zajęcia z etyki. Są zajęcia kulturowe, dla dzieci, które nie chodzą na religię. Mówi się tam o swojej kulturze, o swoich świętach, każdy przynosi swoje jedzenie z kraju np. ryż z pateczkami i sushi. Czasami pani od etyki opowiada tym dzieciom, jakie są tradycje i święta w Polsce.

Obecność uczniów wietnamskich w klasie szkolnej (pozytywne aspekty)

Z narracji badanych wynika, że od początku ich edukacji szkolnej w klasach przebywają uczniowie wietnamscy, co sprzyja integracji niezależnie od różnic w etnosach. Inne habitusy pierwotne uczniów nie utrudniają uczestnictwa w edukacji w polskiej szkole dzieci wietnamskich i przyswajaniu wzorców kultury większościowej. Wysokie kompetencje komunikacyjne dzieci wietnamskich nie utrudniają transmisji znaczeń i kodów kulturowych w szkole, co wyklucza mechanizmy nierówności edukacyjnych i sytuuje tę grupę w strukturze społecznej klasy w polskiej szkole. Przykłady:

Często zapominam, że oni są innej narodowości, część myśli tak samo; Dzieci innych narodowości spotykamy od „zerówki”. Jestem z nimi tyle lat. Traktujemy ich jak swoich. Nieważny jest kolor skóry. Traktujemy ich jak Polaków; Dobrze, że mamy kolegów z innych kultur; Chodzę od „zerówki”. Od początku są dzieci wietnamskie; Chciałabym, żeby było tych dzieci więcej;

Sympatie, przyjaźnie, uczniowskie relacje jako elementy socjalizacji wtórnej (instytucjonalnej)

Najlepsza koleżanka jest Ela (Wietnamka); Marek jest bardzo lubiany. Chłopcy lubią z nim grać w piłkę nożną; Dorota (Wietnamka) często zostaje w szatni. Można się z nią pobawić, porozmawiać; Bawimy się z nimi na przerwach. Cała klasa jest zgrana. Lubimy się; W szkole nie ma konfliktów; Mam kolegę Marka Wietnamczyka; Dzieci polskie nie dokuczają dzieciom innej narodowości w naszej klasie; Umawiamy się na plac zabaw, do kina, pizzerii, McDonalda. Odwiedzamy się poza szkołą; Moją najlepszą przyjaciółką jest Ania narodowości wietnamskiej. Pierwsza do mnie się odezwała. Od tej pory się przyjaźnimy. Prawie nigdy się nie kłóciliśmy. Obie sobie pomagaliśmy; Lubimy się, nikt im nie dokucza;

Zachowania polskich uczniów wobec wietnamskich rówieśników (krytyka zachowań wykraczających poza wzory zachowań społecznych)

Cytowane wypowiedzi jednoznacznie wskazują na przyjaźnię i sympatie uczniowskie. Kulturowa odmiennosć dzieci wietnamskich nie stanowi czynnika różnicującego szkolne relacje.

Często chłopcy mówią na nią „Chińczyk”, ale nie odpowiada; W naszej klasie są dwie dziewczynki, które śmieją się z dzieci innej narodowości; Słyszałam, jak dziewczynki z naszej klasy przezywają nasze koleżanki wietnamskie; (...) to polska dziewczynka powiedziała – wynocha!

Podane formy świadczą o incydentalnych zachowaniach o charakterze ksenofobicznym, pojawiających się w objętych badaniami klasach. Prezentowane są przez jednostki, co nie uprawnia do generalizacji tego typu zachowań w przestrzeni szkolnej. Są one w narracjach badanych osób przedstawione jako element szkolnych relacji wymagający krytyki i społecznej dezaprobaty.

Transmisja wzorów kulturowych własnych i uczniów wietnamskich (prezentacja własnej kultury, eksponowanie jej elementów, tradycja)

Zdarzenia szkolne, uroczystości i imprezy stanowiące szkolną obyczajowość i wynikające z tradycji są w narracjach badanych sekwencją znaczeń i kodów kulturowych szkoły; Badani zaznaczają uczestnictwo swoich wietnamskich rówieśników w szkolnych imprezach odbiegających od tradycji wietnamskiej (wigilia, Mikołajki, choinka szkolna), potwierdzając tym samym integrację, która przebiega z elementami transmisji wzorów kulturowych w obu kierunkach. Przykładem jest eksponowanie elementów kultury wietnamskiej w polskiej szkole.

Dzieci wietnamskie uczą się różnie, jeżdżą z nami na wycieczki, chodzą na dyskoteki, Mikołajki. W wigilii klasowej też uczestniczą.

To święto traktują normalnie, przynoszą jedzenie;

Dzieci innej narodowości w naszej klasie jeżdżą z nami na wycieczki, wszystkie przychodzą na choinkę szkolną; Dzieci wietnamskie często opowiadają np. o owocach (malutkie jabłuszka); Był Dzień Wietnamski. M. przyniósł patyczki, sajgonki; M. przywozi zawsze pamiątki. Ostatnio przywiózł Pani figurkę oraz przyprawę; Po wakacjach przywożą owoce. Często nas na przyrodzie; Mówią nam, co u nich się dzieje, np. co mają w szkole inaczej....

Dzieci wietnamskie rzadko mówią o swojej kulturze. Czasami mówią w swoim języku. Nie mamy w szkole dni kultury wietnamskiej. Nie opowiadają o swoich zwyczajach. W innej klasie są też Wietnamczycy. Oni mówią o swojej kulturze, przynoszą przepisy, czasami owoce

Adaptacja
versus
przemoc symboliczna

Cechy Wietnamczyków
sprzyjające osiąganiu
szkolnych sukcesów
(internalizacja zachowań
prowadzących do rozwoju
indywidualnego
i wzmacniania własnej
pozycji społecznej)

z Wietnamu i dają figurki paniom nauczycielkom. W tamtej klasie więcej mówią o swojej kulturze, nie wstydzą się jej; Raczej nie prezentują swojej kultury. Dzieci wietnamskie nie różnią się od nas. Tak samo się uczą, tak samo się śmiejemy; Nie mamy apeli ani uroczystości szkolnych, gdzie mówi się o innych kulturach.

Przemoc symboliczna, jako narzucanie wzorców kulturowych, z pominięciem własnych habitusów jednostki w przypadku uczniów wietnamskich nie jest kategorią jednoznaczną. Ich uczestnictwo w edukacji w polskiej szkole, wysokie kompetencje językowe, dobra integracja społeczna oraz aspiracje i plany edukacyjne, a zatem duży kapitał społeczny pozwalają przyjąć tezę o wysokiej internalizacji polskich wartości kulturowych, jako dobrowolnej formie egzystencji Wietnamczyków, przy jednoczesnym wykorzystaniu możliwości kształcenia się w szkole z jęz. wietnamskim (forma niestacjonarna). Jedyny dyskurs, jaki stanowi w szkole kultura większości, jest przyjmowany przez dzieci wietnamskie jako warunek ich egzystencji i szans edukacyjnych, a zatem i społecznego prestiżu. Trudno więc uznać, że wobec Wietnamczyków, którzy świadomie wybierają społeczne wzory i identyfikują się z kulturą większości, stosowana jest symboliczna przemoc.

W narracjach polskich uczniów pojawiają się oceny wietnamskich rówieśników, zwykle pozytywne, z podkreśleniem wartości i cech osobowościowo-charakterologicznych. Potwierdzają one zachowania i społeczną pozycję Wietnamczyków w badanych klasach.

Moim zdaniem dzieci wietnamskie ładnie rysują; Bawimy się z nimi na przerwach. Cała klasa jest zgrana. Lubimy się; Dzieci wietnamskie uczą się różnie; Czasem się niektórzy wkurzają, że dzieci z Wietnamu znają dobrze angielski. Najczęściej Wietnamczycy mają „6” z angielskiego. Można powiedzieć, że Wietnamczycy są bardzo pilni; Dzieci wietnamskie nie różnią się od nas. Tak samo się uczą, tak samo się śmiejemy; Różnie się uczymy.

Cechy osobowe Wietnamczyków są konsekwencją wyznawanej filozofii konfucjańskiej, określającej pozycję jednostki i jej relacje ze społeczeństwem.

Źródło: opracowanie własne

Wyodrębnione powyżej kategorie w narracjach uczniów polskich pozwalają na przyjęcie następujących wniosków:

- wskazane przez badanych różne wymiary socjalizacyjne w przestrzeni szkolnej dotyczą rodzajów relacji, oceny zachowań nauczycieli wobec uczniów z innych kręgów kulturowych, kwestii spornych między uczniami; stosunku do nauki i szkolnych obowiązków; różnic kulturowych; emocji, transmisji znaczeń i kodów kulturowych potwierdzają pozytywne aspekty szkolnej edukacji w wielokulturowej przestrzeni społecznej szkoły;
- w narracjach badanych uczniów wysoki poziom internalizacji polskiej kultury w sferze znaczeń i symboli u wietnamskich rówieśników przejawia się w ich stosunku do edukacji i obowiązków szkolnych;
- typizacja zachowań własnych i zachowań uczniów wietnamskich nie prowadzi do ich różnicowania, a świadomość różnic kulturowych nie zaburza szkolnej integracji. Społeczna przestrzeń badanej szkoły jest miejscem wspólnoty i transmisji różnych wzorów kulturowych;
- w narracji nie dostrzeżono żadnych sygnałów świadczących o niższej pozycji społecznej wietnamskich rówieśników ani też przejawów mechanizmów społecznej stratyfikacji;
- przyjęcie kapitału kulturowego grupy większościowej przez dzieci wietnamskie w polskiej szkole nie wyklucza wzajemnego braku wiedzy o kulturowych różnicach oraz świadomości odmiennych etnosów i różnic w habitusach pierwotnych. Polscy uczniowie akcentują niekiedy brak dostatecznej wiedzy o kulturze wietnamskiej i niechęć do dzielenia się nią ze strony wietnamskich rówieśników;
- adaptacja, potencjał lingwistyczny dzieci wietnamskich pozwalają na dystrybucję polskiej kultury i przyjęcie habitusu polskiej szkoły, co wyraża się w ich szkolnej aktywności (uczestnictwo w imprezach szkolnych, niejednokrotnie odbiegających od ich własnej obyczajowości i religii);
- elementami właściwie przebiegającej socjalizacji wtórnej (instytucjonalnej) uczniów wietnamskich są w ocenie badanych uczniów przyjaźnie, wzajemna pomoc, wspólne spędzanie czasu wolnego, a nawet

- poddanie krytyce zachowań, wykraczających poza sferę przyjętych zachowań społecznych (dotyczy niewłaściwego zachowania się i drobnych klasowych incydentów w stosunku do dzieci wietnamskich);
- przemoc symboliczna w przypadku uczniów wietnamskich w analizowanych narracjach nie jest kategorią obecną w przestrzeni szkoły, co wynika z posiadanego przez nich kapitału lingwistycznego, pozwalającego na interioryzację kultury polskiej, przyjęcia systemu znaczeń i symboli, z jednoczesną możliwością uczenia się języka wietnamskiego w formie niestacjonarnej. Z narracji polskich uczniów wyłania się obraz doskonale przygotowanych do życia w polskiej przestrzeni społecznej szkoły uczniów wietnamskich, a granice różnic kulturowych nie ograniczają kulturowej mobilności i konstytuowania się określonej – zgodnej z własnym wyborem – tożsamości.

Funkcjonowanie dzieci wietnamskich w społecznej przestrzeni szkoły jest z pewnością naznaczone wpływem filozofii konfucjańskiej, regulującej stosunek do otoczenia i określającej świadomość jednostki zawierającej się w rodzinie. Indywidualizm nie jest kategorią konfucjańską, a prawa jednostki podporządkowane są wyższemu dobru.

R. Burr⁴³⁸, analizując ruchy praw dziecka i ich rzeczywiste prawa w Wietnamie, powołuje się na ratyfikację Karty Praw Dziecka w ONZ i wydanie w 1991 roku Ustawy Krajowej o Ochronie, Opiece i Edukacji Dzieci. Jej 131 art. stanowi: *Obowiązkiem dziecka jest: okazywanie miłości, szacunku i czci swoim dziadkom i rodzicom, uprzejmość wobec dorosłych, życzliwość wobec młodszych i solidarność względem przyjaciół*⁴³⁹.

Zachowania dzieci wietnamskich w polskiej szkole są determinowane filozofią Konfucjusza i wynikającym z niej porządkiem społecznym, co może tłumaczyć dyscyplinę, subordynację, podporządkowanie się szkolnym wymogom i życzliwy stosunek do rówieśników. Warto przywołać

⁴³⁸ R. Burr, *Prawa dzieci: polityka międzynarodowa a codzienna praktyka*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, Wyd. WAM, Kraków 2008, s. 199.

⁴³⁹ Tamże, s. 205.

badania E. Grabowskiej⁴⁴⁰, która badała społeczność wietnamską w Warszawie i w Hanoi, a dotyczyły one wzajemnych powinności rodziców i dzieci. Z badań wynika, że wobec dzieci z warszawskich rodzin stosowano wyższy rygoryzm, niż ma to miejsce w Hanoi, przy czym stopień owego rygoryzmu maleje wraz z okresem wydłużania się stażu imigranckiego w Polsce. Jednocześnie badania wykazały wysoki poziom oczekiwań wietnamskich rodziców wobec ich dzieci w zakresie dyscypliny, odpowiedzialności i zaangażowania. Znaczenie rodziny i rodzicielskich wymogów jest z pewnością znaczącym czynnikiem społecznego funkcjonowania dzieci wietnamskich i regulatorem ich funkcji społecznych w przestrzeni edukacyjnej. W efekcie edukacja szkolna dzieci wietnamskich i ich społeczne interakcje są oceniane przez polskie dzieci w kategoriach pozytywnych.

7.4. Czy ładniejszy jest Wietnam, czy Polska? Wywiady, kategorie pojęciowe i znaczeniowe wyodrębnione z narracji uczniów wietnamskich

Poza wskazanymi narracjami dzieci polskich, ukazanie społecznej przestrzeni szkoły w warunkach jej wielokulturowości wymaga konfrontacji postrzegania z perspektywy mniejszości, jaką w tym przypadku stanowią dzieci wietnamskie. Prezentowane wywiady zostały poddane analizie jakościowej z uwzględnieniem struktury opisu, porządku zdarzeń i wątków pojawiających się w narracji, podobnie jak miało to miejsce w przypadku wywiadów z dziećmi polskimi. Tu także wyodrębnione zostały kategorie wspólne dla prezentowanych narracji, jak i te, które są specyficzne dla przyjętego w badaniach porządku zdarzeń. Wywiadami objęto sześcioro dzieci wietnamskich.

Ania, V klasa:

Jestem od klasy 0 w tej szkole. Znam język polski i lubię szkołę. Moi rodzice średnio znają polski. Mam przyjaciółki z Wietnamu – Dorotę i Rozalię z Polski.

⁴⁴⁰ E. Grabowska, *Powinności i zachowania dwóch pokoleń wietnamskich w kraju pochodzenia i w Polsce*, „Studia Psychologiczne”, nr 44(1), s. 73-84.

Najlepiej lubię angielski i matematykę. Przyzwyczaiałam się już do polskich tradycji i obyczajów. Nie za bardzo chcemy mówić o swojej kulturze. Raz na etyce był dzień kultury wietnamskiej. Przynosiliśmy wtedy potrawy, a Marek (też pochodzi z Wietnamu) przyniósł zdjęcia, jak obchodzimy Nowy Rok. Na Nowy Rok rodzina daje nam pieniądze w kopercie. To taki prezent. U nas ludzie tańczą przebrani za smoki. Byłam w Wietnamie, ale tam nie znam drogi. W Polsce mi się podoba. Jem potrawy wietnamskie: sajgonki, ryż pałeczkami.

Jestem średnią uczennicą. Dzieci polskie są miłe, ale dokuczają dla zabawy. Jest dziewczynka, z którą jak się pokłócimy, to mówi na mnie, że jestem Chinką (po tym dziewczynka zaczęła płakać i jednocześnie odmówiła dalszej rozmowy).

Struktura prezentowanego wywiadu obejmuje zróżnicowaną perspektywę treści, w której znajdują się krótkie informacje o przebiegu edukacji w polskiej szkole i integracji z polską kulturą. Główne sekwencje tematyczne dotyczą zdarzeń związanych z prezentowaniem kultury wietnamskiej i oceną pobytu w Polsce, z pełną jego akceptacją. Elementem prezentowanej narracji jest zaznaczenie związków z własną kulturą (aspekt kulinarny) relacji z polskim rówieśnikami. Badana uczennica rekonstruuje własne doświadczenia biograficzne, które są dla niej przykre, co powoduje przerwanie narracji z wyraźnie negatywną emocjonalnie reakcją.

Podobny charakter ma narracja w wykonaniu kolejnej uczennicy, u której zamiast negatywnych emocji jako doświadczeń biograficznych, pojawia się zadowolenie.

Dorota, V klasa:

Jestem w Polsce od urodzenia. Chodziłam do polskiego przedszkola z Anią. Do tej szkoły chodzę od początku. Poznałam wielu przyjaciół. W „zerówce” mówili do mnie skośnooka – to był chłopiec, ale przestał.

Nawet dobrze się uczę. Mam czwórki, piątki. Mam wielu przyjaciół w klasie, mam wiele polskich koleżanek. Poznałam trochę kulturę polską, np. że na Wielkanoc maluje się pisanki. Nie ma w Polsce takiej rzeczy, żeby mi się nie podobała. Byłam w Wietnamie 4 lata temu, ale już niewiele pamiętam. Tam jest za gorąco. Tu w zimie pada śnieg. Lubię zimę, bo można zjeżdżać na sankach, rzucać śnieżkami. Np. w Nowy Rok w Wietnamie każdy daje komuś pieniądze, życzy szczęścia.

Nie jest to w grudniu, a w styczniu. Mamy dwa kalendarze. Jeden dotyczy świąt, inny jest normalny.

Chyba trochę zanikają wietnamskie obyczaje. Ale wciąż trzymamy się tradycji. Na święta np. nie jemy karpia tylko sajgonki.

Mieliśmy lekcje na etyce. Przynieśliśmy różne potrawy do spróbowania np. ryż z pałeczkami. Raz w III klasie też mieliśmy taką lekcję – jedliśmy ryż, sajgonki i w klasie IV też, a w V klasie Marek przyniósł owoc, który rośnie w Wietnamie. Innych spotkań o naszej kulturze nie ma. Wszyscy w szkole są mili. Nauczyciele traktują nas tak samo, jak innych.

Wywiad składa się z wyraźnie wyodrębnionych trzech perspektyw: określenia przez badaną przebiegu edukacji w Polsce, informacji o polskiej kulturze i wietnamskiej tradycji oraz oceny atmosfery w szkole w kontekście wielokulturowości. Zdanie *nie ma w Polsce takiej rzeczy, żeby mi się nie podobała* oraz fakt urodzenia w Polsce wskazują na pełną integrację społeczną badanej ze środowiskiem polskiej szkoły. Z kolei stwierdzenie *Chyba trochę zanikają wietnamskie obyczaje* jest sygnałem o odchodzeniu od własnej tradycji i identyfikowania się ze stylem życia w Polsce, chociaż badana uczennica potwierdza obowiązujące w jej społeczności obyczaje. Istotną informacją jest pozytywna ocena społecznej przestrzeni szkoły, rówieśników i nauczycieli.

Kolejna narracja została pogłębiona o inne komentarze teoretyczne. Jednak i w tej strukturze wypowiedzi można wyróżnić następujące kategorie: przebieg edukacji w Polsce pogłębiona narracja o rodzinie i jej związkach z polską kulturą, ocena właściwości osobowościowych i preferencji zarówno własnych, jak i Wietnamczyków, ukazanie perspektywy relacji polsko-wietnamskich w społecznej przestrzeni szkoły.

Marek, V klasa:

Jestem od „zerówki”. W klasie narodowości wietnamskiej jestem ja i Agnieszka. Jest też chłopiec z Iraku. Doszedł do nas, w klasie IV nie zdał. Przyjaźnimy się z nim.

Rodzice słabo znają język polski. Nie chcą, żebym ich uczył. Siostra chodzi do II klasy. Z rodzicami rozmawiamy po wietnamsku, a z siostrą po polsku. Rodzice kają nam mówić po polsku. Język polski jest łatwy, bardzo łatwy. Mam opiekunkę. Nazywam ją babcią. Ona mnie miała od 3 roku życia, a siostry od urodzenia. Babcia wiele mnie nauczyła. Jeżdżę też do Wietnamu, to odwiedzam prawdziwą babcię.

Podoba mi się Wietnam, ale na stałe tam nie wrócę, bo tu się przyzwyczaiłem. Mam polskich przyjaciół Piotrką i Tomką. Najbardziej lubię WF, plastykę i technikę. Najbardziej nie lubię wypracowań z języka polskiego. Rodzice nie przychodzą do szkoły. Wszystko robi babcia, a później wszystko przekazuje. Jest chłopiec, który lubi bić. Przezywa mnie „debil”. Jestem bardzo dobrym uczniem. To prawda, że Wietnamczycy są pracowici. Lubię się uczyć. Dla mnie wietnamski jest trudny. Dobrze czytam po wietnamsku, ale słabo piszę.

Moja siostra chodzi dodatkowo na wietnamski. A ja chodziłem rok, a później rzuciłem, bo był za trudny. Jest taka szkoła w soboty na 16.00. Zdarza się, że wśród uczniów wietnamskich są słabi uczniowie. Jak dorosnę, to chciałbym założyć firmę lub być piłkarzem.

Mało czytam, czytam tylko lektury. Nie znam historii Wietnamu. Wiem, że była kiedyś wojna wywołana przez Amerykę, ale Wietnam wygrał. Oglądałem film, gdzie się dowiedziałem, że niektórzy Wietnamczycy mieszkają w Polsce i ich dzieci łatwiej uczą się języka polskiego niż wietnamskiego. Część z nich modli się do Boga polskiego. W Wietnamie modlimy się chyba do Buddy.

Chciałbym znaleźć szkołę gimnazjum o profilu sportowo-matematycznym. Nauczyciele tak samo nas traktują.

Powyższa narracja została rozbudowana przez komentarze teoretyczne, dotyczące komunikacji z rodzicami i siostrą oraz obecności polskiej opiekunki. Pełni ona w wielu rodzinach wietnamskich ważną rolę społeczną, w przypadku narracji badanego dziecka pełni rolę pośrednika między rodzicami nieznającymi języka polskiego a instytucjami oświatowymi, do których uczęszczają dzieci wietnamskie. *Babcia* jest ważna w narracji, co oznacza silny emocjonalnie stosunek do niej i wyznacza jej miejsce w przestrzeni i integracji społecznej. (wskazuje także na relację z biologiczną babcią w Wietnamie). Badany podkreśla przy tym swoje przywiązanie do polskiej szkoły. W komentarzach dotyczących relacji polsko-wietnamskich w szkole pojawia się sygnał o formie przemocy słownej i fizycznej ze strony polskiego rówieśnika. Narrator jednak podkreśla wyraźnie pozytywne aspekty nauki w polskiej szkole, snując plany na przyszłość. Ważnym elementem w konstruowanej przez opis integracji społecznej, jest stwierdzenie o łatwości nauki języka polskiego, która nie przysparza badanemu problemów, w przeciwieństwie do nauki języka wietnamskiego. W tym zakresie badany ocenia

preferencje własne oraz Wietnamczyków, wskazując także na element konwersji w kwestiach religijnych.

Prezentowana narracja dostarcza rozbudowanego tła w społecznym funkcjonowaniu dzieci wietnamskich w polskim systemie edukacji i jest dobrym przykładem potwierdzenia jednostkowych biografii Wietnamczyków w Polsce.

Bardziej lakoniczną narrację prezentuje kolejny badany uczeń posiadający, jak i pozostali, typowe polskie imię. Jest nim Bartek, w którego wypowiedzi można wyszczególnić określone kategorie, np.: przebieg własnej edukacji, znajomość języka polskiego i jego znaczenie w komunikowaniu w rodzinie i szkole, związki z Wietnamem i tradycją. Ocena relacji w klasie ma charakter niszowy w prezentowanych zdarzeniach biograficznych.

Bartosz, V klasa:

Jestem w szkole od III klasy. Ela jest też narodowości wietnamskiej. Jest też kolega z Syrii. Jest ze mną od IV klasy. Najbardziej przyjaźnimy się z Jankiem i Tomkiem. Najbardziej lubię WF. Matematyki nie lubię. Lubię czytać książkę „Mikołajek”. Rodzice słabo znają polski. Siostra chodzi do liceum, czasem mi pomaga. Rozmawiam z rodzicami w języku wietnamskim. Dla mnie łatwiejszy jest polski. Mam czwórkę z polskiego, ale staram się, żeby mieć piątkę.

W szkole nie było sytuacji, żeby mi ktoś dokuczał, że jestem Wietnamczykiem. Niezbyt często pytają mnie o kulturę wietnamską. Nie wyjeżdżam do Wietnamu. Raz byłem. W Wietnamie jest o wiele cieplej. Dla mnie lepiej jest tutaj. Chodzę na etykę. W domu jem potrawy wietnamskie, w szkole polskie. Dla mnie lepsza jest kuchnia wietnamska.

Narracja chłopca zawiera również komentarze teoretyczne, a dotyczące przyjaźni w klasie, upodobań i zainteresowań edukacyjnych czy oceny szkolnych osiągnięć. Tłem narracji jest ogólny opis funkcjonowania w polskiej szkole, w której *jest lepiej*. Chłopiec nie doświadcza jakichkolwiek form przemocy z racji swojej kulturowej odmienności, a bycie w polskiej szkole i dobra integracja społeczna nie utrudniają kultywowania tradycji wietnamskiej, choćby w sferze upodobań kulinarnych.

Znacznie bogatszy materiał do analizy jakościowej dostarczyły dwie kolejne badane osoby. Jedną z nich jest Agnieszka, w której wypowiedzi wyodrębniono następujące kategorie: związki z Polską, kultywowanie tradycji wietnamskich.

Agnieszka, V klasa:

Od 6 roku życia jestem w tej szkole. Znałam polski, bo chodziłam do przedszkola. Rodzice tak sobie znają język polski. Nie zawsze mówię o swojej kulturze. Zazwyczaj się bawimy. Widziałam Wietnam, ale teraz trudno to opisać, czy ładniejszy jest Wietnam, czy Polska. Przyzwyczajona jestem do tej temperatury. W Wietnamie jest inaczej. Mamy inne święta. W styczniu jest Nowy Rok, co kilka miesięcy się modlimy, wyznajemy buddyzm.

Tutaj chodzę na etykę. Mówimy o różnych problemach, np. o tolerancji, o zagrożeniach np. w komputerze. Na etyce mieliśmy dzień kultury wietnamskiej. Prezentowaliśmy zdjęcia, opisywaliśmy Wietnam. Dorota, Ania i ja przyniosłyśmy sajgonki, ryż. To było rok temu.

Podobają mi się święta polskie, Wielkanoc. U nas np. nie ma ferii, wcześniej w Wietnamie zaczynają się wakacje. Trwają 2 miesiące. Wydaje mi się, że w Wietnamie szkoła podstawowa trwa sześć lat, później jest gimnazjum i liceum.

Lubię przyrodę, angielski, plastykę, WF. Nie lubię matematyki. W sobotę chodzę do szkoły wietnamskiej. Chodzą do niej chętni. W języku wietnamskim uczymy się i mówimy. W każdą sobotę mamy trzy godziny lekcyjne. Szkoła jest na Banacha. Uczą tam nauczyciele z Wietnamu. Rzadko czytam w języku wietnamskim, czytam raczej w języku polskim „Stowarzyszenie Wędrujących Dżinsów” (jest też film), „Opowieści z Narnii”. Nie czytam dużo z polskiego.

Był chłopak, że mówił do mnie „żółta”. Powiedziałam pani. Ale czasem żartujemy i to mnie nie dotyka. Mam przyjaciół w szkole z Polski. Najbardziej lubię bawić się z koleżankami. Nie ma nic takiego, czego nie lubię w szkole. Może czasem, jeśli chłopcy się biją.

Wydarzenia biograficzne dotyczące związków z Polską badana uczennica konstruuje hierarchicznie, od swoich początków w edukacji szkolnej do aktualnej oceny szkoły i swoich relacji z polskimi rówieśnikami. W środku swojej narracji dokonuje retrospekcji z pobytu w Wietnamie i prezentacji własnej kultury, z którą wyraźnie się utożsamia. Porównuje święta

i system edukacji w Wietnamie i w Polsce, jako swoim docelowym miejscu. Poza edukacją w polskiej szkole dziewczynka wskazuje na znaczenie edukacji w języku wietnamskim. W prezentowanej narracji tło stanowią tematy i zdarzenia związane z Wietnamem. Uczennica wykazuje nawet trudność w jednoznacznej ocenie walorów turystycznych Wietnamu i Polski. Środowisko szkolne, mimo że jest oceniane pozytywnie i traktowane w kategoriach wydarzeń biograficznych, stanowi uboczny element narracji.

Kolejna z badanych dziewcząt narodowości wietnamskiej, podobnie jak jej poprzedniczka, w swojej narracji wyodrębnia zdarzenia biograficzne, które podzielono na dwie kategorie: nauka w polskiej szkole oraz związki z Wietnamem.

Ela, VI klasa:

Chodzę od „zerówki”. Urodziłam się w Polsce. Byłam w przedszkolu. Wyjechałam na rok do Wietnamu. Z rodzicami rozmawiam po wietnamsku. Język polski jest łatwiejszy. W języku wietnamskim nie odmienia się czasowników, ale trudniejsza jest ortografia. Mam z polskiego 5. Bardzo lubię czytać. Najczęściej czytam książki fantastyczne: „Pamiętniki wampirów”, „Harry’ego Pottera” przeczytałam wszystkie tomy.

Lubię plastykę, matematykę. Wydaje mi się, że matematyki nie trzeba się uczyć, wystarczy ją rozumieć. Ale są przedmioty, gdzie trzeba pamiętać, np. przyroda. Lubię nauczyciela od historii, a nie lubię historii. Historii nie znam dobrze. Jest skomplikowana. Czasem słucham, jak rodzice mi opowiadają.

Wietnamczycy boją się o oceny. Jest dla nich ważne, jak postrzega ich nauczyciel. Ci, co dopiero przyjechali, np. moja koleżanka (przyjechała, jak miała 3 lata), jest bardzo pracowita. Ja tak o sobie nie myślę, chociaż jestem pracowita.

Polacy do wszystkiego podchodzą na luzie, to zależy od rodziców. Wietnamscy rodzice przywiązują wagę do nauki. Każą nam się uczyć. To jest ważne dla przyszłości. Jak ktoś u nas dostanie czwórkę, to mówią, że dlaczego nie piątkę, a rodzice polscy mówią: to nieważne, po prostu będzie lepiej. Jak bym dostała jedynkę, to nie wiem, co by ze mną było. Rodzice moi, jak mam czwórkę lub trójkę, to mówią, że się nie staram.

W Warszawie są dwie szkoły wietnamskie. One się połączyły w jedną. Skończyłam sześć klas w tej szkole. Wcześniej zaczęłam się uczyć w Wietnamie.

Po wietnamsku niezbyt lubię czytać. Jest wiele wyrazów, których nie rozumiem. Np. jakieś znaczenie wyrazu składa się z dwóch słów, po jednej sylabie. Jedna sylaba znaczy co innego. Np. kurtka składa się z dwóch wyrazów i pierwsza sylaba znaczy np. bluzka. Owoce – też.

Ja myślę po polsku. Mój daleki wujek uczył się na Twardej. Studiuję ekonomię, a uczy mnie po polsku. Jak byłam w Wietnamie, to trochę zaczęłam myśleć po wietnamsku. Uczyłam się u logopedy, żeby nauczyć się słów, jak byłam w „zerówce”.

Ja nigdy nie miałam problemów, żeby ktoś mi dokuczał.

Nauka w polskiej szkole nie sprawia badanej uczennicy problemów, a język polski ocenia jako łatwiejszy od języka wietnamskiego. Fakt urodzenia w Polsce i edukacja od poziomu przedszkola pozwala naznaczać biografię badanej cechami typowymi dla ucznia polskiej szkoły (uczennica wymienia przedmioty szkolne, własne osiągnięcia, ulubione książki, mówi o relacjach z rówieśnikami). Podkreśla, że *myśli po polsku*, chociaż gros elementów i zdarzeń składających się na narrację, poświęconych jest edukacji z wietnamskiego punktu widzenia. Dziewczynka zwraca uwagę na cechy Wietnamczyków niezbędne w procesie nauki (ambicja, pracowitość, aspiracje edukacyjne), a także postrzeganie przez nauczyciela. Związki z własną kulturą i podtrzymywanie tradycji są dla badanej ważne, co uzasadnia ukończeniem edukacji w szkole wietnamskiej. Wchodzi w szczegóły i wyjaśnia zasady pisowni, w tym ortografii i składni w języku wietnamskim. To, jak ważny jest dla niej język polski, wyjaśnia faktem nauczania jej przez jedną z osób w rodzinie. Narrację badanej uczennicy kończy bardzo lapidarne stwierdzenie, pozwalające przypuszczać, że odmienność kulturowa nie ma wpływu na edukację w polskiej szkole. Zainteresowanie literaturą w języku polskim, dobra znajomość języka polskiego (mimo odniesień do własnej kultury narodowej i związków z nią), pozwalają na traktowanie edukacji w polskiej szkole jako ciągłości doświadczeń biograficznych i pełnej integracji społecznej. Badana uczennica nie wymienia jednak konkretnych przykładów relacji z polskimi rówieśnikami.

Wszystkie z sześciu analizowanych narracji uczniów i uczennic narodowości wietnamskiej obejmują kategorie, które są wspólne, chociaż naznaczone indywidualnymi doświadczeniami, a zatem biografią. Kategorie

te tworzą: związki z własną kulturą i podtrzymywanie tożsamości, nauka w polskiej szkole (różny poziom uszczegółowienia informacji i styl ich prezentacji). W wielu z tych narracji pojawia się ocena cech osobowościowych Wietnamczyków połączona z oceną własną narratora oraz informacje o własnej rodzinie. Polska szkoła stanowi dla wszystkich badanych dzieci naturalne środowisko życia i społeczną przestrzeń budowania wzajemnych relacji, przy czym odrębność kulturowa traktowana jest jako ważny element osobowej tożsamości. Podkreślanie przez każdego z badanych kwestii związanych z tradycjami, obyczajowością, zwyczajami kulinarnymi, językiem, pobytem w Wietnamie, świadczy o świadomości odrębności kulturowej, która nie stanowi przeszkody w procesach integracji społeczno-kulturowej w polskich instytucjach edukacyjnych.

Zastosowane narracje nie upoważniają do jakiegokolwiek generalizacji opinii i sądów, lecz wskazują na obecne w badanej szkole i klasach zjawiska społeczne. Ich kategoryzacja ułatwi analizę sytuacji szkolnej i badanie społecznego kontekstu szkoły w ocenie uczniów stanowiących kulturową mniejszość. Poniżej wyodrębniono kategorie, stanowiące segmenty uzyskanych narracji, wskazano przykłady i podjęto próbę interpretacji oraz refleksji badawczej.

Tab. 33. Kategorie pojęciowe i znaczeniowe w narracjach uczniów wietnamskich

Wyodrębnione kategorie	Przykłady, interpretacja i refleksja badawcza
<i>Rekonstrukcja własnych doświadczeń biograficznych</i>	Każda z badanych osób dokonuje rekonstrukcji własnej biografii, sytuując w jej przebiegu zdarzenia związane z własną edukacją, ale także związki z Wietnamem (wyjazdy, odwiedziny krewnych, wakacje, porównania dotyczące warunków klimatycznych, przyrodniczych, kulinarnych). W doświadczeniach biograficznych badanych pojawiają się różne sekwencje czasowe, dotyczące wcześniejszych doświadczeń szkolnych, analiza sytuacji obecnej, częstotliwości wyjazdów do Wietnamu i wspomnień z tym związanych. Obok elementów biografii pojawiają się w narracjach informacje o szkolnych zdarzeniach, relacjach z rówieśnikami, ich ocenie, własnej edukacji.

Związki z własną kulturą i tożsamość jako próba określenia najbliższej przestrzeni społecznej

Najbliższą, badanym, przestrzenią społeczną jest szkoła, do której uczęszczają. Poza informacjami o przebiegu szkolnych zdarzeń, organizacji pracy szkoły badani w każdym przypadku nawiązują do elementów własnej kultury, np. *Jem potrawy wietnamskie: sajgonki, ryż pałeczkami; Mam dwa kalendarze. Jeden dotyczy świąt, inny jest normalny. Chyba trochę zanikają wietnamskie obyczaje. Ale wciąż trzymamy się tradycji. Na święta np. nie jemy karpia tylko sajgonki; Jeżdżę też do Wietnamu, to odwiedzam prawdziwą babcię; W Wietnamie modlimy się chyba do Buddy; W domu jem potrawy wietnamskie, w szkole polskie. Dla mnie lepsza jest kuchnia wietnamska; W sobotę chodzę do szkoły wietnamskiej. Chodzą do niej chętni. W języku wietnamskim uczymy się i mówimy; Dobrze czytam po wietnamsku, ale słabo piszę; Wietnamscy rodzice przywiązują wagę do nauki. Każą nam się uczyć. To jest ważne dla przyszłości. Podane przykłady wskazują na związki z własną kulturą, jednak badani podkreślają w narracjach swoje przywiązanie do szkoły w Polsce, nawiązują do przyjaźni, eksponują łatwość uczenia się w języku polskim. Z Polską wiążą też swoją przyszłość. Podkreślają swoje sympatie do Polski łącznie z akceptacją klimatu.*

Ja myślę po polsku; Podobają mi się święta polskie, Wielkanoc; Rzadko czytam w języku wietnamskim, czytam raczej w języku polskim; Mam przyjaciół w szkole z Polski. Najbardziej lubię bawić się z koleżankami. Nie ma nic takiego, czego nie lubię w szkole; W Wietnamie jest o wiele cieplej. Dla mnie lepiej jest tutaj; Jestem bardzo dobrym uczniem. To prawda, że Wietnamczycy są pracowici. Lubię się uczyć; Nawet dobrze się uczę. Mam czwórki, piątki. Mam wielu przyjaciół w klasie, mam wiele polskich koleżanek. Poznałam trochę kulturę polską, np. że na Wielkanoc maluje się pisanki; Tam jest za gorąco. Tu w zimie pada śnieg. Lubię zimę, bo można zjeżdżać na sankach, rzucać śnieżkami; W Polsce mi się podoba.

Badani wskazują na elementy własnej kultury, ale zaznaczają swoje związki emocjonalne i społeczne ze szkołą, otoczeniem. Wskazują na własną kulturową „odmienność”, jednak nie czują się traktowani inaczej niż ich polscy rówieśnicy. Czują się częścią szkolnej przestrzeni i są akceptowani.

Znajomość języka polskiego jako warunek sprawnej socjalizacji

Zgodnie z założeniami teorii reprodukcji kultury B. Bernsteina dotyczącymi kodów językowych, można przyjąć, że w relacjach szkolnych, w których uczestniczą dzieci wietnamskie język polski jest kodem dla jednej i drugiej grupy. Tworzy to sytuację unifikacji,

Czynnik bilingwizmu – różnice językowe w edukacji badanych (rodzice nieznający często jęz. polskiego)

oddala różnice w dystrybucji wiedzy typowej dla zróżnicowanych językowo grup. Dzieci wietnamskie uczestniczą w procesie kształcenia, w którym dominującym dyskursem jest kultura polska, a zatem i język polski. Dobry stopień opanowania języka polskiego pozwala dzieciom wietnamskim na dobrą komunikację społeczną, a zatem usprawnia proces ich socjalizacji. W ocenie badanych uczniów opinie o języku polskim świadczą o dużej sprawności językowej, np.: *język polski jest łatwiejszy; dla mnie łatwiejszy jest polski; Mam z polskiego 5. Bardzo lubię czytać; Po wietnamsku niezbyt lubię czytać. Jest wiele wyrazów, których nie rozumiem; Znałam polski, bo chodziłam do przedszkola. Siostra chodzi do liceum, czasem mi pomaga. Dla mnie łatwiejszy jest polski. Mam czwórke z polskiego, ale staram się, żeby mieć piątkę; Język polski jest łatwy, bardzo łatwy; Jestem bardzo dobrym uczniem. To prawda, że Wietnamczycy są pracowici.*

Badani uczniowie potwierdzają również informację o edukacji w jęz. wietnamskim. Pozwala to przyjąć tezę o bilingwalnej sytuacji, która zgodnie z typologią programów edukacji dwujęzycznej jest jedną z form bilingwalnej edukacji dla jednostek dwujęzycznych⁴⁴¹.

Należy też zaznaczyć, że w warunkach prowadzenia badań nie-
możliwa była ocena znajomości języka wietnamskiego.

Trudno określić jest stopień znajomości jęz. wietnamskiego i częstotliwość konwersacji w nim. Znamienne jest posługiwanie się jęz. polskim, którego nie znają rodzice badanych. Używany on jest jako podstawowy język w edukacji, dominujący w interakcjach. Badani uczą się również jęz. rodzimego, który wykorzystują w obszarze kontaktów z własną społecznością. Prowadzi to do złożoności sytuacji językowej dzieci wietnamskich, co można porównać do modelu dynamicznego bilingwizmu⁴⁴², a jego przykładem są wypowiedzi:

Rodzice tak sobie znają język polski; Rodzice słabo znają polski; Rozmawiam z rodzicami w języku wietnamskim; Z rodzicami rozmawiamy po wietnamsku, a z siostrą po polsku. Rodzice kazał nam mówić po polsku .

⁴⁴¹ T. Gmerek, *Język, edukacja i nierówności społeczne. Konteksty teoretyczne*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 172; Celem dwujęzyczności jest pluralizm prowadzący do dwujęzyczności. W przypadku dzieci wietnamskich L2 stanowi język polski, którym posługują się obok języka L1.

⁴⁴² Tamże, s. 175.

*Relacje z polskimi
rówieśnikami*

Uzyskane narracje pozwalają potwierdzić dobry klimat w relacjach szkolnych z polskimi rówieśnikami. Wynika on ze wspomnianej już sprawności językowej, a także cech osobowościowych dzieci wietnamskich. Ich wzrastanie w relacjach z dziećmi polskimi od przedszkola pozwala na całkowite przejęcie języka większości i przyjęcie habitusu polskiej szkoły.

Mam przyjaciół w szkole z Polski. Najbardziej lubię bawić się z kolegami; W szkole nie było sytuacji, żeby mi ktoś dokuczał, że jestem Wietnamczykiem; Mam polskich przyjaciół Piotra i Tomka; Mam wielu przyjaciół w klasie, mam wiele polskich koleżanek; Wszyscy w szkole są mili. Nauczyciele traktują nas tak samo, jak innych;

*Transmisja kultury
i jej reprodukcja
(wysoki poziom
internalizacji
polskich kodów
kulturowych)*

Uczestnictwo dzieci wietnamskich w polskim systemie edukacji od początku jego form instytucjonalnych (przedszkole, edukacja szkolna) pozwala na pełną integrację społeczną. Mimo rozbieżności między transmisją i reprodukcją kulturową w rodzinach wietnamskich i w polskiej szkole nie można wskazać na zjawiska, które świadczyłyby o nierównościach edukacyjnych i wykluczeniu dzieci wietnamskich w polskim systemie edukacji. Transmisję znaczeń i kodów kulturowych w szkole wyznacza wysoki poziom sprawności lingwistycznej, a posiadany kapitał społeczno-kulturowy dzieci wietnamskich pozwala na dostęp do dóbr symbolicznych (interakcje, możliwości kształcenia, bogactwo relacji społecznych).

Wietnamscy rodzice przywiązują wagę do nauki. Każą nam się uczyć. To jest ważne dla przyszłości; Mam czwórki z polskiego, ale staram się, żeby mieć piątkę; Podoba mi się Wietnam, ale na stałe tam nie wrócę, bo tu się przyzwyczaiłem. Mam polskich przyjaciół; Chodziłam do polskiego przedszkola; Do tej szkoły chodzę od początku. Poznałam wielu przyjaciół; mam wiele polskich koleżanek.

*Adaptacja
i integracja społeczna
versus przemoc
symboliczna*

Poznałam trochę kulturę polską, np. że na Wielkanoc maluje się pisanki. Nie ma w Polsce takiej rzeczy, żeby mi się nie podobała; Przyzwyczaiłam się już do polskich tradycji i obyczajów.

Z analizy cytowanych wcześniej wypowiedzi badanych dzieci wietnamskich jawi się pozytywny obraz szkolnej adaptacji. Mechanizmy stratyfikacji społecznej widoczne w społecznej przestrzeni szkoły wydają się nie różnicować dzieci wietnamskich z racji ich

kulturowej odmienności. Posiadany kapitał lingwistyczny i silna identyfikacji z polskim kodami kulturowymi decyduje o sukcesach edukacyjnych uczniów wietnamskich, a przemoc symboliczna, jako narzucanie dominującej kultury polskiej, wydaje się kategorią nieobecną. Uczniowie wietnamscy z powodzeniem uczą się własnego języka, co nie stanowi przeszkody w pełnej edukacji szkolnej w języku polskim. Wypowiedzi badanych o nauce w polskiej szkole potwierdzają zinternalizowanie wartości kulturowych polskich rówieśników, a różnice między socjalizacją pierwotną a habitusem polskiej szkoły nie implikują trudności adaptacyjnych, w tym także edukacyjnych.

Źródło: opracowanie własne.

Wyodrębnione kategorie wskazują różne obszary społecznego funkcjonowania dzieci wietnamskich. Liczba narracji nie upoważnia do formułowania wniosków, ale ujawnia pewne tendencje i zjawiska charakterystyczne dla badanego środowiska szkolnego. Tym samym dopełnia obraz szkoły i jej wielokulturowego kontekstu, co z punktu widzenia badanej grupy większościowej, jak i dzieci wietnamskich wzbogaca materiał empiryczny pozwalający na badawczą refleksję i naukowe wnioski.

Rekonstrukcja własnych doświadczeń biograficznych ujawnia zróżnicowany przebieg ważnych dla badanych zdarzeń, cechujących się różnymi sekwencjami czasowymi. Najczęściej badani analizują zdarzenia szkolne łącząc je z elementami własnych biografii, w tym swoich kontaktów z Wietnamem. Istotne w narracjach informacje o szkolnych zdarzeniach i relacjach z polskimi rówieśnikami potwierdzają znaczenie środowiska szkoły dla badanych. Wskazywanie szkoły jako *najbliższej przestrzeni społecznej* dla badanych nie pozbawia ich *związków z własną kulturą*, co przejawia się w tradycji kulinarnej, wyjazdach do Wietnamu. Wskazując na własną kulturową odmienność, badani uczniowie zaznaczają swoje związki emocjonalne i społeczne ze szkołą oraz otoczeniem, czując się częścią szkolnej przestrzeni. Pozwala to sądzić o pełnej adaptacji społecznej dzieci wietnamskich w badanym środowisku szkolnym i identyfikacji z jego charakterem i społecznymi wymogami. Wynika ona ze *znajomości języka polskiego jako warunku*

sprawnej socjalizacji. Czas przebywania w Polsce (dla wielu od urodzenia) i uczestnictwo w dominującym dyskursie, jaki stanowi kultura polska, jest czynnikiem wspierającym i usprawniającym proces socjalizacji. Czynniki bilingwizmu nie stanowią przeszkody w edukacji i społecznej integracji badanych. Interioryzacja polskich kodów kulturowych i konwersacja w domu w rodzimym języku, prowadzą do złożoności sytuacji językowej dzieci wietnamskich, lecz nie stanowią o mechanizmach utrudniających społeczne interakcje. Wręcz przeciwnie – wysokie kompetencje lingwistyczne dzieci wietnamskich plasują ich w gronie uczniów osiągających sukcesy edukacyjne, a język polski często przenoszony jest na grunt domu rodzinnego.

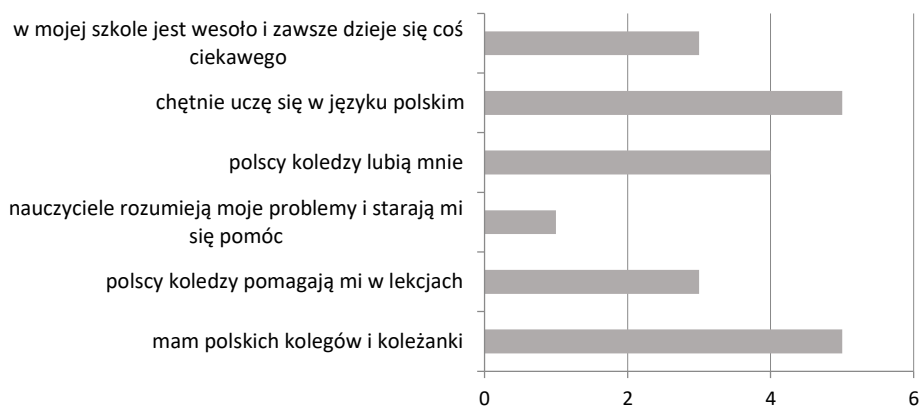
Relacje z polskimi rówieśnikami opierają się na całkowitym przejęciu języka większości i przyjęcie habitusu polskiej szkoły. *Transmisję kultury i jej reprodukcję (wysoki poziom internalizacji polskich kodów kulturowych)* wyznacza wysoki poziom sprawności lingwistycznej, a posiadany kapitał społeczno-kulturowy dzieci wietnamskich pozwala na dostęp do dóbr symbolicznych (interakcje, możliwości kształcenia, bogactwo relacji społecznych). *Adaptacja i integracja społeczna*, związki emocjonalne z polskimi rówieśnikami oraz antycypowanie zdarzeń i planowanie przyszłości w Polsce przeczą *przemocy symbolicznej*, będącej narzucaniem kultury dominującej. Jej przyjęcie przez dzieci wietnamskie w realiach polskiej szkoły nie wyklucza formowania się własnej tożsamości i jednoczesnej harmonijnej adaptacji do warunków polskich.

7.5. *Moi polscy koledzy*. Uczniowie wietnamscy o polskiej szkole – uzupełnienie narracji i wnioski

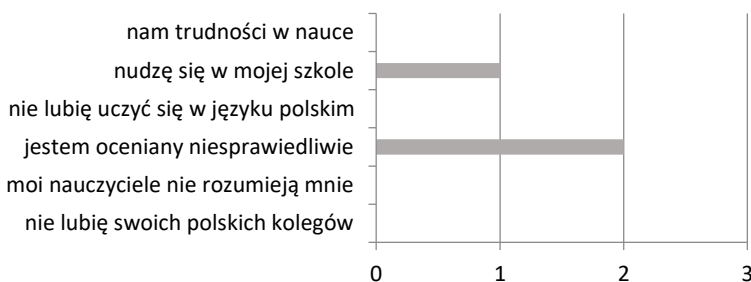
Poza wywiadami narracyjnymi przeprowadzonymi z uczniami wietnamskimi użyto autorskiego Kwestionariusza Ankiety (Aneks 2). Stanowił on poszerzenie uzyskanego w wywiadach materiału empirycznego. Kwestionariusz zawierał 15 pytań, w tym dwa pytania otwarte, 6 z kafeterią zamkniętą dysjunktywną, 7 zaś z kafeterią zamkniętą koniunktywną. Badaniem objęto sześcioro uczniów wietnamskich (2 chłopców i 4 dziewczynki). Celem przeprowadzenia ankiety było uzyskanie szczegółowych informacji, uzupełniających poza wywiadem, ocenę szkoły i relacji interpersonalnych.

By można było porównać wyniki uzyskane od każdego z badanych, przedstawiono je w formie graficznej, pozwalającej na „jakościowe” zestawienie indywidualnych wyborów kategorii, znajdujących się w ankiecie.

Wszyscy badani uczniowie są w Polsce od urodzenia, lubią swoją szkołę, dwóch zaś nawet *bardzo lubi*. Tylko jedna z badanych osób uczęszczała wcześniej do innej szkoły. Wszyscy badani mają w klasie licznych przyjaciół (są wśród nich polscy rówieśnicy). Swoją emocjonalny stosunek do szkoły uzasadniają jak na wykresie 35. Opinie badanych osób o swojej szkole potwierdzają dobre relacje z polskimi rówieśnikami. Tylko jedna z badanych osób wybrała kategorię *nauczyciele rozumieją moje problemy i starają się mi pomóc*. Wszyscy badani lubią swoją szkołę, ale trzy osoby wyraziły swą negatywną ocenę, z której dwie dotyczą oceniania, jedna – nudy w szkole (wyk. 36).

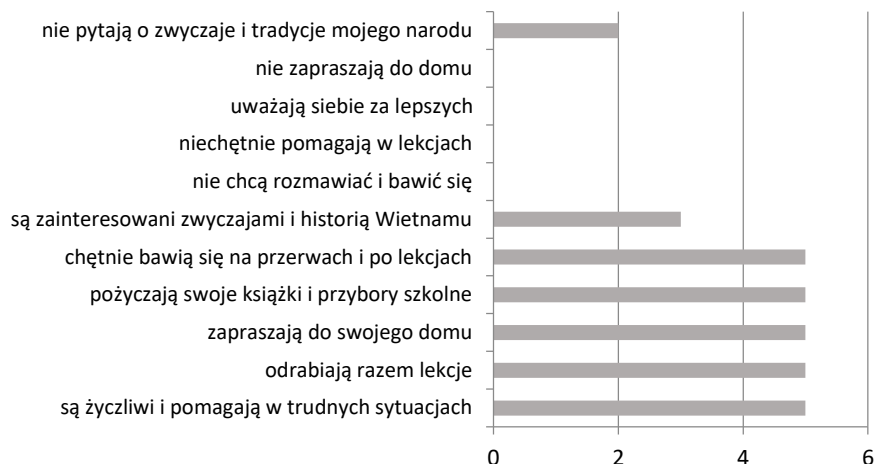


Wyk. 35. Pozytywne oceny szkoły w opinii uczniów wietnamskich (N = 6)



Wyk. 36. Negatywne oceny szkoły w opinii uczniów wietnamskich (N = 6)

Wszyscy badani mają w klasie licznych przyjaciół (są wśród nich polscy rówieśnicy). Ocenę polskich kolegów i koleżanek wietnamscy uczniowie uzasadniają jak na wykresie 37.

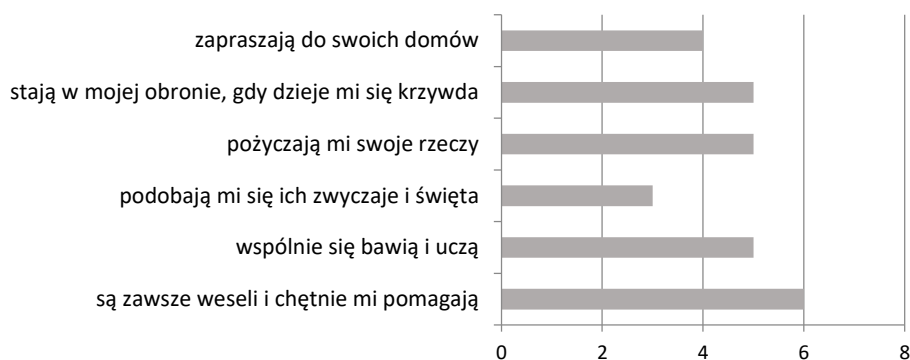


Wyk. 37. Ocena polskich rówieśników w opinii uczniów wietnamskich (N = 6)

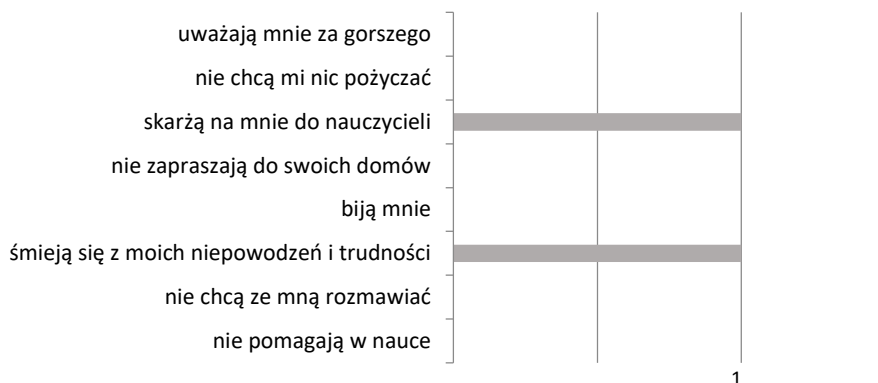
Wybory kategorii znajdujących się w kafeterii potwierdzają przyjazne relacje badanych osób w klasie, co oznacza dobry klimat i pełną adaptację uczniów wietnamskich do społecznych warunków polskiej szkoły. Większość badanych osób docenia zachowania polskich rówieśników, uznając ich pomoc w odrabianiu lekcji, wsparciu, pomocy i życzliwości. Dobre relacje wykraczają poza obszar szkoły (zaproszenie do domu).

Badani Wietnamczycy podkreślają u swoich polskich kolegów cechy, które *najbardziej lubią*. Ilustrują to wybory kategorii zaprezentowane na wykresie 38. Badani najbardziej cenią sobie dobry nastrój i pomoc udzielaną przez polskich rówieśników. Równie ważna jest dla nich *wspólna zabawa i uczenie się, obrona* w razie potrzeby, *pożyczanie swoich rzeczy*.

Badani pomijają kategorie, które potwierdzałyby ich negatywną recepcję polskich rówieśników (wykres 39). Tylko jedna z badanych osób przyznała, że nie lubi, kiedy rówieśnicy *śmieją się z jej szkolnych niepowodzeń*. Również jedna osoba przyznaje się do *skarżenia* ze strony rówieśników. Nie wiadomo jednak, czy wskazane zachowania mają incydentalny charakter, zgodny z rzeczywistą sytuacją szkolną.



Wyk. 38. Ulubione cechy polskich rówieśników w ocenie badanych uczniów wietnamskich (N = 6)

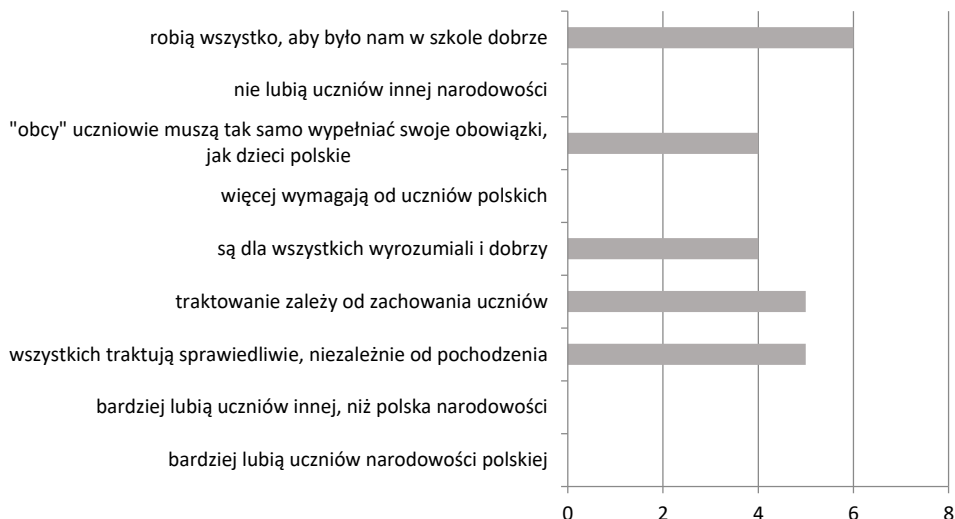


Wyk. 39. Cechy polskich rówieśników uznane za negatywne w ocenie badanych (N = 6)

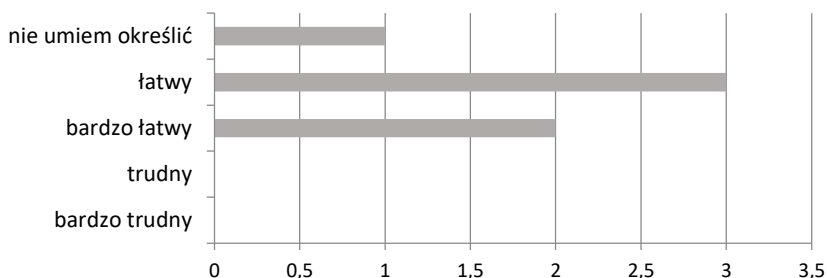
W opinii badanych uczniów wietnamskich nauczyciele wykazują starania o sprawiedliwe traktowanie wszystkich uczniów, niezależnie od ich pochodzenia. Ich ocenę przedstawiają poniższe kategorie – wyk. 40. Wszyscy badani są zgodni co do braku jakichkolwiek uprzedzeń ze strony nauczycieli. Potwierdzają też ich troskę o uczniów, co jest wyrazem życzliwych postaw i zainteresowania.

W celu określenia znajomości języka polskiego, będącego językiem nauczania dla dzieci wietnamskich, w ankiecie zawarto pytanie o stopień trudności języka. Badani oceniają język polski jako łatwy (3 badane osoby),

a nawet bardzo łatwy (2 osoby). Tylko jeden uczeń nie potrafi określić poziomu trudności języka (wyk. 41). Ocena języka nauczania jest istotna z uwagi na określenie zjawiska np. submersji w przypadku dwujęzyczności.



Wyk. 40. Nauczyciele w ocenie badanych uczniów wietnamskich (N = 6)

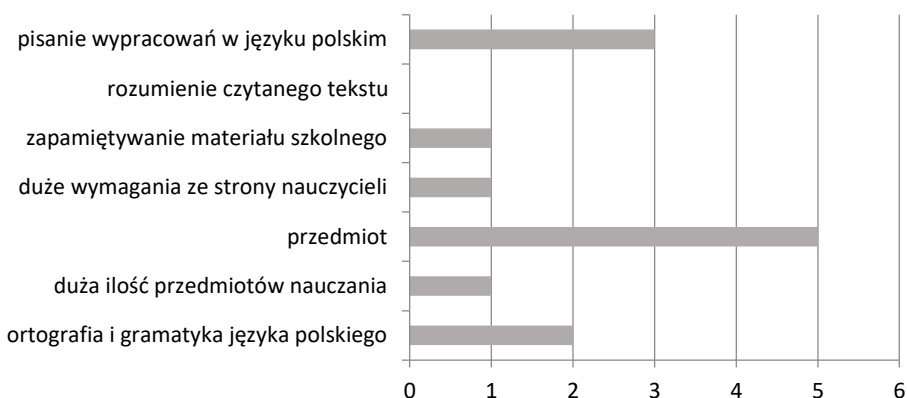


Wyk. 41. Ocena stopnia trudności języka polskiego w opinii uczniów wietnamskich (N = 6)

O uczniach wietnamskich trudno jest mówić w kategoriach submersji z uwagi na fakt ich uczestnictwa w polskim systemie edukacyjnym od przedszkola. Ich język ojczysty jest w przestrzeni publicznej zastępowany językiem polskim, zaś nabyte kompetencje lingwistyczne często wykluczają go w domu. Wynika to z dobrej adaptacji społecznej dzieci wietnamskich i wyboru języka grupy dominującej jako języka podstawowego (rodzice

dzieci wietnamskich często nie znają języka polskiego). Aktywność intelektualna dzieci wietnamskich w polskiej szkole i ich aspiracje edukacyjne powodują uznanie języka większości za podstawowy język w interakcjach społecznych. Badacze zjawiska podkreślają także znaczenie języka podstawowego i jego statusu społecznego w procesie submersji⁴⁴³. W rodzinach wietnamskich znaczenie edukacji w rozwoju społecznym dzieci może w pełni usprawiedliwiać przyjęcie języka polskiego jako języka o znaczącym prestiżu społecznym. Nie oznacza to jednak, że rodziny wietnamskie nie czynią starań w kierunku podtrzymania znajomości języka wietnamskiego i tradycji (wynika to z wywiadów z uczniami wietnamskimi). Do problemu nawiązują również T. Halik, E. Nowicka i W. Połec⁴⁴⁴.

Z ankiety – będącej przedmiotem analizy – wynikają rodzaje trudności w uczeniu się badanych uczniów. Dotyczą one nieznacznie pewnych zakresów i są przez badanych sprecyzowane, co przedstawia wyk. 42.



Wyk. 42. Trudności w uczeniu się w opinii uczniów wietnamskich (N = 6)

Do przedmiotów nauczania sprawiających badanym trudności należą: matematyka (2 osoby) i kolejno język polski, plastyka, przyroda (po jednej). Ponadto 2 badane osoby uznają za trudną ortografię i gramatykę,

⁴⁴³ Zob. I. Kurcz, *Język a psychologia*, Warszawa 1992; K. Kainacher, *Dziecko w środowisku dwujęzycznym i jego komunikacja międzykulturowa*, Collegium Columbinum, Kraków 2007.

⁴⁴⁴ T. Halik, E. Nowicka, W. Połec, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole...*, dz. cyt.

zaś 3 – pisanie wypracowań w języku polskim. Badani nie potwierdzają trudności związanych z rozumieniem czytanego tekstu.

Z uwagi na badaną grupę uzyskane w kwestionariuszu dane zobrazowano za pomocą przedstawionych wykresów. Wynika z nich pozytywny obraz polskiej szkoły w ocenie dzieci wietnamskich. Chętnie uczą się one w języku polskim i podkreślają swoje przyjazne relacje z polskimi rówieśnikami. Potwierdzają tym samym opinie uzyskane w narracjach oraz są przykładem szkolnej integracji – kulturowa odmienność nie jest przeszkodą na drodze tworzenia systemów znaczeń i zachowań, wynikających z rówieśniczych interakcji. Charakterystyczne w opiniach badanych uczniów jest pomijanie kategorii, które zawierają pejoratywne określenia oceny szkoły. W przypadku negatywnych ocen szkoły tylko dwie osoby uznały, że są oceniane niesprawiedliwie (pozostałe kategorie zostały pominięte). Poza jedną osobą wszystkie oceny dotyczące polskich rówieśników są pozytywne (*chętnie bawią się na przerwach i po lekcjach; pożyczają książki i przybory szkolne; zapraszają do swojego domu; odrabiają razem lekcje; są życzliwi i pomagają w trudnych sytuacjach*). U swoich polskich kolegów najbardziej cenią sobie pomoc z ich strony (*są zawsze weseli i chętnie mi pomagają*), wspólną zabawę i uczenie się, stawanie w obronie, gdy dzieje się im krzywda. O dobrych relacjach w szkole świadczy brak artykułowania przez badanych negatywnych cech swoich polskich rówieśników. Tylko jeden z nich wymienia kategorię: *skarżą na mnie do nauczycieli* oraz *śmieją się z moich niepowodzeń i trudności*. Wszyscy badani uczniowie dokonują pozytywnej oceny swoich nauczycieli, którzy ich zdaniem *robią wszystko, aby było nam w szkole dobrze*. Większość uznaje, że wszyscy traktowani są sprawiedliwie, niezależnie od pochodzenia, a postępowanie nauczycieli jest determinowane określonym zachowaniem uczniów.

Jakość relacji rówieśniczych i poziom społecznej integracji uzależniony jest od sprawności lingwistycznej, stąd w kwestionariuszu zawarto pytanie o stopień łatwości języka polskiego w ocenie badanych. Dla większości z nich jest ona łatwy, a nawet bardzo łatwy (2 badane osoby). Bilingwizm w przypadku dzieci wietnamskich, z uwagi na ich edukację w polskiej szkole, a także uwarunkowania społeczne (urodzeni w Polsce, uczęszczający do przedszkoli i szkół polskich) ma dość złożony charakter. Z jednej

strony językiem podstawowym w socjalizacji pierwotnej jest język wietnamski, z drugiej zaś strony poznanie języka polskiego umożliwia efektywną edukację w polskiej szkole. Chęć jego poznania i wysoka motywacja Wietnamczyków, mimo posiadanego przez nich statusu grupy mniejszościowej, pozwala na sprawną komunikację interpersonalną i adaptację społeczną. Polska szkoła nie wprowadziła edukacji dwujęzycznej w odniesieniu do dzieci reprezentujących inne kultury narodowe i etniczne, co może stanowić zarzut przemocy symbolicznej. Trudno też jest uznać uczenie się dzieci wietnamskich w polskim języku za zjawisko submersji. Nie powoduje ono w żadnym wypadku dezawuacji języka rodzimego, którym dzieci wietnamskie posługują się w domu, co znamienne – przy braku znajomości języka polskiego przez ich rodziców. Język polski uznany został przez dzieci wietnamskie i ich rodziców za podstawowy w interakcjach społecznych, stwarzający perspektywy edukacyjne i nadający prestiż społeczny, istotny w systemie wartości Wietnamczyków. Badani przyznają się do pewnych trudności w pisaniu wypracowań w języku polskim, w opanowaniu ortografii i gramatyki. Sygnalizują również indywidualne problemy dotyczące poszczególnych przedmiotów, co wydaje się naturalną sytuacją szkolną, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów z innego kręgu kulturowego. Uczniowie narodowości wietnamskiej nie wykazują istotnych różnic w społecznym i kulturowym funkcjonowaniu na terenie szkoły. Stanowią często przykład i wzór dla polskich rówieśników, odnosząc liczne sukcesy edukacyjne.

7.6. Sądzę, że Polacy są bardzo życzliwymi ludźmi.

Szkoła w ocenie dzieci wietnamskich w Teście Niedokończonych Zdąń

By wzbogacić materiał empiryczny dla analiz jakościowych zastosowano Test Niedokończonych Zdąń. Uczniowie wietnamscy zostali poinformowani o teście i jego celu. Posiadane przez dzieci wietnamskie kompetencje językowe nie nastręczały trudności w kończeniu zdań, a uzyskane treści stanowią uzupełnienie ich narracji o polskiej szkole. Testem (Aneks 4), który wcześniej zastosowano wobec uczniów narodowości polskiej, objęto

6 uczniów narodowości wietnamskiej z klas V i VI. Ich wypowiedzi obrazują postrzeganie polskiej szkoły, do której uczęszczają, pozwalają na diagnozę relacji społecznych i klimatu panującego w szkole.

W zdaniu *Moja szkoła jest* uzyskano określenia typu: *fajna; ciekawa; fajna, śmieszna i wesoła; wielka i fajna, jest spoko*. Uczniowie wietnamscy wyrażają o szkole bardzo pozytywne opinie. Zdanie rozpoczynające się od: *Najbardziej lubię w naszej klasie...* dokończyli następująco: *to, że jesteśmy zgrani; uczniów; koleżanki i kolegów; moich przyjaciół; że są w niej bardzo mili ludzie*. Wypowiedzi potwierdzają dobry klimat społeczny panujący w klasie i bliskie relacje, oparte na przyjaźni. Przeciwnieństwem tych opinii w zdaniu: *Najbardziej nie lubię w mojej klasie...* są indywidualne oceny dotyczące w dwóch przypadkach konkretnych osób (jedna z nich określana jest jako rasista) oraz określenia typu: *moich wrogów; jak ktoś jest niemiły; chamstwa*. Zdanie *Moi koledzy innej narodowości...* z jednej strony odzwierciedla kulturową mozaikę objętą badaniami szkoły (uczniowie narodowości rosyjskiej, czeczeńskiej, armeńskiej, wietnamskiej, ukraińskiej), z drugiej zaś stanowi ocenę rówieśników, na co wskazują wypowiedzi: *są mili; bardzo mnie lubią, przyjaźnią się ze mną*. W ocenie badanych dzieci wietnamskich *Najważniejszą rzeczą w ich szkole są dla nich: przyjaciele; przyjaźń z kolegami i koleżankami; lekcje i przyjaciele; klasa*. Wiąż z rówieśnikami i ich znaczenie dla badanych osób wskazuje na silne związki emocjonalne. Jednocześnie projekcją ocen w zdaniu: *Ludzie innej niż moja narodowości są* wypowiedzi: *są mili i koleżeńscy; są ciekawi; żyliwi; różnie się zachowują* świadczą o pozytywnym nastawieniu do grupy większościowej lub też rówieśników innej nacji. Badani określili swoje indywidualne potrzeby w zdaniu: *Bardzo przydałby się w mojej klasie...* Są one zróżnicowane, np.: *osoby, które są bardziej ogarnięte; przyjaciel innej narodowości; nic, jest dobrze!; ktoś, kto nie ma żadnych wrogów*. Badanym przeszkadza w klasie: *złe zachowanie niektórych kolegów; że niektórzy nie starają się i ciągle się spóźniają; niemiłe zachowanie kolegi narodowości arabskiej; Damian, ponieważ czasami mnie dręczy; osoby o złym zachowaniu*. Wypowiedzi są krytyką zachowań sprzecznych – w ocenie badanych uczniów – z poprawnymi standardami zachowań społecznych w klasie szkolnej. Badanym *wyduje się, że w ich klasie: jest chaos, nikt nie ma wroga, jest całkiem ciekawie; jest czasami głośno, ale też miło;*

brak organizacji. Opinie są zatem podzielone. Badani mają jednak pewne obawy, które wyrażają w zdaniu: *Kiedy przychodzę do szkoły, najbardziej boję się...* Stanowią je: *wyniki testu; kartkówki z przyrody; wulgarnych osób.* Opinie te świadczą o znaczeniu ocen dla badanych osób. Trzy z nich nie wyrażają żadnych obaw. W szkole *największą trudność* sprawiają 4 badanym osobom zróżnicowane indywidualnie kwestie: *nauka; język polski (wypracowania); przyroda; zaprzyjaźnienie się z kimś, kto cię nie lubi.* Pragnieniem badanych jest opanowanie języka angielskiego, co wyrażają w zdaniu: *Chciałbym/chciałabym nauczyć się języka..., żeby...* Pięcioro z badanych uczniów pragnie nauczyć się języka angielskiego, by: *porozmawiać z ludźmi innej narodowości; jeździć po świecie; móc się komunikować.* Jedna z osób chciałaby nauczyć się matematyki, z którą ma problemy. Badani są zainteresowani językiem angielskim, nie wyrażają potrzeby uczenia się języka polskiego. Jest to potwierdzeniem dobrych kompetencji komunikacyjnych i socjalizacji w polskiej szkole. Język angielski jest przez dzieci wietnamskie traktowany jako przepustka i warunek dobrej edukacji.

Jedno ze zdań, służące określeniu stopnia adaptacji szkolnej i identyfikacji z elementami polskiej kultury, dotyczyło imprez szkolnych: *Najbardziej ze wszystkich imprez szkolnych lubię..., ponieważ...* Badani wymienili: *konkursy i wycieczki szkolne, bo są ciekawe; dyskoteki, ponieważ można potańczyć i poszaleć; zakończenie roku szkolnego, ponieważ następnego dnia nie idzie się do szkoły; żadnej, bo są nudne.* Badani nie wymieniają żadnych imprez związanych z obchodzonymi świętami i polską tradycją. Postrzegają imprezy szkolne jako okazję do zabawy lub też łączą z przyjemnością, jaką stanowią wakacje. Są to jednak opinie jednostkowe, nie stanowiące zbiorowej oceny tej grupy badanych. W zdaniu *Ja i moi koledzy innej narodowości...* badani potwierdzają dobre relacje z innym rówieśnikami (*są mili, bardzo się lubimy*). W szkolnej egzystencji obok relacji społecznych istotne też są oceny (*mam nawet dobre; moje są na średnim poziomie; mam bardzo dobre; próbuję poprawić na lepszą; nie sprawiają mi większego problemu; są bardzo sprawiedliwe*). W opiniach uczniów wietnamskich (wynika to z wywiadów i indywidualnych rozmów z badanymi) ocena – obok więzi społecznych – to istotny element, stanowiący o perspektywie dalszej edukacji i wyrażający ich aspiracje. O samopoczuciu

badanych w klasie z większością rówieśników narodowości polskiej dzieci wietnamskie wypowiadają się w zdaniu: *Często czuję się w mojej klasie...* Wypowiedzi badanych są pozytywne i odzwierciedlają klimat klasy oraz panujące w niej relacje, na które nie mają wpływu różnice kulturowe. Są to opinie typu: *fajnie; dobrze; normalnie; czuję się bardzo lubiana*. Jedna z wypowiedzi wskazuje na poczucie odrzucenia (*czuję się odrzucona, bo wszyscy czasami mi dokuczają* – uczennica klasy VI, która wcześniej wyraziła opinię o zgranej klasie). W ocenie badanych ich *koledzy i koleżanki innej narodowości* są: *bardzo ciekawymi osobami; są pomocni; też się dobrze czują w klasie; nie zwracają uwagi na moją inną narodowość; lubią mnie*. Pozytywną ocenę polskich rówieśników badani potwierdzają określeniami w zdaniu: *Sądzę, że Polacy...* Według badanych Polacy są: *bardzo życzliwymi ludźmi; są mili, ale zależy kto; to bardzo uczciwi i pomocni ludzie; są bardzo tolerancyjni; są tacy, jak ludzie innych narodowości*. W ocenie jednego z badanych Polacy są *słabi w piłkę nożną*, co wyraża stosunek do sportu, będącym w jego mniemaniu cechą narodową. Chociaż recepcja Polaków przez badanych jest pozytywna, to w zdaniu: *Chciałbym/chciałabym mieć przyjaciela narodowości...* żaden z nich nie wymienia przyjaciela narodowości polskiej. Wymienia się Wietnamczyka, Anglika i Hiszpana, a jedna z osób uważa, że: *wszystko jedno, byleby był/była prawdziwym przyjacielem*. Pragnieniem badanych (*Chciałbym/chciałabym, aby wszyscy ludzie na świecie...*) jest, aby: *[ludzie] szanowali innych, z innych krajów; byli mili dla siebie; byli wobec siebie uczciwi; mówili jednym językiem; byli dla siebie życzliwi*. Cytowane wypowiedzi stanowią albo rzeczywistą ocenę przeniesioną z perspektywy klasy na szerszą zbiorowość, albo też stanowią projekcję indywidualnie pożądanых cech w społeczności szkolnej. Opinie o kulturowej odmienności i wynikających z niej implikacji, stanowią określenia dotyczące wypowiedzi w zdaniu: *Każdy człowiek niezależnie od pochodzenia...* Badani uznają, że: *ma on takie same prawa i powinien szanować innych; jest taki sam, jak inni; nikt nie powinien traktować ich, jak rasista; i tak zdobywa przyjaciół; ma prawa się uczyć, mieć przyjaciela i wyrażać, co czuje*. Wypowiedzi świadczą o wyrażaniu i przestrzeganiu powszechnie obowiązujących praw człowieka, niezależnie od jego kulturowej proveniencji.

Z przedstawionych wypowiedzi badanych dzieci wietnamskich obraz szkoły i klasy, z której pochodzą jawi się jako przyjazne środowisko, a znajomość języka polskiego pozwala na pełne wypowiedzi i projekcję emocji, potrzeb i aspiracji. Uczniowie wietnamscy wyrażają pozytywne oceny o swojej szkole, a także o Polakach, co wskazuje na dobre relacje nie tylko w przestrzeni szkoły, ale i poza nią.

Wietnamczycy wydają się być bardzo życzliwie nastawieni wobec Polaków w przeciwieństwie do dzieci reprezentujących w badanych klasach narodowość rosyjską, ormiańską czy ukraińską. Dzieci te, nieliczne jednak, reprezentują wspomniane narodowości w przeciwieństwie do dzieci wietnamskich, których w badanej szkole jest znacznie więcej. Trudno jest jednoznacznie ocenić przyczyny takiego nastawienia. Możliwy jest tu wpływ stereotypów kulturowych, zaszłości historycznych, rodzących wzajemne animozje, które na poziomie dziecka w szkole podstawowej nie opierają się o konkretne argumenty i wiedzę historyczną. Mogą być wynikiem silnej identyfikacji z opiniami rodziców i funkcjonujących w przestrzeni społecznej stereotypów, zarówno po jednej, jak i drugiej stronie. Przykładem są oceny Polaków dokonane przez uczniów innej narodowości: *dziela się na trzy grupy – ci, którzy tolerują innych, ci, co nie tolerują i na tych neutralnych* (chłopiec narodowości czeczeńskiej); *są wredni* (chłopiec narodowości ormiańskiej); *są złymi ludźmi* (chłopiec narodowości rosyjskiej). Dziecko narodowości ukraińskiej nie uzupełniło zdania.

Przewaga uczniów wietnamskich (mimo ich niewielkiej liczby) w badanych klasach (pod względem reprezentowanych kultur) jest znacząca. W szkole, w której prowadzono badania, uczniowie wietnamscy od wielu lat współtworzą jej tradycję. Obecność w Polsce dzieci wietnamskich od urodzenia sprzyja ich dobrej adaptacji, a relacje z polskim rówieśnikami ukazują wzorcowy przykład integracji szkolnej. Kulturowa odmierność Wietnamczyków i ich umiejętności socjalizacyjne w warunkach polskich nie stanowią przeszkody na drodze budowania wspólnoty i interakcji szkolnych. Uzyskane wypowiedzi w Teście Niedokończonych Zdań stanowią uzupełnienie wcześniej prezentowanych narracji.

7.7. Obraz społecznej przestrzeni szkoły (S2) i jej wielokulturowy kontekst w dziecięcej recepcji – wnioski

Środowisko szkoły oznaczonej symbolem S2 charakteryzuje się wielokulturowością jej podmiotów. Dotyczy to uczniów i ich rodziców, co skłania nauczycieli do bardziej złożonych interakcji i znajomości kodów kulturowych. Obecność uczniów innej narodowości w przestrzeni szkolnej generuje określone sytuacje, nie zawsze odpowiadające grupie większościowej, ale jednocześnie wymagające empatii i zrozumienia mniejszości. Od rodzajów różnic wynikających z habitusów pierwotnych uczestników szkolnej edukacji zależy zdolność ich wzajemnej integracji i kulturowej transmisji. W środowisku szkoły S2 dzieci wietnamskie stanowią zdecydowaną większość obok dzieci reprezentujących inne grupy narodowościowe i etniczne. To, co je najbardziej różnicuje, to fakt ich urodzenia się w Polsce, świetnie opanowany język polski i wcześniejsza edukacja przedszkolna. Aspiracje edukacyjne dzieci wietnamskich i ich zdolności adaptacyjne wpływają na postrzeganie ich przez grupę większościową i wyznaczają kierunki wzajemnych relacji. Zebrany materiał empiryczny jest potwierdzeniem wzajemnej integracji w badanych klasach.

Uczniowie objęci badaniami lubią swoją szkołę, czego potwierdzeniem jest niemal 80% uzyskanych opinii. Jest ona przyjaznym w ocenie badanych środowiskiem społecznym, w którym zaspokajają potrzebę afiliacji i nawiązują relacje rówieśnicze oparte na przyjaźni i życzliwości. Szkołą jest również miejsce wymiany informacji, a jakość prowadzonych w niej zajęć dydaktycznych i kompetencje nauczycieli spotykają się z aprobatą i uznaniem.

Podstawowe potrzeby społeczne badani zaspokajają przez bliskie relacje interpersonalne, co potwierdzają ich deklaracje o posiadaniu przyjaciół (93% badanych). Znamionym dla określenia wielokulturowej przestrzeni szkoły jest fakt uznania przez badanych rówieśników innej narodowości za przyjaciół. Test Kruskala-Wallisa nie wykazał istotnych różnic dotyczących liczby przyjaciół w porównaniu z deklarowaną ich liczbą w dwóch pozostałych środowiskach szkolnych (S1 i S3).

W przestrzeni szkolnej badani uczniowie dostrzegają związek pomiędzy obecnością rówieśników z innych kręgów kulturowych a możliwością poznania ciekawych osób i ich zwyczajów (80%), uczenia się tolerancji wobec osób z innych krajów (73,2%), jednakowego traktowania przez nauczycieli (49,3%), wzajemnego uczenia się i wspólnej pomocy (40,9%). Wskaźniki procentowe wymienionych kategorii obrazują jakość społecznych relacji w wielokulturowej przestrzeni szkoły. Potwierdzają tym samym dokonujący się w badanym środowisku szkolnym proces kulturowej transmisji. Adaptacja szkolna grupy mniejszościowej przebiega bez jakichkolwiek trudności. Badani uznają wielokulturową przestrzeń szkoły za czynnik rozwoju poznawczego i społecznego.

Za najbardziej interesujące u rówieśników pochodzących z innych krajów badani uznali następujące kategorie (skategoryzowane wypowiedzi): *inną kulturę i obyczaje* (49,3%), *inny język* (28,2%), *sposób zachowania* (15,5%), *nic nie jest interesujące* (4,2%). Wymienione kategorie i ich wartości procentowe charakteryzują się istotnymi różnicami w trzech badanych środowiskach szkolnych. W środowisku szkoły S2 wartości te są najwyższe, zaś kategoria *nic nie jest interesujące* ma najniższe wybory, co oznacza otwartość w relacjach. Zainteresowanie inną kulturą i obyczajami współuczestników szkolnej edukacji w opinii połowy badanych oznacza pozytywną płaszczyznę wzajemnych interakcji.

Poddane badaniom polskie dzieci utożsamiają rówieśników z innych krajów z Wietnamczykami, co wynika ze struktury klas objętych badaniami. W każdej z nich liczba dzieci wietnamskich waha się od 3 do 6 osób. Badani najbardziej lubią ich za to, że *są weseli, sympatyczni/mili* (31%), *są tacy jak my, przyjaźnią się z nami* (19,7%), *pomagają nam, są koleżęncy i życzliwi* (26,8%).

W pytaniu dotyczącym negatywnych stron wietnamskich rówieśników otrzymano następujące wypowiedzi skategoryzowane jako: *źle traktują innych, są niemili, są agresywni, narzucają swoją kulturę* (2,8%). W ocenie 31% badanych *wszystko im odpowiada*. Marginalne wskaźniki negatywnych ocen w stosunku do wietnamskich rówieśników potwierdzają ich akceptację przez większość badanych.

Nauczycieli i ich sympatie wobec uczniów z innych krajów badani w zdecydowanej większości ocenili pozytywnie (83%). W uzasadnieniu większość opinii zawiera informację o braku różnic w traktowaniu uczniów, niezależnie od ich pochodzenia. Żadna z badanych osób nie wyraziła oceny negatywnej. Blisko 16% badanych nie umie jednoznacznie ocenić sympatii nauczycieli. Określenie przez badanych zachowań nauczycieli wobec rówieśników obcych kulturowo jest elementem percepcji i społecznej sytuacji w klasie, którą różnicuje mentalnie, behawiorystycznie i edukacyjnie wielokulturowa przestrzeń.

Pytanie o formy transmisji kulturowej w przestrzeni szkoły (*czego nauczyłeś/łaś się od Twoich kolegów i koleżanek z innych krajów?*) pozwoliło uzyskać informacje o wzajemnym przekazie kulturowym, a zatem i relacjach interpersonalnych. Wypowiedzi skategoryzowano, a za najbardziej znaczące kategorie uznano: *inne języki, inną kulturę i zwyczaje*. W obu przypadkach uzyskano te same wskaźniki procentowe (22,5%). Tyleż samo wypowiedzi skategoryzowano jako: *niczego się nie nauczyłem/łam*, co w porównaniu z dwoma pozostałymi środowiskami szkolnymi jest wskaźnikiem najniższym. Dla porównania w szkole S1 60,9% badanych potwierdziło brak jakichkolwiek zalet i form przekazu ze strony grupy mniejszościowej, zaś w szkole S3 – 34,2%. W szkole, do której uczęszczają dzieci wietnamskie, wypowiedzi potwierdzające brak możliwości uczenia się od nich, przy wskaźniku bliskim ¼ badanych, mogą też oznaczać pełną integrację szkolną, gdzie czynnik kulturowy pozostał poza sferą różnic. Ujednolicone wzory zachowań społecznych i doskonale przebiegająca adaptacja szkolna dzieci wietnamskich może w ocenie większości być traktowana jako wspólna płaszczyzna o zunifikowanej społecznie przestrzeni i obowiązujących w niej normach.

Zastosowanie niepełnych zdań, typu: *Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole...*; *Ludzie z innych krajów są dla mnie...*; *Według mnie szkoła...*; *Nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów...*; *Jeśli w klasie są uczniowie innej niż polska narodowości, to...* stanowiło projekcję własnych sądów i wyobrażeń oraz ujawniło nieuświadomiane często poglądy o relacjach interpersonalnych w wielokulturowej przestrzeni szkoły i percepcji osób

z innych kręgów kulturowych. Uzyskane opinie skategoryzowano w grupach opinii pozytywnych, negatywnych, ambiwalentnych i braku opinii.

Blisko połowa badanych wyraziła pozytywną ocenę związaną z obecnością uczniów z różnych krajów w jednej szkole, potwierdzając ją w opiniach o wzajemnym uczeniu się i poznawaniu kultur. Dotyczyły one obecności Wietnamczyków w szkole. Blisko 40% badanych nie wyraziło żadnej opinii, co nie oznacza braku właściwych relacji, a może być formą uznania wietnamskich rówieśników za własną społeczność. Ich pełna identyfikacja z kulturą większości, internalizacja wzorów kulturowych i cechy osobowościowe mogą w ocenie uczestników szkolnej przestrzeni „zrównywać” społecznie, co nie pozwala traktować ich w kategoriach „innych”.

Ludzie z innych krajów są w ocenie prawie 80% badanych postrzegani pozytywnie, co może być naturalną konsekwencją dobrych praktyk szkolnych i międzykulturowych doświadczeń.

Badani oceniają szkołę w większości pozytywnie (65%) jako miejsce zawierania przyjaźni, uczenia się, tolerancji, dobrego traktowania cudzoziemców, obecności przyjaznych nauczycieli. Wymienione aspekty oceny szkoły potwierdzają dobry jej klimat, a zaletą szkoły jest dla części badanych obecność w niej uczniów innej narodowości oraz szacunek do nich. Prawie 17% nie wyraziło żadnej opinii na temat szkoły, co może być także zwykłą negacją zastosowanego narzędzia badawczego i brakiem chęci do wyrażania poglądów.

Nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów... są w większości oceniani pozytywnie (64,8%). Ocena ta z jednej strony jest projekcją oczekiwań (*powinni być wyrozumiali, tolerancyjni, traktować ich normalnie*), z drugiej zaś oceną realnych sytuacji szkolnych w wielokulturowych klasach, naznaczonych pomocą i zaangażowaniem w pracy. Niemal 24% badanych nie wyraziło żadnej opinii, a oceny negatywne (2,8%) stanowią nieznaczącą kategorię.

Obecność w klasie uczniów innej narodowości jest przez badanych uznawana za sytuację sprzyjającą nawiązywaniu przyjaźni, uczeniu się tolerancji. Pozytywne opinie (łącznie 52,1%) uzupełniają wypowiedzi wskazujące na traktowanie rówieśników z innych kręgów kulturowych jako

równorzędnych uczestników życia społecznego szkoły. Blisko 16% badanych wyraża opinie niejednoznaczne, o ambiwalentnym charakterze, a prawie 30% nie formułuje żadnej oceny.

Badani określają również formy pomocy swoim wietnamskim rówieśnikom, którzy z racji dobrze przebiegającej adaptacji szkolnej nie wymagają szczególnego wsparcia. W ocenie badanych przejawia się troska o dobre samopoczucie ich wietnamskich rówieśników i empatyczne postawy w pokonywaniu trudności wynikających językowych barier.

O klimacie wielokulturowej klasy i konsekwencjach kulturowej różnorodności w przestrzeni szkolnej świadczą postawy wobec zwiększenia liczby osób innej narodowości. W przypadku środowiska szkoły, oznaczonej symbolem S2, więcej niż połowa badanych (prawie 60%) wyraża wolę i zainteresowanie zwiększeniem ich liczebności, co uznaje za wartość pozytywną, zwiększającą możliwości rozwoju intelektualnego, jak i społecznego. Blisko 10% nie jest tym zainteresowanych, a niemal co trzeci badany (31%) nie ma na ten temat zdania.

Uzyskane dane empiryczne z zastosowaniem ankiety wskazują na pozytywny obraz przestrzeni szkoły w kontekście jej wielokulturowości. W środowisku szkoły S2, relatywnie do dwóch pozostałych środowisk (S1 i S3) integrację społeczną warunkują pozytywne cechy osobowościowe dzieci wietnamskich, znajomość polskich realiów w tym kodów kulturowych i aspiracje edukacyjne. Ich implikacją jest motywacja do uczenia się języka polskiego, który z kolei pozwala na tworzenie złożonych przekazów językowych z minimalizowaniem barier społecznych. Ocena własnej szkoły w jej wielokulturowym wymiarze, jest przez badanych konstruowana przez pryzmat doświadczeń, obserwacji i jakości relacji interpersonalnych. Jej wyznacznikiem są wartości oraz subiektywny obraz przestrzeni szkolnej, które posiada każde dziecko. Dane empiryczne wskazują na pewne tendencje w badanym środowisku i pozwalają na określenie panującego w nim klimatu społecznego, stanowiącego warunek dobrej edukacji.

Na podstawie przedstawionej analizy materiału empirycznego sformułowano następujące wnioski, pozwalające na określenie charakteru badanego środowiska szkoły i jej obrazu w narracji uczniów:

1. Środowisko szkoły o zdecydowanie wielokulturowym charakterze, z zaznaczającą się w jego przestrzeni obecnością dzieci wietnamskich charakteryzuje się przyjaznym klimatem, wyznaczonym relacjami interpersonalnymi jego podmiotów, dobrą organizacją pracy i otwartością na kulturową odmienność.
2. Badani uczniowie oceniają w zdecydowanej większości (blisko 80%) lubią, a nawet bardzo lubią swoją szkołę, co wiąże się ze szkolnymi przyjaciółmi, ciekawą ofertą dydaktyczną i życzliwymi postawami nauczycieli. Szkolne przyjaźnie deklarowane przez 93% badanych, zgodnie z analizą testu Kruskala-Wallisa nie wykazują różnic pomiędzy liczbą przyjaciół z poszczególnych środowisk szkolnych (środowisko szkoły S1 i S3). Należy przy tym wskazać na deklaracje przyjaźni z wietnamskimi rówieśnikami, co potwierdza istniejącą w szkolnej rzeczywistości kulturową integrację i harmonijnie przebiegające procesy adaptacyjne. Wynikają one z cech charakterologicznych dzieci wietnamskich, ich przyjaznego nastawienia i aspiracji edukacyjnych. Kompetencje lingwistyczne dzieci wietnamskich w pełni zrównują ich szanse na funkcjonowanie w szkolnej przestrzeni szkoły, co czyni je pełnoprawnymi uczestnikami życia szkolnego.
3. Z uwagi na szkolne relacje z wietnamskimi rówieśnikami badani uznają wielokulturową przestrzeń szkoły za czynnik rozwoju poznawczego i społecznego, uznając obecność innych kulturowo podmiotów szkolnych za okazję do *poznania ciekawych osób i ich zwyczajów, wzajemnego uczenia się i udzielania pomocy, naukę tolerancji wobec osób z innych krajów, jednakowego traktowania przez nauczycieli*. Ostatnia z wymienionych kategorii zawiera informację o braku różnic w traktowaniu uczniów przez nauczycieli, niezależnie od ich pochodzenia. W ocenie badanych stanowi to o pozytywnych warunkach edukacji w wielokulturowej klasie i braku mechanizmów społecznej stratyfikacji.
4. Ujednolicone wzory zachowań społecznych i doskonale przebiegająca adaptacja szkolna dzieci wietnamskich może w ocenie większości badanych być traktowana jako wspólna płaszczyzna o zunifikowanej społecznie przestrzeni i obowiązujących w niej normach. Formy transmisji

kulturowej w przestrzeni szkoły (*czego nauczyłeś/łaś się od Twoich kolegów i koleżanek z innych krajów?*) pozwoliły uzyskać informacje o wzajemnym przekazie kulturowym, a zatem i relacjach interpersonalnych (*inne języki, inna kultura i zwyczaje*). Wypowiedzi potwierdzające brak możliwości uczenia się od wietnamskich rówieśników, przy wskaźniku bliskim $\frac{1}{4}$ badanych, może też oznaczać pełną integrację szkolną, gdzie czynnik kulturowy pozostał poza sferą różnic.

5. Użycie niedokończonych zdań, pozwoliło na projekcję sądów i opinii badanych, z których wynika pozytywny obraz wielokulturowej przestrzeni szkolnej związanej z obecnością wietnamskich rówieśników i percepcja ludzi z innych krajów, co może być naturalną konsekwencją dobrych praktyk szkolnych i międzykulturowych doświadczeń. Szkołę badani oceniają w większości pozytywnie (65%) jako miejsce zawierania przyjaźni, uczenia się, tolerancji, dobrego traktowania cudzoziemców, obecności przyjaznych nauczycieli. Jej zaletą jest dla części badanych obecność w niej uczniów innej narodowości oraz okazywany im szacunek. *Nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów...* są w większości oceniani pozytywnie. Uzyskane opinie są z jednej strony projekcją oczekiwań (wrozumiałość, tolerancyjność, jednakowe traktowanie wszystkich), z drugiej zaś – oceną realnych sytuacji szkolnych w wielokulturowych klasach, z podkreśleniem zaangażowania nauczycieli. Obecność w klasie uczniów innej narodowości jest przez ponad połowę badanych uznawana za sytuację sprzyjającą nawiązywaniu przyjaźni, uczeniu się tolerancji.
6. Blisko 60% badanych wyraża wolę i zainteresowanie zwiększeniem w klasie liczby osób innej narodowości, co uznaje za wartość pozytywną (możliwości rozwoju intelektualnego i społecznego). Ocena szkoły i otwartość na nowe doświadczenia związane z kulturową różnorodnością w przestrzeni szkolnej są konsekwencją doświadczeń, obserwacji i jakości relacji interpersonalnych. Różnice kulturowe i odmienne habitusy pierwotne wszystkich uczestników badanego środowiska szkolnego nie wykazują znaczących kontrastów, które mogłyby prowadzić do antagonizmów. Wietnamscy rówieśnicy wykazujący się

znaczną interioryzacją obowiązujących w polskiej przestrzeni szkolnej zachowań społecznych, są w pełni akceptowani przez badanych. Ich ocena szkoły, mimo wielokulturowego kontekstu, jest naznaczona aprobatą dla różnorodności z uznaniem jej za szansę na społeczno-kulturowy rozwój.

Wywiady narracyjne przeprowadzone z dziećmi polskimi pozwoliły na wyodrębnienie kategorii, które obrazują powtarzające się w dziecięcych narracjach pojęcia i znaczenia. *Świat szkolnej rzeczywistości (jej różne wymiary socjalizacyjne)* jest kategorią wyznaczoną opisem szkoły jako miejsca interakcji społecznych. Przejawiają się w niej opisy dotyczące relacji uczniowskich, organizacji pracy szkoły, kwestie różnic kulturowych i ich miejsca w przestrzeni szkolnej. Istotną informacją dla jej opisu jest określenie różnic między zachowaniami grupy większościowej i grupy kulturowo odmiennej, co określono jako *typizację zachowań własnych i zachowań uczniów wietnamskich*. Odpowiadające jej narracje dziecięce wskazują na świadomość różnic kulturowych badanych dzieci przy jednoczesnym uznaniu sprawności językowej Wietnamczyków, co implikuje dobre relacje społeczne. Środowisko badanej szkoły jawi się jako przestrzeń harmonijnej współpracy i kreowania wspólnoty. Potwierdza tym samym dobrą pozycję społeczną grupy mniejszościowej, niezależnie od różnych habitusów pierwotnych, warunkowanych kulturą. Elementami dobrze przebiegającej socjalizacji wtórnej (instytucjonalnej) dzieci wietnamskich są w ocenie badanych uczniów: nawiązywane przyjaźnie, wspólnie spędzany z nimi czas, aktywność w imprezach szkolnych (przy różnej obyczajowości). Potwierdzają one przyjazny klimat w badanych klasach i pozwalają uznać za obecny w relacjach rówieśniczych wysoki poziom internalizacji polskich wartości kulturowych u dzieci wietnamskich. W kategorii *adaptacja versus przemoc symboliczna* nie ma przykładów narracji, wskazujących na narzucanie wzorców kulturowych grupie mniejszościowej. Obecność dzieci wietnamskich w polskiej szkole i respektowanie przez nie kultury większości, trudno jest uznać za stosowanie przemocy symbolicznej. Ich nauka i funkcjonowanie społeczne przebiega przy ich świadomym wyborze polskich znaczeń i kodów kulturowych, z którymi się one w pełni identyfikują. Potencjał lingwistyczny, postawy otwartości

i zdolność do kulturowej mobilności wraz z umiejętnością kreowania własnej tożsamości u dzieci wietnamskich stanowią podstawę ich pozytywnej recepcji w oczach dzieci polskich. Z narracji wyłania się obraz odmiennej kulturowo grupy, która świetnie odnalazła się w realiach polskiej szkoły, jej habitusie, a w nim systemie reguł, szkolnej obyczajowości i towarzyszących jej rytuałach. Komunikacja werbalna i niewerbalna między dziećmi polskimi i dziećmi wietnamskimi przebiega w sposób wskazujący na znajomość języka i kodów kulturowych. Ich transmisja odbywa się w obu kierunkach, co łączy się wzajemnie eksponowaną ciekawością i zainteresowaniem (udział dzieci wietnamskich w uroczystościach i imprezach szkolnych oraz prezentowane przez nie elementy własnej kultury). Sekwencje pojawiające się na ten temat w narracjach dzieci polskich wskazują na *transmisję wzorów kulturowych własnych i dzieci wietnamskich*. Wzajemne zrozumienie i integracja, przyjaźnie polsko-wietnamskie sankcjonowane są przez uczniów polskich jako społeczny warunek dzielenia i kreacji szkolnego środowiska, na co wskazują elementy krytyki i dezaprobata zachowań, wykraczających poza przyjęte w szkole ramy. Wśród zachowań pojawiających się w prezentowanych wyżej narracjach wyodrębniono kategorię: *nauczyciele wobec uczniów polskich i wietnamskich rówieśników*, pozwalającą na określenie i sposób ich traktowania. Opinie na ten temat odzwierciedlają poglądy badanych dzieci polskich o zachowaniu nauczycieli i uwzględniają kontekst różnic kulturowych. Ich zdaniem kontekst ten nie ma znaczenia np. przy ocenianiu, a wszyscy uczniowie są traktowani jednakowo z jednoczesnym uwzględnieniem odmienności religijnej (zajęcia z etyki).

Pozytywne – w opiniach dzieci polskich – są cechy osobowościowe Wietnamczyków (*koleżeńscy, mili, lubią się uczyć, są grzeczni, bawią się wspólnie*). Stanowią one o społecznym klimacie badanych klas i potwierdzają wyniki uzyskane w ankietach. Dobry wizerunek dzieci wietnamskich w opinii badanych uczniów polskich jest też konsekwencją głębszych, kulturowych uwarunkowań, mających swą legitymizację w filozofii konfucjańskiej, regulującej relacje społeczne. W przeciwieństwie do kultury Zachodu indywidualizm nie jest cechą wspomnianej filozofii, co czyni jednostki w relacjach społecznych

otwarte na dobro wspólne i zachowanie kolektywności. W środowisku szkolnym jest ona bardzo pożądana i rodzi korzystne społecznie skutki.

Wskazanie kategorii, które wyodrębniono z uzyskanych narracji dzieci polskich, wymaga ich konfrontacji z wietnamskim punktem widzenia szkoły polskiej.

Narracje dzieci wietnamskich dotyczą przebiegu wydarzeń związanych z ich biografią i sytuacjami szkolnymi, gdzie szkoła wskazywana jest jako najbliższa przestrzeń społeczna, w której dokonuje się ich socjalizacja. *Rekonstrukcja własnych doświadczeń biograficznych* w narracjach łączy się ze zdarzeniami szkolnymi, w których badani uczniowie wietnamscy zaznaczają swoje emocjonalne związki z rówieśnikami polskimi. Potwierdzają tym samym adaptację do warunków w polskiej szkole i pełne uczestnictwo w kulturze dominującej, co wynika ze *znajomości języka polskiego jako warunku sprawnej socjalizacji*. Znamienną kwestią w znajomości języka polskiego jest używanie go w szkole, podczas gdy w domu i środowisku własnej społeczności dzieci wietnamskie rozmawiają w języku rodzimym. Czynnikiem bilingwizmu – *różnice językowe w edukacji badanych (rodzice nieznający często jęz. polskiego)* wprowadza zatem w interakcje społeczne złożoną postać komunikacji, co nie ma znaczenia dla edukacji w polskiej szkole. Wręcz przeciwnie – dzieci te posługują się bardzo sprawnie językiem polskim, używając złożonych form leksykalnych i semantycznych. Znajomość języka polskiego i cechy osobowościowe dzieci wietnamskich gwarantują przyjęcie habitusu polskiej szkoły, z jednoczesnym poczuciem własnej tożsamości. Sekwencje pojawiające się w narracjach i obrazujące *szkolną przestrzeń w relacjach z polskimi rówieśnikami* potwierdzają przyjaźnie, dobry klimat i poczucie bezpieczeństwa wraz z silną identyfikacją społeczną w środowisku szkolnym. Uczniowie wietnamscy wskazują w swoich wypowiedziach na przykłady dokonującej się transmisji kulturowej, którą wyznacza wysoki poziom sprawności lingwistycznej pozwalający na dostęp do dóbr symbolicznych (język, interakcje społeczne). Kategoria wyodrębniona z narracji, a określona jako *transmisja kultury i jej reprodukcja (wysoki poziom internalizacji polskich kodów kulturowych)*, wskazuje nieobecność w środowisku szkoły jakichkolwiek nierówności edukacyjnych czy wykluczenie dzieci wietnamskich, co po raz

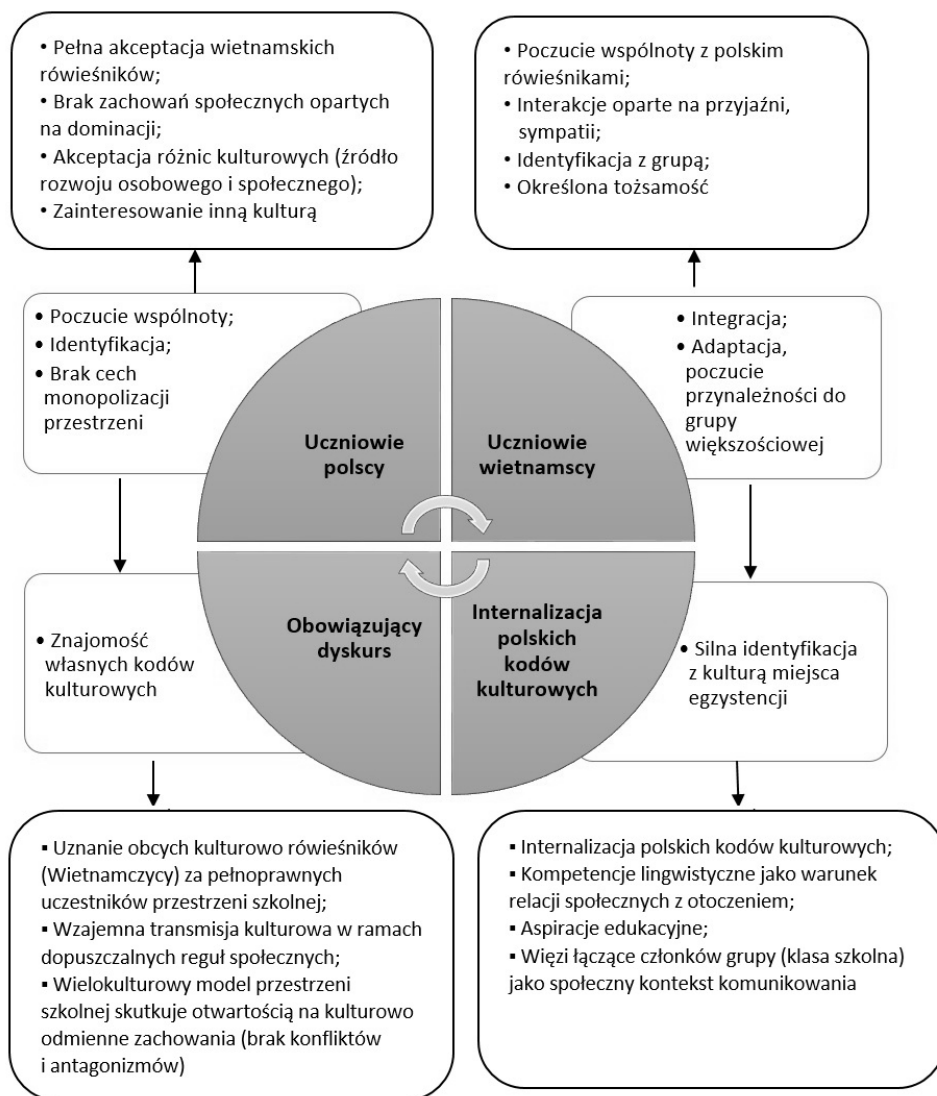
kolejny potwierdza ich pełną integrację społeczną. Są one przystosowane do warunków polskiej szkoły, a internalizacja kodów kulturowych i posiadany przez nie kapitał społeczno-kulturowy gwarantują bogate interakcje i rozwój osobowy. Trudno jest w tym przypadku uznać za obecną kategorię przemocy symbolicznej w edukacji dzieci wietnamskich. Polska szkoła wraz z obowiązującym w niej dyskursem i dominującą kulturą nie jest przeszkodą dla uczniów wietnamskich, a ich narracje wskazują na adaptację do warunków szkolnych i internalizację polskich wartości kulturowych. *Adaptacja i integracja społeczna versus przemoc symboliczna* to kategoria w pełni obrazująca przykłady wypowiedzi dzieci wietnamskich, które czują się częścią szkolnej przestrzeni a znajomość języka polskiego wydaje się głównym czynnikiem w reprodukcji kultury. Dystrybucja wiedzy, zgodnie z teorią B. Bernsteina przebiega w uczeniu się dzieci wietnamskich w sposób zapewniający im pełną edukację szkolną (brak mechanizmów stratyfikacji społecznej), niezależnie od kulturowych różnic. Ich zachowania społeczne i przyjazne relacje z polskimi rówieśnikami świadczą o identyfikacji ze środowiskiem polskiej szkoły, której rezultatem są osiągnięcia szkolne i sukcesy edukacyjne.

Obraz szkolnej rzeczywistości, widzianej przez pryzmat doświadczeń, emocji czy oczekiwań dzieci wietnamskich kreślą wspomniane narracje. Został on poszerzony o materiał empiryczny z przeprowadzonej ankiety. Wynika z niej, że o pozytywnej ocenie szkoły decyduje obecność polskich kolegów i koleżanek, którym przypisują oni życzliwość, współpracę, chęć wspólnej zabawy i wesołość. Nauczyciele nie przejawiają jakichkolwiek uprzedzeń. Cechuje ich troska, zainteresowanie i życzliwa postawa. Z 6 badanych osób aż 5 wskazuje na łatwość języka polskiego, a zjawisko submersji w przypadku dzieci operujących językiem polskim od przedszkola, jako głównym w przestrzeni publicznej, właściwie nie istnieje. Język polski jest dla nich podstawowym językiem w interakcjach społecznych w szkole, a w domu niekiedy staje w opozycji do języka rodzimego, którym dzieci wietnamskie posługują się niechętnie. Trudności w uczeniu się polskiego dotyczą jedynie ortografii, czasem gramatyki, co nie zaburza ich komunikacji społecznej.

Test Niedokończonych Zdań zastosowany jako technika projekcyjna w badaniu dzieci wietnamskich dostarczył informacji, które nie odbiegają od

przedstawionych wcześniej ocen środowiska szkolnego. Jest on dla nich miejscem przyjaznym, w którym dobrze się czują. Najważniejsze są dla nich relacje z rówieśnikami, a wobec Polaków wykazują bardzo życzliwe nastawienie. Projekcja emocji i potrzeb w niedokończonych zdaniach wskazuje na dobry klimat panujący w szkole i aspiracje edukacyjne dzieci wietnamskich.

Prezentowany materiał empiryczny dotyczący środowiska szkoły S2(W) zarówno w perspektywie dzieci polskich i wietnamskich ukazuje społeczną przestrzeń szkoły i jej wielokulturowość w sposób całkowicie odmienny od środowiska szkoły S1(C). Odmienność tę powodują inne czynniki społeczno-edukacyjne warunkujące funkcjonowanie badanej szkoły (inne środowisko, o znacznie szerszym spektrum wielokulturowości jego uczestników, gdzie dominują dzieci wietnamskie z charakterystyczną dla nich interioryzacją polskich kodów kulturowych i inną mentalnością). Z uwagi na większą mobilność społeczną, typową dla dużych miast, usytuowanie szkoły w miejscu obecności przedstawicieli innych kultur zmienia społeczną recepcję problemów migracji i kontaktów interpersonalnych, co przekłada się na środowisko szkoły i postawy wobec różniących się kulturowo rówieśników. Należy podkreślić, że szkoła, w której przeprowadzono badania, skupia wielu uczniów z różnych kręgów kulturowych, a posiadane przez nią doświadczenia skutkują wypracowanym modelem wielokulturowej przestrzeni szkolnej, w której nie ma miejsca na antagonizmy i konflikty. W przypadku dzieci wietnamskich, stanowiących większość w zróżnicowanym kulturowo pejzażu szkolnym (poza dominującą grupą dzieci polskich), ich habitus pierwotny wraz z samodyscypliną i respektowaniem wartości są znaczące w funkcjonowaniu społecznym. Opiera się ono o zasady konfucjanizmu, a zatem system filozoficzno-społeczno-etyczny, regulujący kwestie życia społecznego, postaw wobec innych opartych na współpracy, harmonii, szacunku i życzliwości. Uznawanie ich gwarantuje społeczne dostosowanie się do otoczenia, co u dzieci wietnamskich przejawia się w ich subordynacji szkolnej, pracowitości i aspiracjach edukacyjnych. Są przyjaźni wobec rówieśników, nawiązując z nimi dobre relacje i cieszą się ich zaufaniem. Wymienione cechy tłumaczą charakter relacji szkolnych, jaki obrazują dziecięce narracje w prowadzonych badaniach w środowisku szkoły S2(W).



Rys. 7. Uproszczony graficzny model społecznej przestrzeni szkoły S2(W) z uczniami wietnamskimi

Źródło: opracowanie własne

Spółeczna przestrzeń szkoły i wielokulturowość w dziecięcej recepcji w szkole (S3) z dziećmi romskimi

8.1. Szkoła i jej wybrane obszary z perspektywy dzieci narodowości polskiej

Autorski kwestionariusz ankiety zastosowano również w badaniach uczniów klas V i VI w jednej ze szkół podstawowych w woj. dolnośląskim (Aneks 1). Wcześniej w ramach rozmów z dyrektorem, pedagogiem szkolnym oraz nauczycielami pozyskano informacje o osobliwościach związanych z edukacją dzieci romskich.

Szkoła posiada doświadczenia związane z edukacją uczniów pochodzenia romskiego, przy czym ich liczba w poszczególnych klasach podlega bezustannej zmianie. Wynika to z wielu przypadków nauczania indywidualnego, długich okresów nieobecności w szkole. Wielu uczniów romskich pojawia się w szkole w trakcie trwania roku szkolnego, co utrudnia kontynuację realizowanych założeń programowych szkoły i staje się przyczyną narastających braków i trudności w uczeniu się. W konsekwencji dzieci romskie decyzją poradni psychologiczno-pedagogicznej przestają uczęszczać do szkoły, a edukacja szkolna odbywa się w ramach nauczania indywidualnego. Wymieniona forma realizacji obowiązku szkolnego wydaje się być korzystna dla rodzin romskich, jak i ich dzieci, których relacje z polskimi rówieśnikami nie są naznaczone szczególnym rodzajem sympatii i wzajemnego porozumienia, co wynika z hermetyzmu kulturowego Romów.

W trakcie prowadzenia badań zauważono dobre relacje szkolne z dziećmi romskimi w klasach młodszych (edukacja wczesnoszkolna). W miarę wieku, dzieci romskie przejawiają zachowania świadczące o rosnącym znaczeniu własnej tożsamości etnicznej i jej eksponowaniu. W naturalny sposób prowadzi to do ograniczenia kontaktów z *gadžo*⁴⁴⁵ i prowadzi do dezintegracji w społeczności szkolnej.

W czasie badań zauważono, że uczniowie romscy nie są traktowani jako „obcy” przez uczniów polskich. Ci ostatni przyjmują fakt uczestniczenia Romów w edukacji szkolnej za oczywisty i nienoszący znamion *czegoś szczególnego*. Nie odnoszą kategorii „obcy” do swoich romskich rówieśników. Warto zaznaczyć, że szkoła od wielu lat organizuje działania integracyjne, których celem jest poznanie kultury romskiej przez uczniów polskich. Nasuwa się przypuszczenie o uznawaniu „obcych” za osoby przybyłe z innego kraju, zaś romscy rówieśnicy są w ocenie badanych uczniów osobami z tego samego kraju, co nie oznacza „obcości” i „odmienności”.

W prezentowanych badaniach zastosowano celowy dobór szkoły, z uwagi na jej bardzo dynamiczne działania organizacyjne i dydaktyczno-wychowawcze skierowane do społeczności romskiej. Obecność dzieci romskich w przestrzeni szkolnej stanowiła warunek wyboru terenu badań, co w przypadku klas V i VI szkoły podstawowej okazało się tylko formalnym aspektem ich edukacji. W rzeczywistości uczniowie romscy w tych klasach realizowali program nauczania poza szkołą (6 osób).

W porównaniu ze szkołami oznaczonymi S1 i S2, w których podjęto badania nad społeczną przestrzenią szkoły z obecnymi w niej dziećmi czeszczeńskimi i wietnamskimi, w tym przypadku możliwości badawcze były bardzo ograniczone. Wynikały one z następujących przyczyn:

- bardzo zróżnicowanej liczebnie grupy dzieci romskich (najwięcej w klasach I-III, w grupie wiekowej nieobjętej badaniami);
- niskiej frekwencji szkolnej uczniów romskich w klasach starszych i braku możliwości bezpośredniego przeprowadzenia wywiadów;

⁴⁴⁵ *Gadžo* oznacza w jęz. romani każdego, kto nie należy do społeczności romskiej. Pojęcie to jest synonimem ‘obcego, nie-Roma’.

- dużej liczby przypadków nauczania indywidualnego uczniów romskich i ich fizycznej nieobecności w szkole, co zmienia strukturę społeczną klasy i pozostawia Romów poza obszarem codziennych interakcji szkolnych [wyróżnienie B.D.];
- braku doświadczeń uczniów polskich w relacjach z romskimi rówieśnikami, co zmienia perspektywę ich postrzegania i pozbawia więzi łączącej członków grupy (klasy szkolnej) ze społecznym kontekstem komunikowania się;
- zauważalnego hermetyzmu uczniów romskich nasilającego się wraz z wiekiem jako symptomu dojrzałości i próbą określenia własnej tożsamości kulturowej (skutkuje to ich dążeniem do uczestnictwa we własnej grupie etnicznej, poza szkołą i jej społeczną przestrzenią w obecności *gadźo* i jest kulturowo usankcjonowaną normą społeczną Romów)⁴⁴⁶;
- marginalnego traktowania rówieśników romskich przez dzieci polskie, bez naznaczania ich piętnem „obcości” (odnosi się wrażenie wrośnięcia uczniów romskich w szkolną społeczność);
- wzajemnej indyferencji uczestników szkolnej przestrzeni, warunkowanej prawdopodobnie nadal żywymi stereotypami lub niechęcią społecznego integrowania się.

Badaniami z wykorzystaniem ankiety objęto łącznie 111 uczniów klas V i VI narodowości polskiej. Tabela 34 przedstawia wskaźniki liczbowe i procentowe z uwzględnieniem płci badanych, ich wieku i klasy. Zastosowano to samo narzędzie badawcze, którego użyto w szkole S1 i S2. Zebrany materiał empiryczny został poddany analizie ilościowej i jakościowej.

⁴⁴⁶ A. Bartosz, *Uwagi na temat edukacji dzieci romskich*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, red. J. Horyń, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – BIP, Radom 2010; J. Milewski, *Gadziowskie refleksje o romskiej edukacji*, „*Studia Romologica*” 2009, nr 2, Wyd. Muzeum Okręgowe w Tarnowie.

Tab. 34. Płeć, klasa i wiek badanych uczniów w szkole S3(R), N = 111 (dane proc.)

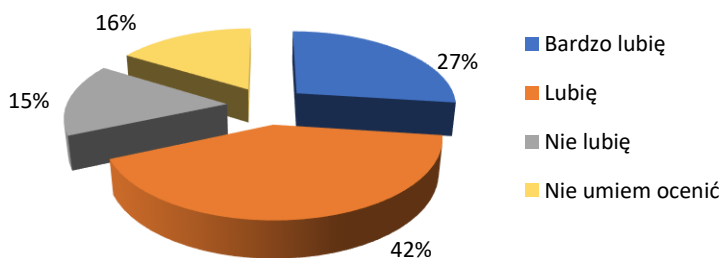
Płeć badanych				Wiek				Klasa			
Dziewczynki		Chłopcy		12 lat		13 lat		V		VI	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
64	57,7	47	42,3	50	45,1	61	55	50	45,1	61	55

8.1.1. *Lubię tu chodzić i spędzać czas.*

Ocena środowiska szkolnego – sentymenty i awersje

Celem przeprowadzonej ankiety było uzyskanie informacji o przebiegającym procesie socjalizacji szkolnej, rodzaju relacji, systemu wartości i norm oraz ich transmisji z uwzględnieniem obecności uczniów innej narodowości w klasie oraz ich recepcji ze strony badanej grupy większościowej.

Badani uczniowie określili swoje więzi ze szkołą i stosunek emocjonalny do niej, co przedstawia wykres 43.



Wyk. 43. Stosunek emocjonalny badanych uczniów do własnej szkoły (N = 111)

Ponad 68% badanych uczniów *bardzo lubi* lub *lubi* swoją szkołę. *Nie lubi* jej 15% badanych i prawie tyle samo *nie umie ocenić* swojego stosunku do szkoły. Spośród 76 badanych *lubiących* i *bardzo lubiących* swoją szkołę w uzasadnieniu uzyskano wypowiedzi, które poddano kategoryzacji. Wyodrębniono następujące kategorie: *mili nauczyciele* (42,1%); *ciekawe zajęcia* (40,8%); *mam przyjaciół* (50%); *czuję się bezpiecznie* (6,6%); *dobrze się bawię*

(29%); miła atmosfera (42,1%). Kategorię *mili nauczyciele, ciekawe zajęcia* reprezentują poniższe wypowiedzi:

są w niej mili nauczyciele i miło się spędza w niej czas; lekcje prowadzone są w sposób ciekawy i nauczyciele i uczniowie są bardzo mili, szkoła jest ogólnie przyjazna; szkoła dobrze uczy, nie jest wielka tylko w sam raz, szkoła prowadzi konkursy, plakaty i różne fundacje; w szkole jest fajnie bo można się czegoś nauczyć. Są mili nauczyciele, zawsze można liczyć na nauczycieli jak i na panią pedagog i wicedyrektor; nauczyciele ciekawie uczą oraz ze względu na przyjaciół; lubię ją, bo często są wyjścia i nawet są ciekawe zajęcia; lubię tu chodzić i spędzać czas, bardzo podobają mi się kółka, np. kółko taneczne i plastyczne; nie nudzę się tu; lubię, ale mogłoby być lepiej; szkoła to dobre miejsce do pogłębiania wiedzy. Jest to przyjazne miejsce. Lubię się uczyć; lubię swoją szkołę ponieważ jest dużo miłych nauczycieli do których się już przyzwyczaiłam i nie chciałabym ich zmieniać.

Kategorie *mam przyjaciół, czuję się bezpiecznie* potwierdzają wypowiedzi typu:

czuję się tu bezpiecznie; mam fajne towarzystwo; jest tu miła atmosfera; bardzo lubię swoją szkołę bo świetnie się bawię w czasie przerw razem z przyjaciółmi, a sama szkoła wiele mnie uczy; dzięki chodzeniu do szkoły poznałam wielu wspólnych ludzi; jest tu wielu moich przyjaciół, których poznałam dzięki szkole; jest ciekawa, przytulna i czuję się w niej bezpiecznie; jest dużo fajnych dekoracji w środku szkoły, co bardzo ciekawi. Doceniam ją też za to, że znalazłam nowych kolegów; jest tu wielu sympatycznych nauczycieli.

Pozytywna ocena szkoły ze strony badanych uczniów wynika najczęściej z faktu obecności przyjaciół w szkole, miłych nauczycieli, możliwości poszerzania wiedzy i uczestnictwa w różnych formach zajęć pozaszkolnych. Niektórzy doceniają ludyczny charakter szkoły lub też jej dobrą atmosferę i poczucie bezpieczeństwa. Znacząca większość pozytywnych opinii o szkole pozwala przyjąć, że jest ona przyjaznym środowiskiem, w którym nawiązywane są więzi społeczne. Służy ono transmisji wzorów i zachowań oraz kreuje społeczną przestrzeń opartą o komunikację i więzi.

Należy zaznaczyć, że między wskazanymi kategoriami, ilustrującymi pozytywną ocenę szkoły nie ma istotnego związku między zmiennymi, jakie stanowią badane środowiska (S1, S2, S3). Nie ma zatem różnic pomiędzy grupami w częstości podawania poszczególnego uzasadnienia. Wynik bliski granicy statystycznej ($0,1 > p > 0,05$) uzyskano w odniesieniu do kategorii *dobrze się bawię*, co można interpretować jako zaznaczającą się tendencję do częstszej argumentacji tego rodzaju przez grupę uczniów ze środowiska S3, w którym obecni są romscy rówieśnicy.

Wśród 15% badanych pojawiają się odmienne oceny i opinie o szkole, które uzasadniają oni następująco:

nie lubię, ponieważ jest nudna i nie jest w niej zbyt wesoło; nie lubię niektórych ludzi. Chodzi o uczniów, ponieważ nauczyciele są w porządku; połowa szkoły jest dziwna a drugiej połowy nie znam; nie lubię ponieważ jest tu boisko z betonu i komputery z niestętym dostępem do Internetu; nie lubię, bo jest źle zorganizowana; nie lubię, bo nie ma boiska i dużo zadań domowych.

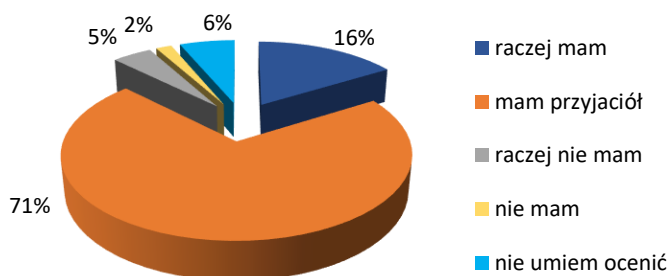
Negatywne opinie o szkole zostały skategoryzowane, a wyodrębnione kategorie obejmują następujące oceny: *jest nudna* (17,7%); *nie lubię niektórych uczniów* (17,7%); *dużo lekcji i wymagania nauczycieli* (17,7%); *nie wszystko mi się podoba* (41,2%); *nie czuję się bezpiecznie* (17,7%). Istotne różnice dotyczą kategorii *dużo lekcji i wymagania nauczycieli*, lecz z uwagi na małe liczebności w tej grupie badanych osób, nie będą one analizowane. Niektóre z uzyskanych ocen nie zawierały uzasadnienia niechęci wobec własnej szkoły, poza faktem jej stwierdzenia.

W sytuacji niemożności dokonania jednoznacznej oceny szkoły (16%) badani uzasadnili to następująco:

nie umiem ocenić, ponieważ nie jest to bardzo dobra szkoła a czasem jest dziwna; nie umiem ocenić, tak czuję ale nie umiem wyjaśnić; nie umiem ocenić. Zarazem lubię i nie lubię. Jestem raczej zadowolona ze szkoły ale nie z 1/3 uczniów; nasza szkoła ma różne plusy i minusy więc nie umiem ocenić; jest raczej więcej minusów niż plusów; nie umiem ocenić. Lubię chodzić do szkoły ale nie lubię uczyć się do sprawdzianów i odrabiać lekcji. Więc i tak i nie; nie umiem ocenić, bo nie wszystko mi się w szkole podoba.

Cytowane wyżej wypowiedzi potwierdzają ambiwalentny stosunek do szkoły i nie zawsze jest on uzasadniany. Kategorie dla tej grupy wypowiedzi zawierają wypowiedzi typu: *nie wszystko mi się podoba* (33,3%); *nie umiem wyjaśnić* (33,3%); *nie lubię niektórych uczniów* (5,6%).

O przyjaznych interakcjach w szkole oraz panującym w niej klimacie świadczą odpowiedzi badanych uczniów na pytanie o przyjaciół w klasie. Uzyskane wyniki liczbowe i procentowe przedstawia wyk. 44.



Wyk. 44. Opinie badanych dotyczące przyjaciół w klasie, N = 111 (dane proc.)

Badani uczniowie (87%) potwierdzają posiadanie przyjaciół w szkole. Brak przyjaciół (*nie ma* lub *raczej nie ma*) dotyczy 6% badanych, sytuacji *nie umie ocenić* również 6%. Znacząca liczba badanych posiadająca w szkole przyjaciół świadczy o dobrych relacjach uczniowskich, więzach przyjaźni, sympatii i zaufania, co tworzy określony społeczny kontekst komunikowania. Według Bernsteina stosunki społeczne wpływają na sposoby komunikowania się, przez co dochodzi za pośrednictwem mowy do przekazu kulturowego⁴⁴⁷. Wskazywanie przez badanych uczniów na dobre relacje w klasie potwierdza istnienie różnych form komunikacji w grupie, jaką stanowi klasa szkolna i jednocześnie podtrzymuje poczucie wspólnoty.

Wszyscy badani w tej grupie określili polską narodowość swoich przyjaciół. Żaden z badanych uczniów nie wymienił przyjaciela narodowości innej niż polska [wyróżnienie B.D.].

⁴⁴⁷ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990; B. Bernstein, *Social Class and Linguistic Development: a Theory of Social Learning*, [w:] *Education, Economy and Society*, A.H. Halsey, J. Floud, C.A. Anderson (eds.), Free Press, New York 1961, s. 288-314.

Analiza przeprowadzona testem Kruskala-Wallisa nie wykazała różnic pomiędzy liczbą przyjaciół deklarowanych przez uczniów z poszczególnych środowisk szkolnych ($p = 0,1148$), a średnie arytmetyczne wyliczone dla każdej z badanych grup (S1, S2, S3) były do siebie zbliżone.

8.1.2. Inna kultura i obyczaje...

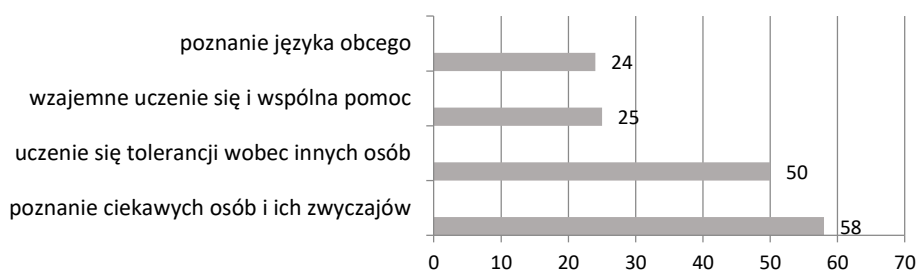
Opinie badanych o uczniach innej narodowości

Kolejne z pytań dotyczyło określenia, *czemu sprzyja obecność uczniów innej niż polska narodowości*. W kafeterii znalazło się 9 kategorii odpowiedzi z możliwością wielokrotnego wyboru. Poniżej przedstawiono rozkłady liczbowe wyborów poszczególnych kategorii:



Wyk. 45. Wybory kategorii (konsekwencje obecności w szkole uczniów innej narodowości), $N = 111$ (dane liczbowe)

Za cztery najważniejsze kategorie stanowiące konsekwencję obecności uczniów innej niż polska narodowości, badani uczniowie uznali poznanie ciekawych osób i ich zwyczajów, naukę tolerancji, wzajemne uczenie się oraz poznanie języka obcego (wyk. 46).



Wyk. 46. Konsekwencje obecności w szkole uczniów innej narodowości w ocenie badanych uczniów, N = 111 (dane liczbowe)

Badani uczniowie wybrali zatem kategorie potwierdzające poznawczy, społeczny i wychowawczy aspekt obecności „obcych” rówieśników.

Z obecnością uczniów innej narodowości w szkole badani uczniowie łączą pragmatyczny charakter tej sytuacji, pozwalający na uczenie się języków obcych. Należy jednak zaznaczyć, że żaden z badanych nie wymienił języka romani [wyróżnienie B.D.]. Uczniowie wymieniali najczęściej język angielski, japoński i chiński. Obecność uczniów innej narodowości zdaniem badanych może wpłynąć na pojawienie się nowych zwyczajów szkolnych. Większość z nich jest przekonana, że, w warunkach wielokulturowości, nie zmieni to faktu jednakowego traktowania przez nauczycieli. Tylko nieliczni są przeciwnego zdania (5 osób – 4,5%) i łączą obecność „obcych” z nieporozumieniami i konfliktami (9 osób – 8,1%).

Na pytanie: *Co jest najbardziej interesujące ze strony Twoich szkolnych kolegów i koleżanek innej narodowości?* uzyskano następujące odpowiedzi:

kolor skóry; interesujący wygląd; mówią innym językiem i mają inne przemyslenia; inna wymowa; inna kultura, odmienny język; ich zwyczaje, świętowanie; ich kultura, kuchnia, zwyczaje; bardzo lubię dzieci innej narodowości, bo uczy mnie to tolerancji i uprzejmości; można poznać inne języki, zobaczyć jaką mają tradycję.

Za najbardziej interesujące badani uznali kategorie typu: *inna kultura i obyczaje* (25,2%); *inny język* (13,5%); *sposób zachowania* (8,1%); *nic nie jest interesujące* (4,5%).

W uzyskanych wypowiedziach nie ma żadnej informacji dotyczącej bezpośrednio Romów i ich cech kulturowych [wyróżnienie B.D.]. Odnosi się wrażenie braku wiedzy badanych o kulturze romskiej, mimo obecności rówieśników romskich w szkole, chociaż w chwili prowadzenia badań są oni poza sferą bezpośrednich kontaktów interpersonalnych, w związku z realizowanym nauczaniem indywidualnym.

Badani nie wymienili także znaczących cech, które najbardziej *lubią* u swoich rówieśników innej narodowości. Kategoryzacja wypowiedzi pozwoliła na wyodrębnienie następujących grup kategorii: *inna kultura i zwyczaje* (13,5%); *weseli/ sympatyczni/ mili* (12,6%); *nie mam takich kolegów* (26,1%); *nic/nie ma takich rzeczy* (9,9%); *są tacy jak my, przyjaźnią się z nami* (7,2%); *pomagają nam, są koleżeńscy i życzliwi* (8,1%). Uzyskane wskaźniki procentowe nie ujawniają szczególnego zainteresowania badanych cechami osób z innych krajów.

Wymieniają oni natomiast cechy, których *nie lubią*, nie precyzując jednak kogo one dotyczą. Określają je następująco:

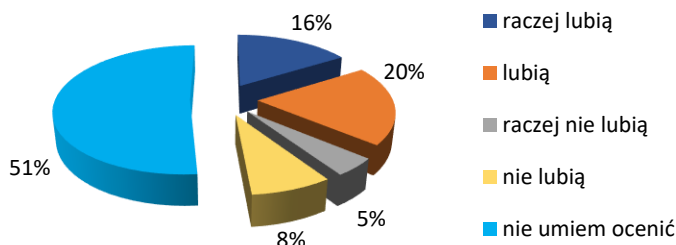
czasami nie szanują naszego mienia; nic do nich nie mam; często mają poczucie, że należy im się inne traktowanie, niż uczniom z polską narodowością; są czasami niemili dla mnie, chociaż ja staram się i jestem dla nich miła; to, że wielu rzeczy nie znają, nie wiedzą; są aroganccy, agresywni, niemili, nie umieją się uspokoić; skóry i imion; są czasem niekulturalni.

Kategoryzacja uzyskanych wypowiedzi pozwoliła na wyodrębnienie następujących grup: *źle traktują innych, są niemili* (3,6%); *są agresywni* (0,9%); *są niekulturalni* (4,5%); *narzucają swoją kulturę* (1,8%); *nie potrafią dostosować się do szkoły* (2,7%); *wszystko mi odpowiada* (18,9%). Niskie wskaźniki procentowe uzyskanych wypowiedzi dotyczące nielubianych cech „obcych” rówieśników nie odzwierciedlają środowiska szkolnego, które cechowałaby kulturowa złożoność. Wypowiedzi są raczej konsekwencją wcześniejszych doświadczeń badanych, a społeczna ocena Romów jest poza zasięgiem opinii i sądów badanych.

8.1.3. *Nie umiem ocenić*. Nauczyciele a rówieśnicy z innych kręgów kulturowych – perspektywa uczniów

Uczniowie określili stopień sympatii nauczycieli w stosunku do rówieśników pochodzących z innych krajów, co pozwala określić tendencje dotyczące recepcji i ocenę ich zachowań w wielokulturowych, złożonych sytuacjach szkolnych.

Zapytani o stosunek nauczycieli do uczniów innej narodowości badani dokonali następujących wyborów (wyk. 47): połowa badanych ma trudności z oceną postaw nauczycieli wobec uczniów innej narodowości, ponad 36% badanych wydaje pozytywną ocenę, negatywnie ocenia nauczycieli tylko 12,6% badanych.



Wyk. 47. Stosunek nauczycieli do uczniów innej narodowości w ocenie badanych uczniów, N = 111 (dane proc.)

Znacząca część (51,4%) *nieumiejąca ocenić* stosunku nauczycieli do uczniów innej narodowości może wynikać z faktu:

- recepcji dzieci romskich przez polskich rówieśników jako pełnoprawnych uczestników życia szkolnego, w pełni akceptowanych i nienoszących znamion „obcych” lub pochodzących z innych krajów;
- bezpośredniej nieobecności osób pochodzących z innych kręgów kulturowych w klasie szkolnej, co utrudnia dokonanie oceny postaw nauczycieli;
- niewielkiej liczby uczniów narodowości romskiej bezpośrednio uczęszczających do szkoły (większość uczy się w domu w ramach

nauczania indywidualnego), co nie daje możliwości obserwacji zachowań i postaw nauczycieli;

- traktowania dzieci romskich w sposób nieodbiegający od zwyczajowo przyjętych zachowań i strategii nauczania w polskiej szkole.

Wśród uzasadnień postaw nauczycieli znalazło się niewiele wypowiedzi, m.in.:

ponieważ są uprzejmi tak samo jak dla innych uczniów; traktują ich tak samo, jak nas; po prostu nie wiem, bo nauczyciele o tym nie mówią; wydaje mi się, że wszyscy nauczyciele traktują wszystkich na równo; wszyscy są równo, nie widzę powodu, dlaczego mieliby ich nie lubić; nasi nauczyciele są tolerancyjni; traktują ich tak samo, jak wszystkich; ci ludzie nie różnią się od Polaków, czasem tylko wyglądem i akcentem; nauczyciele oceniają ich tak samo, jak wszystkich; moim zdaniem nie ma różnicy, czy uczeń jest z innego kraju, nauczyciele powinni traktować go tak samo, jak nas; nauczyciele szczerze ich lubią; traktują ich jak normalnego ucznia; są sprawiedliwi; podchodzą do nich z uśmiechem.

W żadnej z wypowiedzi badanych nie znalazła się jakakolwiek negatywna uwaga dotycząca zachowań nauczycieli wobec uczniów innej narodowości. Badani podkreślają wręcz pozytywne nastawienie nauczycieli wobec „obcych” i sprawiedliwe traktowanie wszystkich uczniów, niezależnie od pochodzenia.

8.1.4. Tolerancja, inne języki, inna kultura, zwyczaje

– formy transmisji kulturowej w przestrzeni szkoły w ocenie badanych

W badanym środowisku S3, z uwagi na brak bezpośredniej obecności „obcych” kulturowo rówieśników w objętych badaniami klasach szkolnych, w odpowiedzi na pytanie: *Czego nauczyłeś/łaś się od Twoich kolegów i koleżanek z innych krajów?* nie uzyskano wypowiedzi, które pozwoliłyby na interpretację i określenie form kulturowej transmisji. Wypowiedzi badanych na wskazane pytanie cechuje lakoniczność, a z uzyskanych opinii wyodrębniono następujące kategorie: *tolerancja* (3,6%); *inne języki* (6,3%); *inna kultura/zwyczaje* (6,3%); *niczego się nie nauczyłem/łam* (34,2%). Co trzeci

badany potwierdza brak jakichkolwiek form transmisji kulturowej wzajemnego uczenia się, co prawdopodobnie jest konsekwencją braku bezpośrednich interakcji z osobami z innych krajów w badanych klasach (brak uczniów innej narodowości). Kontakty interpersonalne z uczniami z innych krajów mogą mieć miejsce, ale poza przestrzenią klasy (w szkole uczą się m.in. dzieci wietnamskie) i nie noszą znamion bezpośrednich relacji. Pozostałe wyodrębnione kategorie nie wskazują na znaczące opinie ze strony badanych, które potwierdzałyby pragmatyczny wymiar obecności rówieśników z innych kręgów kulturowych. Objęcie badaniami środowiska szkolnego z obecnością dzieci romskich nie pozwoliło w ocenie badanych uczniów na ujawnienie jakichkolwiek korzyści wynikających z wielokulturowej przestrzeni szkoły. Edukacja dzieci romskich poza murami szkoły, z dala od bezpośrednich interakcji, stanowi zarówno dla nich samych, jak i grupy większościowej czynnik dezintegrujący, utrudniający wzajemne poznanie i zrozumienie trudnych ze społeczno-kulturowego punktu widzenia wzorców zachowań. Szkoła – zamiast środowiska społecznego, powołanego w swej istocie do wprowadzania w świat różnic – staje się przyczynkiem społecznej stratyfikacji i pogłębiania edukacyjnych nierówności. Romowie nadal stanowią wyalienowaną społecznie grupę, której funkcjonowanie na płaszczyźnie edukacji szkolnej sprowadza się do kulturowego hermetyzmu. Trudno wskazać na wzajemne antagonizmy. W badanym środowisku szkolnym brak bezpośrednich interakcji z romskimi rówieśnikami nie sprzyja budowaniu więzi, a tym samym pozbawia obie strony społecznego kontekstu komunikowania, a przez to transmisji kultury. Uzyskane wypowiedzi badanych dzieci stanowią raczej potencjalne wskazania dotyczące względnych korzyści z kontaktów z osobami z innych kręgów kulturowych, a nie odnoszą się do relacji z romskimi rówieśnikami.

8.1.5. *Ludzie z innych krajów są dla mnie inspiracją. Postawy i preferencje wobec „obcych” w ukrytych opiniach – projekcje badanych dzieci*

Badanych uczniów zapytano o rówieśników z innych krajów, stosując w ankiecie niedokończone zdania. Nie użyto w nich określenia *mniejszości narodowe* czy też *grupy etniczne* z uwagi na możliwą nieznamość obu

pojęć oraz ograniczenie jakichkolwiek sugestii. Zastosowanie niedokończonych zdań miało na celu uzyskanie często nieuświadomianych sądów i opinii badanych o ludziach z innych krajów, rówieśnikach innej niż polska narodowości, stosunku nauczycieli wobec nich i o samej szkole. Uzyskany materiał empiryczny nie zawsze stanowił cenną informację w postaci projekcji, co wynika z językowych uproszczeń i niekiedy bardzo lakonicznych stwierdzeń.

Z racji wielu uzyskanych opinii, zostały one skategoryzowane w czterech grupach wypowiedzi: pozytywnej, negatywnej, ambiwalentnej i braku opinii. Wypowiedzi o pozytywnym zabarwieniu stanowiły 43,2% ogółu uzyskanych w prezentowanym zdaniu, negatywne opinie – 9%, ambiwalentne – 12,6%. Brak opinii na temat uczniów z różnych krajów (innej narodowości) dotyczy aż 35,1% badanych osób.

Zdanie rozpoczynające się: *Uczniowie z różnych krajów (innej narodowości) w jednej szkole...* badani kończyli następująco:

są bardzo ciekawi; uczą się i porozumiewają; są dla siebie sympatyczni i ciekawi siebie nawzajem; powinni być traktowani, jak zwykli uczniowie; zaprzyjaźniają się z innymi; nie przepadają za sobą; zmieniają szkołę; to dobry pomysł, gdyż możemy się z nimi zaprzyjaźnić okazując swoją tolerancję; to fajna sprawa; są bardzo pomocni; to normalna rzecz; bardzo się lubią i tolerują; biją się; to nic złego a raczej coś bardzo fajnego; są akceptowani przez innych uczniów; czują się innymi; uczą tolerancji; myślę, że się dogadują; są mile widziani; pomagają zrozumieć innym ich zwyczaje; sprzyjają tolerancji; zachowują się podobnie do nas; pozwala to poznać inne języki; spotykają się z krytyką; poznają swoje kultury; świetnie się dogadują; mogą opowiadać o sobie.

Z wypowiedzi jawi się bardzo pozytywny obraz badanych i ich emocjonalnego stosunku do osób z innych kręgów kulturowych. Biorąc pod uwagę specyfikę wielokulturowości w badanych klasach (rzeczywista nieobecność romskich rówieśników), badani wyrażają przyjazne opinie o „obcych”. Dostrzegają w wielokulturowej szkole szereg korzyści, od poznania języków oraz kultur, do możliwości nawiązania przyjaźni, uczenia się tolerancji. Tylko nieliczni z badanych uczniów wyrażają swoją dezaprobatę dla „obcych”, inni natomiast zauważają trudną sytuację rówieśników, narażonych na krytykę. Aż 1/3 badanych nie wyraziła żadnej opinii.

W zdaniu *Ludzie z innych krajów (innej narodowości) są dla mnie...* badani uczniowie wyrażają własną ocenę osób z innych kręgów kulturowych, która potwierdza w zdecydowanej większości zrozumienie i szacunek dla nich. Świadczą o tym poniższe wypowiedzi:

normalni; sympatyczni; nowością, ponieważ mogę się nauczyć innych zwyczajów; normalnymi ludźmi; życzliwi, to normalni ludzie; takimi samymi jak my ludźmi; mili raczej; tacy sami jak wszyscy, tylko porozumiewają się inaczej; ludźmi od których można się czegoś nauczyć; ciekawi, bo mało o nich wiem; zagadką; interesujący pod względem kultury i religii; inspiracją do życia codziennego, by poznać kultury i włączyć do swojego życia; fascynujący.

Tylko nieliczni dokonują mniej przyjaznych ocen, np.: *niedobrzy; pozornie mili i obojętni.*

Blisko 66% opinii ma charakter pozytywny. Negatywną ocenę wyraziło 10,8%, ambiwalentną zaś – 14,4%. Brak opinii dotyczy aż 19% badanych. Zdecydowana mniejszość badanych (co dziesiąty) prezentuje negatywne stanowisko wobec osób innej narodowości. Należy zaznaczyć, że brak opinii o *ludziach innej narodowości* (19% badanych) różni się od liczby dotyczącej braku opinii o *uczniach innej narodowości* (35%), co wskazuje na wyraźne różnicowanie ocen badanych dzieci w stosunku do dwóch kategorii (dorośli i rówieśnicy). Oceny *ludzi innej narodowości* są wyrażane częściej pozytywnie, niż ma to miejsce w odniesieniu do rówieśników. Sytuację tę może implikować brak bezpośrednich relacji w badanych klasach z przedstawicielami innych kultur narodowych i etnicznych. Pozostają one poza sferą bezpośrednich interakcji badanych dzieci.

Zdanie *Według mnie szkoła...* miało za cel projekcję ocen, wizerunku szkoły i oczekiwań wobec niej u badanych. Większość uzyskanych wypowiedzi potwierdza pozytywną ocenę szkoły i postrzeganie jej jako miejsca rozwoju dla wszystkich, niezależnie od narodowości. Przykładem są poniższe wypowiedzi, w których podkreśla się praktyczny charakter szkoły i jej zalety, w tym korzyści społeczne:

jest ciekawa; jest potrzebna; może dużo nauczyć; jest przyjaznym środowiskiem dla wszystkich; jest fajna, ponieważ można znaleźć różnych kolegów i nauczyć się

różnych języków; jest ciekawa i przyjemna, można się wiele nauczyć; jest bardzo ważna dla naszej wiedzy, którą rozwijamy; jest dla wszystkich i nie powinno oceniać się uczniów po narodowości; jest dobrym miejscem dla poznawania nowych ludzi; nie ma uprzedzeń; jest dobra, bo można mieć dzięki niej pracę a nie siedzieć pod mostem; jest dobra, bo rozwija; jest dobrą okazją do poznania kultur (obcych); jest dobrym miejscem aby zawierać znajomości; rozwija umysł i różne zainteresowania; jest miejscem spotkań i nauki.

Część opinii ma charakter życzeniowy i określa społeczną rolę szkoły w kontekście jej pragmatyzmu i wielokulturowości, np.:

powinna być tolerancyjna; mogłaby przyjąć uczniów z innych krajów; powinna być dla każdego miłym miejscem; powinna nas uczyć oprócz programu także tolerancji.

Pozytywne opinie stanowiły 57,7%. Ich przeciwieństwem są wypowiedzi, typu:

jest nudna i za długa; jest beznadziejna; jest zła; powinna nie przyjmować dzieci z innych krajów; nie powinna przyjmować obcych uczniów, ponieważ większość osób będzie na nich dziwnie patrzeć; jest nieco zbyt sztywna.

Negatywne wypowiedzi stanowią 17,1%, a wśród nich pojawia się niechęć wobec „obcych”. Są to jednostkowe opinie, na podstawie których bezzasadne jest generalizowanie wniosków w zakresie postaw ksenofobicznych. Opinie ambiwalentne obejmują 6,3% uzyskanych wypowiedzi, zaś ich brak dotyczy prawie 19% badanych.

Badani uczniowie ocenili także nauczycieli w warunkach wielokulturowości. Zdanie *Nauczyciele, którzy mają uczniów innej narodowości...* badani kończyli następująco:

bardziej poświęcają im czas; na pewno ich lubią; bardziej tłumaczą tematy lekcji; traktują nas normalnie; nie mogą ich krytykować i obrażać; na pewno dobrze się do nich zwracają; powinni ich traktować, jak nas; są dla wszystkich równi; tłumaczą im wszystko; nie jest źle; muszą rozpoznać, co oni mówią; traktują ich jak normalnych, zwykłych ludzi; są (tak myślę) tolerancyjni; na pewno dużo się mogą od nich nauczyć; wiedzą o nich więcej i powinni przekazywać tę wiedzę; mają takie same zadania, jak inni nauczyciele; jest im trudniej; są tolerancyjni i nie robią

między nimi różnicy; mają ciekawszą pracę; wzbogacają swoją kulturę; są z nich zadowoleni.

Z ocen tych wynikają pewne rodzaje zadań i kompetencji nauczycieli, które badani uczniowie przypisują im w wielokulturowej szkole. Określają postawy nauczycieli, rodzaje trudności, z którymi muszą się zmierzyć, a także wskazują na korzyści natury poznawczo-kulturowej. Pozytywną ocenę nauczycieli pracujących w wielokulturowym środowisku wyraża 52,3% badanych. Odmiennego zdania (opinie negatywne) jest zaledwie 5,4%, zaś niejednoznaczna ocena (opinia ambiwalentna) jest wyrażana przez 12,6% badanych. Niemal 30% z nich nie wyraziło żadnej opinii, co może być następstwem braku możliwości obserwacji zdarzeń szkolnych i zachowań nauczycieli w wielokulturowych kontekstach.

Zdanie *Jeśli w klasie są uczniowie innej niż polska narodowości...* badani uczniowie kończyli następująco:

różnie się dzieje; każdy stara się być miły; chętnie się z nimi zaprzyjaźniam; możemy nauczyć się ich języków; na pewno większość tę osobę lubi; zaprzyjaźniam się z nimi; zapoznajemy się i nie odrzucamy; to się wyróżniają; to nic nienormalnego; to jest mi obojętne; klasa jest wielokulturowa; ci uczniowie są odbierani nie miło, ale z czasem stosunki się zmieniają; poznajemy ich zwyczaje; staram się z nimi zaprzyjaźnić; powinniśmy traktować ich z szacunkiem; nie jest nic złego, oni mogą poznać nasze zwyczaje a my ich; to klasa ta jest bardziej tolerancyjna dla obcokrajowców; można się z nimi porozumieć; są traktowani tak samo jak reszta; to i tak wszyscy są równi; możemy poznać ich zwyczaje; to niczemu nie szkodzi; nie mam nic do tego, traktuję ich tak samo, jakby byli moimi przyjaciółmi; koledzy i koleżanki przyjmują ich bardzo gorąco i w pewien sposób opiekują się nimi.

Wypowiedzi uczniów charakteryzują różne postawy wobec rówieśników reprezentujących inne obszary kulturowe. Od postaw pełnej akceptacji dla wielokulturowości i zadowolenia z możliwości poznania innych kultur, znajdujemy wypowiedzi potwierdzające niechęć wobec „obcych”. Ten ostatni rodzaj wypowiedzi jest jednak marginalny, np.:

są dziwni, mają złą energię; nie mogę się do nich przyzwyczaić; nie umiem się do nich przyzwyczaić.

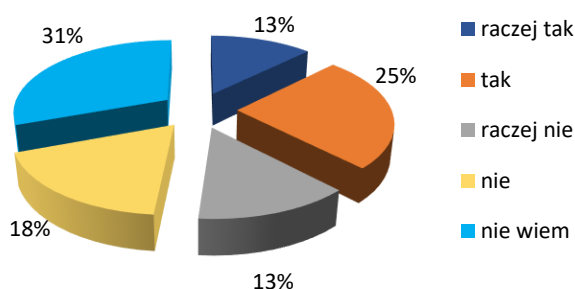
Z wypowiedzi badanych nie wynika jednak, czy odnoszą oni wyrażane opinie do swoich romskich rówieśników. Opinie pozytywne stanowią 45%, negatywne 9,9%, zaś ambiwalentne – 17%. Ich brak obejmuje 30% ankiet.

Badane dzieci w bardzo uproszczony sposób określiły również formy pomocy kolegom i koleżankom innej narodowości. Przykładem są następujące wypowiedzi:

nie zadaje się z taki osobami; nie muszę, bo ta osoba jest bardzo mądra i ma dobre oceny (chodzi o obecność ucznia narodowości chińskiej); nie dokuczam im; nie pomagam; nie pomagam, bo sami dają sobie radę; pożyczam różne rzeczy; uczę różnych rzeczy; pożyczam przedmioty szkolne, pomagam w uczeniu się.

W większości informowały one, że nie mają dużych doświadczeń z rówieśnikami innej narodowości, z czego wynika brak wskazań o formach udzielanej im pomocy.

Ostatnie z pytań w kwestionariuszu ankiety dotyczyło określenia przez badanych, czy *chcieliby, aby w ich klasie było więcej osób innej niż polska narodowości*. Spośród znajdujących się kategorii odpowiedzi uczniowie dokonali następującego wyboru (wyk. 48).



Wyk. 48. Opinie badanych dotyczące zwiększenia liczby osób w klasie innej narodowości, N = 111 (dane proc.)

Tylko 38% badanych uczniów *chce* lub *raczej chce* w klasie zwiększenia liczby osób innej niż polska narodowości. Odmienne stanowisko prezentuje 32% badanych. Nie ma zdania na ten temat aż 31% badanych.

Uzyskane wskaźniki procentowe nie potwierdzają pełnego zainteresowania badanych i ich otwartości wobec rówieśników o odmiennej kulturze. Nieco więcej niż 1/3 badanych wyraża chęć i zainteresowanie zwiększeniem liczby osób w klasie innej narodowości, podczas gdy łącznie 63% badanych *nie chce, raczej nie chce* ich lub *nie wie*, jakie zająć w tej sprawie stanowisko. Liczby te nie potwierdzają tak pozytywnego odniesienia do „obcych”, jak wyrazili to niektórzy z badanych uczniów w zdaniu *Jeśli w klasie są uczniowie innej niż polska narodowości...*

W uzasadnieniu negatywnych odpowiedzi dotyczących niechęci badanych i ich braku zainteresowania zwiększeniem liczby osób innej narodowości w klasie szkolnej, znalazły się następujące opinie:

jednak wolę dzieci polskiej narodowości; kilku przyjaciół innej narodowości, to zbyt wiele; po prostu źle bym się z nimi czuł; nie potrafię tego wytłumaczyć; bo tak jest dobrze; po prostu nie chcę; wolę, żeby było więcej osób polskiej narodowości; takie osoby nie przypadają mi do gustu; takie osoby są zamknięte w sobie; wolę Polaków; nie jestem przyzwyczajona do innych sposobów życia; nie umiałbym się z nimi porozumieć; nie, bo to Polska.

Ton wielu z tych wypowiedzi wskazuje wręcz na ksenofobiczne tendencje. Podkreślenie niechęci do „obcych” badani uzasadniają negatywnymi emocjami i jawną awersją do nich.

Z wypowiedzi pozytywnych, wskazujących na chęć badanych do zwiększenia liczby osób innej narodowości w klasie warto przytoczyć następujące opinie:

chciałbym poznać ich kulturę i język; mogą być wśród nich ładni chłopcy; można się od nich dużo nauczyć; moglibyśmy nauczyć się bycia tolerancyjnym i poznać kultury; są dobrą okazją do poznawania kultur; byłoby fajniej; możliwość poznania nowej kultury i języka; dobrze byłoby uczyć się ich tradycji; fajnie jest poznać kogoś innego od nas; można by było poznać jego język narodowy, jakie są u nich zwyczaje; ponieważ bardzo lubię ludzi innej narodowości; bo będę mogła wtedy uczyć się nie tylko algebry, ale także innych zwyczajów, języków i nowych ludzi; czegoś bym się nauczyła; byłoby ciekawiej; czasami są fajni koledzy, koleżanki; umiłoby to atmosferę; bo uczymy się innej kultury.

Wynika z nich dostrzeganie w osobach innej narodowości lub innej kultury wielu aspektów pozwalających na wzbogacenie własnego potencjału, poznanie języków, nawiązanie interesujących kontaktów społecznych. Niezdecydowani wśród badanych uzasadniali swoją odpowiedź różnie, np.:

jest mi to obojętne; osoby innej narodowości są takie same, jak reszta; ponieważ niektóre takie osoby nie są miłe i tolerancyjne; nie mogę się zdecydować; jestem przyzwyczajony do tych osób, które są; nie jestem po prostu pewna; nie wiem, jakby się nasza przyjaźń potoczyła.

Wielu badanych uczniów nie podjęło próby uzasadnienia swojej odpowiedzi. Projekcja opinii nie wskazuje na duże zainteresowanie wielokulturowym środowiskiem szkoły. Tylko 1/3 badanych dzieci wyraża pozytywne nastawienie do wielokulturowej przestrzeni klasy. Tyle samo jest odmiennego zdania i taka sama liczba uczniów nie potrafi określić swojego stanowiska. W wypowiedziach nie pojawia się jakikolwiek sygnał dotyczący romskich rówieśników. Pytanie o opinię dotyczącą zwiększenia liczby osób innej narodowości w klasie pozostaje poza sferą obecności Romów. Wydają się oni nieobecni w relacjach społecznych z badanymi dziećmi.

8.1.6. Pojęcia i kategorie przestrzeni szkoły w ocenach dzieci polskich.

Wnioski i próba syntezy

Objęci badaniami są uczniami jednej z miejskich szkół podstawowych w województwie dolnośląskim, w której od kilku lat realizują obowiązek szkolny również uczniowie romscy. Wybór placówki wynika z założeń metodologicznych pracy (badanie przestrzeni społecznej szkoły, w której obecne są dzieci romskie, będące przedstawicielami mniejszości etnicznej).

Blisko 68% badanych uczniów *bardzo lubi* lub *lubi* swoją szkołę, co oznacza pełną identyfikację z nią. Badani oceniają pozytywnie szkołę z uwagi na dobry klimat (koledzy, przyjaciele, mili nauczyciele) oraz doceniają jej rolę w poszerzaniu wiedzy oraz funkcję ludyczną. Natomiast 15% badanych wyraża odmienne opinie i tyleż samo nie potrafi jednoznacznie ocenić swojego stosunku do szkoły.

Badani potwierdzają fakt posiadania przyjaciół w szkole (83%), co oznacza przyjazne relacje interpersonalne. Żadna z badanych osób nie wymieniła przyjaciela innej narodowości niż polska. Obecność uczniów romskich w szkole wydaje się nie mieć żadnego wpływu na związki polsko-romskie.

Zdaniem badanych obecność uczniów innej niż polska narodowości sprzyja przede wszystkim *poznaniu ciekawych osób i ich zwyczajów, uczeniu się tolerancji wobec osób innej narodowości, wzajemnemu uczeniu się i wspólnej pomocy*. Pozwala to przyjąć, że badani reprezentują postawy otwartości wobec „obcych” i utożsamiają ich obecność z praktycznymi korzyściami. Do takich zaliczają także uczenie się języków obcych (wymieniają np. jęz. angielski, japoński i chiński) oraz wprowadzenie nowych zwyczajów w szkole. Żaden z badanych nie wymienił języka romani. Stosunkowo niewielka liczba osób łączy fakt obecności uczniów innej narodowości z nieporozumieniami i konfliktami oraz różnym zachowaniem nauczycieli.

Za najbardziej interesujące ze strony szkolnych kolegów innej narodowości badani wymieniają niektóre cechy antropologiczne, kulturowe, w tym językowe. W uzyskanych wypowiedziach nie ma żadnej informacji dotyczącej bezpośrednio Romów i ich cech kulturowych, co sprawia wrażenie ich nieobecności w szkole.

W pytaniu dotyczącym określenia cech nie lubianych u „obcych” badani wymieniając je (np. *są niemili, aroganccy, niekulturalni, nie lubię ich skóry i imion*), nie precyzują kogo one dotyczą (brak określenia narodowości). Odnosi się wrażenie braku wiedzy badanych o kulturze romskiej, mimo obecności rówieśników romskich w szkole (dotyczy to także wcześniejszych etapów edukacyjnych, kiedy badani uczniowie bezpośrednio w swoich klasach przebywali w obecności romskich rówieśników).

W ocenie stosunku nauczycieli do uczniów innej narodowości, co drugi badany ma trudność w jej wyrażeniu, 34% wydaje pozytywną ocenę, 8% – negatywną zaś 9% nie wypowiada się. Trudność w ocenie nauczycieli w stosunku do „obcych”, jakimi są Romowie w szkole może wynikać z faktu: ich edukacji poza szkołą w ramach nauczania indywidualnego, ale

także traktowania jako pełnoprawnych uczestników życia szkolnego przez nauczycieli i ich recepcji przez uczniów. Badani podkreślają pozytywne nastawienie nauczycieli wobec „obcych” i sprawiedliwe traktowanie wszystkich uczniów, niezależnie od pochodzenia.

Niedokończone zdania zastosowane w kwestionariuszu ankiety pozwoliły na projekcję opinii, sądów i spostrzeżeń badanych. Jawi się z nich pozytywny obraz badanych i ich emocjonalnego stosunku do „obcych”. Badani uczniowie dostrzegają w wielokulturowej szkole szereg korzyści od poznania języków obcych oraz kultur do możliwości nawiązania przyjaźni, uczenia się tolerancji. Tylko nieliczni z badanych wyrażają swoją dezaprobatę dla osób z innych kręgów kulturowych, oceniają ich mniej przyjaźnie. Inni natomiast zauważają ich trudną sytuację i narażenie na krytykę. Szkoła postrzegana jest jako miejsce rozwoju dla wszystkich, niezależnie od narodowości, a nauczycielom badani przypisują określone, cechy, zadania i kompetencje w sytuacjach wielokulturowych w szkole. Określają postawy nauczycieli, rodzaje trudności, z którymi muszą się oni zmierzyć, a także wskazują na wynikające stąd korzyści natury poznawczo-kulturowej. Wypowiedzi uczniów charakteryzują zróżnicowane postawy wobec rówieśników reprezentujących inne obszary kulturowe. Obok postaw pełnej akceptacji dla wielokulturowości i zadowolenia z możliwości poznania innych kultur (znacząca większość badanych), znajdujemy wypowiedzi potwierdzające niechęć wobec „obcych”. Ten ostatni rodzaj wypowiedzi jest w tym przypadku jednak marginalny.

W pytaniu dotyczącym określenia form pomocy rówieśnikom innej narodowości badani informowali, że nie mają dużych doświadczeń w tym zakresie, z czego wynika brak wskazań o formach udzielanej im pomocy. Nie wydaje się, by obecność uczniów romskich w szkole implikowała szczególne formy niesienia im pomocy.

W pytaniu dotyczącym zwiększenia w klasie osób innej narodowości uzyskane wskaźniki liczbowe nie potwierdzają pełnego zainteresowania badanych i ich otwartości wobec rówieśników różniących się kulturowo. Nieco więcej niż 1/3 badanych wyraża chęć i zainteresowanie zwiększeniem

liczby osób w klasie innej narodowości, podczas gdy łącznie 63,0% badanych *nie chce* ich lub *nie wie*, jakie zająć w tej sprawie stanowisko. Mimo deklarowanej wcześniej otwartości na „obcych”, w sytuacji realnej obecności w klasie szkolnej badani nie wykazują szczególnego zainteresowania nimi. Część z nich wyraża opinie o ksenofobicznym zabarwieniu.

Z uwagi na badanie środowiska szkolnego (klasy V i VI), które we wcześniejszych etapach edukacyjnych, jak i obecnie, charakteryzuje uczestnictwo w edukacji szkolnej romskich rówieśników, znamienne w narracjach badanych jest pomijanie obecności Romów w przestrzeni szkolnej. Może to wynikać z braku mechanizmów integracyjnych, jak i nadużywania kompetencji poradni psychologiczno-pedagogicznych w ferowaniu decyzji o nauczaniu indywidualnym dla dzieci romskich. Brak bezpośrednich kontaktów w szkole dzieci romskich z grupą większościową całkowicie wypacza obraz szkolnej przestrzeni i jej wielokulturowy charakter. Jest on naturalną konsekwencją obecności i praw dziecka z innego obszaru kulturowego i wpisany jest w regulacje prawne i wynikające z nich obowiązki szkoły.

Analiza uzyskanego materiału empirycznego pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. Środowisko szkolne objęte badaniami cechuje w większości pełna identyfikacja ze szkołą, co badani wyrażają pozytywną oceną szkoły, doceniając jej rolę w zdobywaniu wiedzy i uznając jej charakter ludyczny. Jest ono miejscem zawierania przyjaźni i interakcji opartych na współpracy wzajemnej pomocy, a analiza przeprowadzona testem Kruskala-Wallisa nie wykazała różnic pomiędzy liczbą przyjaciół deklarowanych przez uczniów z poszczególnych środowisk szkolnych (S1, S2).
2. Relacje interpersonalne w przestrzeni szkoły dotyczą grupy objętej badaniami, z wyłączeniem osób innej narodowości, w tym romskich rówieśników, którzy pozostają poza sferą wzajemnych interakcji, a ich obecność w szkole (w przypadku badanych klas) ma charakter formalny, który sprowadza się do realizacji obowiązku szkolnego poza samą szkołą (nauczanie indywidualne w domu).

3. Badani reprezentują postawy otwartości wobec „obcych” i utożsamiają ich obecność z praktycznymi korzyściami, jakimi jest *poznawanie ciekawych osób i ich zwyczajów, uczenie się tolerancji wobec osób innej narodowości, wzajemne uczenie się i wspólna pomoc*. Lingwistyczny aspekt obecności osób innej narodowości badani wyrażają możliwością i motywacją do uczenia się innych języków, przy czym nie ma wśród nich żadnej wzmianki o jęz. romani. Pozwala to sądzić o abstrakcyjnym charakterze języka rówieśników romskich i jego funkcjonalnym „niebycie”. Jednocześnie marginalne opinie łączące obecność rówieśników z innymi kręgów kulturowych z konfliktami i nieporozumieniami, wskazują na dobry klimat szkolny i brak złych doświadczeń badanych w interakcjach z uczestnikami o innej narodowości w edukacji szkolnej.
4. Za najbardziej interesujące ze strony różniących się narodowościowo rówieśników badani uznali cechy antropologiczne, kulturowe, w tym językowe, przy czym w żadnej z wypowiedzi nie pojawiły się odniesienia do Romów, co może wynikać z ich nieobecności w szkolnej przestrzeni oraz braku znajomości ich cech kulturowych. Z uwagi na prowadzone przez szkołę kilka lat Dni Kultury Romskiej, fakt ten wydaje się przeczyć braku znajomości kultury romskiej przez badanych, a użyte narzędzia badawcze i uzyskane narracje nie wydają się wystarczające dla określenia przyczyn marginalizowania lub wręcz nieuwzględniania Romów w przestrzeni szkolnej.
5. Badani precyzują nielubiane przez nich cechy swoich „obcych” rówieśników, nie odnosząc ich do określonej nacji, co utrudnia interpretację materiału empirycznego i nie pozwala określić usytuowania Romów w interakcjach rówieśniczych.
6. Nauczyciele są pozytywnie oceniani przez pryzmat ich stosunku do uczniów innej narodowości przez mniejszość. Fakt, że ponad połowa badanych nie potrafiła dokonać oceny postaw nauczycieli wobec rówieśników z innych kręgów kulturowych, może wynikać z braku bezpośredniej obserwacji, z nieobecności Romów w szkolnej przestrzeni (nauczanie

indywidualne w domu) lub też traktowania dzieci romskich w sposób nieodbiegający od zwyczajowo przyjętych zachowań i strategii nauczania w polskiej szkole.

7. Formy transmisji kulturowej w przestrzeni szkoły w opiniach badanych nie przyjmują konkretnych postaci, a sprowadzają się jedynie do ogólnych stwierdzeń o tolerancji, innej kultury i zwyczajów (bez ich wskazania). Co trzeci badany nie potwierdza jakichkolwiek form transmisji kulturowej (wzajemnego uczenia się), co jest konsekwencją braku bezpośrednich interakcji z osobami z innych krajów w badanych klasach (brak uczniów innej narodowości), a także z Romami. Wymienione kategorie nie potwierdzają pragmatycznego wymiaru obecności rówieśników z innych kręgów kulturowych.
8. Zastosowanie niedokończonych zdań pozwoliło na projekcję sądów i opinii badanych w różnych obszarach funkcjonowania szkoły (oceny wielokulturowej szkoły, określenia postaw wobec osób z innych krajów, oceny samej szkoły jako środowiska społecznego, nauczycieli). Przez kategoryzację uzyskanych wypowiedzi (opinie pozytywne, negatywne, ambiwalentne i brak opinii) można określić ilościowo określone tendencje w opiniach badanych. Dostrzegają oni w wielokulturowej szkole szereg korzyści, od poznania języków obcych oraz kultur, do możliwości nawiązania przyjaźni, uczenia się tolerancji. Wyrażają przyjazne opinie o reprezentantach innych kultur, a blisko 65% badanych prezentuje pozytywne stanowisko wobec ludzi z innych krajów (innej narodowości). Szkoła postrzegana jest jako miejsce rozwoju dla wszystkich, niezależnie od narodowości, a część opinii ma charakter życzeniowy i określa społeczną rolę szkoły w kontekście jej pragmatyzmu i wielokulturowości. Pozytywną ocenę nauczycieli pracujących w wielokulturowym środowisku wyraża 52,3% badanych, wskazując na korzyści natury poznawczo-kulturowej, ale także rodzaje trudności, z którymi muszą się zmierzyć w wielokulturowej szkole. Wobec rówieśników z innych obszarów kulturowych badani reprezentują postawy od pełnej akceptacji i zadowolenia z możliwości poznania innych kultur (45%), do niechęci wobec „obcych”. Te ostatnie mają jednak marginalny charakter.

9. Projekcja opinii, która sugeruje stosunek badanych do rówieśników różniących się kulturą, nie wskazuje na ich duże zainteresowanie wielokulturowym środowiskiem szkoły, co pozostaje w sprzeczności z wcześniej prezentowanymi opiniami. Badani nie uwzględniają w swoich opiniach obecności Romów, mimo ich rzeczywistego uczestnictwa w edukacji szkolnej i realizacji projektów szkolnych w zakresie upowszechnienia kultury romskiej.
10. Z zebranego materiału empirycznego sytuacja szkolna dzieci romskich wskazuje na ich społeczną alienację w środowisku szkolnym, co jest konsekwencją działania samych Romów na rzecz izolowania się od środowiska większości. Kulturowy habitus Romów skłania ich do hermetyzmu i ochrony własnej tożsamości, której zagraża transmisja kulturowa ze strony *gadźo*. Stąd realizacja obowiązku szkolnego dzieci romskich w polskich szkołach, jako ustawowego wymogu administracyjnego, obchodzona jest przez izolowanie się od szkoły – jako przestrzeni interakcji społecznych – w formie edukacji odbywanej w warunkach domowych. Prowadzi to do personalnego wyłączenia przez grupę większościową dzieci romskich jako nieobecnych uczestników edukacji szkolnej.

Graficzny model przestrzeni szkolnej, ukazujący wyodrębnione w badaniach kategorie przedstawia rys. 8.

Identyfikacja ze szkołą i emocjonalny stosunek do niej	- Większość badanych dzieci (68%) potwierdza swoją identyfikację ze szkołą (lubi lub bardzo lubi swoją szkołę); jest to miejsce zdobywania wiedzy, ma charakter ludyczny; - Nieliczne oceny negatywne szkoły.
Spółeczny wymiar szkoły a znaczenie przyjaźni	Szkolne przyjaźnie są deklarowane przez 83% badanych, przy czym badani uczniowie nie wymieniają romskich rówieśników. Szkoła jest miejscem spotkań, zawierania przyjaźni i interakcji, w których nie uczestniczą rówieśnicy reprezentujący inne kultury narodowe i etniczne.
Rówieśnicy z innych kręgów kulturowych w szkole	- Badani uczniowie deklarują postawy otwartości wobec różniących się kulturą rówieśników, mimo że bezpośrednio w klasie nie są oni obecni. Badani łączą tę sytuację z praktycznymi korzyściami, które stanowią: poznanie innych osób, uczenie się tolerancji, przekaz kulturowy i wzajemna pomoc. - Nie posiadają złych doświadczeń w relacjach z "obcymi". Nie wskazują na związki polsko-romskie.
Pozytywne i negatywne cechy rówieśników z innych obszarów kulturowych	- Za najbardziej interesujące (nie dotyczy Romów, pozostających poza sferą interakcji społecznych) uczniowie uznali cechy antropologiczne i kulturowe (w tym język). - Negatywne cechy innych rówieśników nie są odnoszone do określonej nacji (są niemili, arogancy, niekulturalni, nie lubię ich skóry i imion). - Badani (mimo programów i projektów edukacyjnych w szkole dotyczących Romów) sprawiają wrażenie nieznanomości kultury romskiej.
Ocena zachowań nauczycieli wobec rówieśników kulturowo innych	Ponad połowa badanych dzieci nie umie ocenić postaw nauczycieli wobec innych kulturowo rówieśników (brak możliwości obserwacji zdarzeń i sytuacji szkolnych z ich udziałem).
Formy transmisji kulturowej w przestrzeni szkoły	Brak wskazań wzajemnego uczenia się i form przekazu kulturowego, co może wynikać z nieobecności innych kulturowo rówieśników w badanych klasach.
Postawy i preferencje wobec rówieśników z innych kręgów kulturowych na przykładzie projekcji badanych dzieci	Zróznicowane postawy wobec rówieśników reprezentujących inne obszary kulturowe - od postaw pełnej akceptacji dla wielokulturowości i zadowolenia z możliwości poznania innych kultur (znacząca większość badanych), po wypowiedzi potwierdzające niechęć wobec „obcych” (marginalny charakter wypowiedzi).
Relacje w przestrzeni szkoły - tendencje i oczekiwania	- Ponad 63% badanych uczniów nie jest zainteresowanych zwiększeniem w klasie liczby osób różniących się kulturowo lub nie wie, jakie zająć w tej sprawie stanowisko. 1/3 natomiast wyraża zainteresowanie wielokulturowym środowiskiem szkolnym. - Badani uczniowie nie uwzględniają w swoich opiniach obecności romskich rówieśników.

Rys. 8. Pojęcia i kategorie przestrzeni szkoły w ocenie badanych dzieci polskich w środowisku szkoły S3(R), N = 111

Źródło: opracowanie własne

8.2. Często czuję się w mojej klasie samotna.

Projekcja ocen szkoły w Teście Niedokończonych Zdań

W badaniach użyto autorskiego Testu Niedokończonych Zdań (Aneks 4) przeznaczonego dla uczniów, których wcześniej objęto badaniem z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety (Aneks 1). Zgodnie z założeniem *Testu* chodziło o projekcję sytuacji w szkole i jej ocenę z uwzględnieniem obecności uczniów narodowości romskiej. Testem objęto 3 klasy V i 3 klasy VI, łącznie 111 uczniów.

Zdania dotyczyły ogólnej oceny szkoły, jej wybranych obszarów związanych z edukacją badanego dziecka, jego problemów szkolnych, hierarchii wartości szkolnych, obecności uczniów innej narodowości i ich oceny funkcjonowania społecznego w klasie szkolnej.

Pierwsze ze zdań dotyczyło oceny własnej szkoły (*Moja szkoła jest...*), którą badani uczniowie najczęściej oceniali pozytywnie, używając następujących określeń:

jest w porządku; sympatyczna, ciekawa i wesoła; fajna; dobrze się w niej czuję; można się w niej dużo nauczyć; taka, jak inne, czyli normalna; ciekawa i każdy się w niej odnajdzie; przyjazna; jest świetnym miejscem do poznania znajomych; dobrym miejscem do spędzania czasu; jest normalną szkołą, która powinna rozwijać zainteresowania i to właśnie robi; jest dosyć miłym miejscem; jest miejscem, w którym się uczę i spotykam z przyjaciółmi; jest nawet fajna ale mogliby naprawić bójko; ciekawa i bezpieczna; wspaniała; ciekawa lecz niezbyt ładna; nawet fajna ale czasami jest w niej nudno; lubię do niej chodzić; tolerancyjna; jest wspaniała, gdyż jest dużo miłych nauczycieli oraz dużo kótek pozalekcyjnych; jest ładnie urządzona; miła i opiekuńcza.

W ocenie szkoły pojawiają się różne preferencje badanych, począwszy od wyglądu szkoły i jej wyposażenia, przez ocenę relacji międzyludzkich i panujący klimat. Badani uczniowie w większości określają własną szkołę jako *przyjazną, ciekawą, wesołą*, co pozwala sądzić o jej dobrym klimacie i przestrzeni dla rozwijania interakcji. Tylko nieliczni wyrazili negatywną ocenę swojej szkoły, uznając ją za: *nudną; przeciętną; złą; głupią i straszną*.

W zdaniu *Najbardziej lubię w naszej klasie...* projekcję stanowiły oceny o charakterze personalnym, które badani odnosili do swoich rówieśników i nauczycieli, rzadziej natomiast do przedmiotów. Badani najbardziej lubią:

kolegów; moich przyjaciół; charakter dziewczyn; dużo ciekawych elementów i ciekawych przyrządów; że lubimy się dobrze bawić; że nigdy nie ma smutku; moje najbliższe przyjaciółki; że koleżanki i koledzy są mili; kolegów i nauczycieli; że jest fajna atmosfera; wychowawcę; osoby, które wprowadzają dobry nastrój; to, że jesteśmy w stanie wspierać się nawzajem; otwarte stosunki i brak oceny ze strony nauczycieli; nasze żarty; że są takie osoby, przy których można się pośmiać; nauczycieli i panią pedagog; jest ciekawie, nigdy nie jest nudno.

Badani *najbardziej nie lubią w swojej klasie...* pewnych osób, wśród których wymieniają nauczycieli, rówieśników, co określają następująco:

naszej wychowawczynie; nauczycieli; nudnych lekcji; kilku złośliwych osób; osób popisujących się; niektórych, nietolerancyjnych osób, które wprowadzają złą atmosferę; moich koleżanek; podziałów ze względu na gust muzyczny; dziewczyn, które się wywyższają; agresywnych osób; złego zachowania i złego humoru; tego, że niektórzy nie biorą swoich spraw poważnie; przeklinających osób; moich kolegów, ponieważ mnie przezywiają.

Poza określeniami *ad personam* badani wyrażają swoje negatywne emocje wobec: *klótni; hałasu; chodzenia do tablicy; przeszkadzania na lekcji; przezywania się; arogancji.*

W zdaniu *Moi koledzy innej narodowości...* uczniowie w większości odnosili swoją ocenę do obecności rówieśników innej niż romska narodowości. Wynika to prawdopodobnie ze wspomnianej wcześniej bardzo niskiej frekwencji uczniów romskich w szkole, których edukacja prowadzona jest w ramach nauczania indywidualnego poza szkołą, najczęściej w domu. Pozostawia to uczniów romskich poza sferą szkolnych interakcji i prowadzi do ich szkolnego wykluczenia. W związku z powyższym projekcja opinii badanych uczniów w zdaniu przenosi się prawdopodobnie na rzeczywistą sytuację i jej ocenę, w której tle nie ma romskich kolegów. Warto zaznaczyć, że w bardzo wielu sytuacjach (nawet w przypadku objętych badaniami klasach) obecność uczniów romskich ma charakter krótkiego pobytu w szkole,

co zmienia zasadniczo ich recepcję ze strony polskich rówieśników. Zdanie *Moi koledzy innej narodowości...* badani kończyli następująco:

nie mam takich kolegów [opinia wielu badanych uczniów]; odnajdują się w szkolnym środowisku; są dziwni; są sympatyczni; są interesujący; nie wyróżniają się; prawie ich nie znam; są mi obojętni; nie mam kolegów innej narodowości [ocena wielu badanych – przyp. B.D.]; są świetną okazją do poznania kultur; są bardzo mili i świetnie się z nimi rozmawia; są mili. Pomimo innej kultury dogadujemy się we wszystkim; są mili.

Wielu z badanych w jednej z klas wymienia imię swojego rówieśnika narodowości chińskiej. Należy zaznaczyć, że w klasach objętych badaniami uczniowie romscy są formalnie ich uczniami (6 osób). W chwili prowadzenia badań ich edukacja odbywała się w formie nauczania indywidualnego. Stan ten sugeruje wcześniejsze relacje polsko-romskie (we wcześniejszych etapach edukacji lub też krótkotrwałe wzajemne kontakty). Badani nie wymieniają jednak żadnego ze swych romskich rówieśników.

Dla badanych *Najważniejszą rzeczą w szkole* są kwestie personalne, osiągane wyniki, określone przedmioty szkolne, np.:

moja przyjaciółka; są moi znajomi; świadectwo z czerwonym paskiem; zdobywanie wiedzy; W-F i SKS; lekcje; przerwa; moi przyjaciele; dostanie dobrych stopni; oceny; W-F i informatyka; moja klasa; dobre relacje z innymi; bezpieczeństwo; historia [chodzi o przedmiot nauczania – przyp. B.D.]; moja klasa i koledzy; tolerancja i sprawiedliwość; uczenie się; sport i zainteresowania; możliwość spotkania z przyjaciółmi; biblioteka, bo są ciekawe książki; sala gimnastyczna; to, że mam znajomych i przyjaciół; pani pedagog i psycholog; dzwonek; matematyka.

Hierarchia ważności wydaje się u badanych bardzo zróżnicowana, począwszy od wskazań personalnych i zachowań rówieśników oraz relacji rówieśniczych do przedmiotów nauczania i elementów infrastruktury szkolnej.

Kolejne ze zdań *Ludzie innej narodowości niż moja* badani uzupełnili następująco:

to Cyganie i Koreańczycy; są dla mnie bardzo interesujący; są przeze mnie szanowani; czują się tu swobodnie; inaczej się zachowują; są fajni i ich lubię; nie przeszkadzają mi; są ciekawi; mają inne zwyczaje; są mi obojętni; są nawet dobrymi przyjaciółmi; powinni być traktowani równo; powinni być traktowani tolerancyjnie; ciekawią mnie; są dla mnie jak inni ludzie; są fascynujący; są normalni; mają inny sposób jedzenia; to tacy sami ludzie jak my; mają inną cerę; są tacy jak my, tylko inaczej wyglądają; też są dobrzy. To ludzie; mają inny język.

Z cytowanych wypowiedzi badanych uczniów wynika, że *ludzie innej narodowości* oceniani są przez nich w większości pozytywnie, ze wskazaniem różnic kulturowych i odmienności fizycznej. Jedna z osób wskazuje na Romów, zaś wymieniane cechy nie zostały przypisane żadnej z nacji, co nie pozwala na określenie preferencji i ocen badanych.

Wśród wypowiedzi znalazły się także opinie wyrażające niechęć i negatywne emocje wobec osób innej niż polska narodowości, np.:

nie odpowiadają mi; są dziwni; są głupi; nie lubię ludzi z innych państw; są czasem nietolerancyjni; niektórzy są niemili.

Ich liczba jest jednak stosunkowo niewielka w grupie 111 objętych badaniami osób. Stanowią zaledwie 3,6% ogółu.

Zróznicowane okazały się także preferencje badanych co do potrzeb w klasie. Obejmowały one kwestie personalne, estetyczne, określone przedmioty i wyposażenie klas. W opinii badanych *bardzo przydałby/toby się w klasie:*

osoby, które grają w piłkę; więcej chłopców; Chińczyk; nowi uczniowie; ktoś, innej narodowości; ktoś, kto umie matematykę i angielski; więcej lepszych kolegów i koleżanek; ktoś, kto jest moim przyjacielem od urodzenia; ktoś, kto wprowadziłby dobry nastrój; ktoś, kto będzie pomagał mi w lekcjach; osoba, która pilnuje porządku; osoba, którą bardzo lubię; ktoś, kto umie doprowadzić klasę do porządku; ktoś ciekawy; nowy, mądry uczeń; żeby pan od historii był wychowawcą; nowa pani od matematyki; osoby z Anglii; przyjaciel/przyjaciółka; spokoj i dobrzy uczniowie.

Oczekiwania badanych koncentrują się bardziej wokół przyjaznych osób, nowych uczniów o określonym charakterze i umiejętnościach. Tylko trzy z badanych osób wyraziły potrzebę pojawienia się w klasie kogoś innej narodowości (dwie z nich określiły ją – narodowość chińska i osoba z Anglii).

Uczniowie chcieliby także zmian w zakresie wyposażenia klasy, jej wystroju, zmiany nauczycieli, a także wprowadzenia porządku (*rygor, dyscyplina*), np.:

nowa tablica, sprzęty oraz ławki; więcej wolnych lekcji; więcej W-F-u; ładny wystrój; więcej lekcji informatyki a mniej W-F-u; spokój; więcej kwiatów; więcej prezentacji multimedialnych; sponsor; komputer; podział na profile tematyczne; gry integracyjne; wszystko jest w porządku; dyscyplina; lekcje zachowania; zestaw do ćwiczenia mięśni; mniej lekcji; kącik klasowy; rygor.

Badanym przeszkadza/ją w klasie:

niektórzy nauczyciele; zachowanie chłopców wobec osób innej narodowości; słownictwo chłopców; obgadywanie innych w klasie i poza nią; niektóre osoby; rozpraszanie przez innych uczniów; ciągłe kłótnie; popisujący się koledzy; szum na lekcjach; wzrok zazdrosnych osób; monotonna; gdy ktoś używa wulgaryzmów; wyśmiewanie się ze mnie; wszyscy, którzy mi dokuczają; hałas.

Większość badanych skarżyła się przede wszystkim na konkretne osoby, zachowania rówieśników (*obgadywanie, wulgarny język, kłótnie, popisywanie się, okazywanie zazdrości rozpraszanie na lekcji, wyśmiewanie, zachowanie wobec osób innej narodowości*), hałas w klasie. Część z nich wyraziła swoje niezadowolenie z powodów usterek technicznych sprzętu szkolnego, braku estetyki pomieszczeń szkolnych, np.:

popisane ławki, ściany i nieciekawe kolory; popękane ściany, zdarta farba; zegar, który nie działa i popsute rolety; porysowane ławki;

Swoje obawy badani uczniowie wyrazili w zdaniu *Kiedy przychodzi do szkoły najbardziej boję się...* Wśród wypowiedzi znalazły się m.in. następujące:

jedynki; odpytywania z lekcji; sprawdzianów i kartkówek; niezapowiedzianych kartkówek; angielskiego i polskiego; plotkowania i obrażania; złych ocen; pani od plastyki; lekcji historii; pani woźnej; oceny ze sprawdzianu, bądź kartkówki; wyśmiania; pana od polskiego; sprawdzania zadań domowych; wyzywania i śmiania się ze mnie; odrzucenia; że coś mi zrobią szóstoklasiści; że inni powiedzą, jak jestem ubrana; pobicia; że koło szkoły nie ma światła i boję się przejść; matematyki; nauczycieli; co inni powiedzą na mój temat.

Na 111 osób, które wypełniły Test Niedokończonych Zdań 36 z nich (32,4%), a zatem 1/3 nie potwierdza żadnych obaw i lęków. Pozostali (2/3 badanych) wyraźnie określa swoje lęki i obawy, co świadczy o istotnych dla badanych uczniów stresorach, sytuacjach braku bezpieczeństwa. Sygnalizowane lęki dotyczą sytuacji szkolnych związanych z zachowaniem nauczycieli, ocen i sprawdzianów oraz odrzucenia ze strony rówieśników i stosowanych form przemocy.

W zdaniu *Największą trudność w szkole sprawia mi...* badani precyzowali swoje problemy, które stanowią:

język angielski; dogadanie się z niemiłymi ludźmi; matematyka; języki obce; nauczyciele; patrzenie na ludzi, których nie lubię; odpowiadanie; przyroda, historia, religia; chodzenie do szkoły; język polski; nauka; hałas; uczenie się; uczenie się do sprawdzianów; w-f ponieważ to zadania grupowe; moi wrogowie; nauka niektórych przedmiotów; uczniowie, którzy mi dokuczają; plastyka; oceny; zadania domowe; dogadanie się z innymi osobami z klasy; osoby, które nie są kulturalne; przechodzenie z klasy do klasy.

Najczęściej wymienianą przez badanych trudnością jest matematyka, którą wymienia 22,3%. Kolejną trudność pod względem liczby wypowiedzi stanowi język angielski (17,85% badanych). Język polski wymienia 11,6% badanych, zaś sama nauka jest trudnością dla 8% uczniów objętych badaniami. Poza wymienionymi przedmiotami trudnością są dla badanych także inne przedmioty nauczania, takie jak: przyroda, wf, plastyka, religia, historia. Są one jednak wymieniane rzadko. Poza przedmiotami nauczania największą trudnością w szkole są także dla niektórych z badanych osób relacje interpersonalne.

Mimo trudności w nauczaniu języka angielskiego badani uczniowie w zdaniu *Chciałbym/chciałabym nauczyć się języka...*, *żeby...* wielokrotnie wymieniają język angielski, którego przydatność uzasadniają m.in. następująco:

praca w Nowym Yorku; wyjazd w przyszłości za granicę; żeby w przyszłości łatwiej mi było w życiu; mieć dobre oceny z angielskiego w szkole; wyciągnąć się na piątkę z angielskiego; móc porozmawiać z innymi ludźmi; żeby pojechać do innego kraju i porozumiewać się z inną narodowością; to ważny język w tych czasach; porozumiewać się na wakacjach z obcokrajowcami; zamieszkać w kraju, w którym mówi się po angielsku; żeby wyjechać z Polski.

Język angielski wymieniło ponad $\frac{3}{4}$ badanych uczniów. Wśród pozostałych wypowiedzi znalazły się także inne preferencje dotyczące języków i motywacja do ich uczenia się, np.:

język niemiecki, żeby móc rozmawiać z innymi ludźmi gdy jeżdżę do dziadka; mój dziadek mieszka w Austrii i mówi po niemiecku; afrykański, żeby dostarczać wodę Murzynom; japoński, żeby móc rozmawiać po japońsku; hiszpański, żeby tam zamieszkać; francuski, żeby wyjechać do Francji; niderlandzki, żeby móc porozumieć się w innym kraju (Belgii albo Holandii); fiński, żeby móc pojechać do Finlandii (uwielbiam ten kraj); język migowy, żeby pomagać osobom głuchym i niемым; rosyjski; włoski; czeski; chiński, żeby móc rozmawiać z kolegą narodowości chińskiej.

Badani wyraźnie preferują język angielski, a uczenie się go uzasadniają pragmatycznie. Są świadomi znaczenia znajomości języków, w tym przede wszystkim angielskiego w nawiązywaniu kontaktów międzynarodowych, możliwości zwiedzania świata i porozumiewania się. Język obcy uznają także za znaczący w wyborze drogi zawodowej i możliwościach rozwoju osobistego.

W Teście Niedokończonych Zdań badani określili szkolne imprezy, które *lubią najbardziej ze wszystkich*. Wśród wypowiedzi znalazły się m.in.:

zakończenie klas szóstych; dyskoteki; apele; wigilia klasowa; dzień życzliwości, ponieważ wszyscy są dla siebie życzliwi; zakończenie roku bo nie przepadam za szkołą; zakończenie I semestru, ponieważ dowiadujemy się wyników konkursów; wszystkie imprezy są fajne; apele i dyskoteki, ponieważ na apelach można oddać

część ojczyźnie a na dyskotekach pobawić się; Walentynki to jest najfajniejsza impreza; turnieje sportowe; bal przebierańców, bo można się fajnie przebrać i pośmiać; kółko taneczne, ponieważ rozwijam tam swoje umiejętności i chciałabym, żeby ono długo trwało; dzień dziecka, ponieważ wtedy przychodzi więcej osób i jest wtedy przyjemnie; lubię tylko imprezy klasowe, wtedy znane mi są osoby z klasy, wszystkim się dzielią; karnawał, ponieważ możemy się śmiesznie ubierać; najlepszą impreza jest wtedy, jak nie ma matmy; gra w piłkę z kolegami, ponieważ szkoła nic nie robi; tańce, apel, kiedy dyrektor zapowiada wolny dzień.

Ulubioną imprezą szkolną są dla badanych uczniów dyskoteki, które wymienia 42% z nich i uzasadnia to m.in. następująco:

ponieważ można się wyluzować, spotkać z przyjaciółmi, można potańczyć i poszaleć, można się na nich dobrze bawić, nie trzeba ubierać się na galowo, można dużo wolnego czasu spędzić z koleżankami, można się śmiać i dobrze bawić, lubię tańczyć, zazwyczaj jest bardzo sympatycznie i są też moje koleżanki, jest muzyka, można się wystroić.

Różnorodność imprez szkolnych wymienianych przez badanych świadczy o intensywnym życiu szkoły i bogatych możliwościach organizacyjnych, sprzyjających nawiązywaniu szkolnych relacji i kreowaniu szkolnej przestrzeni (wymiar ludyczny, edukacyjny, obyczajowy, rekreacyjno-sportowy).

Niektóre z badanych osób nie lubią imprez szkolnych, co wyrażają następująco:

nie lubię, ponieważ nauczyciele zmuszają do tańca podczas dyskoteki; nie lubię imprez szkolnych; nienawidzę imprez szkolnych; żadnej, bo jest ich mało i są to imprezy klasowe; nie chodzę na imprezy, są denne.

Część badanych najbardziej lubi imprezy o charakterze klasowym, a nie ogólnoszkolnym. Znamiennym wydaje się fakt, że żaden z badanych uczniów nie wymienił imprez integracyjnych z uczniami narodowości romskiej, które szkoła corocznie organizuje, nadając im uroczysty charakter i bogatą oprawę muzyczną. Szkoła od kilku lat uczestniczy także w projektach

o charakterze międzykulturowym, co wynika z analizy dokumentacji szkolnej i wydawanych przez szkołę gazetek i folderów. Dotyczą one integracji szkolnej w ramach *Dni Romskich*. Tego typu imprez szkolnych badani nie wymieniają. Pozostają one poza obszarem zainteresowań uczniów, co implikuje wiele pytań, związanych ze społeczną pozycją dzieci romskich w objętej badaniami szkole i rzeczywistym wymiarem szkolnej integracji. Rodzi to także pytanie o kwestie stratyfikacji w społecznej przestrzeni szkoły i jej uwarunkowania w stosunku do dzieci romskich.

W celu określenia rodzaju relacji w wielokulturowej klasie zastosowano w teście zdanie *Ja i moi koledzy innej narodowości...*, które badani kończyli następująco:

raczej się nie kolegujemy; nie wiem, nie zadaję się z nimi; są spoko; dogadujemy się; lubimy się; są mi obojętni; lubimy sobie pogadać; są fajni; dobrze się dogadujemy; jesteśmy przyjaciółmi; jesteśmy w dobrych stosunkach; powinniśmy się zaprzyjaźnić; bardzo się lubimy; obgadujemy się; jesteśmy dla siebie koleżeńscy; dobrze się bawimy; traktujemy się na równi; nie mamy wspólnych cech; są interesujący; lubimy grać w piłkę; traktujemy ich tak samo.

W żadnej z odpowiedzi badani nie użyli określenia odnoszącego się do rówieśników romskich. Nie wymienili także konkretnej narodowości. Sprawia to wrażenie pozostawiania uczniów romskich poza kategorią „obcych”, a z drugiej strony Romowie wydają się być poza zasięgiem oceny swoich polskich rówieśników.

Wśród uzyskanych odpowiedzi pojawiły się także określenia typu: *nie mam kolegów z innych krajów*, co sugeruje traktowanie Romów jako „swoich”, a „obcymi” są tylko przybysze z innych krajów. Część badanych uznała, że *nie ma kolegów innej narodowości* (39,3%), a zdania nie uzupełniło 25%.

Istotne jest tu określenie, co oznacza w pojęciu uczniów kategoria *kolega*. Zapewne wyznacza ją poziom relacji interpersonalnych, zaufania i częstotliwość kontaktów rówieśniczych. Biorąc pod wagę fakt niskiej frekwencji uczniów romskich w szkole oraz znaczną liczbę osób edukowanych poza nią w formie nauczania indywidualnego, Romowie wydają się nieobecni w szkole i pozostają poza sferą ocen relacji uczniowskich.

Uczniowie zapytani o ocenę swojego samopoczucia w klasie (*Często czuję się w mojej klasie...*), wyrazili ją stosując ambiwalentne określenia. Znaczna część badanych określiła negatywnie swoje samopoczucie w klasie, o czym świadczą następujące wypowiedzi:

beznadziejnie; źle; duszno; słabo i jestem zmęczony; zagubiona; idiotycznie; jak nowa osoba; smutno; jak w kabarecie; nieswojo; głupi; nieprzyjemnie; odrzucony przez innych kolegów; samotna; jak wśród dziczy; jak ofiara agresji; jak pajac; trochę głupio, czuję, że jak coś powiem to będą się ze mnie śmiać; jak duch; nielubiana; jak jedyny, co myśli; nudzę się w klasie; obgadywana i nielubiana; niepotrzebna; dziwnie; niepewnie a najbardziej przy sprawdzianach, gdyż się denerwuję; odrzucona; jak krasnoludek, bo przezywają mnie od skrzata; niechciana; nieswojo; jak w klatce; gnębiony, jak pomiędzy niebem a piekłem; obojętnie.

Przyczyna takich odczuć u badanych uczniów może być złożona. W ocenie dzieci może świadczyć o niewłaściwych relacjach interpersonalnych, złym klimacie, braku integracji w klasie. Ich przeciwieństwem są wcześniejsze wypowiedzi badanych w zdaniu *Moja szkoła jest...*, potwierdzające w większości pozytywną ocenę szkoły. W przypadku określenia samopoczucia, część uzyskanych wypowiedzi ma jednak charakter pozytywny, co badani wyrazili następująco:

odpowiedzialna i lubiana oczywiście; uśmiechnięta; że jestem cool; dobrze (7,14%); normalnie (5,35%); super; sobą; taki happy; najfajniejsza; jak puzzle, które pasują do mojej klasy; fajnie (8,0%); szczęśliwy; lubiany przez moich kolegów; jedną z wielu osób, które uwielbiają tu przebywać; dobrze (6,25%); wesoło; bezpiecznie; swobodnie; doceniona i rozumiana; przyjaźnie; zabawnie; pewny siebie; zadowolony.

Dwoistość ocen z przewagą ocen negatywnych samopoczucia uczniów w badanych klasach stawia pod znakiem zapytania panującą w środowisku szkoły atmosferę, co prowokuje do postawienia pytania o klimat szkoły i jego wybrane aspekty. Tworzy tym samym potrzebę ewaluacji i diagnozy pedagogicznej w poszczególnych klasach, w celu wyznaczenia nowych kierunków działań wychowawczych. Jest poważnym sygnałem istniejących w badanych klasach czynników społecznej dezintegracji, co

badani określają m.in. jako *bycie nie lubianym, niepotrzebnym, gnębionym, samotnym, zagubionym*.

Zdanie: *Myszę, że moi koledzy i koleżanki innej narodowości... służyło ocenie wzajemnych relacji, określeniu poziomu wzajemnych sympatii, stopnia integracji*. Badani uznali m.in., że:

są normalni, tak jak wszyscy; dobrze czują się w naszej szkole; zasługują na taki sam szacunek; są fajni (10,7% badanych); mogą się z nami porozumieć; lubią mnie; są spoko; są mili; są wspaniali; są ciekawymi osobami; są w porządku; są jak inni; są mili; są tacy sami jak my; są dla mnie mili; są też ludźmi; szanują mnie i ja ich; są sympatyczni; nie mają łatwo w szkole.

Przeciwieństwem tych opinii są jednak określenia wskazujące na animozje, postawy ksenofobiczne, np.:

są inni i nie przepadam za nimi; nie powinni być w mojej klasie; nie mam z nimi kontaktu; są mi obojętni; nie mam takich (31,25%); są snobami; są dziwni; są głupcami; są śmieszni.

Blisko 1/3 badanych *nie ma kolegów i koleżanek innej narodowości*, a ponad 20,5% nie wyraziło żadnej opinii (brak zakończenia zdania). Zatem prawie co trzeci badany uczeń *nie ma kolegów i koleżanek innej narodowości*, a co piąty nie wyraża żadnej opinii w tej sprawie. Blisko 50% badanych wyraża pozytywne oceny i przyjazną postawę wobec *kolegów i koleżanek innej narodowości*.

Badani dokonali także oceny własnej narodowości w zdaniu *Sądzę, że Polacy...* Wypowiedzi były bardzo zróżnicowane, począwszy od pełnej akceptacji i wskazywania zalet narodowych po krytykę. Uzyskano m.in. następujące pozytywne opinie:

są dobrym narodem, dbającym i pielęgnującym swoje ojczyście korzenie; mają piękniejsze miasto na świecie (Wrocław); powinni uczyć się japońskiego; są godnym narodem i cieszę się, że jestem Polką; są najlepsi (9,82% badanych); są ok.; są fajni (21,42%); lubią piłkę nożną i oglądać TV; są mili, sympatyczni i pomocni; są nieźli; są dobrym narodem (4,46%); są mili (2,6%); są najlepsi na świecie (2,6%); są dobrzy; są przyjaźni dla innych narodów; są tolerancyjni; to wspaniały naród

(2,6%); są ciekawi; są bardzo dobrzy; są wspaniałymi ludźmi; są miłym narodem; są normalni; są jak inni; powinni się wspierać i pomagać sobie nawzajem; są uprzejmi i pomocni; są podobni do innych; dogadują się z innymi; to jedna rodzina; są bardzo mądrzy; mają najtrudniejszy język.

W tej kategorii opinii co piąty badany ocenił Polaków jako *fajnych*, co odpowiada prawdopodobnie lakonicznej formie oceny pozytywnej. Bliśko co dziesiąty z badanych uważa Polaków za *najlepszych*. Badani wskazali także na wady Polaków i ich przywary:

są agresywni; nie powinni być rasistami; są do niczego; mają trudny charakter, bo niektórzy nie akceptują ludzi innej narodowości; za bardzo źle oceniają Cyganów [wyróżnienie B.D.]; są takim samym, jak każdy inny naród; są zazdrośnym narodem; nie zawsze akceptują obcokrajowców; powinni bardziej szanować innych; nie rozumieją, że świat nie jest idealny; są czasem brutalni; są nudni; często są nietolerancyjni; są czasami niemili; są czasami wulgarni ale przeważnie mili; są zarozumiali; nie mają szacunku dla ludzi innej narodowości; są niewychowani; dużo przeklinają; są za mało łagodni dla zwierząt; średnio fajni ludzie; powinni być miłsi; są pijakami; niektórzy są niedobrzy.

Tylko 2,6% badanych nie wyraziło swojej opinii (brak odpowiedzi). Warto zaznaczyć, że wśród opinii negatywnych określających Polaków jako naród zbyt mało tolerancyjny wobec innych narodowości, tylko jedna z tych ocen dotyczyła Romów – *za bardzo źle oceniają Cyganów*. Wśród cech pojawiają się takie, które stanowią krytykę wynikającą z niewłaściwego traktowania „obcych”, np. *często są nietolerancyjni, nie akceptują ludzi innej narodowości, nie zawsze akceptują obcokrajowców, nie mają szacunku dla ludzi innej narodowości*.

Badanych zapytano o wskazanie narodowości potencjalnego przyjaciela. Zdanie *Chciałbym/chciałabym mieć przyjaciela narodowości...* badani kończyli m.in.:

innej, niż moja; angielskiej (21,42%); hiszpańskiej (12,5%); niemieckiej (2,67%); japońskiej (4,46); chińskiej (3,57%); francuskiej (2,67%); obojętnie (1,78%); niderlandzkiej; fińskiej; włoskiej (1,78%); greckiej; rosyjskiej (1,78%); tureckiej; romskiej [wyróżnienie B.D.], narodowości polskiej (9,82%).

Wskazane przez badanych narodowości bez wskaźników procentowych dotyczyły pojedynczych wskazań, które łącznie stanowiły 18,8%. Wśród nich znalazła się jedna z opinii dotycząca przyjaciela narodowości romskiej [wyróżnienia B.D.]. Odpowiedzi nie udzieliło 12,5% badanych, a 6,25% nie chce mieć przyjaciela innej narodowości.

Badani *chcieliby, aby wszyscy ludzie na świecie* byli wobec siebie przyjaciąni, okazywali wzajemny szacunek wobec siebie i przyrody, żyli w pokoju, co m.in. potwierdzają poniżej cytowane wypowiedzi:

byli szczęśliwi; zawsze się dogadywali; byli dla siebie mili; byli Polakami; mogli ze sobą się porozumiewać; byli zgodni; akceptowali ludzi innej narodowości; byli tacy sami; lubili się; mieli takie same prawa; mówili w jednym języku; byli dla siebie dobrzy; dbali o naturę; nie niszczyli przyrody; nie sądzili po wyglądzie; byli tolerancyjni; byli tacy sami, jak moja klasa; byli przyjaciółmi; byli równi; szanowali siebie nawzajem; kochali muzykę rockową; żyli w spokoju; traktowali ludzi z innych krajów tak samo; żyli w zgodzie i żeby nie było rasizmu [wyróżnienia B.D.]; nie prowadzili wojen; byli opanowani; żeby byli pół – Polakami i pół – Anglikami; mieli kasę; byli koleżeńscy; byli normalni i nie zabijali i nie bili innych; byli ekologami i szanowali zwierzęta; byli równi i dużo zarabiali; byli nieśmiertelni; byli mądrzy; mogli latać; byli tacy sami.

Pragnieniem niektórych badanych osób jest równe traktowanie ludzi, niezależnie od nacji i jeden, wspólny dla wszystkich język. Ze 111 osób 6 (5,4%) nie wyraziło żadnej opinii ani pragnienia. Życzenia badanych koncentrują się wokół pragnienia szczęścia, równości, pokoju, miłości, zgody, przyjaźni, zaspokojenia potrzeb ludzkich ale także ochrony środowiska naturalnego. Niektóre z wymienionych pragnień dotyczą nawet nierealnych kwestii, takich jak nieśmiertelność ludzi, czy też ich umiejętności latania.

Ostatnie zdanie w Teście Niedokończonych Zdań – *Każdy człowiek niezależnie od swego pochodzenia...* badani kończyli m.in.:

powinien szanować drugiego; jest dla mnie fajny; powinien szanować ludzi innej narodowości; ma własne prawa; jest godny życia; nie powinien obrażać innych osób; chce być lubiany; ma imię; powinien być dobrze traktowany; jest wyjątkowy; żyje na świecie i ma prawo do równego traktowania; jest obywatelem, który zasługuje na

sprawiedliwość; jest fajny, jeśli jest tolerancyjny; może być przyjacielem dla drugiego; jest mi obojętny; potrafi się porozumieć; jest taki sam; powinien być traktowany tak samo; ma prawo do normalnego życia; ma swoją osobowość; może być przyjazny; powinien być równo traktowany; ma jakieś znaki rodowe; jest wolnym człowiekiem, który tworzy społeczeństwo; ma godność i uczucia; ma prawo żyć; jest wartościowy; powinien być dobrze traktowany; powinien być szczęśliwy i powinien być szanowany; powinien doceniać innych ludzi, nieważne, jakiego są pochodzenia; powinien się szanować; powinien być szczęśliwy; musi być miły i nie obrażać np. czarnoskórych; jest osobą, która żyje. Czasem, gdy człowiek jest innej narodowości, ludzie się z niego naśmiewają. Dzieci z mojej klasy nie są takie i ja też nie; jest ciekawy i interesujący; może być kolegą; w głębi duszy jest dobry; jest mądry na swój sposób; jest sobą; jest osoba z uczuciami; nie powinien być obrażany.

Z uzyskanych zdań jawi się bardzo pozytywna ocena każdego człowieka, niezależnie od jego pochodzenia. Uczniowie potwierdzają autoteliczną wartość człowieka, na którą nie ma wpływu pochodzenie czy narodowość. Niezbywalnym prawem każdego człowieka w ich opinii jest prawo do życia, szczęścia, szacunek, równość wobec prawa. Zdaniem wielu badanych uczniów każdy jest z natury dobry, niepowtarzalny, interesujący, jest indywidualnością. Badane dzieci wyrażają wiarę w człowieka i jego pełne prawa niezależnie od pochodzenia czy koloru skóry. Blisko co piąty badany uczeń (19,6%) nie wyraził żadnej opinii.

Użycie Testu Niedokończonych Zdań w badaniach uczniów szkoły, gdzie występuje element jej wielokulturowości (chodzi o obecność dzieci romskich i wynikające stąd warunki dla szkolnej integracji) pozwoliło na zebranie wielu informacji określających postawy uczniów, ich ocenę szkoły i sytuacji szkolnych oraz relacji interpersonalnych.

Znamienne dla zebranego materiału empirycznego są przeciwstawne opinie i oceny, z reguły zrównoważone.

Badani uczniowie w większości pozytywnie oceniają *swoją szkołę*, a wśród opinii pojawiają się różne preferencje badanych począwszy od wyglądu szkoły i jej wyposażenia przez ocenę relacji międzyludzkich i panujący klimat. Tylko nieliczni wśród badanych wyrazili negatywną ocenę swojej szkoły. Najbardziej lubią oni określone osoby (rówieśnicy bądź

nauczyciele), szkolne sytuacje, dobry, przyjazny klimat. Przeciwne emocje wywołują u nich niektóre zajęcia szkolne, agresja i kłótnie ze strony rówieśników, brak tolerancji oraz nauczyciele.

Koledzy innej narodowości to w opinii badanych rówieśnicy narodowości innej niż romska. Formalna obecność uczniów romskich w szkole objętej badaniami nie przekłada się na traktowanie ich jako „obcych”, co wydaje się pozytywnym przejawem adaptacji i integracji szkolnej, z drugiej zaś pozostawia romskich rówieśników poza sferą recepcji jako kolegów i pełnych współuczestników sytuacji szkolnych. Może to wynikać z faktu niskiej frekwencji szkolnej uczniów romskich, nagminnych przypadków ich nauczania indywidualnego, odbywającego się poza szkołą, co oddala ich od rówieśniczych interakcji. Badani wyrażają różne opinie o *kolegach innej narodowości* (od braku akceptacji, przez obojętność i świadomość walorów poznawczo-kulturowych w kontaktach z „obcym”), nie precyzując jednak, o jaką narodowość chodzi. Warto podkreślić, że znacząca część badanych (40%) stwierdza, iż *nie ma* kolegów innej narodowości.

Najważniejsza rzecz w szkole wydaje się u badanych bardzo zróżnicowana, poczynawszy od wskazań personalnych, zachowań rówieśników, relacji rówieśniczych do przedmiotów nauczania i elementów szkolnej infrastruktury.

Ludzie innej narodowości oceniani są przez badanych w większości pozytywnie, ze wskazaniem różnic kulturowych i odmienności fizycznej. Wśród wypowiedzi znalazły się także opinie wyrażające niechęć i negatywne emocje wobec osób innej niż polska narodowości, stanowiące w rezultacie znikomą część głosów (3,6%).

W zdaniu *Bardzo przydałby się w mojej klasie...* oczekiwania badanych koncentrują się bardziej wokół przyjaznych osób, nowych uczniów o określonym charakterze i umiejętnościach. Tylko trzy z badanych osób wyraziły potrzebę pojawienia się w klasie kogoś, innej narodowości (dwie z nich określiły ją precyzyjnie – narodowość chińska i *osoba z Anglii*). Uczniowie chcieliby także zmian w zakresie wyposażenia klasy, jej wystroju, zmiany nauczycieli a także wprowadzenia porządku, co wyrazili używając określenia: *rygor, dyscyplina, wprowadzenie porządku*.

Badanym *przeszkadzają w klasie* przede wszystkim konkretne osoby, zachowania rówieśników (*obgadywanie, wulgarny język, kłótnie, popisywanie się, okazywanie zazdrości rozpraszanie na lekcji, wyśmiewanie, zachowanie wobec osób innej narodowości*), hałas w klasie. Część z nich wyraziła swoje niezadowolenie z powodu usterek technicznych sprzętu szkolnego, braku estetyki pomieszczeń szkolnych.

Ze zdania *Kiedy przychodzę do szkoły najbardziej boję się...* wynikają lęki i obawy, co świadczy o istotnych dla badanych stresorach, sytuacjach braku bezpieczeństwa (odpytywanie, nauczyciele, kartkówki, brak akceptacji ze strony rówieśników), co wyraża 2/3 badanych. Brak lęków i obaw nie potwierdza 1/3 uczniów.

Najczęściej powtarzającą się *trudnością* dla badanych uczniów są przedmioty szkolne: matematyka, którą wymienia 22,3%, język angielski (17,85% badanych), język polski (11,6%), zaś sama nauka jest trudnością dla 8% objętych badaniami. Poza wymienionymi trudność stanowią inne przedmioty nauczania (nieliczne wskazania). Największą trudnością w szkole są także dla niektórych relacje interpersonalne. Badani, mimo trudności w nauczaniu języka angielskiego, wyraźnie preferują ten język (3/4 badanych), zaś uczenie się go uzasadniają pragmatycznie. Są świadomi znaczenia znajomości języków, w tym przede wszystkim angielskiego w nawiązywaniu kontaktów międzynarodowych, możliwości zwiedzania świata i porozumiewania się. Język obcy uznają także za znaczący w wyborze drogi zawodowej i możliwości rozwoju osobistego.

Najbardziej lubianą imprezą szkolną przez badanych uczniów są dyskoteki, które wymienia 42%. Część badanych preferuje imprezy klasowe, a nie szkolne. Żaden z badanych uczniów nie wymienił imprez integracyjnych z uczniami narodowości romskiej, które szkoła organizuje corocznie, nadając im uroczysty charakter i bogatą oprawę muzyczną. Szkoła od kilku lat uczestniczy także w projektach o charakterze międzykulturowym. Obecność Romów w szkole i w tym przypadku wydaje się kategorią pozostającą poza recepcją i doświadczeniem badanych uczniów. W świetle przeprowadzonych badań rodzą się też pytania związane ze społeczną pozycją dzieci romskich w objętej badaniami szkole i rzeczywistym

wymiarem szkolnej integracji. Otwarte pozostaje również pytanie o kwestie stratyfikacji w społecznej przestrzeni szkoły i jej uwarunkowania w stosunku do dzieci romskich.

W zdaniu *Ja i moi koledzy innej narodowości...* badani nie użyli określenia odnoszącego się do rówieśników romskich. Nie wymienili także konkretnej narodowości. Sprawia to wrażenie pozostawiania uczniów romskich poza kategorią „obcych”, a z drugiej strony poza zasięgiem oceny swoich polskich rówieśników. Wśród uzyskanych odpowiedzi pojawiły się także określenia typu: *nie mam kolegów z innych krajów*, co sugeruje traktowanie Romów jako „swoich”, a „obcymi” są tylko przybysze z innych krajów. Część badanych uznała, że *nie ma kolegów innej narodowości* (39,3%), a zdania nie uzupełniło 25% z nich. Nie wydaje się, aby romscy rówieśnicy stanowili pełnoprawnych partnerów w relacjach rówieśniczych.

Badani różnie czują się w swojej klasie, o czym świadczą przeciwstawne określenia, stanowiące uzupełnienie zdania *Często czuję się w mojej klasie...* Są one projekcją stanu badanych i ich oceny własnego uczestnictwa w szkolnym środowisku, określenia relacji interpersonalnych i własnego w nich miejsca. Dwoistość tych ocen, z przewagą określeń negatywnych samopoczucia badanych świadczy o istniejących w badanych klasach czynnikach dezintegracyjnych, których diagnoza powinna służyć przyjęciu odpowiednich działań wychowawczych. Określenia typu *czuję się nie lubiany, niepotrzebny, gnębiony, samotny, zagubiony* jest poważnym sygnałem do podjęcia odpowiednich zabiegów diagnostycznych i integracyjnych. Część badanych potwierdza dobre samopoczucie w klasie.

W zdaniu *Myślę, że moi koledzy i koleżanki innej narodowości...* badani prezentują zróżnicowane postawy wobec „obcych”. Ponad 20,5% badanych nie wyraziło żadnej opinii (brak zakończenia zdania). Prawie co trzeci badany uczeń (blisko 32%) nie ma kolegów i koleżanek innej narodowości (pojawiają się także opinie o zabarwieniu ksenofobicznym), co piąty zaś nie wyraża żadnej opinii w tej sprawie. Blisko 50% badanych wyraża pozytywne oceny i przyjazną postawę wobec *kolegów i koleżanek innej narodowości*.

Oceny własnej narodowości w zdaniu *Sądzę, że Polacy...* były bardzo zróżnicowane, począwszy od pełnej akceptacji i wskazywania zalet narodowych po krytykę. W kategorii zalet co piąty badany ocenił Polaków jako *fajnych*, co odpowiada prawdopodobnie lakonicznej i bardzo ogólnej formie oceny pozytywnej. Blisko co dziesiąty z badanych uważa Polaków za *najlepszych*. Tylko 2,6% badanych nie wyraziło swojej opinii (brak odpowiedzi). Warto zaznaczyć, że wśród opinii negatywnych określających Polaków jako naród zbyt mało tolerancyjny wobec innych narodowości, tylko jedna z tych ocen dotyczyła Romów – *za bardzo źle oceniają Cyganów*. Postrzeganie Romów wydaje się u badanych uczniów kwestią marginalną, mimo ich obecności w szkole, programów integracyjnych oraz promocji kultury romskiej. W wypowiedziach pojawia się krytyka Polaków jako nietolerancyjnych, pozbawionych szacunku dla „obcych”.

W zdaniu *Chciałbym/chciałabym mieć przyjaciela innej narodowości* wskazania badanych dotyczą: narodowości *angielskiej* (21,42%); *hiszpańskiej* (12,5%); *niemieckiej* (2,67%); *japońskiej* (4,46); *chińskiej* (3,57%); *francuskiej* (2,67%); *obojętnie jakiej* (1,78%); *niderlandzkiej*; *fińskiej*; *włoskiej* (1,78%); *greckiej*; *rosyjskiej* (1,78%); *tureckiej*; *romskiej*, *polskiej* (9,82%). Pojedyncze wskazania stanowiły łącznie 18,8%. Wśród nich znalazła się jedna opinia dotycząca przyjaciela narodowości romskiej. Odpowiedzi nie udzieliło 12,5% badanych a 6,25% nie chce mieć przyjaciela innej narodowości. Trudno określić, z czego wynikają preferencje badanych dotyczące przedstawicieli poszczególnych narodowości. Mogą one być konsekwencją funkcjonujących społecznie stereotypów, osobistych doświadczeń i preferencji.

Życzenia badanych w zdaniu *Chciałbym/chciałabym, aby wszyscy ludzie na świecie...* koncentrują się wokół pragnienia szczęścia, równości, pokoju, miłości, zgody, przyjaźni, zaspokojenia potrzeb ludzkich, ale także ochrony środowiska naturalnego. Niektóre z wymienionych pragnień dotyczą nawet nierealnych kwestii (nieśmiertelność ludzi, ich umiejętności latania).

Badani potwierdzają autoteliczną wartość *każdego człowieka niezależnie od jego pochodzenia*, na którą nie ma wpływu narodowość. Niezbywalnym prawem każdego człowieka w opinii badanych jest prawo do życia, szczęścia,

szacunek, równość wobec prawa. Zdaniem wielu badanych uczniów każdy jest z natury dobry, niepowtarzalny, interesujący, jest indywidualnością. Badani wyrażają wiarę w człowieka i jego pełne prawa, niezależnie od pochodzenia czy koloru skóry. Blisko co piąty badany (19,6%) nie wyraził żadnej opinii. Prezentowane postawy badanych uczniów wydają się potwierdzać tolerancję i akceptację „obcych”.

Mimo braku znaczących dla badań informacji o szkolnej rzeczywistości z udziałem dzieci romskich, uczniowie polscy w Teście Niedokończonych Zdań wyrazili interesujące opinie odnoszące się do przedstawicieli innych kultur, stanowiące projekcję rzeczywistych poglądów i postaw wobec „obcych”. Najbardziej wyeksponowanym w teście elementem szkolnej rzeczywistości są lęki i obawy związane z edukacją szkolną, brak poczucia bezpieczeństwa oraz akceptacji ze strony rówieśników. Tego typu opinie wyrażone przez 2/3 badanych mogą wskazywać na istniejące w życiu szkoły i jej organizacji mankamenty i świadczą o panującym w niej klimacie. Sytuacja ta wymaga ewaluacji i skonstruowania odpowiedniego programu wychowawczego.

8.3. Jeśli uczeń zna język polski, to myślę, że ma równe szanse edukacyjne. Opinie nauczycieli o edukacji uczniów romskich

Brak informacji ze strony uczniów polskich o romskich rówieśnikach wynikający z ich nieobecności w szkole (dotyczy uczniów klas V i VI, które objęto badaniami) zmienił tok postępowania badawczego, na skutek czego odstąpiono od wywiadów narracyjnych. Próby ich przeprowadzenia z uczniami polskimi nie wносиły żadnych istotnych informacji o dzieciach romskich. Wiedza o ich sytuacji szkolnej pochodzi z udostępnionych dokumentów szkolnych, rozmów z dyrektorem, wicedyrektorem, pedagogiem szkolnym, a także ankiet przeprowadzonych z nauczycielami. Obserwacja sytuacji szkolnych pozwoliła również na określenie wybranych aspektów edukacji szkolnej dzieci romskich, szczególnie w odniesieniu do uczniów klas młodszych, będących aktywnymi uczestnikami życia szkolnego. Niestety nie dotyczy to uczniów romskich w objętych badaniami w klasach,

gdzie wszyscy uczniowie romscy (6 osób) objęci byli nauczaniem indywidualnym, odbywającym się poza szkołą.

Mimo założeń badawczych (oparcie badań o dziecięce narracje), w sytuacji środowiska szkolnego z dziećmi romskimi – S3(R) – i ich osobliwej realizacji obowiązku szkolnego zastosowano wobec nauczycieli kwestionariusz ankiety z prośbą o jego wypełnienie (ponad 20 nauczycieli). Ostatecznie uzyskano do analizy badawczej tylko 10 kwestionariuszy. Każdy z nich zawierał 17 pytań. Wśród nich znalazło się 11 z kafeterią zamkniętą dysjunktywną, 4 z kafeterią koniunktywną, dwa pytania otwarte. W dwóch pytaniach z kafeterią zamkniętą dysjunktywną poproszono badanych o uzasadnienie wypowiedzi.

Wszyscy badani to kobiety, które zadeklarowały pozytywny stosunek do wykonywanej przez siebie pracy. Ich staż zawodowy jest zróżnicowany: poniżej 4 lat pracują 4 z badanych osób, dwie krócej niż 5 lat i 4 powyżej 5 lat. Najdłuższy staż pracy zawodowej badanych wynosi 30 i 33 lata. Wszyscy badani pracowali i aktualnie pracują z uczniami romskimi. Jedna z badanych osób wymieniła także dziecko narodowości chińskiej oraz dziecko z małżeństwa polsko-irakijskiego. Badani podali także liczbę uczniów narodowości romskiej, których aktualnie uczą. Liczby te są różne i wahają się od 1 do 10.

Zdaniem 6 badanych osób praca pedagogiczna z dzieckiem z innego kręgu kulturowego *wymaga* lub *raczej wymaga* od nauczyciela szczególnych kompetencji. Odmiennego zdania są 4 pozostałe osoby (dwie z nich posiadają bardzo krótki staż pracy – 2,5 oraz 4 lata, co może mieć wpływ na ocenę znaczenia kompetencji niezbędnych do pracy w warunkach wielokulturowości). Wśród kategorii znajdujących się w kafeterii kolejnego pytania dotyczącego wskazania kompetencji, badani nauczyciele wybrali kolejno z nich (wg liczby wyborów):

- *umiejętność tworzenia sytuacji wychowawczych sprzyjających integracji kulturowej w szkole* – 9;
- *postawy otwartości wobec „obcych”* – 9;
- *wiedza o kulturze ucznia „cudzoziemca”, „odmiennego” kulturowo* – 7;

- *wiedza psychologiczno-pedagogiczna oraz wiedza z zakresu edukacji międzykulturowej* – 6;
- *znajomość języków obcych* – 0.

Dla badanych nauczycieli najważniejsze wydają się umiejętności wychowawcze prowadzące do integracji w wielokulturowej klasie. Biorąc pod uwagę specyfikę zachowań dzieci romskich w obcym im środowisku szkoły polskiej ten rodzaj kompetencji rzeczywiście wydaje się nieodłączny w tworzeniu właściwego klimatu. *Otwartość wobec innych* w kontakcie z Romami biorąc pod uwagę poczucie ich odmienności i społecznego wykluczenia stanowi warunek tworzenia dobrych relacji. *Wiedza o kulturze „obcych”* jest dla 75,0% badanej grupy istotna jako element kompetencji nauczyciela. Najmniej wyborów uzyskała kategoria *wiedza psychologiczno-pedagogiczna oraz wiedza z zakresu edukacji międzykulturowej*. Dla większości nauczycieli praktyków przekonanych o własnej wiedzy i kompetencjach, najnowsze osiągnięcia w zakresie psychologii czy antropologii wydają się zbędne. Badani pomijają *znajomość języków obcych*, co stawia pod znakiem zapytania świadomość lepszego zrozumienia osób z innych kręgów kulturowych przez pryzmat ich własnego języka. Pozwala to przypuszczać, że badani nauczyciele odnosząc znajomość języka obcego do Romów, przeświadczeni są o jego zbędności w dialogu polsko-romskim. Język większości wydaje się tu podstawowym wyznacznikiem komunikacji międzykulturowej.

Nauczyciele dokonali wyboru kategorii odpowiedzi na pytanie: *czy nawiązuje Pani kontakt z rodzicami dziecka obcego?* wśród których znalazły się:

- *staram się budować wzajemne zaufanie* – 8;
- *tak, jest to konieczne* – 6;
- *staram się, ale nie zawsze jest to łatwe* – 4.

Pominęli przy tym kategorie, takie jak: *nie, gdyż nie ma z ich strony żadnego zainteresowania* oraz *nawiązuję tylko w wyjątkowych sytuacjach*. Zdaniem 8 badanych osób dziecko z innych kręgów kulturowych *ma* lub *raczej ma równe szanse edukacyjne, tak jak jego polscy rówieśnicy*. Uzasadnieniem takiej oceny były następujące wypowiedzi:

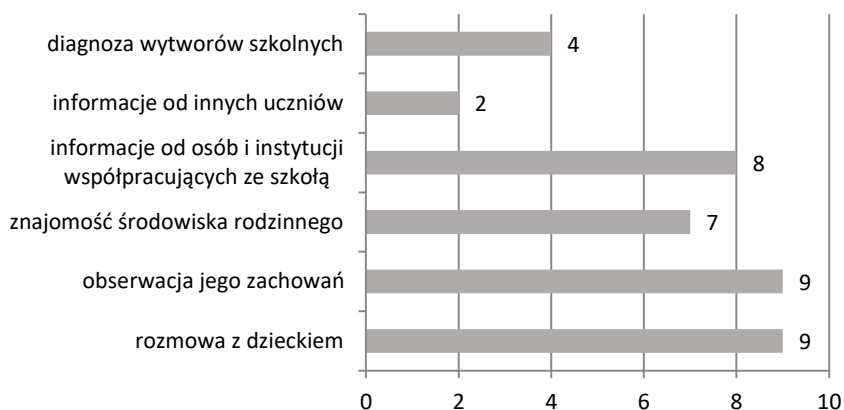
- *otoczone jest szczególną opieką pedagogiczną ułatwiającą naukę, w razie potrzeby dodatkowymi zajęciami;*

- *jeśli uczeń nie wykazuje barier językowych i zna język polski, to myślę, że ma równe szanse edukacyjne;*
- *proces nauczania dziecka „obcego” niczym się nie różni od nauczania dziecka pochodzenia polskiego (nauczyciel z 4-letnim stażem pracy);*
- *jego szanse są uzależnione od rodziców, a tam na ogół nie otrzymują należytego wsparcia;*
- *szkoła stwarza odpowiednie warunki, aby dzieci kulturowo odmienne miały równe szanse edukacyjne;*
- *jeśli dobrze zna język polski to ma równe szanse. Jeżeli się dopiero uczy, musi pracować więcej;*
- *wszyscy mamy równy dostęp do edukacji;*
- *dzieci romskie nie znają dość dobrze języka polskiego. Brak tradycji uczenia się w rodzinie.*

Wszyscy badani nauczyciele znają sytuację rodzinną swoich romskich uczniów, co pozwala przypuszczać, że posiadają znajomość warunków społecznych, a także romskich zwyczajów i nastawienia do edukacji. Zdaniem większości odmiennność kulturowa uczniów romskich ma wpływ na ich adaptację szkolną. Dwie z badanych osób jest przeciwnego zdania i nie łączy różnic kulturowych Romów z adaptacją szkolną. Znamiennym jest fakt przyjęcia takiego stanowiska przez jednego z nauczycieli z 25 letnim stażem pracy.

Wszyscy są zgodni co do faktu, że obecność innych kulturowo uczniów wzbogaca wiedzę i pozytywnie zmienia postawy uczniów polskich. Pozwala to sądzić, że w ocenie badanych nauczycieli obecność dzieci romskich w szkole ma aspekt poznawczy, edukacyjny i wychowawczy. Zdaniem 7 badanych nauczycieli uczniowie polscy są zainteresowani odmiennością obyczajów swoich „obcych” kolegów. Zdaniem 3 nauczycieli raczej takiego zainteresowania polscy uczniowie nie przejawiają. Tylko 2 z badanych osób zauważają wrogie nastawienie ze strony polskich uczniów w stosunku do romskich rówieśników. Pozostałe 8 osób nie potwierdza takich obserwacji. Tyle samo nie zauważa kierowania się uczniów stereotypami kulturowymi w stosunku do uczniów romskich. Pozostałe 2 osoby potwierdzają obecność stereotypów, wśród których wymieniają kradzieże i oszukiwanie.

Wszyscy badani nauczyciele *znają problemy swoich romskich uczniów*. Jako źródła wiedzy o nich wybierają kategorie wskazane na wyk. 49.

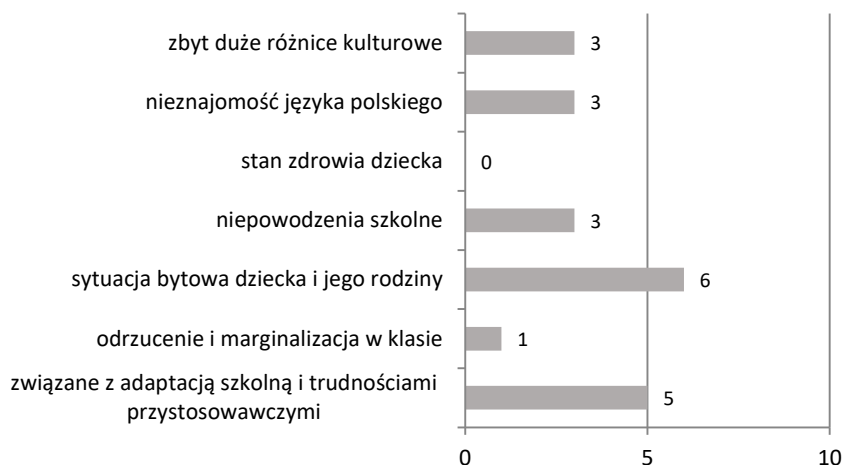


Wyk. 49. Źródła wiedzy o uczniach romskich w ocenie badanych nauczycieli, N = 10 (dane liczbowe)

Głównym źródłem wiedzy dla badanych nauczycieli jest *obserwacja dziecka romskiego i jego zachowań oraz rozmowa z nim*. Badani wskazują także na znaczenie *informacji od osób i instytucji współpracujących ze szkołą oraz znajomość środowiska rodzinnego dziecka*. Najmniej istotnym źródłem informacji o uczniach romskich jest *diagnoza wytworów szkolnych i informacje od innych uczniów*. Znikoma wartość diagnostyczna wytworów szkolnych uczniów romskich dla badanych nauczycieli może ograniczać ich wiedzę o psychospołecznych i kulturowych uwarunkowaniach procesu uczenia się i szkolnej adaptacji.

Do głównych problemów uczniów romskich badani nauczyciele zaliczają kategorie przedstawione na wyk. 50. Do najczęściej wymienianych przez badanych problemów uczniów romskich należy *sytuacja bytowa i trudności związane z adaptacją szkolną*. Tylko 3 z badanych osób wymieniają *zbyt duże różnice kulturowe, nieznaną języka polskiego i niepowodzenia szkolne*. Warto podkreślić, że *trudności związane z adaptacją szkolną* są konsekwencją słabej znajomości języka polskiego, różnic kulturowych w tym innej percepcji edukacji przez Romów czego konsekwencją są ich niepowodzenia

szkolne. Brak jednoznacznego utożsamiania tych problemów jako koherentnych z trudnościami adaptacyjnymi i społeczną sytuacją dzieci romskich może świadczyć o niskiej świadomości badanych nauczycieli w zakresie rozumienia uwarunkowań kulturowych i ich implikacji edukacyjnych. Jedna z badanych osób wymownie dała temu wyraz w wypowiedzi: *Nie są to problemy związane z jego „innością” (chodzi o dziecko romskie), ale raczej standardowe sprawy, takie jakie mają wszyscy uczniowie.*



Wyk. 50. Problemy uczniów romskich w ocenie badanych nauczycieli,
N = 10 (dane liczbowe)

Na podstawie uzyskanych opinii sformułowane zostały następujące wnioski:

1. Opinie odnoszą się do wąskiej grupy nauczycieli pracujących w szkole, posiadających doświadczenia w pracy z dzieckiem romskim.
2. Wszyscy badani pozytywnie oceniają swoją pracę, a ich doświadczenia zawodowe w pracy z dzieckiem romskim jest zróżnicowane stażem pracy w przedziale od 1 roku do 33 lat, co może mieć istotny wpływ na rozumienie i ocenę sytuacji, wyznaczoną stopniem posiadanych kompetencji.
3. Opinie badanych nauczycieli dotyczące wymogu szczególnych kompetencji nauczyciela w pracy z dzieckiem kulturowo odmiennym są

podzielone. Do najważniejszych kompetencji badani zaliczają *tworzenie sytuacji wychowawczych sprzyjających integracji kulturowej w szkole oraz postawy otwartości wobec „obcych”*. Na drugim miejscu stawiają wiedzę o kulturze ucznia obcego pochodzenia i wiedzę psychologiczno-pedagogiczną. Ich drugorzędna pozycja jako elementu kompetencji zawodowych w opinii badanych może oznaczać brak rozumienia kategorii kulturowych jako wyznaczników funkcjonowania szkolnego uczniów romskich. Badani całkowicie *marginalizują znajomość języków obcych* jako element kompetencji nauczyciela, co oznacza traktowanie edukacji polskojęzycznej jako wyznacznika efektywności edukacji szkolnej. Takie stanowisko jest pominięciem kategorii tożsamości dziecka obcego, wyznaczonej kodem kulturowym, jaki stanowi język. W przypadku uczniów romskich romani jest podstawą ich tożsamości, język polski zaś utylitarną koniecznością i swoistą przemocą symboliczną, której poddane są romskie dzieci.

4. Nie wszyscy badani nauczyciele uznają nawiązanie kontaktu z rodzicami dzieci romskich za konieczne (koniecznością jest to dla 6 badanych osób). Większość określa swoje działania jako *starania o budowanie wzajemnego zaufania*. Brak jednoznacznego stanowiska w zakresie nawiązywania kontaktów z Romami w sprawie edukacji ich dzieci może mieć swoje przyczyny po obu stronach podmiotów komunikacji.
5. Znamienne jest stanowisko badanych nauczycieli dotyczące równych szans edukacyjnych dzieci romskich (taką opinię podziela 8 z 10 badanych osób; 2 osoby są przeciwnego zdania). Sam fakt niższych kompetencji językowych uczniów romskich, brak wsparcia w domu (niepiśmienni najczęściej rodzice), niska frekwencja szkolna i kulturowe wyznaczniki funkcjonowania społecznego Romów nie tworzą takiej samej perspektywy edukacyjnej, jak ma to miejsce w przypadku dzieci polskich. Potwierdzeniem takiego wniosku są dane statystyczne dotyczące frekwencji, poziomu wykształcenia Romów

znajdujące się w raportach MSWiA dotyczących realizacji Programu na rzecz społeczności romskiej⁴⁴⁸.

6. Wszyscy badani znają sytuację rodzinną swoich romskich uczniów. Zdaniem większości z nich odmiennosć kulturowa Romów ma wpływ na ich adaptację szkolną.
7. Obecność innych kulturowo uczniów w opinii badanych nauczycieli wzbogaca wiedzę i pozytywnie zmienia postawy uczniów polskich wobec „obcych”. Wielokulturowość ma zatem w ocenie badanych wymiar poznawczy oraz wychowawczy.
8. Nie wszyscy badani nauczyciele uważają jednak, że polscy uczniowie są zainteresowani odmiennoscią obyczajów swoich „obcych” kolegów. Ta sama liczba badanych (8 osób) nie zauważa także wrogiego nastawienia ze strony uczniów polskich w stosunku do romskich rówieśników. Tylko 2 badanych nauczycieli zauważyło kierowanie się stereotypami kulturowymi w szkole w stosunku do Romów, określając je w kategoriach *kradzieży i oszukiwania*.
9. Wszyscy badani nauczyciele znają problemy swoich romskich uczniów, a źródłem tej wiedzy jest przede wszystkim *rozmowa z dzieckiem, obserwacja jego zachowań i informacje od osób i instytucji współpracujących ze szkołą*. Za marginalne źródło wiedzy o dziecku romskim badani nauczyciele uznają *informację od innych uczniów oraz wytwory szkolne*. Pozbawienie ich wartości diagnostycznej może ograniczać wiedzę badanych o psychospółecznych i kulturowych uwarunkowaniach procesu uczenia się i szkolnej adaptacji.
10. Do głównych problemów dzieci romskich w szkole badani zaliczają *sytuację bytową, adaptację szkolną i trudności przystosowawcze*. Duże różnice kulturowe, nieznajomość języka polskiego i niepowodzenia szkolne stanowią poważny problem dzieci romskich tylko w ocenie 3 badanych osób, co świadczy o niskiej świadomości badanych nauczycieli w zakresie rozumienia uwarunkowań kulturowych i ich implikacji edukacyjnych dla dzieci romskich jako koherentnych z adaptacją szkolną

⁴⁴⁸ Por. B. Dobrowolska, *Sytuacja dziecka romskiego w szkole w latach 80. XX wieku i współcześnie*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2011.

i trudnościami przystosowawczymi. Jak wynika z teoretycznych koncepcji – kulturowe przyczyny niepowodzeń szkolnych i społeczne relacje w grupie szkolnej powstają za pośrednictwem symboli, którymi jest język⁴⁴⁹. Jest on jednocześnie narzędziem wykluczania społecznego, co dokonuje się w procesie nauczania w szkole i nawiązywania społecznych relacji rówieśniczych. W przypadku dzieci romskich ich kulturowa odmienność, w tym znacząca rola własnego języka etnicznego, realizacja obowiązku szkolnego poza klasą sytuuje je poza możliwością przyswojenia i reprodukcji tzw. kodu rozwiniętego (nabywanie kompetencji w zakresie języka polskiego i sprawne posługiwanie się nim), co zmienia ich sytuację społeczną w ramach dyskursu szkolnego.

8.4. Powinien kontynuować naukę w warunkach szkoły specjalnej.

Dzieci romskie w szkole w świetle analizy dokumentów szkolnych

Dzieci romskie trafiają do szkoły oznaczonej S3(R) najczęściej w ciągu trwającego już roku szkolnego. Rzadko zdarza się, by rozpoczynały naukę z dniem 1 września. Pojawienie się dziecka w ciągu roku szkolnego, a nierzadko w II semestrze utrudnia możliwość adaptacji szkolnej, co ma określone konsekwencje dydaktyczne i wychowawcze. Największym problemem w edukacji dzieci romskich uczęszczających do szkół publicznych jest ich niska frekwencja. Jeśli przekracza ona 50% wszystkich nieusprawiedliwionych nieobecności, uczeń nie otrzymuje promocji do klasy następnej. Rodzice romscy czasem świadomie nie posyłają dzieci do szkoły, jak wynika z relacji nauczycieli. Dotyczy to szczególnie sytuacji, kiedy sami nie uczęszczali do szkół i nie doceniają wartości edukacji. Czynniki tradycji i wzorce kulturowe Romów stanowią często z punktu widzenia społeczeństwa polskiego negatywne społecznie modele zachowań, utrudniające społeczną integrację (o ile taka jest w ogóle możliwa). Usytuowanie edukacji

⁴⁴⁹ B. Bernstein, *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards Sociology of Language*, t. 1, Routledge & Kegan Paul, London 1973.

jako wartości w romskiej mentalności stopniowo zmienia się, a wiele rodzin romskich współpracuje ze szkołami polskimi.

Problemem w edukacji dzieci romskich i adaptacji szkolnej jest ich nauczanie indywidualne, odbywające się na podstawie orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej wydawanego na prośbę rodziców. Nierzadko dotyczy ono uczniów romskich, których wiek biologiczny znacznie odbiega od wieku uczniów w danej klasie. Uczniowie romscy są bardzo często starsi, co nie ułatwia integracji szkolnej. W rozumieniu wielu romskich rodziców niewłaściwym wydaje się uczęszczanie do szkoły dziewcząt, zagrożonych rytualnym porwaniem⁴⁵⁰. Wiek Romów często już dojrzałych do założenia własnej rodziny zgodnie z cygańską tradycją, jest w szkolnej rzeczywistości czynnikiem zagrażającym poczuciu własnej tożsamości i w pewnym stopniu upokarzającym Roma w sytuacji kontaktu z młodszymi uczniami w polskiej szkole. Nierzadko uczniowie romscy rozpoczynający naukę w szkole przekraczają 9-10 rok życia, co formalnie odpowiada klasie drugiej – trzeciej szkoły podstawowej. Znacznie wykraczają zatem wiekiem biologicznym poza pułap rozwojowy 7-latków, przy jednocześnie znacznie wyższej dojrzałości wynikającej z genotypu Romów i odmiennej kulturowo dojrzałości społecznej.

W innych przypadkach orzeczenie o nauczaniu indywidualnym wydawane jest w stosunku do uczniów mających braki szkolne i nierokujących promocji do następnej klasy. Niektóre z orzeczeń kwalifikują dzieci romskie do nauki w szkołach specjalnych, co stało się powodem szerokiej krytyki ze strony społeczności romskiej, a jej potwierdzeniem są m.in. raporty: *Romowie o edukacji swoich dzieci – na przykładzie Cyganów Karpackich*, przygotowanego w 1997 r. przez Stowarzyszenie Romów w Polsce na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół specjalnych i masowych – konteksty społeczne* (red. Małgorzata Kołaczek, Joanna Talewicz-Kwiatkowska), Wyd. Stowarzyszenie Romów Polsce, Oświęcim 2011.

⁴⁵⁰ J. Ficowski, *Cyganie w Polsce – dzieje i obyczaje*, Wyd. Interpress, Warszawa 1989.

Dzieci romskie nie uczęszczają zwykle do przedszkoli (a jeśli już, to dość rzadko), co już na wstępie edukacji szkolnej sprawia, że poddawane zostają ostrym mechanizmom stratyfikacji społecznej, a w rezultacie społecznej marginalizacji w środowisku szkolnym. Ich wiek biologiczny nie jest tożsamy z osiągnięciem dojrzałości społecznej, co rodzi u nich samych poważny dysonans tożsamościowy. Trudności z czytaniem i pisanem w języku polskim są naturalną konsekwencją kontekstu kulturowego, w którym żyją (negatywny stosunek do *gadźów* i tabuistyczny nakaz izolowania się od kultury większościowej⁴⁵¹). Stąd też wynika tendencja minimalizowania edukacji i uczestniczenia w możliwie ograniczony sposób w jej instytucjonalnych formach. Jej naturalną konsekwencją jest brak zdolności przystosowawczo-socjalizacyjnych w szkole oraz słabe kontakty pozaszkolne z polskimi rówieśnikami. Niski poziom szkolnej frekwencji potęguje problemy szkolne, ograniczając również możliwość nabycia sprawności lingwistycznych. Analfabetyzm rodziców i brak wsparcia w wykonywaniu zadań szkolnych pogłębia i tak niski poziom sprawności intelektualnych, a także motorycznych i ostatecznie, decyzją poradni psychologiczno-pedagogicznych kieruje się dzieci romskie do szkół specjalnych. Odmienne aspiracje życiowe, w tym edukacyjne Romów, stanowią poważny czynnik utrudniający adaptację społeczno-kulturową w polskiej szkole. Na poziomie edukacji wczesnoszkolnej obecność dzieci romskich przebiega zwykle bez szczególnych zakłóceń. W miarę dojrzewania i wzrastającego poczucia odrębności etnicznej, uczestnictwo w nauce szkolnej zdaje się dla Romów wykraczać poza dopuszczalną granicę wzajemnej koegzystencji. Prowadzi ono do „wycofania” społecznego, a obowiązek szkolny realizowany jest z dala od szkolnej społeczności w postaci domowego nauczania indywidualnego. Daje ono Romom poczucie bezpieczeństwa, a jednocześnie pozwala na kontynuację kulturowo warunkowanych zachowań, które w szkole mogłyby wybiegać poza sferę uznawalnych społecznie obyczajów i norm.

⁴⁵¹ J. Ficowski, *Cyganie w Polsce*, dz. cyt.; E. Nowicka-Rusek, *Szkola, rodzina i dzieci romskie*, [w:] *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, red. M. Kołaczek, J. Talewicz-Kwiatkowska, Wyd. Stowarzyszenie Romów w Polsce, Oświęcim 2011.

W celach badawczych, by możliwa była analiza sytuacji szkolnej dzieci romskich, zebrano opinie kilku poradni psychologiczno-pedagogicznych w woj. dolnośląskim. Opinie te zostały wydane na potrzeby szkoły, do której uczęszczały dzieci romskie w związku z:

- koniecznością określenia poziomu dojrzałości szkolnej;
- uzyskania przez szkołę orzeczenia kwalifikującego dziecko do nauczania indywidualnego;
- brakiem realizacji obowiązku szkolnego, wynikającego z ustawy o systemie oświaty i procedur administracyjnych z tym związanych;
- określeniem przyczyn obniżenia zdolności intelektualnych dziecka romskiego i wskazań do dalszej edukacji;
- określeniem czynników wpływających na nieharmonijny rozwój umysłowy dziecka i podjęciem środków zapobiegających dalszym niepowodzeniom szkolnym;
- potrzebą uzyskania diagnozy dziecka dotyczącej określonych dysfunkcji i możliwości podjęcia właściwych działań korekcyjno-kompensacyjnych.

By zapewnić anonimowość badanym i utrudnić identyfikację dzieci romskich nie zostały użyte żadne dane osobowe. Pominęto również charakterystyczne elementy opinii, które mogłyby ułatwić rozpoznanie poszczególnych przypadków. Prezentowane opinie ukazują rodzaje dysfunkcji u dzieci romskich i zawierają zalecenia do pracy z nimi. W większości są to wskazania do nauczania indywidualnego z przyczyn społecznych, które ma być szansą na podjęcie systematycznej nauki szkolnej, jednak zaprzecza tworzeniu warunków dla integracji społecznej w szkole i zapewnieniu wielokierunkowej stymulacji rozwojowej. Liczba godzin przypadających na edukację dziecka w ramach nauczania indywidualnego jest bardzo ograniczona, co znacznie zmniejsza szansę dzieci romskich na opanowanie wiedzy szkolnej, a także stymulację w rozwoju mowy i opanowania języka polskiego. Jednocześnie żadna z prezentowanych opinii nie uwzględnia kontekstów kulturowych dzieci romskich, odmienności habitusów pierwotnych i nieznamomości języka polskiego (to też aspekt kulturowy, element kulturowego hermetyzmu). Ich izolacja (nauczanie w domu) wynikająca

z braku bezpośrednich relacji z polskimi rówieśnikami pogłębia społeczne różnice i wzajemne rozbieżności w rozumieniu etnosów, a także jest czynnikiem stratyfikacji społecznej. Nie stwarza też szansy na włączenie się w edukację szkolną w późniejszych okresach rozwojowych, co jest konsekwencją kształtujących się w fazie adolescencji konstruktów tożsamościowych⁴⁵². W przypadku dzieci romskich, znacznie wcześniej osiągających dojrzałość biologiczną, konstytuowanie się ich tożsamości etnicznej utrudnia integrację społeczną z polskimi rówieśnikami.

Poniżej prezentowanych opinii przedstawiono możliwości adaptacyjne dzieci romskich i transmisję wzorów kulturowych na przykładzie analizowanych dokumentów szkolnych (opinie poradni psychologiczno-pedagogicznych), z jednoczesnym wyodrębnieniem kategorii, wspólnych dla zebranego materiału. Kategorie te obejmują: kwestie adaptacji i integracji społecznej, a czynnik przemocy symbolicznej; transmisję kultury i jej reprodukcję (poziom internalizacji polskich kodów kulturowych); szkolną przestrzeń relacji społecznych z polskimi rówieśnikami; różnice językowe a czynnik bilingwizmu; znajomość języka polskiego jako warunek sprawnej socjalizacji; związki z własną kulturą i tożsamość jako próbę określenia najbliższej przestrzeni społecznej.

Przedstawione opinie zawierają fragmenty orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych, wskazując na problemy szkolne dzieci romskich, towarzyszące im dysfunkcje oraz wskazania do pracy dydaktyczno-wychowawczej. Obrazują tym samym skalę problemów w kontekście edukacji dzieci romskich i zadań polskiej szkoły w jej wielokulturowym modelu.

Opinia 1

Dotyczy chłopca narodowości romskiej, który został poddany badaniom psychologiczno-pedagogicznym w celu określenia poziomu jego dojrzałości szkolnej. U chłopca stwierdzono obniżony poziom sprawności motorycznej, słabe umiejętności w zakresie analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej, zaburzoną lateralizację, słabą orientację przestrzenną. Rodziców dziecka zobligowano do wykonania badań wzroku i słuchu, czego nie dokonali.

⁴⁵² E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. P. Hejmej, Wyd. Rebis, Poznań 2000.

Chłopiec rozpoczynając naukę w klasie pierwszej znacznie odbiegał od umiejętności swoich polskich rówieśników. Nie znał liter, miał trudności w dokonywaniu prostych operacji matematycznych. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna określiła wskazania do pracy z dzieckiem, które obejmowały:

- pracę nad sprawnością grafomotoryczną i stymulowanie procesów myślowych dziecka;
- usprawnianie funkcji percepcyjnych w zakresie wzroku i słuchu, które pozwoliłyby na poprawę nauki pisania i czytania u dziecka;
- utrwalanie poczucia stronności w zakresie własnego ciała, jak i w przestrzeni z uwagi na słabą orientację przestrzenną.

Opinia 2

Została wydana dla chłopca narodowości romskiej, który wcześniej nie uczęszczał do żadnej placówki edukacyjnej. Jest objęty *Programem na rzecz poprawy sytuacji społeczności romskiej w Polsce*, w którego ramach uczestniczy w zajęciach świetlicy środowiskowej. Ogólny poziom rozwoju chłopca ma cechy dysharmonii. Dziecko charakteryzuje niski poziom funkcji wzrokowo-ruchowych i ogólnie obniżony poziom rozwoju umysłowego.

Decyzją poradni chłopiec uzyskał wskazanie do nauczania indywidualnego z przyczyn społecznych i objęcie programem dla dzieci z normą intelektualną. Zalecono doskonalenie funkcji grafomotorycznej ręki i funkcji percepcyjno-motorycznych (dotyczy nauki czytania i pisania), kształcenie pamięci słuchowej i wzrokowej, stymulowanie rozwoju mowy i myślenia, w tym matematycznego. Uznano, że nauczanie indywidualne dla chłopca stanowi szansę na podjęcie systematycznej nauki szkolnej.

Opinia 3

Dotyczy chłopca narodowości romskiej, który ma ponad 12 lat, lecz jego umiejętności szkolne odpowiadają poziomowi klasy III. Chłopiec wymaga stymulacji oraz stałego poszerzania wiedzy o świecie. Ma trudności z hierarchizowaniem zadań oraz wnioskowaniem, ale cechuje go wysoki poziom motywacji zadaniowej. Względnie dobrze radzi sobie z operacjami matematycznymi. Wymaga utrwalenia zasad pisowni i usprawnienia funkcji słuchowych.

Chłopiec otrzymał decyzję o nauczaniu indywidualnym przy założeniu, że ta forma nauczania umożliwi mu sprawniejsze funkcjonowanie społeczne i podjęcie dalszej nauki. Jest także objęty działaniami wspomagającymi w ramach *Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce*.

Opinia 4

Wydana została dla kilkunastoletniej dziewczynki narodowości romskiej. Ukończyła ona klasę IV szkoły podstawowej i przez 5 kolejnych lat nie uczęszczała do szkoły. Podjęła edukację po długiej przerwie, wykazując się jednak dość nieharmonijnym rozwojem intelektualnym. Najniższy poziom wykazuje ona w zakresie wiedzy ogólnej, słownictwa, sprawności wzrokowo-ruchowej, znajomości norm i zasad społecznych. Cechuje ją dojrzałość emocjonalna, otwartość i zainteresowanie nauką. Posługuje się sprawnie liczbami oraz posiada stosowne umiejętności w zakresie uogólniania i abstrahowania.

Z uwagi na wiek dziewczynki zastosowano wobec niej nauczanie indywidualne, które daje jej szansę na wyrównanie braków szkolnych i ukończenie szkoły podstawowej. Zaleca się stymulowanie funkcji werbalnych oraz poszerzanie wiedzy ogólnej.

Opinia 5

Została wydana w związku z brakiem realizacji obowiązku szkolnego przez chłopca narodowości romskiej. Cechuje go obniżony poziom rozwoju umysłowego. Podkreśla się brak stymulacji ze strony środowiska rodzinnego. Chłopiec dysponuje ograniczonym zasobem słów i używa bardzo prostych form leksykalnych. Wykazuje bardzo słaby rozwój operacji matematycznych. Poziom wiadomości szkolnych jest bardzo niski. Zauważalny jest także niski poziom sprawności manualnych, w tym grafomotorycznych oraz niedojrzałość wzrokowo-ruchowa. Percepcja słuchowa wymaga stymulacji. Zdaniem orzekających psychologów i pedagogów chłopiec powinien realizować obowiązek szkolny w ramach kształcenia specjalnego (program dla dzieci upośledzonych w stopniu lekkim). Wymaga wielokierunkowej, systematycznej stymulacji oraz opieki terapeutycznej.

Opinia 6

Dotyczy 15-letniego chłopca narodowości romskiej, który wcześniej nie był objęty żadną formą edukacji. Trafił do poradni w celach diagnostycznych (określenie możliwości uczenia się). Z uwagi na nierealizowanie obowiązku szkolnego badany chłopiec wykazuje znacznie obniżony poziom rozwoju umysłowego (upośledzona sfera słowno-pojęciowa, zaburzona koordynacja wzrokowo-ruchowa). Najwyższy poziom rozwoju chłopiec wykazuje w zakresie myślenia logiczno-matematycznego. Wykazuje zainteresowanie nauką czytania i pisania. Samodzielnie nauczył się rozpoznawania liter. Technikę czytania opanował sam w ograniczonym zakresie.

Z uwagi na wiek chłopca decyzją poradni orzeczono o nauczaniu indywidualnym.

Opinia 7

Dotyczy chłopca wcześniej konsultowanego w Poradni, u którego pojawiły się poważne trudności w nauce. Chłopiec narodowości romskiej o bardzo nieharmonijnym tempie rozwoju, wykazujący niski poziom możliwości intelektualnych w stosunku do swojego wieku biologicznego. Cechuje go powolne tempo pracy, niedojrzałość psychoruchowa i brak wyobraźni przestrzennej. Zdolności percepcyjno-motoryczne oraz pamięć słuchowa znajdują się na stosunkowo niskim poziomie. Posługuje się bardzo ograniczonym zasobem słów. Zauważa się niedojrzałość sfery motywacyjno-społecznej (brak wytrwałości i niechęć do wysiłku, słabe zainteresowanie zadaniami).

W opinii zaleca się dostosowanie wymagań szkolnych do aktualnych możliwości chłopca i uczestniczenie w zajęciach wyrównawczych. Wymaga się konsekwencji i egzekwowania wymagań szkolnych, ukształtowania umiejętności doprowadzania konkretnych zadań szkolnych do końca.

Opinia 8

Dotyczy chłopca narodowości romskiej, który nie uczęszczał wcześniej do żadnej szkoły podstawowej. Podejmowano wobec niego próby niesystematycznego nauczania w zakresie czytania i pisania. Problemem chłopca jest

nieznajomość języka polskiego. Zna podstawowe działania matematyczne. Ma ograniczoną sprawność grafomotoryczną ręki. Wykazuje się jednak dużym zainteresowaniem nauką szkolną i dużą motywacją, co może ułatwić jego szkolną adaptację. Zaleca się jednak nauczanie indywidualne.

Opinia 9

Dotyczy chłopca narodowości romskiej, który nie uczęszczał systematycznie do szkoły w ramach klasy „zerowej”. Konsekwencją tej sytuacji było słabe przygotowanie do podjęcia nauki w klasie pierwszej. Chłopiec posługuje się językiem polskim jednak w ograniczonym zakresie. Stwierdza się obniżony i nieharmonijny rozwój umysłowy oraz brak gotowości szkolnej. Decyzją poradni zaleca się odroczenie obowiązku szkolnego i realizowanie programu klasy „zerowej”. W przygotowaniu chłopca do realizacji obowiązku szkolnego zaleca się także terapię pedagogiczną, usprawnianie ręki, pracę na materiale słowno-pojęciowym w celu usprawnienia myślenia oraz usprawnienie procesów psychicznych (pamięci i uwagi).

Opinia 10

Dotyczy dziewczynki narodowości romskiej z klasy I szkoły podstawowej, której rodzina posługuje się na co dzień językiem romskim. Wykazuje trudności w odnalezieniu odpowiedników słów romskich w języku polskim, co utrudnia znacznie czytanie tekstu, formułowanie zdań, wypowiedzi. W przypadku operacji matematycznych radzi sobie z ich wykonywaniem na konkretach. U dziecka zauważalne są zainteresowania przyrodnicze. Jej wiedza o otoczeniu wymaga wzbogacania. Społecznie funkcjonuje właściwie, rozumiejąc obowiązujące normy. Ma jednak problemy z analizą i syntezą słuchową, co utrudnia jej rozumienie czytanego tekstu. Czyta bardzo słabo. Poziom grafomotoryczny ręki jest również słaby. Poradnia zaleca objęcie dziewczynki systematyczną pracą w zespole korekcyjno-kompensacyjnym, stosowanie wzmocnień pozytywnych w celu utrzymania właściwej motywacji do nauki szkolnej.

Opinia 11

Dziewczynka narodowości romskiej w wieku 11 lat, wcześniej nieuczęszczająca do szkoły. Urodziła się w jednym z krajów południowej Europy, ale dość dobrze posługuje się językiem polskim. W domu używa się tradycyjnie języka romskiego. Wykazuje nieharmonijny rozwój intelektualny poniżej przeciętnej dla jej wieku. Dziewczynka wraz z rodzicami dość często zmieniała miejsce zamieszkania, przebywając w różnych krajach. Ta sytuacja nie pozostała bez wpływu na jej sytuację szkolną. Czynniki środowiskowe mogą mieć w jej przypadku decydujący wpływ na poziom dojrzałości szkolnej. Używa dość prostych słów budując zdania. Zna elementarne pojęcia matematyczne. Wymaga poszerzania wiedzy o środowisku społeczno-przyrodniczym. Zna litery, ale wykazuje niechęć do czytania. Ma jednak wysoki poziom motywacji do zadań szkolnych i chce uczyć się w szkole. Zaleceniem Poradni jest dostosowanie tempa pracy do indywidualnych potrzeb dziewczynki i objęcie pracą w ramach zespołu korekcyjno-kompensacyjnego. Zaleca się usprawnianie ręki z zastosowaniem wzorów H. Tymichovej⁴⁵³ oraz wzbogacanie słownictwa.

Opinia 12

Dziewczynka narodowości romskiej, zdiagnozowana w poradni psychologiczno-pedagogicznej na prośbę matki w celu określenia poziomu dojrzałości szkolnej. Nigdy nie uczęszczała do żadnej szkoły. Przebywa we własnym środowisku, gdzie posługuje się tylko językiem romskim. Jej znajomość języka polskiego jest bardzo słaba. Brak znajomości języka polskiego utrudnia umiejętności analityczno-syntetyczne. Dziewczynkę cechuje słaba orientacja przestrzenna.

Uznaje się, że nie osiągnęła ona gotowości szkolnej i nie jest w stanie realizować materiału programowego klasy pierwszej⁴⁵⁴. Zaleca się objęcie

⁴⁵³ Wzory H. Tymichovej polegają na kształceniu sprawności motorycznej dziecka. Polegają na kalkowaniu lub odwzorowywaniu bez odrywania ręki; Zob. H. Tymichová, *Ćwiczenia rozwijające sprawność ruchową ręki i koordynację wzrokowo-ruchową*, red. B. Ročlawski, Glottispol, Gdańsk 2000.

⁴⁵⁴ Gotowość szkolna obejmuje: sferę poznawczą, intelektualną, emocjonalną i społeczną;

dziecka pracą korekcyjno-kompensacyjną oraz dodatkowe nauczanie języka polskiego.

Opinia 13

Dotyczy dziewczynki narodowości romskiej, która wcześniej nigdy nie uczęszczała do szkoły mimo osiągniętego wieku 10 lat. Cechuje ją nadpobudliwość psychoruchowa, a jej rozwój intelektualny jest niższy od przeciętnego. Badana dysponuje bardzo ograniczonym zasobem wiedzy, co wynika prawdopodobnie z braku edukacji formalnej. Nie zna liter w związku z czym nie potrafi czytać. Nie rozumie także czytanego tekstu.

Zdaniem poradni dziewczynka powinna realizować program szkolny w formie nauczania indywidualnego w klasie I szkoły podstawowej z częściową realizacją na terenie szkoły, z możliwością śródrocznej promocji w zależności od uzyskiwanych postępów. Należy też dostosować wymagania do jej możliwości i tempa pracy. Badana wymaga wsparcia w zakresie rozwoju społecznego, poszerzenia wiedzy i opanowania technik czytania i pisania.

Opinia 14

Dotyczy dziecka romskiego, które trafiło powtórnie do poradni w celu zdiagnozowania. Wcześniej uzyskało orzeczenie o nauczaniu indywidualnym w klasie I szkoły podstawowej, którego nie realizowało. Obowiązek szkolny był odraczany. Chłopca wspierał asystent romski, lecz jego problemy edukacyjne i emocjonalne nasilały się. U chłopca zdiagnozowano zespół nadpobudliwości psychoruchowej oraz upośledzenie w stopniu lekkim. Ma on wyraźne trudności z opanowaniem techniki czytania i pisania (słaba znajomość liter i problemy z analizą i syntezą głoskową; słabe umiejętności grafomotoryczne).

W opinii poradni chłopiec powinien kontynuować naukę szkolną w warunkach szkoły integracyjnej lub szkoły specjalnej. Wymaga intensywnej stymulacji w zakresie rozwoju mowy i myślenia, rozwijania sprawności grafomotorycznej, kształcenia analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej. Zauważalne są też u badanego chłopca zaburzenia w orientacji kierunkowo-przestrzennej. Zaleca się ścisłą współpracę szkoły z domem dziecka oraz

wspomaganie jego rozwoju społeczno-emocjonalnego. Chłopiec wymaga modelowania interakcji społecznych.

Opinia 15

Chłopiec narodowości romskiej z odroczonym wcześniej obowiązkiem szkolnym. Rozpoczął naukę szkolną w I klasie szkoły podstawowej ze znaczną niedojrzałością szkolną. Początkowo nie wykazywał żadnego zainteresowania zajęciami szkolnymi i sprawiał problemy wychowawcze. Słaba znajomość języka polskiego (bardzo ograniczony zasób słownictwa) powodowała nierozumienie poleceń, trudności w czytaniu, formułowaniu zdań. Na ogół chłopiec przejawiał dobry poziom motywacji do zadań szkolnych zakłócany chwilami słabą koncentracją. Jego ogólny rozwój umysłowy określono jako nieharmonijny. U chłopca zauważalna jest obniżona sprawność grafomotoryczna. Zaleca się uczestnictwo w zespole korekcyjno-kompensacyjnym. Należy usprawniać pamięć i uwagę u chłopca, stymulować procesy myślowe, poprawić sprawność grafomotoryczną, koordynację wzrokowo-ruchową. Zaleca się ćwiczenia relaksacyjne.

Z treści przedstawionych opinii wyodrębniono kategorie pojęciowe i znaczeniowe, które pozwalają na syntezę opisu szkolnej rzeczywistości z dziećmi romskimi w jej tle. Niemożność pozyskania materiału empirycznego w postaci narracji dzieci romskich została zastąpiona analizą dokumentów szkolnych w postaci decyzji poradni pedagogiczno-psychologicznych ukazujących specyfikę i osobliwości edukacyjne dzieci romskich, mających swe uwarunkowania w wielu przypadkach w kulturowej odmienności Romów i ich społecznej izolacji.

8.5. Możliwości adaptacyjne dzieci romskich – kategorie pojęciowe i znaczeniowe

Wszystkie przedstawione opinie dotyczą wcześniejszych okresów rozwojowych uczniów romskich, którzy w chwili prowadzenia badań byli w większości objęci nauczaniem indywidualnym. Wielu z nich realizuje

obowiązek szkolny od kilku semestrów, co w naturalny sposób wyklucza ich ze społeczności szkolnej. W ocenie polskich rówieśników wydają się nieobecni w przestrzeni szkoły, co potwierdziły wyniki przeprowadzonej ankiety i Testu Niedokończonych Zdań.

Analiza opinii pozwoliła na kategoryzację wybranych aspektów edukacji szkolnej dzieci romskich, które w zasadniczy sposób określają możliwości i granice adaptacyjne, definiują czynniki utrudniające szkolną integrację i transmisję wzorów kulturowych. Wspomniane kategorie i odpowiadające im elementy diagnozy psychologiczno-pedagogicznej oraz zalecenia dla szkoły i ich praktyczne konsekwencje przedstawia tabela 35.

Tab. 35. Możliwości adaptacyjne dzieci romskich i transmisja wzorów kulturowych na przykładzie dokumentów szkolnych (opinie poradni psychologiczno-pedagogicznych)

Kategorie	Diagnoza psychologiczno-pedagogiczna, wnioski z opinii	Zalecenia dla szkoły, konsekwencje zaleceń
<i>Adaptacja i integracja społeczna czy przemoc symboliczna</i>	W analizowanych diagnozach i opiniach poradni psychologiczno-pedagogicznych dzieci romskie jednoznacznie wykazują deficyty rozwojowe dotyczące zarówno sfery intelektualnej, jak i społecznej. Opinie te są stwierdzeniem faktów z pominięciem uwarunkowań kulturowych, w tym rozwojowych.	Zalecenia dla szkoły skupiają się wokół działań korekcyjno-kompensacyjnych z wyraźnym wskazaniem w większości przypadków nauczania indywidualnego. Realizacja obowiązku szkolnego przez dzieci romskie z pominięciem ich kulturowej autonomii oraz ograniczeniem procesów integracyjnych, stanowi klasyczną przemoc symboliczną wyrażającą się w narzucaniu przez szkołę dyskursów, w tym systemów przekazu i zachowań uznanych za jedynie słuszne i właściwe. Konsekwencją nauczania indywidualnego jest edukacja ograniczająca możliwość interioryzacji kodów kulturowych, wspólnych dla społecznej przestrzeni, w której funkcjonują Romowie. Jednocześnie ich edukacji szkolnej nadaje cechy przemocy symbolicznej, gdyż nie uwzględnia specyfiki romskiej mentalności i hierarchii wartości.

<i>Transmisja kultury i jej reprodukcja (poziom inter-nalizacji polskich kodów kulturowych)</i>	Nadużywanie przez poradnie psycho-logiczno-pedagogiczne wskazań do nauczania indywidualnego prowadzi do społeczno-kulturowego wyklucza-nia z polskiej przestrzeni publicznej i zamyka dzieci romskie we własnych enklawach kulturowych.	Szkoła wobec opinii poradni akceptuje jej wskazania, przyczyniając się do społecznej dezintegracji dzieci romskich. Uniemożliwia wzajemną transmisję i reprodukcję kultury, ograniczając wzajemne kontakty polsko-romskie.
<i>Szkolna prze-strzeń relacji społecznych z polskimi rówieśnikami</i>	Większość opinii zawiera wskaza-nia o nauczaniu indywidualnym, co zaprzecza zasadzie budowania wspólnej przestrzeni dla interakcji i tworzenia warunków dla transmisji znaczeń i kodów kultu-rowych w szkole. Poradnie wzmacniają tendencje do izolacji dzieci romskich, ograniczając ich szanse na korzyści płynące z kształcenia instytucjonalnego i wzajemnej reprodukcji kultury.	Dwujęzyczność w przypadku dzieci rom-skich nie jest uznawana w polskiej szkole za czynnik wyzwalający nierówność szans edukacyjnych, co u Romów jest konse-kwencją ich deficytów kulturowych w za-kresie nauki, w efekcie wzmagających się w edukacji szkolnej. Ich przyczyny klasyfi-kuje T. Skutnabb-Kangas ⁴⁵⁵ . Wyjaśnienie przyczyn niepowodzeń szkolnych dzieci z mniejszości etnicznych wiąże się w przy-padku Romów z tzw. teorią depriwacji ⁴⁵⁶ . Rozwiązaniem sytuacji jest wzajemne uczenie się o własnych kulturach, z jedno-czesnym poznaniem własnej kultury etnicznej, następstwem czego powinno być poznanie kultury większości i wza-jemna interkulturowa edukacja grupy mniejszościowej z grupą większościową, co stworzy przestrzeń dla wzajemnych re-lacji społecznych. Zaleceniem dla polskiej szkoły oraz przykładem rozwiązań orga-nizacyjno-edukacyjnych powinny być za-jęcia warsztatowe eliminujące dyskrymi-nację, rzeczywista obecność mniejszości w przestrzeni szkolnej, rozbudowane działania kompensujące oraz właściwe przygotowanie merytoryczne nauczycieli.
<i>Różnice językowe a czynnik bilingwizmu</i>	Dzieci romskie do chwili rozpoczę-cia edukacji szkolnej nie znają ję-zyka polskiego lub też znajomość	Zaleca się uczestnictwo w zespołach korek-cyjno-kompensacyjnych. Należy uspraw-niać pamięć i uwagę, stymulować procesy

⁴⁵⁵ Zob. T. Skutnabb-Kangas za: T. Gmerek, *Język, edukacja i nierówności społeczne. Konteksty teo-retyczne*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 181-182.

⁴⁵⁶ Tamże.

jego jest bardzo ograniczona. Opóźnia to edukację szkolną i ogranicza relacje interpersonalne, a jednocześnie tworzy bariery komunikacyjne, których konsekwencje mają wymiar społeczny. Dwujęzyczność dzieci romskich jest sytuacją submersji tylko w obszarze szkoły, gdzie własny język zostaje zastąpiony językiem otoczenia. Powrót do języka własnej grupy etnicznej poza szkołą nie tworzy warunków dla rozwoju kompetencji językowych i staje się przyczyną licznych niepowodzeń szkolnych. Dwujęzyczność dzieci romskich wprowadza je w stan deprywacji mentalnej i kulturowej, wynikającej z kulturowego wzorca i przestrzegania własnego języka, jak też obowiązku posługiwania się językiem polskim w przestrzeni szkoły i spełniania szkolnych wymagań (niezgodnych często z kulturą Romów).

*Znajomość
języka
polskiego jako
warunek
sprawnej
socjalizacji*

Słaba znajomość języka polskiego (bardzo ograniczony zasób słownictwa), nierozumienie poleceń, trudności w czytaniu, formułowaniu zdań.

Upośledzenie w stopniu lekkim; wyraźne trudności z opanowaniem techniki czytania i pisanie (słaba znajomość liter i problemy z analizą i syntezą głoskową; słabe umiejętności grafomotoryczne). Ograniczony zasób wiedzy, nieznajomość liter i nierozumienie czytanego tekstu. Niedojrzałość szkolna, słaba znajomość języka polskiego. Nieharmonijny rozwój intelektualny poniżej przeciętnej dla jej wieku.

myślowe, poprawić sprawność grafomotoryczną, koordynację wzrokowo-ruchową. Zaleca się ćwiczenia relaksacyjne.

Proponowane przez poradnie zalecenia wymagają skoordynowanych działań psychologiczno-pedagogicznych w szkole, a nie poza nią, gdyż ogranicza to rozwijanie kompetencji języka większości. Ponadto rozwój własnego języka (co u Romów nie ma tradycji kształcenia formalnego) gwarantuje rozwijanie języka większości.

Zadaniem szkoły jest wykorzystanie wszelkich form edukacji językowej dzieci romskich, co nie ma miejsca w przypadku nauczania indywidualnego poza szkołą. Bilingwizm dzieci romskich może zostać zachowany jedynie w przypadku edukacji szkolnej i przyswojenia języka większości. Nie jest on czynnikiem destrukcji dla własnej kultury Romów i zachowania języka romani.

Kontynuacja nauki szkolnej w warunkach szkoły integracyjnej lub szkoły specjalnej. Nauczanie indywidualne z częściową realizacją na terenie szkoły; wsparcie w zakresie rozwoju społecznego.

Zaleca się objęcie dziecka pracą korekcyjno-kompensacyjną oraz dodatkowe nauczanie języka polskiego.

Dostosowanie tempa pracy do indywidualnych potrzeb i objęcie pracą w ramach zespołu korekcyjno-kompensacyjnego. Objęcie systematyczną pracą w zespole korekcyjno-kompensacyjnym, stosowanie wzmocnień pozytywnych w celu utrzymania właściwej motywacji do nauki szkolnej.

Zaleca się terapię pedagogiczną, usprawnianie ręki, pracę na materiale słowno-pojęciowym w celu usprawnienia myślenia. Zaleca się jednak nauczanie indywidualne.

*Związki
z własną
kulturą
i tożsamość
jako próba
określenia*

Utrudnione znacznie czytanie tekstu, trudność w formułowaniu zdań, wypowiedzi; problemy z analizą i syntezą słuchową, co utrudnia rozumienie czytanego tekstu. Posługiwanie się językiem polskim w ograniczonym zakresie, co nie zapewnia harmonijnego rozwoju umysłowego. Znajomość języka polskiego ograniczona połączona z obniżeniem sprawności grafomotorycznej ręki. Niski poziom możliwości intelektualnych w stosunku do swojego wieku biologicznego, posługiwanie się bardzo ograniczonym zasobem słów, niedojrzałość sfery motywacyjno-społecznej. Obniżony poziom rozwoju umysłowego (upośledzona sfera słowno-pojęciowa). Ograniczony zasób słów i używanie bardzo prostych form leksykalnych. Niski poziom w zakresie wiedzy ogólnej, słownictwa, sprawności wzrokowo-ruchowej, znajomości norm i zasad społecznych. Wynikające z opinii wnioski o słabym kompetencjach lingwistycznych uczniów romskich wskazują na zawężenie ich przestrzeni społecznej do własnego środowiska etnicznego i niewystarczające warunki szkolne dla integracji społecznej i wszechstronnego rozwoju dzieci romskich.

Późne rozpoczynanie edukacji szkolnej, wykazane wcześniej deficyty rozwojowe dzieci romskich i w konsekwencji masowe decyzje poradni o nauczaniu indywidualnym stanowią o wyznaczaniu przez szkołę najbliższej przestrzeni

Zaleca się dostosowanie wymagań szkolnych do aktualnych możliwości i uczestniczenie w zajęciach wyrównawczych. Zaleca się nauczanie indywidualne; Obowiązek szkolny w ramach kształcenia specjalnego (program dla dzieci upośledzonych w stopniu lekkim). Zastosowanie nauczania indywidualnego, które daje szansę na wyrównanie braków szkolnych i ukończenie szkoły podstawowej. Każde z wymienionych wskazań dla szkoły wynika z indywidualnych problemów badanego dziecka i nie zawiera szczegółowych zadań szkoły dotyczących płaszczyzny interakcji społecznych. W prezentowanych opiniach brak jest sugestii rozwiązań skierowanych bezpośrednio dla szkoły jako wtórnego środowiska wychowawczego. Żadna z opinii nie uwzględnia czynników kulturowych i ich wykorzystania w pracy kompensacyjnej, terapeutycznej i kształceniu kompetencji społecznych. Wszystkie zalecenia powinny uwzględniać integralność działań szkoły, a nie stanowić wyabstrahowane, często wydzielone elementy dotyczące różnych obszarów edukacji dzieci romskich.

Zaleceniem dla szkoły jest stworzenie kompleksowego programu działań z uwzględnieniem instytucjonalnych podmiotów społeczności lokalnej i przedstawicieli społeczności romskiej, na rzecz społecznego rozwoju dzieci romskich i ich

najbliższej
przestrzeni
społecznej

społecznej dzieci romskich, zawę-
żając ją do własnego środowiska
etnicznego. Poradnie i szkoła
uczestniczą w procederze izolacji
społecznej dzieci romskich, skazu-
jąc je na zawężenie społecznej eg-
zystencji.

przygotowania do życia w wielokulturo-
wej przestrzeni, z możliwością zachowa-
nia własnej tożsamości.

Źródło: opracowanie własne

8.6. Diagnoza psychologiczno-pedagogiczna dzieci romskich a konteksty kulturowe – próba konstatacji i oceny własnej

U znaczącej liczby dzieci romskich dominacja języka własnej grupy etnicznej jest jedną z przyczyn złożonej adaptacji szkolnej, co powoduje trudności w nauczaniu języka polskiego i jego praktycznym zastosowaniu. Silna identyfikacja z własną kulturą i socjalizacja w rodzinie nie sprzyjają włączeniu się dzieci romskich w dyskurs szkolny, w którym obowiązują inne kody kulturowe, w tym język, sposoby tworzenia znaczeń i sposoby komunikowania się. Tłumacząc ten proces teorią B. Bernsteina i wskazują na relacje dom – szkoła J. Bielecka-Prus uznała, że: *nie należy szukać źródeł niepowodzeń edukacyjnych w środowisku rodzinnym dziecka czy w instytucjach edukacyjnych, ale w cechach relacji między tymi dwoma środowiskami socjalizującymi: w istnieniu między nimi pewnej kontynuacji głównych zasad i reguł socjalizacji lub w jej braku*⁴⁵⁷. Przypadek dzieci romskich i ich drogi edukacyjnej z uwzględnieniem nauczania indywidualnego prowadzonego poza szkołą jest zaprzeczeniem kontynuacji socjalizacji wtórnej, w której szkoła pełni istotną rolę, przygotowując do pełnienia ról społecznych i wyposażając w system reguł i zasad. Uczniowie romscy w wieku 12-13 lat zostają zatem „usunięci” z życia społecznego klasy, a ich rozwój społeczny dokonuje się wyłącznie we własnym środowisku etnicznym. Nie operując na co dzień w sytuacjach społecznych językiem polskim i ucząc się go w ograniczonym

⁴⁵⁷ J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010.

zakresie, dzieci romskie nie przyswajają reguł językowych i granic użycia języka, co tworzy bariery interakcyjne i „zubaża” konteksty ich stosowania. Unikanie kontaktów rówieśniczych w szkole (uczenie się poza nią w domu) potęguje trudności związane z realizacją szkolnego kodu rozwiniętego. Jego przyswojenie jest zdaniem B. Bernsteina⁴⁵⁸ narzędziem selekcyjnym w środowisku szkolnym. Dzieci posługujące się ograniczonym kodem, a zatem systemem języka mówionego i pisanego są społecznie wykluczane. Ich niskie kompetencje językowe nie pozwalają im uczestniczyć w komunikacji, przekazywać czytelnych i zrozumiałych przekazów językowych, dokonywać reprodukcji kodów językowych.

Słaby rozwój mowy i myślenia u dzieci romskich – jako jedna z kategorii oceny psychologiczno-pedagogicznej – jest oceną z punktu widzenia znajomości języka polskiego, którego w większości badani nie znają dostatecznie dobrze. Nie jest to więc ocena poziomu rozwoju mowy, lecz ocena znajomości języka polskiego, będącego u Romów umiejętnością pragmatyczną, pozwalającą na porozumiewanie się w sytuacjach społecznych. Nie jest ona jednocześnie wymogiem tej mniejszości, u której dobra znajomość języka polskiego jest jednoznaczna z nielojalnością wobec własnej grupy etnicznej. Wyodrębnienie wspomnianych dwóch kategorii (mowa i myślenie) jest zawsze ze szkodą dla oceny funkcjonowania intelektualno-społecznego dzieci romskich. Mowa, a zatem znajomość zasad językowych determinuje myślenie, i odwrotnie. Jest ono w przypadku dzieci romskich wyznaczone strukturą pojęciową typową dla komunikacji werbalnej Romów. Potwierdzony przez B.L. Whorfa oraz E. Sapira odbiór rzeczywistości wyznaczany przez „język” wyznacza granice, sposoby i kategoryzację świata, który u Romów znacznie różni się od świata *gadźów*. Według H. Kyuchukova⁴⁵⁹ dzieci romskie dorastające w warunkach dwujęzycznych, język romani traktują jako swój język ojczysty, co wydaje się zrozumiałe. Badacz podkreśla, że język ten nie jest językiem standardowym czy skodyfikowanym, a wszystkie kategorie gramatyczne obecne w tym języku są bogate w szereg dialektów, należących do grupy języków indyjskich, związanych z sanskrytem i Hindi.

⁴⁵⁸ B. Bernstein, *Class, Codes and Control...*, dz. cyt.

⁴⁵⁹ H. Kyuchukov, *Acquisition of Romani...*, dz. cyt.

Co ciekawe, zdaniem Kyuchukova prowadzącego badania wśród Romów w Bułgarii, szkoła podstawowa zatrzymuje rozwój języka romani. Objęte badaniem dzieci w wieku 10-11 lat wykazały poziom językowy typowy dla dzieci w przedziale wiekowym 6-7 lat. Zdaniem badacza nauczanie dzieci romskich w szkole publicznej w pierwszych latach powinno odbywać się z utrzymaniem języka romani, pozwalającego na przyswojenie języka grupy większościowej. Zapobiegnie to zahamowaniu biegłości języka etnicznego i pozwoli osiągnąć zrównoważony rozwój drugiego języka oraz osiągnąć funkcjonalną wiedzę bilingwalną.

W żadnej z analizowanych opinii poradni psychologiczno-pedagogicznych nie znajduje się informacja dotycząca rodziców i ich kompetencji językowych, co oznacza pomijanie aspektów językowych i znaczenia komunikacji bilingwalnej w rodzinach romskich. W badaniach B. Bernsteina kontakty między szkołą a rodzicami są znacznie lepsze w sytuacji średniego wykształcenia rodziców, którzy wyposażają dziecko w bardziej rozwinięte struktury językowe⁴⁶⁰. Odnosząc te spostrzeżenia do rodzin romskich, należy zaznaczyć, że w wielu z rodziców nie posiada elementarnego wykształcenia, a ich znajomość języka polskiego jest bardzo ograniczona. Sytuacja ta utrudnia zatem współpracę ze szkołą, a przekazy językowe, wszelkie komunikaty i instrukcje dla dziecka odbywają się w języku etnicznym, co wprowadza dysonans w edukacji szkolnej romskiego ucznia, podlegającego zupełnie odmiennym dyskursom.

Dla porównania w Niemczech, w stosunku do społeczności romskiej zastosowano program informacji i edukacji rodziców romskich, którego założeniem jest szeroko pojęta edukacja i podniesienie społecznej świadomości matek dzieci romskich w zakresie: zdrowia w pierwszych latach życia, szczepień i dokumentów zdrowia matki i dziecka, kwestii żywieniowych i sanitarnych, zabawek i ich roli⁴⁶¹. Informacje te rozprowadzane są w ramach newslettera w języku romani również w Rumunii i Serbii.

⁴⁶⁰ B. Bernstein, *Class, Codes...*, dz. cyt.

⁴⁶¹ H. Kyuchukov, M. Kaleja, M. Samko, *Examples of best Practice. Roma parents as educators of their children*, „Intercultural Education” 2016, Vol. 26, No. 5, s. 444-448.

Tzw. „List do rodziców”, publikowany na stronie www.ane.de stanowi biuletyn informacyjny dla Romów, pozwalający na przygotowanie do bardziej świadomego rodzicielstwa, a tym samym przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie kulturowo innym, z którym dziecko styka się w szkole. W innym proponowanym programie edukacji Romów zaleca się ćwiczenie umiejętności dziecka w pięciu obszarach: sprawności koordynacji ruchowej, percepcji (w tym uwagi i percepcji wzrokowej i słuchowej), pamięci, rozumowania i kształcenia pojęć matematycznych⁴⁶². W ramach tego programu przygotowanego przez Badawczy Instytut Psychologii i Psychopatologii w Bratysławie stworzono podręcznik metodyczny dla rodziców i materiały robocze dla dzieci. Mają one charakter dwujęzyczny (uwzględniają język romani i język urzędowy, co ma znaczenie dla wczesnej edukacji szkolnej⁴⁶³. Zdaniem autorów tekstu w praktyce dzieci romskie uczą się w zasadzie własnego języka etnicznego, co ma znaczenie dla ich rozwoju poznawczego i przekłada się w przyszłości na lepsze poznanie języka urzędowego. W ramach wspomnianego projektu przygotowuje się testy znajomości języka romani i test gotowości szkolnej dzieci romskich, które mają być użyte w oficjalnych językach trzech krajów (Słowacji, Czechach i Bułgarii). Celem testu jest zmierzenie wiedzy dzieci romskich z różnych kategorii gramatycznych języka romani na początku i końcu projektu⁴⁶⁴. Końcowe badania sprawności językowej dzieci romskich mają posłużyć do ostatecznego opracowania testów gotowości szkolnej z uwzględnieniem kontekstów kulturowych specyfiki etnicznej, których w szkołach europejskich – zdaniem cytowanych badaczy – nie docenia się, a nawet nie uwzględnia. Testy inteligencji stosowane w szkołach wobec dzieci romskich nie uwzględniają złożonych warunkowań bilingwistycznych, co ostatecznie prowadzi do marginalizacji i procesów stratyfikacji w szkolnej edukacji Romów. Założeniem badaczy w odniesieniu do opisywanego projektu jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli i wykorzystanie kultury i języka romskiego *w procesie przygotowania romskich dzieci do szkoły*⁴⁶⁵.

⁴⁶² Tamże, s. 447.

⁴⁶³ Tamże.

⁴⁶⁴ Tamże.

⁴⁶⁵ Tamże, s. 448.

Wydaje się więc, że używane metody czy narzędzia badawcze w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej dzieci romskich w polskich szkołach całkowicie kłócą się z rzetelnością badań i prawidłowościami rozwojowymi, które stały się podstawą projektów badawczych w innych krajach europejskich. Badania kulturowo-lingwistyczne prowadzone przez H. Kyuchukova, znawcę kultury romskiej, uzasadniają potrzebę intensyfikacji badań w tym zakresie również w stosunku do dzieci romskich, uczęszczających do polskich szkół.

Dotychczasowe badania i psychologiczne opinie nie uwzględniają bowiem uwarunkowań kulturowych społecznego funkcjonowania Romów, ich hierarchii wartości i biculturowych kontekstów. Niski poziom sprawności percepcyjno-motorycznych, w tym grafomotorycznych, będący konsekwencją braku ćwiczeń w zakresie pisania i rysowania przez dzieci romskie ma swoje kulturowe usprawiedliwienie. Rodzice dzieci romskich nie przywiązują wagi do tworzenia warunków dla rozwoju ich funkcji motorycznych. Dzieci romskie nie są w większości przygotowywane do obowiązków i zadań szkolnych (nie uczęszczają w większości do przedszkola, klas zerowych), co już na wstępie podjętej edukacji szkolnej wyraźnie pozbawia je możliwości wyrównywania szans edukacyjnych i rozwijania szkolnej kariery. Jako mniej sprawne, posiadające trudności w pisaniu w naturalny sposób ulegają procesom szkolnej hierarchizacji, której następstwem jest negatywna selekcja w oparciu o niskie kompetencje językowe. Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że język polski jest dla dzieci romskich nowym językiem, posiadającym swój odpowiednik w piśmie, czego nie znają one w przypadku własnego języka etnicznego.

Percepcja kierunkowo-przestrzenna wydaje się mieć inny charakter w kulturze romskiej, stąd kategoryzowanie jej w ocenach psychologów odbiega od rzeczywistego stanu, warunkowanego także kulturowo.

W obszarze działań służących określeniu startu szkolnego dzieci romskich i czynników go warunkujących należy odnieść się do badań prowadzonych na zlecenie Stowarzyszenia Romów w Polsce i finansowanych przez Fundację im. Stefana Batorego. Przygotowany raport stał się podstawą opracowania autorstwa H. Grzymały-Moszczyńskiej, K. Barzykowskiego,

D. Dzido, J. Grzymała-Moszczyńskiej i M. Kosno⁴⁶⁶. Inspiracją do przeprowadzenia badań na terenie woj. opolskiego, śląskiego i małopolskiego była trudna sytuacja dzieci romskich, których *gros* uczęszcza do szkół specjalnych. Założeniem autorów było znalezienie odpowiedzi na pytania dotyczące oceny sytuacji dzieci romskich w szkołach masowych i specjalnych, przyczyn owej sytuacji oraz określenia działań sprzyjających poprawie owego stanu.

W badaniach zastosowano Test Matrycy Ravena w wersji kolorowej i wersji standard, Obrazkowy Test Słownikowy E. Haman i K. Fronczyk, Zadanie Nazywania Obrazków E. Haman i M. Smoczyńskiej oraz Obrazkowy Test Językowy jako narzędzie do pomiaru kompetencji językowych. Do badań włączono wywiad z rodzicami badanych uczniów romskich oraz z personelem pedagogicznym. Z uzyskanych danych empirycznych nie wynika, aby różnice w znajomości języka polskiego u dzieci romskich uczących się w szkołach specjalnych i szkołach masowych były istotne. Badacze wskazują na kwestię dwujęzyczności i dwukulturowości, która w ich ocenie z uwagi na język, ma znaczący wpływ na rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny. Powołując się na zjawisko submersji i immersji jako sposobów nabywania języka⁴⁶⁷ wskazują oni na konieczność uwzględnienia w procesie edukacji kulturowych kontekstów społeczności romskiej, z uwzględnieniem głębszych ich aspektów i wartości. Recepcja Romów nie może zamykać się w ich folklorze, lecz sięgać do bardziej złożonych warstw społeczno-mentalnych, co wymaga przygotowania ze strony szkoły i nauczycieli. Ocenę jakościową badań empirycznych badacze oparli o koncepcję systemów ekologicznych U. Bronfenbrennera z racji uczestnictwa dziecka we wzajemnie dopełniających się i powiązanych systemach społecznych.

⁴⁶⁶ H. Grzymała-Moszczyńska, K. Barzykowski, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, *Dziecko uwikłane. Sytuacja dzieci romskich w polskim systemie edukacji oraz ich funkcjonowanie poznawcze i językowe*, [w:] B. Weigl i M. Różycka (red.), *Romowie 2011. Życie na pograniczu*, Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2011 (s. 56-88).

⁴⁶⁷ I. Kurcz, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Konstatacja badaczy sprowadza się do następujących wniosków:

- uznania sytuacji dzieci romskich w szkołach masowych i specjalnych za zjawisko szczególnie złożone, wynikające z dwukulturowości i bilingwizmu;
- konieczności systematycznego badania psychologiczno-pedagogicznego, powtarzanego sukcesywnie w krótkich odstępach czasowych, aby umożliwić kompensację deficytów i trudności w uczeniu się w sposób jak najbardziej właściwy i konstruktywny dla dziecka romskiego (niekoniecznie z umieszczaniem w szkołach specjalnych);
- traktowania nauki w języku polskim jako nauki języka obcego, co wymaga od nauczycieli przygotowania w zakresie glottodydaktyki, a od pracowników poradni psychologicznych – kompetencji z zakresu psychologii międzykulturowej;
- intensyfikacji współpracy z rodzicami dzieci romskich;
- odpowiedniego dystrybuowania środków finansowych na naukę dla dzieci romskich, by nie budziły one uprzedzeń i wrogiego nastawienia ze strony społeczności lokalnej⁴⁶⁸.

Większość dzieci romskich objęta jest działaniami wspierającymi w ramach *Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce*⁴⁶⁹. Stanowi to pozytywny przykład działań pozaszkolnych, prowadzonych w różnych formach m.in. świetlic środowiskowych. Prowadzona przez nie praca pedagogiczna jest działaniem wspierającym szkołę w realizacji jej zadań dydaktyczno-wychowawczych. W ramach *Programu na rzecz społeczności romskiej* zakupywane są podręczniki i przybory szkolne dla dzieci romskich, co odciąża domowe budżety rodzin romskich i stanowi poważne wsparcie finansowe, szczególnie dla najuboższych.

W większości wydanych orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznej zaleca się nauczanie indywidualne z przyczyn społecznych.

⁴⁶⁸ H. Grzymała-Moszczyńska, K. Barzykowski, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, *Dziecko uwikłane. Sytuacja dzieci romskich w polskim...*, dz. cyt.

⁴⁶⁹ Zob. B. Dobrowolska, *Sytuacja dziecka romskiego w szkole w latach 80...*, dz. cyt.

Nie precyzują one jednak, o jakie przyczyny chodzi i nie uwzględniają one czynników kulturowych, w tym przypadku romskich.

Na podstawie analizowanego raportu oraz badań prowadzonych przez H. Kyuchukova można uznać, że społeczny wymiar edukacji dzieci romskich nadal opiera się o mało rzetelne z merytorycznego punktu widzenia zasady, sprowadzając funkcjonowanie szkolne Romów do naturalnego – z punktu widzenia systemu szkolnego – obowiązku. Pomija on jednak aspekt bilingwizmu i bikulturowości, a polską szkołę czyni nadal nieprzygotowaną do pracy z jedną z największych grup etnicznych w Polsce. Konsekwencją tego nieprzygotowania jest społeczna dysharmonia we wszystkich obszarach funkcjonowania Romów, których zwykle marginalizuje się i wyłącza ze społecznej przestrzeni szkoły już od najmłodszych lat. Działania tego rodzaju nigdy nie doprowadzą do społecznej integracji i konstruktywnej współpracy, a przed szkołą nadal stoją zadania w zakresie wielokierunkowej pracy dydaktycznej i socjalnej.

Uwzględniając analizę orzeczeń poradni pedagogiczno-psychologicznych oraz wyniki polskich i europejskich badań można wyciągnąć następujące wnioski:

- słabe kompetencje lingwistyczne uczniów romskich ujmowane są w kategoriach deficytów rozwojowych, a nie złożonego procesu rozwojowego, wynikającego z dwukulturowości;
- poradnie pedagogiczno-psychologiczne nadużywają zaleceń i wskazań do nauczania indywidualnego dzieci romskich, skazując je na ograniczenie rozwoju społecznego w przestrzeni własnej grupy etnicznej, „upośledzając” niezbędne umiejętności i kompetencje do życia w złożonych i wzajemnie dopełniających się środowiskach społecznych;
- wskazania dla szkoły, wynikające z orzeczeń poradni, mają charakter ogólny, a pomijają subtelne kwestie, jak międzykulturowa wrażliwość i potrzeba nawiązania współpracy z rodzicami oraz ich pedagogizacji;
- odsunięcie dzieci romskich w ramach nauczania indywidualnego prowadzonego w domu jest ograniczaniem społecznej przestrzeni,

niezbędnej dla rozwoju poznawczego, emocjonalnego i tworzenia więzi społecznych;

- szkoła uczestniczy w stosowaniu klasycznej przemocy symbolicznej, wyrażającej się w narzucaniu dyskursów, uznanych za jedynie słuszne i właściwe; nie uwzględnia specyfiki romskiej mentalności i hierarchii wartości, ograniczając socjo-lingwistyczne uwarunkowania rozwoju i szkolną karierę dzieci romskich;
- tworzone przez szkołę formy pracy i pomocy dzieciom romskim z zaangażowaniem nauczycieli, nie są wystarczającym działaniem na rzecz szeroko rozumianej integracji środowisk i tworzenia warunków wspomagających procesy adaptacyjne;
- istnieje potrzeba stworzenia kompleksowego programu rozwoju i adaptacji szkolnej dzieci romskich, poprzedzona działaniami edukacyjnymi środowiska romskiego i stworzenia mechanizmów korekcyjno-kompensacyjnych w szkole i środowisku lokalnym;
- analizowane orzeczenia stanowią namiastkę pozornych wskazań do działań naprawczych i integracyjnych; w rzeczywistości wydają się zawołowaną formą zminimalizowania problemów związanych z edukacją szkolną dzieci romskich;
- szkoła potrzebuje szerokiego wsparcia dla swoich działań w sferze legislacji, instytucji społecznych i organizacji pozarządowych.

8.7. Obraz społecznej przestrzeni szkoły (S3) i jej wielokulturowy kontekst w świetle dziecięcych opinii i narracji, opinii nauczycieli i dokumentacji szkolnej. Podsumowanie

W środowisku społecznym oznaczonym symbolem S3 badaniami objęto 111 uczniów klas V i VI (tak jak w środowisku szkoły S1 i S2). Przeprowadzenie badań w tym środowisku wynikało z przyjętej koncepcji i założeń metodologicznych. Celem tych badań było objęcie badawczą eksploracją środowiska szkoły w kontekście jej wielokulturowości. Szkołę tę wyróżniała obecność dzieci romskich i doświadczenia w zakresie wielokulturowej edukacji. Wybór szkoły, jako środowiska społecznego, nie był więc

przypadkowy i wiązał się z możliwościami przeprowadzenia badań. Argumentem wzmacniającym dobór środowiska był fakt prowadzenia przez szkołę licznych projektów międzykulturowych, w tym romskich, co pozwalało przypuszczać o posiadaniu przez uczniów określonej wiedzy, a także doświadczeń w interakcjach z innymi kulturowo rówieśnikami.

Zebrany materiał empiryczny stanowiły uzyskane wyniki kwestionariusza ankiety, Test Niedokończonych Zdań jako projekcja ocen szkoły i jej wielokulturowej przestrzeni w percepcji uczniów, wnioski z obserwacji oraz analiza dostępnych dokumentów szkolnych, w tym opinie poradni psychologiczno-pedagogicznych dotyczące dzieci romskich. Materiał badawczy uzupełniono wynikami badań z przeprowadzonej ankiety wśród nauczycieli. W objętej badaniami grupie uczniów klas V i VI nie przeprowadzono wywiadów, po wcześniejszej analizie ankiet, uznając, że nieobecność uczniów romskich w tych klasach (z uwagi na nauczanie indywidualne i pozostawanie poza przestrzenią społeczną szkoły) nie wniesie więcej informacji o relacjach polsko-romskich w szkole. Wystarczający do analizy okazał się materiał empiryczny pochodzący z ankiet. Jednocześnie niemożliwe, z powodów formalnych, było przeprowadzenie wywiadów z dziećmi romskimi w klasach V-VI. Wszystkie 6 osób narodowości romskiej objętych było nauczaniem indywidualnym w domu. Uzyskano jedynie kilka ankiet z badań dzieci romskich z klas II-IV przeprowadzonych w szkole i w świetlicy środowiskowej, które z uwagi na wiek nie zostały objęte analizą, wychodząc poza obowiązujące ramy przyjętej koncepcji badawczej (obowiązujący wiek badanych: 12-13 lat). Objęcie badaniami uczniów klas V-VI wynikało z uwzględnienia czynnika rozwojowego, determinującego na tym etapie pewien stopień dojrzałości społeczno-emocjonalnej, odpowiednie zasoby językowe, a zatem zdolność do wypowiedzi i konstruowania ocen.

Uczniowie objęci badaniami w pełni identyfikują się ze swoją szkołą, co wyrażają w pozytywnych opiniach o niej. Doceniają dydaktyczną rolę szkoły, a także wskazują na jej funkcje ludyczne. Nie oznacza to jednak braku sygnalizowania trudności i problemów natury interpersonalnej. W rzeczywistości jednak badani deklarują liczne przyjaźnie szkolne, nie wykazujące różnic w stosunku do dwóch pozostałych środowisk szkolnych S1 i S2.

Potwierdził to test Kruskala-Wallisa. W deklarowanych przyjaźniach szkolnych badani nie uwzględnili żadnych osób innej narodowości (choć takie są w szkole). Żadne ze wskazań nie objęło uczniów narodowości romskiej, pozostających w opiniach badanych poza sferą szkolnych interakcji. Mimo braku wskazań przyjaźni z rówieśnikami z innych kręgów kulturowych badani wykazują postawy otwartości wobec osób z innych kręgów kulturowych i utożsamiają ich obecność z praktycznymi korzyściami, jakimi jest *poznawanie ciekawych osób i ich zwyczajów, uczenie się tolerancji wobec osób innej narodowości, wzajemne uczenie się i wspólna pomoc*. Cenią sobie lingwistyczny aspekt obecności osób innej narodowości, chociaż nie wymieniają języka romani. Nie łączą wielokulturowości w klasie z konfliktami i nieporozumieniami, co wynika prawdopodobnie z braku złych doświadczeń w interakcjach z nie-Polakami. Za najbardziej interesujące u nich uznają cechy antropologiczne, kulturowe w tym językowe. Również w tym zakresie brak jest odniesień do Romów, co może wynikać z ich nieobecności w badanych klasach oraz braku znajomości ich cech kulturowych. Tę konkluzję trudno jednak wytłumaczyć z uwagi na prowadzone corocznie przez szkołę Dni Kultury Romskiej. Badani, precyzując też cechy nie lubiane u swoich rówieśników różniących się narodowością lub pochodzących z innych krajów, nie przypisują ich określonym nacjom. Trudno jest im określić postawy nauczycieli wobec uczniów kulturowo innych, co tłumaczy fakt obecności Romów poza obszarem bezpośrednich interakcji szkolnych (nauczyciele odbywają zajęcia dydaktyczne w romskich domach). Formy transmisji kulturowej w przestrzeni szkoły w opiniach badanych nie przyjmują konkretnych postaci, a sprowadzają się jedynie do ogólnych stwierdzeń o tolerancji, innej kulturze i zwyczajach (bez ich wskazania). Wymienione kategorie nie potwierdzają pragmatycznego wymiaru obecności rówieśników z innych kręgów kulturowych. Badani dostrzegają jednak w wielokulturowej szkole szereg korzyści, od poznania języków obcych oraz kultur, do możliwości nawiązania przyjaźni, uczenia się tolerancji, co wyrażają przyjaznymi opiniami o „obcych”, a blisko 65% badanych prezentuje pozytywne stanowisko wobec ludzi z innych krajów (innej narodowości). Szkoła jest przez nich postrzegana jako miejsce rozwoju dla wszystkich, niezależnie od narodowości.

Pozwala to przyjąć tezę o pozytywnym postawach badanych wobec osób reprezentujących inne kręgi kulturowe i ich akceptację dla wielokulturowości. Antynomią tych wskazań jest projekcja sądów i opinii niepotwierdzających dużego zainteresowania wielokulturowym środowiskiem szkolnym. Cechuje je różnorodność, od braku akceptacji, przez obojętność i świadomość walorów poznawczo-kulturowych w kontaktach z osobami z innych kręgów kulturowych, przy czym blisko 40% badanych nie przyznaje się do przyjaźni z osobą innej narodowości w szkole.

Za najważniejsze w szkole badani uznają relacje z innymi uczestnikami edukacji, ich zachowania, a w dalszej perspektywie pojawiają się przedmioty nauczania oraz elementy szkolnej infrastruktury. Określają także swoje oczekiwania wobec szkoły, które obejmują kwestie personalne (osoby życzliwe, o pewnych umiejętnościach, określonym charakterze). Inni uznają za istotny wystrój szkoły, wyposażenie klasy i zmianę nauczycieli. Znaczącą przeszkodą w ocenie uczniów są niewłaściwe zachowania rówieśników obejmujące różne formy werbalne (wulgaryzmy, kłótnie, obmawianie) oraz demonstrowanie postaw nieakceptowanych społecznie. Pojawia się tu m.in. kategoria *zachowania wobec osób innej narodowości*. Badane dzieci wyrażają swoje obawy i lęki, których źródłem są sytuacje szkolne (odpytywanie, nauczyciele, kartkówki). Istotny dla nich jest brak akceptacji ze strony rówieśników, co potwierdza silną potrzebę afiliacji.

Badani uczniowie precyzują trudności szkolne związane najczęściej z uczeniem się określonych przedmiotów szkolnych. Niemal co piąty badany wymienia język angielski, przy czym jest on także uznany za warunek rozwoju osobistego i narzędzie porozumiewania się. Część badanych wskazuje na trudności w relacjach interpersonalnych. Nie ma w nich jednak miejsca na kontakty rówieśnicze z Romami. Romscy rówieśnicy pozostają poza bezpośrednimi relacjami z grupą większościową i nie stanowią pełnoprawnych partnerów tych relacji. Sytuację tę prowokuje sama szkoła, która przyjmuje bezkrytycznie zalecenia poradni psychologiczno-pedagogicznych o nauczaniu indywidualnym. Ochrona własnej tożsamości przez Romów dokonuje się kosztem ich pełnej izolacji od społeczeństwa polskiego, co dokonuje się już na poziomie szkoły. Kulturowy habitus Romów skłaniający

ich do dystansu wobec kultury większości tworzy sztywną granicę kulturową, którą szkoła wzmacnia realizując nauczanie dzieci romskich poza jej murami. Dzieje się to ze znaczną stratą dla obu stron edukacyjnego procesu, utrudniając wzajemne poznanie i zrozumienie.

O tym, jak istotne jest zaspokojenie u dzieci potrzeb społecznych, świadczy projekcja ich stanów emocjonalnych i ocena relacji interpersonalnych. Przewaga ocen negatywnych dotyczących samopoczucia badanych uczniów wynika z *osamotnienia, zagubienia, bycia nielubianym*. Pojawiają się również sygnały o występujących w badanym środowisku formach przemocy. Dla szkoły oznacza to konieczność podjęcia działań diagnostycznych i integracyjnych.

Mimo licznych opinii niewskazujących na obecność w najbliższej, klasowej przestrzeni społecznej badanych osób z innej kultury, blisko 50% badanych wyraża pozytywne oceny i przyjazną postawę wobec *kolegów i koleżanek innej narodowości*. O własnych cechach narodowych badani uczniowie wyrażają bardzo zróżnicowane opinie, począwszy od pełnej akceptacji i wskazywania zalet narodowych (prawie 20%) po krytykę.

Warto zaznaczyć, że wśród opinii negatywnych określających Polaków jako naród zbyt mało tolerancyjny wobec innych narodowości, tylko jedna z tych ocen dotyczyła Romów – *za bardzo źle oceniają Cyganów*. Postrzeganie Romów wydaje się u badanych uczniów kwestią marginalną, mimo ich obecności w szkole, programów integracyjnych oraz promocji kultury romskiej. W wypowiedziach pojawia się krytyka Polaków jako nietolerancyjnych, pozbawionych szacunku dla „obcych” i nieakceptujących ich. Opinie te wskazują na krytycyzm negatywnych zachowań społecznych i postaw wobec osób z innych kręgów kulturowych, co świadczy o świadomości różnic i potrzebie ich respektowania w przestrzeni publicznej. Ciekawym wydaje się określenie przez badanych narodowości potencjalnego przyjaciela, wśród których wymieniane są różne nacje. Przyjaciele narodowości polskiej w wyborach badanych stanowią 10%, natomiast tylko jedna osoba wskazała na potrzebę posiadania przyjaciela narodowości romskiej. Badani uczniowie nie uzasadniają swoich preferencji, lecz są one prawdo-

podobnie konsekwencją funkcjonujących społecznie stereotypów i osobistych doświadczeń. Pragnienia badanych wobec *wszystkich ludzi na świecie* dotyczą szczęścia, równości, pokoju, miłości, zgody, przyjaźni, zaspokojenia potrzeb ludzkich, ale także ochrony środowiska naturalnego. Niektóre z tych pragnień obejmują nierealne możliwości ludzkie, takie jak *nieśmiertelność ludzi* i ich *umiejętności latania*. Zdecydowana większość badanych dzieci potwierdza autoteliczną wartość każdego człowieka, niezależnie od jego pochodzenia i narodowości. Potwierdzeniem akceptacji i tolerancji wobec „obcych” jest uznanie prawa każdego do życia, szczęścia, szacunku, równości wobec prawa.

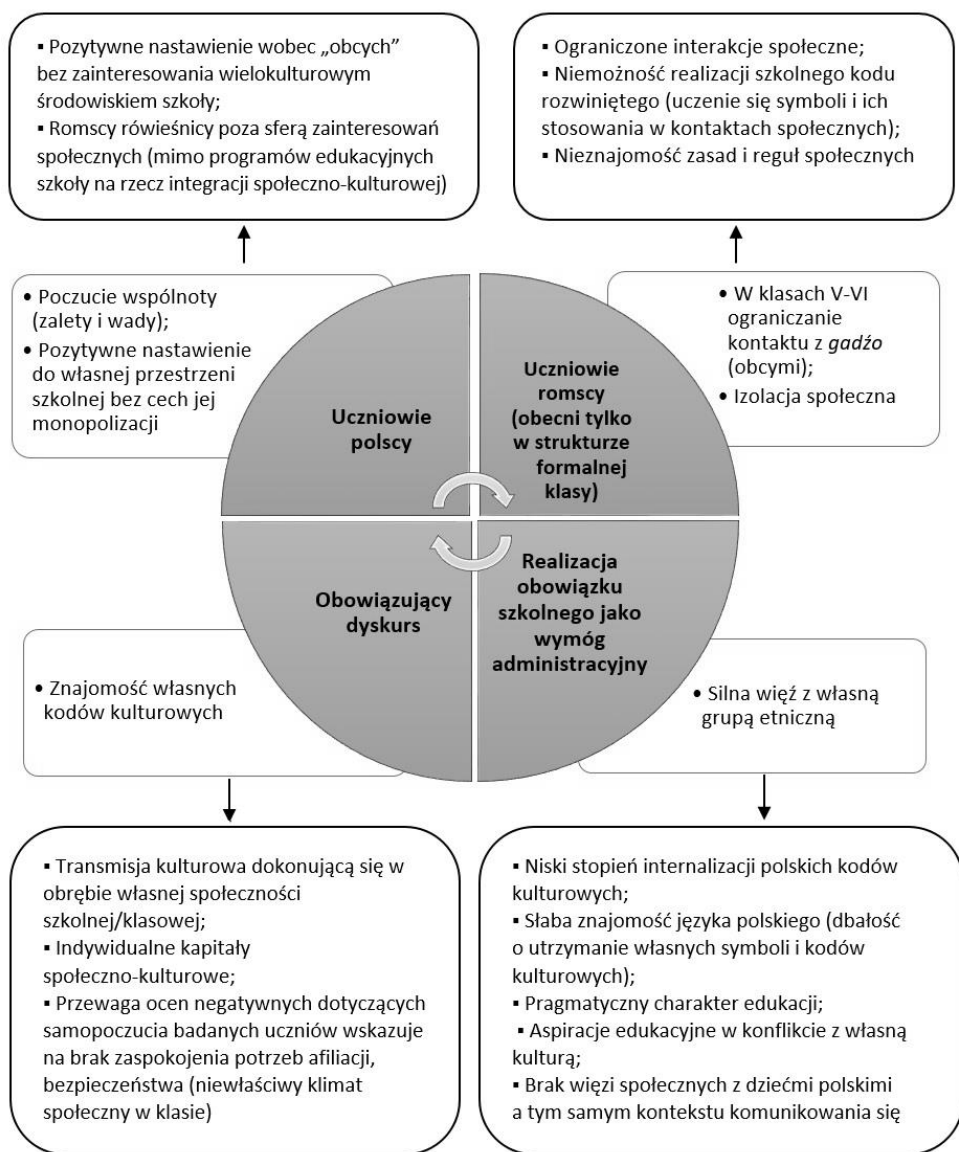
Badania przeprowadzone w środowisku szkolnym oznaczonym S3(R) ukazują pozytywne nastawienie uczestników edukacji szkolnej do własnej przestrzeni społecznej, ze wskazaniem jej zalet, jak i wad. Uzyskane opinie ukazują prospołeczne tendencje w postawach badanych wobec osób z innych kultur, przy czym najbardziej enigmatycznym akcentem tych badań jest pozostawienie romskich rówieśników poza sferą narracji i ocen. Z drugiej strony w jednej z projekcji pojawia się zainteresowanie zwiększeniem liczby osób innej narodowości w klasie tylko u 1/3 badanych. Społeczną przestrzeń szkoły cechuje dynamizm interakcji, co może również odzwierciedlać czasem sprzeczne sądy i narracje uzyskane w zebranych materiale empirycznym. Stąd też wynikają czasem ambiwalentne stanowiska badanych wobec wielokulturowej przestrzeni szkoły.

Klimat społeczny szkoły tworzy szereg czynników i ich konfiguracji, na które składają się codzienne interakcje, ich wymiar emocjonalny, towarzyszące edukacji elementy szkolnej codzienności, wcześniejsze doświadczenia determinujące wybory i działania oraz postawy i systemy wartości.

Brak bezpośrednich narracji dzieci romskich zubaża materiał empiryczny i nie pozwala do końca określić społecznego wymiaru wielokulturowości w badanych klasach. Poddane analizie dokumenty szkolne (decyzje poradni psychologiczno-pedagogicznych), potwierdzające charakter trudności szkolnych dzieci romskich, wskazują na szczególny rodzaj pracy edukacyjnej. Stosowanie klasycznej przemocy symbolicznej, wyrażającej się

w narzucaniu przez szkołę dyskursów, uznanych za jedynie słuszne i właściwe; nie uwzględnia specyfiki romskiej mentalności i hierarchii wartości, ograniczając socjo-lingwistyczne uwarunkowania rozwoju i szkolną karierę dzieci romskich. Stosowane przez szkołę formy pracy i pomocy dzieciom romskim (praca korekcyjno-kompensacyjna, nauczanie indywidualne), nie są wystarczającym działaniem na rzecz integracji środowisk i tworzenia warunków wspomagających procesy adaptacyjne. Szkoła – jako przestrzeń interakcji społecznych – uczestniczy paradoksalnie w izolacji społecznej dzieci romskich, a sami Romowie wspomagają ten proces, świadomie izolując się w imię kulturowego hermetyzmu i zachowania tożsamości.

Biorąc pod uwagę wielowiekowe uczestnictwo Cyganów/Romów w historii i społecznej strukturze państwa polskiego – jako grupy etnicznej – należałoby zastanowić się nad rzeczywistymi możliwościami rozwoju dzieci romskich i stworzeniem warunków dla ich biculturowych kontekstów funkcjonowania społecznego. Uznanie przez polską szkołę zasady supremacji reguł, kodów i symboli jako jedynie słusznych i dopuszczalnych nie tworzy płaszczyzny dla wzajemnej współpracy ze środowiskami romskimi, a dzieci romskie pozostawia poza marginesem niezbywalnych praw dla rozwoju intelektualnego i społecznego. W zasadzie służy to umocnieniu tzw. błędnego koła, gdzie Romowie izolują swoje dzieci od narzucania zasad większości, ta zaś nie chce uznać praw i różnic wynikających z kulturowej odmienności. Przedstawione wnioski z badań empirycznych dotyczących wąskiego środowiska szkolnego z uwzględnieniem klas V-VI z obecnymi w strukturze formalnej szkoły dziećmi romskimi, skłaniają do syntezy i przedstawienia w formie graficznej uproszczonego modelu przestrzeni społecznej szkoły, oznaczonej symbolem S3(R). Należy zaznaczyć, że model ten obrazuje tylko i wyłącznie środowisko badanej szkoły i nie ma podstaw dla jego generalizowania w przypadku innych środowisk szkolnych z obecnością dzieci romskich (rys. 9).



Rys. 9. Uproszczony graficzny model społecznej przestrzeni szkoły S3(R) z dziećmi romskimi obecnymi w strukturze formalnej

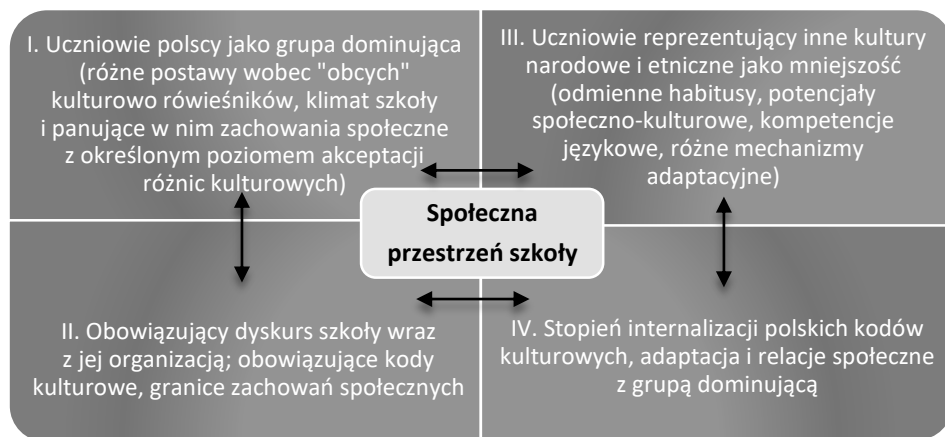
Źródło: opracowanie własne

Modele społecznej przestrzeni szkoły i wielokulturowości w perspektywie trzech różnych środowisk

9.1. Społeczna przestrzeń szkoły i jej obszary – analiza komparatystyczna

Analiza materiału empirycznego z wykorzystaniem danych ilościowych i jakościowych uprawnia do skonstruowania graficznych modeli objętych badaniami szkół. Nie mają one w żaden sposób odniesienia do jakiegokolwiek innego środowiska szkolnego z uwagi na indywidualny, niepowtarzalny charakter każdej z prezentowanych szkół. Opierając analizy badawcze na dziecięcych narracjach, należy zaznaczyć ich indywidualność i subiektywizm. Ich struktura jest konsekwencją wyodrębnionych kategorii pojęciowych i znaczeniowych. Porównanie trzech różnych środowisk szkoły wskazuje na istniejące w nich różnice, warunkowane odmiennością rzeczywistości społecznej, doświadczeniami indywidualnymi jej podmiotów, ich oczekiwaniami i preferencjami, a także samą specyfiką obecności reprezentantów innych kultur narodowo-etnicznych. Kategorie pojęć i znaczeń wynikające z uzyskanych narracji pozwalają na określenie cech społecznej przestrzeni szkoły, wspólnych dla wszystkich objętych badaniami grup. Dotyczą one określonych obszarów, przy czym każdy z nich naznaczony jest charakterem danego środowiska. Obszary wspólne dla

przestrzeni społecznej i wielokulturowości zostały ujęte w formę graficzną, którą przedstawia poniższy rysunek.

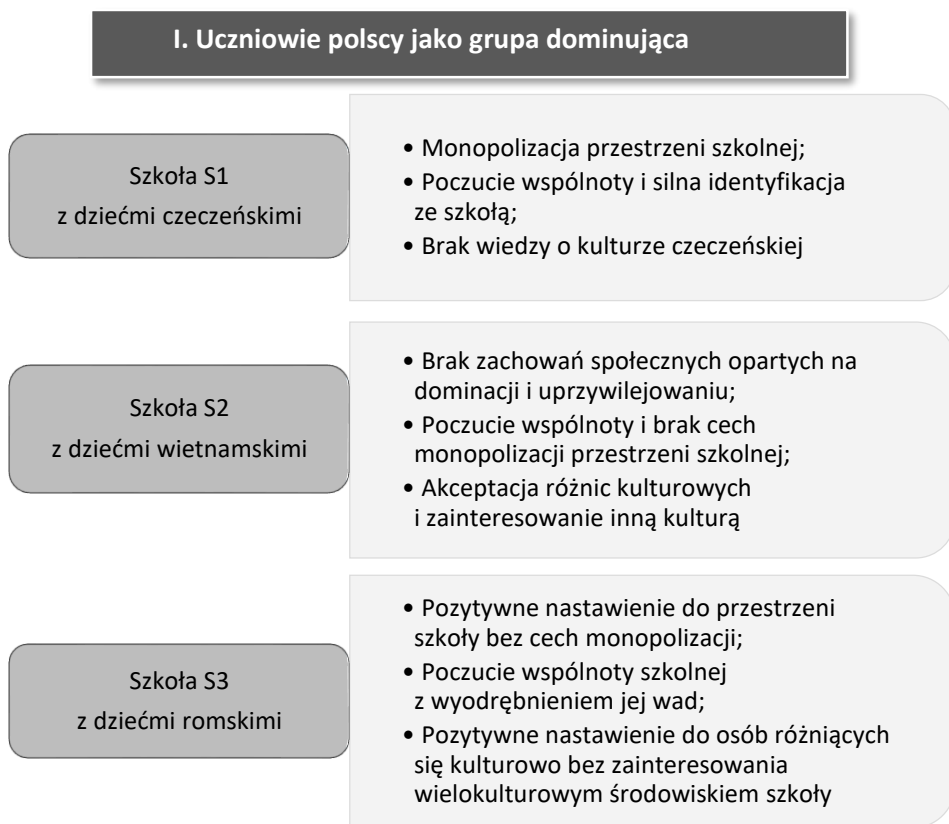


Rys. 10. Obszary wspólne dla społecznej przestrzeni szkoły i wielokulturowości

Źródło: opracowanie własne

Analiza każdego z nich stanowi odpowiedź na sformułowane pytania badawcze i jest syntezą przedstawionych wcześniej analiz. Wyodrębnione cztery obszary charakteryzują indywidualne właściwości badanych środowisk szkolnych, co ilustrują ich uproszczone formy graficzne zamieszczone na rys. 11.

Wyniki badań pozwalają na wykazanie różnic w każdym badanym środowisku szkolnym z perspektywy większości, tj. uczniów narodowości polskiej. Każda z tych grup współuczestniczy w tworzeniu środowiska szkolnego i posiada typowy dla niej profil kulturowy, będący konsekwencją zdolności adaptacyjnych rówieśników z innych kręgów kulturowych. Stanowią one o charakterze wzajemnych interakcji, wpływających na ocenę szkoły i jej wielokulturowych kontekstów w opiniach badanych uczniów narodowości polskiej.



Rys. 11. Obszar przestrzeni szkoły reprezentowany przez większość jej uczestników

Źródło: opracowanie własne

W szkole oznaczonej S1(C) badaną większość cechuje wyraźna monopolizacja własnej przestrzeni szkolnej z wyłączeniem z niej nieakceptowanych społecznie zachowań czeczeńskich rówieśników. Ich niechętny stosunek do integracji – co wynika z opinii – wyklucza z interakcji z grupą kulturowo dominującą. Społeczna przestrzeń szkoły wyznaczana jest regułami wzajemnej pomocy, przyjaźni, przestrzegania reguł opartych na empatii i poczuciu wspólnoty. Wyznacza ją również język jako narzędzie socjalizacji. Przestrzeń szkoły tworzy szkolna gwara, a wraz z nią określona symbolika znaczeń i gestów. Relacje badanych uczniów polskich w odniesieniu do Czeczenów nie wskazują na budowanie więzi, co może tłumaczyć zjawisko

wykluczania ich ze społecznych interakcji. Brak internalizacji polskich kodów kulturowych przez dzieci czeczeńskie uzasadnia ograniczenie przez badaną większość przestrzeni szkolnej do własnych, optymalnych wzorów zachowań społecznych, a tym samym zawłaszczenie własnego środowiska społeczno-kulturowego dla grupy identyfikującej się z nią. W rezultacie monopolizacja środowiska szkolnego zmniejsza szansę mniejszości na integrację społeczną i wzajemną transmisję kulturową. Ograniczony dyskurs z innymi kulturowo rówieśnikami wzmacnia poczucie silnej identyfikacji z własną społecznością szkolną, potwierdzaną poczuciem dominacji i uprzywilejowania. Jest ono wzmocnione u badanej większości brakiem wiedzy o kulturze czeczeńskiej, nieznajomością realiów społeczno-politycznych i statusu uchodźstwa Czeczenów. Można przypuszczać, że w przypadku wskazanego środowiska szkolnego występuje ukryty program, będący projekcją m.in. postaw nauczycieli, komentarzy na temat uczniów czeczeńskich, specyfiki ich zachowań i odmiennych rytuałów związanych z płcią, religią itp. Według A. Janowskiego pojęcie ukrytego programu *otwiera okno na cały nowy, złożony świat zjawisk, że można mówić nie o jednym ukrytym programie, a o całym szeregu ukrytych i półukrytych, prawie intencjonalnie i całkiem nieintencjonalnie, świadomie i nieświadomie działających w obrębie szkoły*⁴⁷⁰.

Miernikiem przynależności do grupy dominującej staje się respektowanie społecznych zasad dotyczących szkolnej codzienności i stanowi w ocenie badanej większości jedyny, dopuszczalny dyskurs. Społeczne zachowania czeczeńskich rówieśników nie spełniają oczekiwań badanych uczniów, plasując mniejszość poza obszarem naturalnych, szkolnych interakcji.

Odmienne postrzeganie przestrzeni szkolnej prezentują badani uczniowie polscy w szkole oznaczanej S2(W). Obecność w niej uczniów wietnamskich nie skłania większości do zawłaszczania środowiska szkolnego, lecz wyraża się w harmonijnych, opartych na obopólnej przyjaźni relacjach. Są one konsekwencją wzajemnej akceptacji różnic kulturowych, charakteru

⁴⁷⁰ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995, s. 50.

szkoły z wieloletnią tradycją jej uczniów pochodzących z różnych kręgów narodowo-etnicznych oraz otwartości wietnamskich rówieśników na internalizację polskich kodów. Ich znajomość z jednocześnie wzajemnie przebiegającą transmisją kulturową sprawiają, że szkoła w ocenie uczniów polskich jest wspólną kulturowo przestrzenią, wolną od antagonizmów i konfliktów. Społeczne dostosowanie się dzieci wietnamskich do otoczenia przejawia się w ich subordynacji szkolnej, pracowitości i aspiracjach edukacyjnych, przyjaźni wobec polskich rówieśników. W ich ocenie – co wynika z narracji – buduje to zaufanie, tłumaczy charakter relacji szkolnych i recepcję problemów migracji. Środowisko badanej szkoły z jej wielokulturowym charakterem, z zaznaczającą się w jego przestrzeni obecnością dzieci wietnamskich, charakteryzuje się przyjaznym klimatem, wyznaczonym relacjami interpersonalnymi jego podmiotów, dobrą organizacją pracy i otwartością na kulturową odmienną. Badana większość nie zauważa różnic w zachowaniach wietnamskich rówieśników. Zdarzenia szkolne, uroczystości i imprezy stanowiące szkolną obyczajowość i wynikające z tradycji, są w narracjach badanych sekwencją znaczeń i kodów kulturowych szkoły, w które odmienni kulturowo uczniowie wpisują się w naturalny i niczym nieróżniący się sposób. W opiniach badanej większości życie szkolne jawi się jako harmonijna przestrzeń wzajemnych interakcji, w której żadne z nich nie legitymizują prawa większości do jej zawłaszczania i monopolizacji. Wydaje się również, że kwestia „ukrytych programów” nie jest w tym przypadku warunkowana kulturową odmienną uczestników szkolnej edukacji. A jeśli już, to warto odnieść ją, z punktu widzenia mniejszości wietnamskiej w polskiej szkole, do pozytywnej właściwości ukrytego programu według C. Cornbleth, na którą powołuje się A. Janowski⁴⁷¹. *Może ukryty program ułatwia przetwarzanie doświadczeń wyniesionych ze szkoły w coś, co można określić jako korzyść czy zysk istotny dla rozwoju człowieka?*⁴⁷² Pojawia się więc pytanie o społeczne umiejętności dzieci wietnamskich, które z powodzeniem „zanurzają się” w klimat polskiej szkoły, co potwierdzają narracje badanej większości.

⁴⁷¹ Za: A. Janowski, *Uczeń w teatrze...*, dz. cyt., s. 62.

⁴⁷² Tamże.

II. Obowiązujący dyskurs szkoły i kody kulturowe wyznaczające granice zachowań społecznych

Szkoła S1
z dziećmi
czeczeńskimi

- Znajomość własnych reguł i kodów, różne kapitały społeczno-kulturowe wynikające z socjalizacji pierwotnej;
- Wyznaczanie dopuszczalnych ram zachowań społecznych w zetknięciu się z odmienną kulturowo grupą Czeczenów;
- Niechęć wobec "obcych" uczestników przestrzeni szkolnej (znaczące różnice w kodach kulturowych);
- Transmisja kulturowa odbywa się w obrębie grupy większościowej z marginalizacją rówieśników z innych kręgów kulturowych;
- Społeczny kontekst komunikatów ograniczony tylko do grupy dominującej z pomijaniem jednostek stanowiących kulturową mniejszość w klasie szkolnej ze względu na językowe deficyty.

Szkoła S2
z dziećmi
wietnamskimi

- Uznanie rówieśników kulturowo różniących się za pełnoprawnych uczestników przestrzeni szkolnej;
- Wzajemna transmisja kulturowa w ramach dopuszczalnych reguł społecznych szkoły; uznanie dla wietnamskich rówieśników;
- Społeczny kontekst komunikatów szkolnych obejmuje różne obszary (przyjaźnie, zabawy, zapraszanie do domu, wzajemne uczenie się); jest on warunkowany bardzo dobrą znajomością języka polskiego u dzieci wietnamskich i znajomością szkolnych reguł;
- Wielokulturowy model przestrzeni szkolnej, brak konfliktów, nieobecne antagonizmy

Szkoła S3
z dziećmi
romskimi

- Transmisja kulturowa w obrębie własnej społeczności, bez bezpośrednich relacji z rówieśnikami innej narodowości;
- Niewłaściwy klimat społeczny w klasie (poczucie braku bezpieczeństwa, silna potrzeba afiliacji);
- Granice zachowań społecznych nie są wyznaczone odmiennością innych kulturowo uczestników, lecz określone są powszechnie przyjętymi regułami życia społecznego w klasie

Rys. 12. Istotne dla większości czynniki postrzegania i oceny przestrzeni szkolnej w kontekście jej wielokulturowości

Źródło: opracowanie własne

Całkowicie inną przestrzenią szkolną w prezentowanych badaniach jest szkoła oznaczona jako S3(R). Jej cechą charakterystyczną jest formalne uczestnictwo w strukturze organizacyjnej dzieci romskich, bez ich rzeczywistego udziału w codziennych zajęciach edukacyjnych (nauczanie indywidualne poza szkołą), co zmienia recepcję wielokulturowości w badanych klasach. Objęci badaniami uczniowie narodowości polskiej nie traktują uczniów romskich jako współuczestników w kreowaniu szkolnej przestrzeni, co znajduje potwierdzenie w uzyskanych narracjach. Sprzeczne sądy i opinie o szkole ukazują jej zróżnicowany obraz, w którym wielokulturowość jest kategorią ambiwalentną, nie łączącą się jednak w jakikolwiek sposób z typową dla badanej placówki obecnością dzieci romskich. Większość badanych uczniów narodowości polskiej potwierdza autoteliczną wartość każdego człowieka, niezależnie od jego pochodzenia i narodowości. Postrzeganie szkoły jako środowiska społecznego jest w przypadku tej grupy badanych skoncentrowane na wewnętrznych problemach bez jakiegokolwiek partycypacji rówieśników kulturowo odmiennych.

Drugą, a uzupełniającą scharakteryzowany wyżej obszar *Uczniowie polscy jako grupa dominująca*, jest płaszczyzna określająca *Obowiązujący dyskurs szkoły i kody kulturowe* (rys. 12) wyznaczająca granice zachowań społecznych. Należy przypomnieć, że pojęcie *obowiązującego dyskursu* dotyczy istnienia w badanym środowisku szkolnym określonych praktyk, zdarzeń interakcyjnych, reguł i praw zarówno o charakterze formalnym, jak i obyczajowym, będących źródłem wiedzy i sądów o szkolnej rzeczywistości⁴⁷³. Dyskursy szkolne przebiegają w płaszczyźnie językowej, zarówno w formie

⁴⁷³ Należy przywołać pojęcie dyskursu według T. Hejnickiej-Bezwińskiej (*Pedagogika ogólna*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 495). Pojęcie dyskursów pedagogicznych pojawia się u wielu innych badaczy i ich publikacjach: *Spory o edukację – dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński i L. Witkowski, IBE, Warszawa 1993; *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński i L. Witkowski, Wyd. Edytor, Poznań-Toruń 1994; T. Hejnicka-Bezwińska i R. Leppert oraz inni autorzy w pracy zbiorowej *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005; *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński i B. Śliwowski, t. 1., Wyd. PWN, Warszawa 2003; *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004; B. Śliwowski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

mówionej, pisanej jak i wizualnej. Z racji objęcia badaniem podmiotów edukacyjnych należy wskazać na społeczne i kulturowe konteksty tych dyskursów przebiegających w przestrzeni szkoły.

Dyskurs jako forma organizacji języka jest pojęciem będącym w zainteresowaniu wielu dyscyplin: lingwistyki, nauk społecznych, psychologii. Teun A. van Dijk uzasadnia ten termin następująco: *Już przy pierwszej próbie przybliżenia omawianego pojęcia natknęliśmy się na trzy główne wymiary dyskursu: a) użycie języka, b) przekazywanie idei oraz c) interakcję w sytuacjach społecznych*⁴⁷⁴. W przypadku szkoły użycie języka, jego przekaz i interakcja mu towarzysząca wiąże się z obowiązującymi kodami kulturowymi, zwłaszcza jeśli mamy do czynienia ze środowiskiem naznaczonym wielokulturowością jego podmiotów. Kody kulturowe stanowią zjawiska, rzeczy, którym nadaje się nieświadomie określone znaczenie⁴⁷⁵, co w przypadku wielokulturowych środowisk może stanowić albo pomost w procesach integracji, albo też dysonans prowadzący do konfliktów. Wielokulturowa klasa jest miejscem interakcji, w której każdy z jej uczestników „używa” lub „doświadcza” kodów kulturowych, będących w zgodzie z osobistą ich interpretacją lub też odrzuca jako niezgodną z przyjętymi przez nią ramami społecznymi. Kody kulturowe przyjmują różną klasyfikację w literaturze. A. Nęcka wskazuje na *kody werbalne, materialne, związane z zachowaniami, ubiorem i mową ciała, a także kody interpretacyjne. Tym samym kody kulturowe pozwalają zrozumieć otaczającą nas rzeczywistość i dostrzec różnice w interpretacji określonych zjawisk między odmiennymi kulturami*⁴⁷⁶.

A. Odrowąż-Coates wskazuje na kody kulturowe biologiczne i społeczne w odniesieniu np. do kobiecości w Arabii Saudyjskiej⁴⁷⁷. Zarówno kody biologiczne (cielesność, zdrowie, choroba, śmierć), jak i społeczne (pełnione role i zadania społeczne kobiet, wzory interakcji w sferze publicznej

⁴⁷⁴ T.A. van Dijk, *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. A. Teun van Dijk, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 10.

⁴⁷⁵ Zob. C. Rapaille, *The Culture Code*, Broadway Books, New York 2006.

⁴⁷⁶ A. Nęcka, *Kody kulturowe. (Nie) potrzebny bagaż?*, „Polonistyka” 2016, nr 13.

⁴⁷⁷ A. Odrowąż-Coates, *Kobieta za zasłoną kodów kulturowych w Arabii Saudyjskiej*, „Pedagogika Społeczna” 2013, nr 1(47).

i prywatnej, kody społeczno-edukacyjne i konsumpcyjne)⁴⁷⁸ nie znajdują często zrozumienia i uznania w europejskim obszarze kulturowym. Odrowąż-Coates w swoim studium skupia się na kobietach, lecz należy pamiętać, że role kulturowe zarówno w odniesieniu do kobiet, jak i mężczyzn przyswajane są w procesie socjalizacji od najmłodszych lat. Rozważania powyższe znajdują zatem uzasadnienie w refleksji nad kodami kulturowymi w szkole, zwłaszcza w kontekście jej wielokulturowości.

W przypadku kultur azjatyckich⁴⁷⁹ kody kulturowe cechuje również znacząca odmiennność (np. Wietnamczycy, Czeczeni z kulturą kaukaską i islamem), co uwidacznia się w środowiskach szkolnych, gdzie polska większość toleruje owe różnice jedynie w sytuacjach zinternalizowania kodów polskich przez innych kulturowo uczestników przestrzeni edukacyjnej. W szkole S1 z dziećmi czeczeńskimi znaczące różnice w kodach kulturowych między dwiema różnymi grupami kulturowymi zawężają dyskurs szkolny do przestrzeni komunikatów w obrębie większości polskiej. Tym samym ograniczone zostają wzajemne możliwości tworzenia wspólnej przestrzeni dla społecznych komunikatów, a mniejszość czeczeńska poddana zostaje procesom społecznej stratyfikacji. Niedopuszczanie kodów kultury polskiej z jednoczesną tendencją do kulturowej izolacji jest u uczniów czeczeńskich główną przeszkodą w procesach adaptacyjnych i akulturacyjnych. Pozbawia ich szansy na edukację i wzmacnia procesy społecznej dezintegracji. Obowiązujący w szkole dyskurs wydaje się istnieć dla Czeczenów poza sferą ich zainteresowań, a nawet wydaje się przez nich lekceważony (niereagowanie na polecenia nauczycieli, niechęć do nauki języka polskiego jako warunku akulturacji, demonstrowanie wrogich, agresywnych zachowań wykluczających z komunikacji społecznej w szkole). Konsekwencją tego jest wyznaczanie ram zachowań społecznych przez polską większość (niechęć wobec zachowań czeczeńskich rówieśników,

⁴⁷⁸ Tamże, s. 48-54 i 56-63.

⁴⁷⁹ Zob. Z. Jasiewicz, *Rodzina, społeczność lokalna i grupa etniczna w Polsce i Azji Środkowej*, Wyd. Poznańskie, Poznań 2004; R. Benedict, *Chryzantema i miecz. Wzory kultury japońskiej*, PIW, Warszawa 1999; M. Hemeniuk-Walczak, *Wizerunek kobiety w wielokulturowym społeczeństwie Kazachstanu odniesieniem do edukacji międzykulturowej*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2014;

krytyka ich postaw, podkreślenie niezrozumiałych form komunikacji społecznej, interakcje niezgodne z obowiązującymi regułami społecznymi). Społeczny kontekst komunikatów ograniczony został w praktyce szkolnej do grupy dominującej (większości) z pomijaniem jednostek stanowiących kulturową mniejszość, ze względu na jej językowe deficyty i postawę kulturowego oportunisty wobec polskich rówieśników.

W obowiązującym dyskursie szkoły S2 z obecnością dzieci wietnamskich nie istnieją znaczące dla interakcji obszary różnicujące przedstawicieli dwóch odmiennych kultur. Wynika to z dobrych kompetencji lingwistycznych dzieci wietnamskich, ich potrzeby silnej integracji kulturowej, aspiracji edukacyjnych i potrzeby afilacji w grupie. Społeczny kontekst komunikatów szkolnych obejmuje nie tylko kwestie związane z edukacją. Odnosi się do interakcji w sferze przyjaźni, zabawy i oznacza wzajemną akceptację kodów kulturowych. Mniejszość nie oznacza w tym przypadku kulturowego dystansu ze strony większości, lecz jest jej doskonałym przykładem harmonii i kulturowej integracji z jednocześnie pełną akceptacją.

W szkole S3 dyskurs ogranicza się do komunikatów społecznych w obrębie własnej grupy kulturowej z uwagi na bezpośrednią nieobecność w przestrzeni szkolnej romskich rówieśników. Nie ma zatem granic, które wyznaczałyby ramy zachowań społecznych dla obu grup. Interesującym elementem badanego środowiska jest jednak jego klimat społeczny, naznaczony negatywnymi relacjami, brakiem poczucia bezpieczeństwa, brakiem zaspokojenia potrzeby afilacji, trudnościami szkolnymi wynikającymi z nauki. W narracjach określających rodzaje dyskursów w przestrzeni szkolnej pojawia się znaczna liczba ocen negatywnych dotyczących samopoczucia badanych, ich *osamotnienia, zagubienia, bycia nie lubianym*. Obecne są także sygnały o występujących w badanym środowisku formach przemocy.

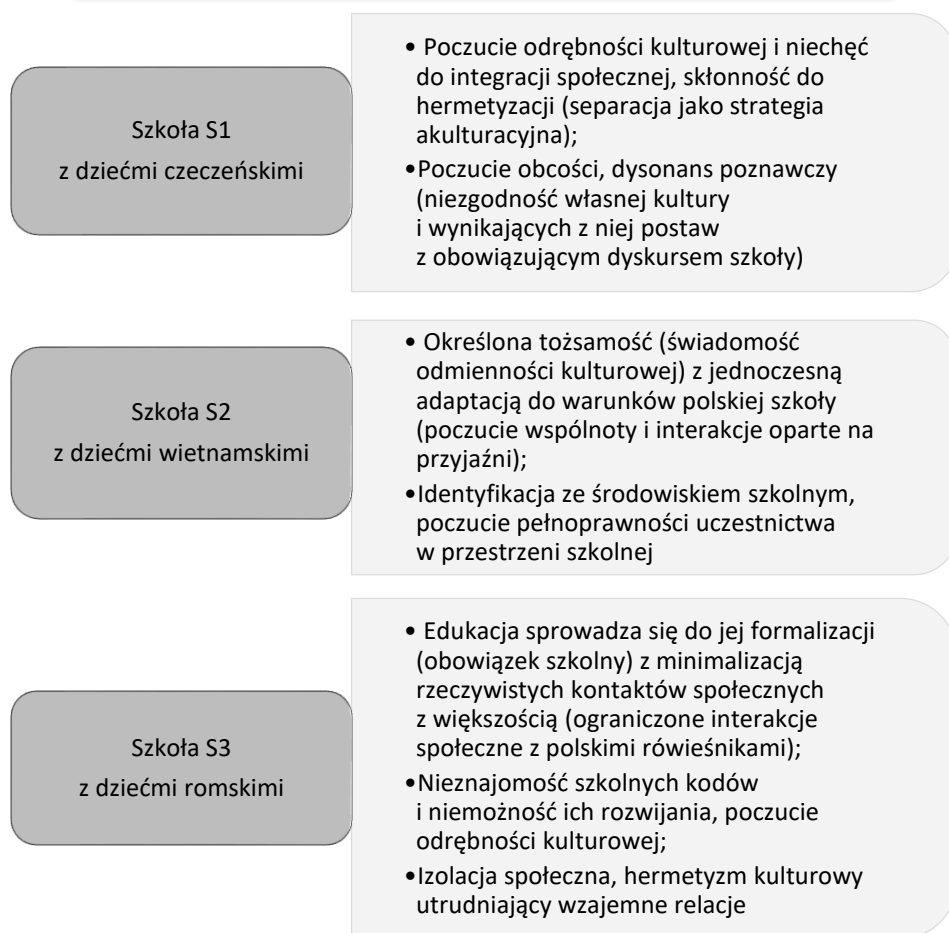
Postrzeganie Romów wydaje się u badanych uczniów kwestią marginalną, nieobecną, mimo ich obecności w szkole (młodsze klasy), programów integracyjnych oraz promocji kultury romskiej przez szkołę (Dni Kultury Romskiej). W wypowiedziach pojawia się krytyka Polaków jako nietolerancyjnych, pozbawionych szacunku dla „obcych” i nieakceptujących ich. Opinie te wskazują na krytycyzm negatywnych zachowań społecznych

i postaw wobec osób z innych kręgów kulturowych, co świadczy o świadomości różnic i potrzebie ich respektowania w przestrzeni publicznej. Prospołeczne tendencje w postawach badanych wobec osób z innych kultur wskazują na potrzebę międzykulturowego dyskursu (mimo własnych niedoskonałości i wad), przy czym najbardziej enigmatycznym akcentem tych badań jest pozostawienie romskich rówieśników poza sferą narracji i ocen.

Trzecim obszarem wspólnym dla badanych przestrzeni szkoły wraz z jej wielokulturowością są uczniowie reprezentujący inne kultury narodowo-etniczne – pełnoprawni uczestnicy edukacji szkolnej. W podjętych badaniach są nimi Czeczeni, Wietnamczycy i Romowie. Syntezą ich charakterystyki jest zestawienie prezentowane na rys. 13.

W środowisku szkolnym z dziećmi Czeczenów (S1) ich poczucie odrębności kulturowej zawęża procesy socjalizacyjne do własnej grupy narodowościowej. Silna identyfikacja z nią oddala szanse na adaptację do warunków polskiej szkoły, która staje się tylko formalną przestrzenią edukacji. Niskie kompetencje komunikacyjne (słaba znajomość języka polskiego) dzieci czeczeńskich nie pozwalają na uczestnictwo w obowiązującym dyskursie szkoły. Jego elementem jest m.in. posługiwanie się kodami społeczno-kulturowymi, które są przez tę mniejszość ignorowane. Dysonans poznawczy, jaki towarzyszy edukacji szkolnej (wymogi językowe szkoły a ograniczanie interakcji do własnej grupy kulturowej), nie sprzyja budowaniu więzi, transmisji kultury, lecz odzwierciedla cechy strategii akulturacyjnej określanej jako *separacja*. Pogłębia ona wzajemny dystans i ogranicza wzajemne dyskursy w szkolnej przestrzeni, upośledzając ich społeczne funkcjonowanie. Pozostawienie uczniów czeczeńskich na marginesie szkolnego życia ogranicza sprawczą stronę ich szkolnej aktywności. W rezultacie w narracjach większości w badanym środowisku wyraźnie zaznacza się podział na dwie przestrzenie: jedną – reprezentowaną przez grupę dominującą (uczniowie polscy) i wyznaczającą obowiązujące dyskursy oraz drugą – nastawioną niechętnie do większości, z poczuciem alienacji.

III. Uczniowie reprezentujący inne kultury narodowo-etniczne



Rys. 13. Mniejszość szkolna i jej kulturowa odmiennność w przestrzeni szkolnej

Źródło: opracowanie własne

Uczniów wietnamskich, współuczestniczących w edukacji szkolnej w środowisku oznaczonym jako S2 cechuje silna identyfikacja z własną szkołą, poczucie wspólnoty i przyjazne relacje z polskim rówieśnikami. Internalizacja polskich kodów kulturowych wynika z wielu uwarunkowań. Stanowią je m.in. kompetencje lingwistyczne wynikające z wieloletniej edukacji w szkołach polskich, począwszy w wielu przypadkach od edukacji

przedszkolnej. Aspiracje edukacyjne dzieci wietnamskich i ich silne poczucie odpowiedzialności za szkolne obowiązki warunkowane są kulturowo⁴⁸⁰. Zdaniem autorów wskazanej publikacji (...) *kultura wietnamska i struktura społeczności wietnamskiej w Polsce zdają się pod każdym względem ułatwiać sytuację dziecka trafiającego do szkoły i stymulować go do osiągnięcia sukcesu zakładanego przez twórcę systemu edukacyjnego, bardziej nawet niż dziecko polskie*⁴⁸¹. Autorzy zaznaczają, że dzieci wietnamskie (...) *są stymulowane przez rodzinę do nauki, do wtopienia się, na ile to możliwe, w polskie środowisko i zdobycia umiejętności, które mają mu ułatwić funkcjonowanie w polskich warunkach życia*⁴⁸². Ponadto filozofia życia społeczności wietnamskiej oparta na konfucjanizmie skłania ich do harmonijnej, opartej na przyjaźni i współpracy egzystencji w środowisku zamieszkania i publicznej aktywności. Analiza materiału empirycznego, szczególnie opinie dzieci polskich o swych wietnamskich rówieśnikach, potwierdzają ich funkcjonowanie w przestrzeni szkolnej w oparciu o adaptację i uznanie szkolnych dyskursów za obowiązujące je reguły. Dzieci wietnamskie w badanym środowisku szkolnym nie sygnalizują negatywnych emocji wynikających z niewłaściwych interakcji społecznych, lecz czują się pełnoprawnymi i akceptowanymi uczestnikami szkolnej przestrzeni. Wzajemna otwartość na kulturową transmisję nie nosi znamion monopolizacji szkoły przez grupę większościową, a dzieci wietnamskie stanowią w badanym środowisku jedną z wielu społeczności w wielokulturowym modelu szkoły. Dzieci romskie, które miały być – zgodnie z planowaną strategią badawczą – objęte badaniami we własnym środowisku szkolnym, stały się podmiotem znajdującym się poza sferą społeczną środowiska. Fakt ten stanowi niezamierzony element badań jakościowych, niedających możliwości bezpośredniej penetracji badawczej i obserwacji środowiska szkolnego. Niemniej udostępniona dokumentacja, której z kolei nie wskazano w dwóch innych środowiskach szkolnych, rozmowy z nauczycielami i opinie polskich uczniów ukazały inną optykę funkcjonowania dzieci romskich we wskazanej szkole. Analiza zebranego materiału

⁴⁸⁰ T. Halik, E. Nowicka, W. Połec, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole...*, dz. cyt.

⁴⁸¹ Tamże, s. 196.

⁴⁸² Tamże.

pozwała przyjąć, że w badanej szkole dzieci romskie uczestniczą w nauczaniu indywidualnym poza środowiskiem społecznym klasy, co ogranicza ich interakcje społeczne z polskimi rówieśnikami. Fakt ten wynika z zamierzonego przebywania poza polską większością i jest spowodowany granicą społeczno-kulturową i troską Romów o zachowanie własnej tożsamości etnicznej. Takie interpretacje pojawiły się w rozmowach z nauczycielami tej szkoły. Zdaniem S. Kaprałskiego *romski sposób budowania tożsamości charakteryzuje więc napięcie między poczuciem odrębności i – często – dumy z „bycia Romem” a poczuciem zagrożenia, jakie odrębność taka może powodować w świecie nieprzyjaznym Romom*⁴⁸³. Dla zrozumienia sytuacji dzieci romskich w polskiej szkole warto przywołać kwestię złożoności romskiej tożsamości. Zdaniem cytowanego badacza romska tożsamość ma charakter złożony z aspektu substancjalnego, relacyjnego i procesualnego⁴⁸⁴. Na wymienione kolejno komponenty składają się: wierność wartościom i ich respektowanie w życiu codziennym, interakcje Romów z nie-Romami i *poczucie kontynuacji w czasie mimo transformacji*⁴⁸⁵. Interesującym z punktu widzenia interakcji w klasie szkolnej jest drugi z wymienionych przez S. Kaprałskiego elementów tożsamości, który określa on jako relacyjny. W kontekstach rozmów z dyrektorem i nauczycielami badanego środowiska szkolnego (S3) romską tożsamość można rozumieć jako świadome działanie ograniczenia relacji z nie-Romami, co służy zachowaniu własnej kultury. Jej uprawomocnieniem jest organizacja własnego życia, zgodnie z tradycją i obowiązującymi zasadami społecznymi o wyraźnie określonej granicy społeczno-kulturowej. Z jednej strony uczestnictwo w edukacji dzieci romskich w szkole publicznej jest naturalnym wymogiem administracyjnym, związanym z realizacją obowiązku szkolnego. Z drugiej zaś – poczucie własnej odrębności skłania Romów do minimalizowania relacji społecznych z otoczeniem nie-romskim, co podyktowane jest decyzją rodziców wobec własnych dzieci. Trudno jednoznacznie określić, jakie wizje własnej tożsamości i relacji

⁴⁸³ S. Kaprałski, *Tożsamość Romów: etniczna, społeczna czy narodowa?*, „Studia Romologica” 2012, nr 5, Muzeum Okręgowe w Tarnowie, Tarnów, s. 234.

⁴⁸⁴ Tamże, s. 215.

⁴⁸⁵ Tamże.

społecznych mieliby uczniowie romscy. Z badawczego punktu widzenia kwestie te byłyby kluczowe dla określenia społecznej przestrzeni szkoły. Niestety, brak możliwości przeprowadzenia wywiadów z dziećmi romskimi uniemożliwił pozyskanie materiału badawczego. W przypadku uczniów polskich nieobecność romskich rówieśników została uznana za *status quo*. Brak bezpośrednich doświadczeń w interakcjach z romskimi rówieśnikami znalazło swoje odbicie w narracjach dzieci polskich. Rodzi się więc pytanie o szanse edukacyjne dzieci romskich, ich formowanie własnej tożsamości i możliwości rozwoju społecznego Romów w zglobalizowanym świecie. Brak znajomości kodu rozwiniętego w zakresie polskich symboli i znaczeń wydaje się poważną barierą na drodze do indywidualnych wyborów edukacyjnych ścieżek dzieci romskich. Aspiracje edukacyjne Romów nie idą w parze z ich identyfikacją kulturową, co prowadzi do radykalnych wyborów życiowych. Szansa na awans społeczny związana z nauką jest często jednoznaczna z wykluczeniem z własnej społeczności. Trudno jednocześnie mówić o akulturacji Romów w społeczeństwie większościowym, skoro sami *nie są oni przekonani co do możliwości zjednoczenia Romów za pomocą jednej narracji tożsamościowej i nie bardzo (z pewnymi wyjątkami) widzą potrzebę takiego zjednoczenia*⁴⁸⁶.

Wskazane wyżej różnice odzwierciedlają profil społeczno-kulturowy analizowanych mniejszości narodowych i etnicznych, będących współuczestnikami badanych środowisk szkolnych. Każdą z wyodrębnionych w badaniach grup cechuje różny stopień internalizacji polskich kodów kulturowych, adaptacji oraz relacji społecznych łączących je z polskimi rówieśnikami w badanych środowiskach szkolnych. Na wykazane poniżej różnice akulturacyjne, jako efekt przeprowadzonych badań w trzech środowiskach szkolnych składa się szereg uwarunkowań społeczno-kulturowych. Wynikają one nie tylko z kodów kulturowych Czeczenów, Romów czy Wietnamczyków. Są też efektem środowiska szkolnego, w którym przebywają uczniowie reprezentujący inne kultury narodowo-etniczne. Na przestrzeń szkoły składają się elementy organizacyjne, kultura szkoły,

⁴⁸⁶ S. Kaprański, *Tożsamość Romów: etniczna...*, dz. cyt., s. 235.

postawy nauczycieli wobec kwestii wielokulturowości oraz szereg innych czynników, często bezpośrednio niezauważalnych. Według A. Wallisa (...) *przestrzeń społeczna danej zbiorowości stanowi użytkowany i kształtowany przez nią obszar, z którym wiąże ona system wiedzy, wyobrażeń, wartości i reguł zachowania, dzięki którym identyfikuje się najpełniej właśnie z tym obszarem*⁴⁸⁷. W przypadku przestrzeni szkoły i kontekstu wielokulturowości jego uczestników owa identyfikacja z ich perspektywy nie zawsze wiąże się z przyjęciem *wiedzy, wyobrażeń, wartości i reguł zachowania* typowych dla środowiska, zwłaszcza w interakcji mniejszość – większość. Przyczyny różnic akulturacyjnych u dzieci kulturowo odmiennych w polskiej szkole mają swe podłoże przede wszystkim w pierwotnej socjalizacji. Często różni się ona znacząco od socjalizacji wtórnej, obejmującej społeczne reguły obowiązujące w szkole, a wynikające z norm społeczno-obyczajowych, tradycji nie tylko narodowych, ale i lokalnych, środowiskowych czy wewnątrzszkolnych. W trzech prezentowanych szkołach internalizacja polskich kodów kulturowych przez uczniów kulturowo innych wyznacza charakterystyczne dla każdej z nich rodzaje interakcji (rys. 14).

Interakcje charakteryzujące uczniów reprezentujących mniejszości narodowo-etniczne w poszczególnych szkołach przyjmują charakter pewnych strategii. W przypadku środowiska szkoły S1 strategię tę określić można jako *acting-out*. Jest to termin określający w *Słowniku psychoanalizy* wyrażanie emocji poprzez działanie z pominięciem form werbalnych⁴⁸⁸. Towarzyszy temu nieuświadomiona postawa buntu i odrzucanie negatywnych konsekwencji społecznych. Strategia ta w odniesieniu do uczniów czeczeńskich może wynikać z napięć spowodowanych sytuacją społeczną uchodźców, poczucia społecznej marginalizacji i trudności związanych z integracją społeczną w miejscu pobytu. Status uchodźcy stanowi znaczące obciążenie psychiczne dla dziecka.

⁴⁸⁷ A. Wallis, *Socjologia przestrzeni*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1990, s. 26.

⁴⁸⁸ B.E. Moore, B.D. Fine, *Słownik psychoanalizy; klasyczne pojęcia nowe koncepcje*, przeł. E. Modzelewska, Agencja Wyd. Jacek Santorski & Co, Warszawa 1996; N. McWilliams, *Diagnoza psychoanalityczna*, GWP, Gdańsk 2009.

IV. Stopień internalizacji polskich kodów kulturowych, adaptacja i relacje społeczne

Szkoła S1
z dziećmi czeczeńskimi

- Znaczące różnice w kapitałach społeczno-kulturowych w relacjach społecznych z dziećmi polskimi;
- Niski poziom internalizacji polskich kodów kulturowych (słaba znajomość języka większości, niezrozumienie zasad społeczno-kulturowych, niechęć ich stosowania);
- Przemoc symboliczna w procesie edukacji, socjalizacja wtórna niepełna (ograniczenia, bariery kulturowe, obniżone szanse edukacyjne, bilingwizm, status uchodźcy, słabe warunki socjalne);
- Obecne mechanizmy stratyfikacji społecznej

Szkoła S2
z dziećmi wietnamskimi

- Silna identyfikacja z kulturą miejsca i egzystencji; adaptacja szkolna związana z wieloletnią edukacją w polskich placówkach oświatowych;
- Doskonałe kompetencje lingwistyczne i znajomość polskich kodów kulturowych;
- Silne więzi społeczne, przyjaźnie, niezależne od różnic narodowych stanowiące społeczny kontekst komunikowania się;
- Aspiracje edukacyjne, brak cech stratyfikacji społecznej;
- Wzorce zachowań dla dzieci polskich

Szkoła S3
z dziećmi romskimi

- Silna więź z własną grupą etniczną, ograniczanie relacji społecznych z większością (nauczanie indywidualne w domu);
- Ograniczony kontekst komunikowania się;
- Niski poziom internalizacji polskich kodów kulturowych warunkowany specyfiką kultury romskiej;
- Brak dialogowego podejścia w sytuacji uczenia się i wzajemne wypaczenie interakcji społecznych

Rys. 14. Czynniki wyznaczające interakcje i udział mniejszości w kreowaniu przestrzeni szkolnej

Źródło: opracowanie własne

Zdaniem K.M. Bleszyńskiej specyfika sytuacji i sposobu funkcjonowania uchodźców stwarza istotne wyzwania przed placówkami oświatowymi. Dramatyczne na ogół okoliczności towarzyszące migracji tej kategorii osób oraz przeżycia w drodze do kraju przyjmującego powodują liczne zaburzenia fizyczne i psychiczne funkcjonowania dziecka, niekorzystnie rzutując na procesy jego rozwoju i socjalizacji. Bardzo często tego rodzaju doświadczenia ograniczają zdolności uczenia się i nawiązywania kontaktów społecznych. Procedury uchodźcze oraz związane z nimi długotrwałe przebywanie w ośrodkach recepcyjnych lub opiekuńczych generują natomiast poczucie niepewności, ograniczając motywację do nauki. Specyficzne problemy dzieci uchodźczych znajdują wyraz w niepowodzeniach odnoszonych w nauce szkolnej⁴⁸⁹. Określona jako *acting-out* strategia w odniesieniu do interakcji dzieci czeczeńskich, oznacza znikomy stopień internalizacji w klasie szkolnej z dominującą grupą polskich rówieśników.

Warto byłoby zastanowić się nad kwestią tożsamości etnicznej Czeczenów, dla których emigracja stanowi poważną przeszkodę w konstytuowaniu się poczucia własnej wartości, dumy z pochodzenia. Zmienianie wzorców behawioralnych wraz z nowymi wyzwaniami krajów imigracji jest dla Czeczenów uwłaczające i oddala ich od tradycyjnych wartości, jakimi są wolność, niezależność, patriotyzm. Akceptacja porażki czy jakakolwiek forma poddaństwa odbiera im tożsamość etniczną i unicestwia fizycznie jako naród. Przykładem potwierdzenia sądów o szczególnej strukturze mentalnej Czeczenów są badania fokusowe Marata Iliyasova⁴⁹⁰. W ocenie autora podstawowe wartości czeczeńskiej tożsamości etnicznej pozostają w społeczeństwie czeczeńskim mocno zakorzenione⁴⁹¹. Nawiazuując do piosenki Włodzimierza Wysockiego *Polowanie z helikopterów* Iliyasov nie zgadza się z zawartym w niej epigrafem i uznaje, że Czeczeni nie porzucili swojej „wilczej natury”⁴⁹². Jest to jednocześnie wniosek z badań, który może stanowić jeden ze znaczących elementów analizy psychologiczno-pedagogicznej dzieci

⁴⁸⁹ K.M. Bleszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010, s. 12.

⁴⁹⁰ M. Iliyasov, *Chechen ethnic identity: assessing the shift from resistance to submission*, [w:] *Middle Eastern Studies*, Vol. 54, 2018, Issue 3, p. 475-493.

⁴⁹¹ Tamże, s. 476.

⁴⁹² Tamże.

czeczeńskich w realiach polskiej szkoły i specyfiki ich sytuacji społeczno-kulturowej. Może też ułatwić ocenę zachowań behawioralnych w sytuacjach edukacyjnych.

W drugim z badanych środowisk szkolnych (S2) interakcje opierają się o bardzo naturalne, oparte na przyjaźni związki koleżeńskie, będące konsekwencją *internalizacji* polskich wzorów kulturowych i zachowań społecznych uczniów wietnamskich. Ich silna *identyfikacja* z miejscem życia i egzystencji jest następstwem długotrwałego procesu edukacyjnego tych dzieci w Polsce, poczynając od przedszkola. Dobre relacje rówieśnicze pozwalają na przekształcanie się norm obowiązujących w polskiej szkole w autonomiczne normy ułatwiające socjalizację wtórną w szkole, mimo odmiennego habitusu rodziny wietnamskiej. W literaturze przedmiotu dotyczącej akulturacji społeczności wietnamskiej w różnych krajach świata zaskakuje ogromne podobieństwo tych procesów niezależnie od szerokości geograficznej.

Cynthia Felliciano⁴⁹³ w artykule dotyczącym znaczenia rodzin, grup imigrantów i kontekstów szkolnych w kształtowaniu się etnicznych dysproporcji edukacyjnych, formułuje pytanie: *dłaczego w pracach etnograficznych nad grupami, Wietnamczycy wykazują wysokie osiągnięcia pomimo niekorzystnych sytuacji rodzinnych i kontekstów szkolnych?* Autorka prowadziła badania w USA nad 29 grupami imigrantów w 42 szkołach, aby ocenić wpływ zmiennych rodzinnych, grup imigranckich i kontekstualnych czynników szkolnych na zróżnicowanie poziomu wykształcenia. Problem badawczy dotyczył określenia czynników mających największy wpływ na osiągnięcia i warunków, w których się dokonywały. Podobny problem badali M. Zhou i C. Bankston⁴⁹⁴. Ich badania potwierdziły znaczenie silnych więzi społecznych w enklawach wietnamskich społeczności. Ich zdaniem organizacje rodzinne i społeczne połączyły kwestie ekonomiczne z tradycją kulturową, co zbudowało szczególną formę kapitału społecznego, a dzieciom wietnamskim

⁴⁹³ C. Felliciano, *How family, immigrant group and school contexts shape ethnic educational disparities*, "Ethnic and Racial Studies" 2018, Vol. 41, Issue 2, p. 189-209.

⁴⁹⁴ M. Zhou, C. Bankston, *Growing up American: how Vietnamese Children Adapt to Live in the United States*, Russel Sage Foundation, New York 1998.

umożliwiło wypracowanie mechanizmów adaptacyjnych w funkcjonowaniu szkoły amerykańskiej. Dominują w nich etyka pracy, wysoki stopień osobistego zaangażowania i otwarcie się na integrację społeczną. W innych badaniach dotyczących sukcesów edukacyjnych Wietnamczyków, uznano że nie są one pochodną struktury społeczno-ekonomicznej czy rodzinnej, ale wynikają ze stosunków społecznych członków tej grupy etnicznej⁴⁹⁵. Etniczność – zdaniem tych badaczy – stanowi w tej perspektywie formę kapitału społecznego. Poza silnymi więziami emocjonalnymi w społecznościach wietnamskich, będącymi istotnym elementem kapitału społecznego, istotne jest – co podkreśla J. Coleman ⁴⁹⁶ – jakie wartości i przekonania są przez te grupy przekazywane. To one w rezultacie stanowią istotę kapitału społecznego, w którym mieszczą się jako wartości edukacja i aspiracje z nią związane. Większość badań dotyczących sytuacji szkolnej dzieci wietnamskich odnosi się do warunków amerykańskich, gdzie dzieci wietnamskie są najmniej zasymilowane w porównaniu z innymi grupami imigranckimi, ale wyróżniają się najwyższymi wynikami w nauce⁴⁹⁷. W polskiej literaturze przedmiotu nie sposób pominąć badań i publikacji T. Halik. W jednej z nich wspomniana autorka i współautorzy⁴⁹⁸ podkreślają dobrą sytuację szkolną dzieci wietnamskich w polskiej szkole. Potwierdzają ją m.in. następujące stwierdzenia: *Na podstawie zrealizowanych wywiadów, daje się zauważyć, że Wietnamczycy postrzegani byli jako ta grupa, która nie zakończy edukacji na poziomie szkoły średniej, lecz będzie się ubiegać o indeks polskiej wyższej uczelni*⁴⁹⁹.

Doskonałe kompetencje lingwistyczne i znajomość polskich kodów u dzieci wietnamskich, mimo znaczących różnic kulturowych wynikają ze wskazanych wcześniej wartości wdrażanych w wychowaniu, zgodnie

⁴⁹⁵ C.L. Bankston, S.J. Caldas & Min Zhou, *The Academic Achievement of Vietnamese American Students: Ethnicity as Social Capital*, "Sociological Focus (Journal)" 1997, Vol. 30, Issue 1, Taylor & Francis.

⁴⁹⁶ Za: C. Bankston, *Social Capital, Cultural Values, Immigration, and Academic Achievement: The Host Country Context and Contradictory Consequences*, "Sociology of Education" 2004, Vol. 77, No. 2, p. 176-179, American Sociological Association.

⁴⁹⁷ M. Zhou, C. Bankston, *The Biculturation of the Vietnamese Student*, "Eric/Cue Digest" 2000, nr 152.

⁴⁹⁸ T. Halik, E. Nowicka, W. Połec, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole...*, dz. cyt.

⁴⁹⁹ Tamże, s. 103.

z oczekiwaniami rodziców. Jednym z nich – na co wskazują autorzy publikacji *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole* – jest zachowanie i znajomość języka polskiego⁵⁰⁰ i *wypełnianie roli społecznej ucznia*⁵⁰¹. Ta druga wymaga stosownych zachowań względem nauczycieli i rówieśników, co w naturalny sposób przekłada się na realne postawy, cechujące się życzliwością i otwarciem na kontakty społeczne w klasie szkolnej. Decydują one o dobrym statusie społecznym dzieci wietnamskich w polskiej szkole, mimo ich kulturowej odmienności.

Trzecie z badanych środowisk szkolnych, z uwagi na formalną w strukturze klas obecność dzieci romskich, a w rzeczywistości nieobecnych na co dzień w sytuacjach szkolnych, uprawnia do pewnych konkluzji. Nie pozwala jednak na określenie głębi relacji, ich charakteru i czynników je kreujących. Podstawą analiz badawczych są rozmowy z nauczycielami na temat sytuacji szkolnej dzieci romskich wraz z dostępną dokumentacją szkolną.

Internalizacja polskich kodów kulturowych, adaptacja i relacje społeczne z grupą dominującą jako jeden z wyodrębnionych obszarów dla przestrzeni szkolnej, w przypadku dzieci romskich nosi znamiona *nieobecności i wycofania*. Romowie wrażliwi na zachowanie i nieskazitelną własną tożsamość stosują mechanizm, zabezpieczający ich dzieci przed zbyt ingerencją polskiej szkoły. Jego formą jest maksymalne od strony formalno-prawnej ograniczenie interakcji społecznych z polskimi rówieśnikami, co zapewnia im decyzja poradni psychologiczno-pedagogicznej, na mocy której realizacja obowiązku szkolnego odbywa się w warunkach domowych. Daje to pełną kontrolę rodzicom romskim nad zapewnieniem dzieciom warunków do edukacji we własnym środowisku etnicznym i oddala w perspektywie szanse na kulturową integrację w warunkach szkolnych. Nieobecność dzieci romskich w szkołach, szczególnie jeśli dotyczy to wyższych poziomów edukacji szkolnej nie jest tylko praktyką stosowaną w placówce, w której podjęto badania. Dotyczy ona również innych szkół w Polsce, a także w krajach

⁵⁰⁰ Tamże, s. 112.

⁵⁰¹ Tamże, s. 113.

UE, gdzie Komisja Europejska od dwóch dekad uznaje za cel polityki europejskiej zlikwidowanie luk między Romami i nie-Romami w dostępie do edukacji, zatrudnienia, opieki zdrowotnej i mieszkań w ramach krajowych strategii i likwidacji tym samym wszelkich różnic socjalnych⁵⁰². Z drugiej strony kraje europejskie borykają się z problemem pomocy socjalnej Romom, jako bezustannie niezasymilowanym Europejczykom, w tym zapewnieniu stosownej edukacji, która w rezultacie nie stanowi dla Romów znaczącej wartości, sankcjonowanej ich wielowiekową tradycją. Powstaje więc problem, rozgrywający się na płaszczyźnie szkoły, gdzie dzieci romskie wydają się osamotnione z racji swojej kulturowej odrębności. Badacze, tacy jak Can Yildız i Nicholas De Genova uznają, że *Romowie są zawsze wyjątkowo osamotnieni, nieredukowalnie oddzieleni i odrębni, a przez to, ich społeczno-polityczna marginalizacja pojawia się jako nieuchronny efekt ich wewnętrznej („etnicznej”) osobliwości (...)*⁵⁰³.

Praca zbiorowa Timofey'a Agarina⁵⁰⁴ zawiera studia autorów z różnych krajów europejskich potwierdzających wykluczenie Romów, ich niski status społeczno-ekonomiczny i stereotypy, uniemożliwiające im udział w życiu społecznym⁵⁰⁵. Dotyczy to Szwecji, Austrii, Hiszpanii, nie mówiąc o Rumunii, Bułgarii czy Węgrzech. Wskazany kontekst, w jakim uczestniczą Romowie – chociaż w każdym z krajów europejskich ich sytuacja jest różna – wiąże się również z ich sytuacją edukacyjną i ewentualnymi kompetencjami zawodowymi. Te ostatnie są naturalnym efektem kształcenia, które przebiega w określonych strukturach formalnych, od których Romowie próbują się izolować. Stosowane przez nich strategie zachowań wydają się stanowić bariery integracji społecznej i sprawnego uczestnictwa w życiu

⁵⁰² H. van Baar, *Contained mobility and the racialization of poverty in Europe: the Roma at the development – security nexus*, „Social Identities Journal for the Study of Race, Nation and Culture” 2018, Vol. 24, Issue 4.

⁵⁰³ C. Yildız, N. De Genova, *Un/Free mobility: Roma migrants in the European Union*, „Social Identities, Journal for the Study of Race, Nation and Culture” 2018, Vol. 24, Issue 4, s. 431.

⁵⁰⁴ T. Agarin, (ed.), *When Stereotype Meets Prejudice: Antiziganism In European Societies*, Verlag, Stuttgart 2014.

⁵⁰⁵ *Kwestia romska w polityce państw Europy Środkowej i Wschodniej*, red. T. Szyszlak, Fundacja Integracji Społecznej Prom, Wrocław 2011.

publicznym, od którego raczej Romowie starają się izolować. Wskazane w prezentowanej pracy praktyki stosowane przez szkołę i rodziny romskie (edukowanie dziecka w warunkach domowych) nie służą z pewnością pełnemu rozwojowi poznawczemu dzieci romskich. Potwierdzają je badania przeprowadzone na grupie dzieci romskich uczęszczających do szkół masowych i specjalnych (woj. małopolskie, opolskie i śląskie), celem zdiagnozowania ich umiejętności poznawczych i językowych⁵⁰⁶.

Autorzy wskazanego źródła zwracają uwagę na złożoność i wieloaspektowość każdej diagnozy, która nierzadko stanowi o umieszczeniu dzieci romskich w szkołach specjalnych. Ich deficyty intelektualne wynikające z obecności w mało stymulującym edukacyjnie środowisku, nie mają często charakteru trwałego. Sytuacja ta wymaga działań kompensacyjnych i wyrównawczych, co może organizować szkoła i co odbywa się w formie nauczania indywidualnego. We wspomnianych badaniach potwierdzono nieznaczące różnice językowe w znajomości języka polskiego u dzieci uczęszczających do szkół specjalnych, jak i szkół masowych. Może to tłumaczyć bezzasadność prowadzenia edukacji dzieci romskich w szkołach specjalnych, a wymaga zintensyfikowania działań edukacyjnych w szkołach masowych. Powstaje jednak pytanie o dwujęzyczność dzieci romskich i znajomość języka polskiego, zwłaszcza w kontekście ich znacznej absencji. Badania lingwistyczne w warunkach akulturacji dotyczące uczenia się przez mniejszości etniczne języka grupy większościowej, określanego jako L2, w stosunku do języka rodzimego (L1) wskazują, że istotne jest zanurzenie się w kulturze własnej, dającej poczucie bezpieczeństwa w stresujących warunkach wchodzenia w realia kultury obcej. Usprawiedliwiłoby to fakt ograniczania relacji z polskimi rówieśnikami w szkole masowej i silne wśród Romów więzi społeczne. Ograniczenie kontekstu komunikowania się do obszaru własnego środowiska etnicznego nie sprzyja jednak optymalizacji w procesie poznania i internalizacji polskich kodów kulturowych.

⁵⁰⁶ H. Grzymała-Moszczyńska, K. Barzykowski, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, *Dziecko uwikłane. Sytuacja dzieci romskich w polskim systemie edukacji oraz ich funkcjonowanie poznawcze i językowe*, [w:] *Romowie 2011. Życie na pograniczu*, red. B. Weigl i M. Różycka, Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2011, s. 56-88.

Oslabia tym samym wszelkie możliwe interakcje w sferze publicznej. Badacze uważają, że znajomość L2 i głębsze poznanie kultury społeczeństwa większościowego sprzyja akulturacji, ułatwiając życie społeczne mniejszości i określając jej status edukacyjny, czy w starszym wieku – zawodowy. Przykładem są badania akulturacyjne nad L2 w społeczeństwie amerykańskim⁵⁰⁷.

Należy też pamiętać, że od długiego czasu w wielu krajach europejskich poważny problem stanowi zapewnienie Romom szans edukacyjnych, wyrównanie intelektualnych braków związanych z pewnością z ich specyfiką kulturową, ale również trudnościami natury socjalnej⁵⁰⁸. Problem tkwi po obu stronach. Jedną jest dążenie Romów do hermetyzacji w obrębie własnej kultury etnicznej, drugą zaś zbyt sugestywna polityka oświatowa wobec Romów, w której pomija się ich własne potrzeby i punkt widzenia. Przykładem konstruktywnego rozwiązywania wspomnianych problemów są działania edukacyjne oparte na dialogicznym uczeniu się, gdzie Romowie są pełnoprawnymi uczestnikami konstruowania programów edukacyjnych i przestrzeni decyzyjnych. Przykład stanowi realizacja unijnego programu integracyjnego INCLUD-ED w jednej ze szkół hiszpańskich⁵⁰⁹.

W prezentowanych badaniach dotyczących internalizacji polskich kodów kulturowych, adaptacji i relacji społecznych dzieci romskich w polskiej szkole, mimo bardzo ograniczonego pola badań, przy nieobecności w przestrzeni szkolnej dzieci romskich, trudno jest sformułować jednoznaczną konkluzję. Wnioski nasuwające się z obserwacji i prezentowanego wcześniej materiału empirycznego pozwalają przyjąć, że izolowanie dzieci romskich z naturalnego dla nich środowiska szkoły masowej – a taką izolacją jest edukowanie w środowisku domowym, poza społecznym światem szkoły – nie służy rozwijaniu ich pełnych możliwości edukacyjnych

⁵⁰⁷ M. Jiang, R.J. Green, T.B. Henley, W.G. Masten, *Acculturation in relation to the acquisition of a second language*, "Journal of Multilingual and Multicultural Development" 2009, Vol. 30, Issue 6, p. 481-492.

⁵⁰⁸ Zob. *Situation of Roma Minority in Czech, Poland and Slovakia*, J. Balvin, Ł. Kwadrans (ed.), Fundacja Integracji Społecznej Prom, Wrocław 2009; *Kwestia romska w polityce państw Europy Środkowej i Wschodniej*, red. T. Szyszlak, Fundacja Integracji Społecznej Prom, Wrocław 2011.

⁵⁰⁹ R. Flecha, M. Soler, *Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning*, "Cambridge Journal of Education" 2013, Vol. 43, Issue 4, p. 451-465.

i społecznych. Nie sprzyja „zanurzeniu się” w L2, co stanowiłoby doskonałe narzędzie socjalizacji wtórnej w polskiej szkole. Nie stanowi też rozwiązania organizacyjnego dla szkoły, która tym samym nie tworzy klimatu – mimo wielu starań – dla wspólnego dialogu wszystkich uczestników szkolnej przestrzeni, z uwzględnieniem różnic i kapitałów społeczno-kulturowych. Są one bardziej skierowane na pożądany *image* placówki i jej domniemaną otwartość na kulturową odmienność, niż rzeczywiste działania i procesy. Należy też zaznaczyć, że polska szkoła musi sprostać formalno-organizacyjnym wymogom, które nie zawsze pozwalają jej na pełną autonomię działań, szczególnie jeśli dotyczą one różnych obszarów kulturowych i uwarunkowań społecznych.

Podjęta wyżej analiza i towarzysząca jej refleksja ukazują przestrzeń szkoły w wybranych obszarach, które w rzeczywistości stanowią synergię. Nie da się bowiem rozgraniczyć każdego z obszarów, chociaż każdy z nich pozwolił na znalezienie odpowiedzi na sformułowane pytania badawcze. Z jednej strony badana większość określiła czynniki znaczące w postrzeganiu środowiska szkolnego i jego ocenie w kontekście wielokulturowości z perspektywy profilu kulturowego w każdym z nich. Mniejszość zaś, jako współuczestnicy w kreowaniu tych środowisk wskazała istotne dla niej społeczno-kulturowe faktory, które mimo dziecięcej recepcji pozwoliły na zobrazowaniu trzech różnych kulturowo środowisk szkolnych.

9.2. Modele społecznej przestrzeni szkoły i jej wielokulturowości jako implikacja prowadzonych analiz

Analiza porównawcza trzech różnych środowisk szkolnych skłania do skonstruowania schematu społecznej przestrzeni szkoły i jej uczestników z wyszczególnieniem kategorii istotnych dla każdej z badanych grup – większościowej, mniejszościowej (przedstawiciele grup narodowościowo-etnicznych), w tym społecznego środowiska szkoły.

Zebrane materiały empiryczne z zastosowaniem zasad ich porządkowania, kodowania (miało to miejsce w przypadku wypowiedzi uzyska-

nych w kwestionariuszu ankiety), kategoryzowania (wyodrębnienie wspólnych kategorii w przeprowadzonych wywiadach, Teście Niedokończonych Zdań), modyfikowania tych kategorii, ich łączenia, tworzenia subkategorii, próba poszukiwania najważniejszych kategorii, pozwalają na końcowy opis i interpretację podjętych zagadnień. Wymienione elementy odpowiadają przyjętej w teorii analizie danych jakościowych proponowaną przez M. Lichtman, którą przytacza w swojej pracy D. Kubinowski⁵¹⁰. Jednocześnie autor przypomina o złożoności badania jakościowego, w którym nie można utożsamiać całego procesu analizy z pojęciem kodu, kategorii, konceptu. Zdaniem D. Kubinowskiego proces analizy jest (...) *bardzo złożony, w istocie nieprzewidywalny, choć oparty na określonym metodycznie, usystematyzowanym, niezwykle logicznym toku postępowania badawczego proces poznawczy niedający się wypreparować z całokształtu projektu i oddzielić od osoby badacza*⁵¹¹. Zadawane pytania, stanowiące o kierunku prowadzenia badań i przebiegu narracji, a w istocie o głębi badań jakościowych i pozyskanym materiale empirycznym, stanowią bardzo indywidualną koncepcją badań, naznaczoną osobą badacza. *W końcu dobre pytania jakościowe są dynamiczne i wielokierunkowe, wciągając czytelnika w badania, koncentrując się na istotnym temacie, a jednocześnie działając jako soczewki skierowane na zewnątrz przez badacza, aby uchwycić niuanse życia, doświadczenia i perspektywy innych*⁵¹². Istotną kwestią w badaniach jakościowych są jej uczestnicy, którymi w przypadku prezentowanych analiz są dzieci. W rozdziale pracy dotyczącym dziecka i dzieciństwa uwzględnione zostały główne aspekty tych dwóch kategorii, przy czym należy tu uwzględnić aspekt etyczny, gwarantowany dzieciom w Konwencji ONZ o prawach dziecka z 1989 roku. Art. 12. tej konwencji określa prawa dzieci do wyrażania swoich opinii w sprawach ich dotyczących, zaś art. 13 gwarantuje im prawo wyrażania siebie w dowolny sposób – nie ograniczając się do wyrażen słownych używanych przez dorosłych,

⁵¹⁰ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 238-239.

⁵¹¹ Tamże, s. 239.

⁵¹² J. Agee, *Developing qualitative research questions: a reflective process*, "International Journal of Qualitative Studies in Education" 2009, Vol. 22, Issue 4, p. 446.

co podkreśla w swoim studium o etyce w badaniach z dziećmi V. Morrow⁵¹³. Wskazuje ona m.in. również na kwestie zgody na uczestnictwo w badaniach, zasady poufności i prywatności⁵¹⁴.

Odnosząc się do sformułowanych wcześniej pytań badawczych, samego przebiegu badań w określonych warunkach i ich tła stanowiących istotną kanwę całego procesu, rezultatem dokonanej w kilku etapach analizy wybranych środowisk szkolnych jest tzw. synteza wyższego rzędu, na którą wskazuje R. Tesch⁵¹⁵. Wieloetapowość badań, ciągła korekta uzyskanego materiału empirycznego, i jak określa to D. Kubinowski *ciągłe myślenie o danych i ich systematyczne ogarnięcie*⁵¹⁶ doprowadziło do skonstruowania graficznego modelu społecznej przestrzeni szkoły, z jej głównymi podmiotami, jakimi są uczniowie narodowości polskiej i ich rówieśnicy, reprezentujący odmienne kultury narodowo-etniczne (rys. 15).

Za najbardziej znaczące kategorie stanowiące o charakterze badanych środowisk szkolnych uznaje się obowiązujący w nich dyskurs, rodzaje interakcji i znaczenie języka wyznaczającego ich charakter w wielokulturowej przestrzeni. *Język* stanowi podstawę w procesie wtórnej socjalizacji, jaka dokonuje się w szkole. Wyznacza również kierunki *dyskursu*, który przy braku znajomości języka przez grupę mniejszościową (jak ma to miejsce w przypadku szkoły S1 i S3) utrudnia lub wręcz uniemożliwia przyswojenie ram zachowań społecznych czy nawet ich konfrontację, utrudniając porozumienie i szkolną integrację. *Interakcje* są funkcją bardzo złożonych i dynamicznych układów postaw, reakcji, emocji w tym języka i form jego wyrażania. Bariery językowe prowadzą do społecznych nierówności i wykluczenia nie tylko mniejszości z pełnego uczestnictwa w grupie społecznej, jaką stanowi klasa szkolna. Dotyczą również środowisk monojęzycznych i są

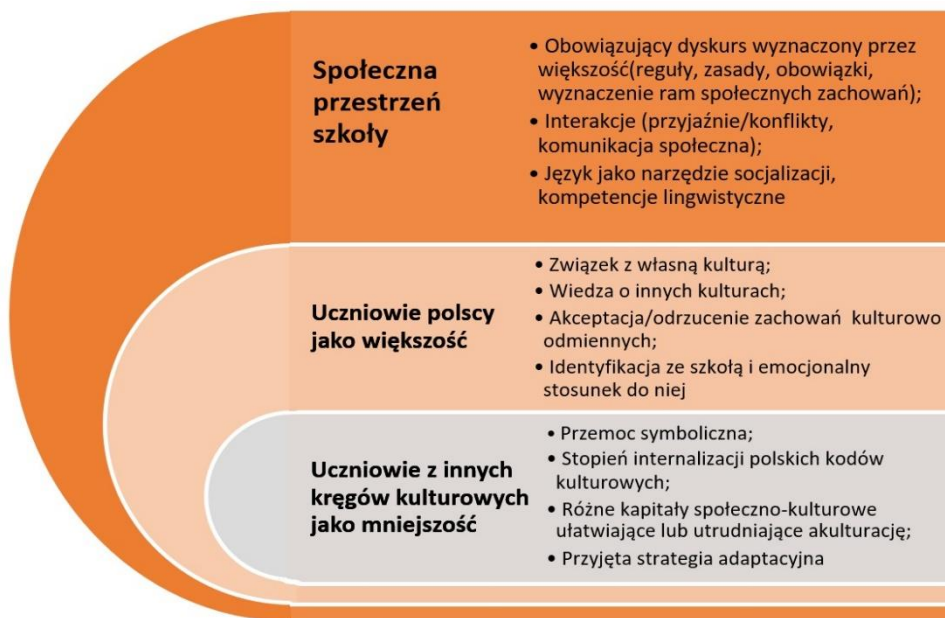
⁵¹³ V. Morrow, *Ethical dilemmas in research with children and young people their social environments, "Children's Geographies"* 2008, Vol. 6, 2008, Issue 1: *Interdisciplinary perspectives: ethical issues and child research*, E.P. Hopkins, N. Bell, p. 52.

⁵¹⁴ Tamże, s. 53.

⁵¹⁵ Za: D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 241.

⁵¹⁶ Tamże, s. 241.

konsekwencją różnic społecznych wśród uczniów, w tym ich habitusów pierwotnych, a zatem i *kapitałów społeczno-kulturowych*⁵¹⁷.



Rys. 15. Model społecznej przestrzeni szkoły i jej wielokulturowości z uwzględnieniem kategorii wyodrębnionych w badaniach

Źródło: opracowanie własne

Różnice etniczne tym bardziej generują trudności z przyswojeniem języka większości. Przykładem są uczniowie czeczeńscy i ich recepcja ze strony większości. Antynomią w odniesieniu do wskazanej sytuacji jest rola i znaczenie społecznej funkcji języka na przykładzie dzieci wietnamskich w środowisku szkoły S2. Mimo różnych kapitałów społecznych dzieci polskich i wietnamskich, doskonale kompetencje lingwistyczne tych drugich,

⁵¹⁷ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i nierówności społeczne. Uwagi teoretyczne w kontekście problemu klasy społecznej i płci*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014; T. Gmerek, *Język, edukacja i nierówności społeczne. Konteksty teoretyczne*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.

a także przestrzeganie przez nich wyznaczonych szkolnym dyskursem reguł i zasad, pozwalają im na pełną adaptację i komunikację społeczną, opartą na przyjaźni, wzajemnej akceptacji. Znajomość języka większości implikuje zatem określoną *strategię adaptacyjną mniejszości*.

Uczniowie ze szkoły oznaczonej S3 swoją przestrzeń społeczną przestrzegają tylko w kategoriach kwestii wewnątrzklasowych, zaś wielokulturowość czy obecność osób z innych kręgów kulturowych ma wymiar abstrakcji. Rzeczywista nieobecność Romów w klasie (nauczanie indywidualne w domu) stawia ich poza obszarem wzajemnych interakcji i pozbawia statusu uczestników szkolnej przestrzeni. Ich postrzeganie i ocena przez większość pozostają poza zasięgiem postępowania badawczego. Stosowana zaś przez rodziców dzieci romskich strategia adaptacyjna uniemożliwia ich rozwój w procesie socjalizacji wtórnej.

Kategoria, jaką jest *przemoc symboliczna* wyodrębniona dla grupy uczniów pochodzących z innych kręgów kulturowych jest ograniczaniem ich własnej tożsamości kulturowej, ponieważ przeczy wielu zasadom i modelom edukacji wielokulturowej, w tym *modelowi edukacji wielokulturowej* Sally Raleigh i Jamie Kopplinger⁵¹⁸. Opierają się one m.in. na uczeniu się rzeczy znanych, interakcjach w klasie, odniesieniu wiedzy i umiejętności doświadczeń uczniów, wykorzystywaniu cech kulturowych uczniów zróżnicowanych etnicznie do skutecznego nauczania.

J. Nikitorowicz w edukacji wielokulturowej dostrzega konieczność skonstruowania takiego modelu działań edukacyjnych, które opierać się będą na programach nauczania i wychowania z poszanowaniem zróżnicowania etnicznego⁵¹⁹. Ich stosowanie wymaga jednak w praktyce edukacyjnej rewizji dotychczasowych rozwiązań, nie zawsze kompatybilnych

⁵¹⁸ J. Kopplinger, *Models of Multicultural Education*, Prezi 2016 <<https://prezi.com/gyi-ogekqj5q/models-of-multicultural-education/>> [data dostępu: 18.03.2019].

⁵¹⁹ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009; J. Nikitorowicz, *Funkcje współczesnej szkoły w kontekście wyzwań społeczeństw wielokulturowych*, [w:] *Wielokulturowość i problemy edukacji*, red. T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego-Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wyd. A. Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń 2012.

z różnicami kulturowymi w klasie szkolnej i specyficzną mentalnością grup mniejszościowych. Wielokulturowość, niezależnie od przestrzeni społecznej, powinna się opierać na określonych zasadach, które wg. P.P. Grzybowski stanowi m.in. uznanie relatywizmu kulturowego, zaszeregowanie różnic czy też wyrażanie różnicy w przestrzeni publicznej jako uznawanie odmienności⁵²⁰. Wspomniany autor uznaje ją za wartość prowadzącą do *traktowania wszystkich kultur i etnosów na zasadach równości*⁵²¹. Tymczasem, jak podkreśla J. Nikitorowicz, mimo wielu działań w kierunku kulturowego pluralizmu w edukacji *nie zdołano zmienić kulturowej transmisji grupy dominującej w szkolnictwie*⁵²². Stosowanie kulturowej przemocy wobec grup mniejszościowych w edukacji jest często niezamierzonym i nieświadomym ukrytym programem kształcenia, co wynika raczej z braku wiedzy i niezrozumienia istoty wielokulturowości⁵²³.

Stopień internalizacji polskich kodów kulturowych jako znacząca kategoria dla grupy mniejszościowej wyraża się w poziomie przyswojenia i znajomości języka, jego znaczeń, reguł społecznych, co wyznacza kierunki adaptacji i identyfikacji z grupą społeczną. Jest nią dla mniejszości etnicznej klasa szkolna i wyznaczony przez nią dyskurs. Jest on także pochodną *wiedzy* większości *o innych kulturach*, która z kolei może determinować *akceptację* lub *odrzućcenie zachowań kulturowo odmiennych*. Przestrzeń społeczna szkoły, szczególnie w kontekście wielokulturowości jej uczniów tworzy złożoną strukturę, będącą nieustannie *in statu nascendi*, nieokreśloną i niestałą o dynamice warunkowanej kombinacją różnych czynników, aspektów, postaw i zachowań.

Dla pełnego zobrazowania każdego z badanych środowisk szkolnych w perspektywie ich wielokulturowości przyjęto trzy modele

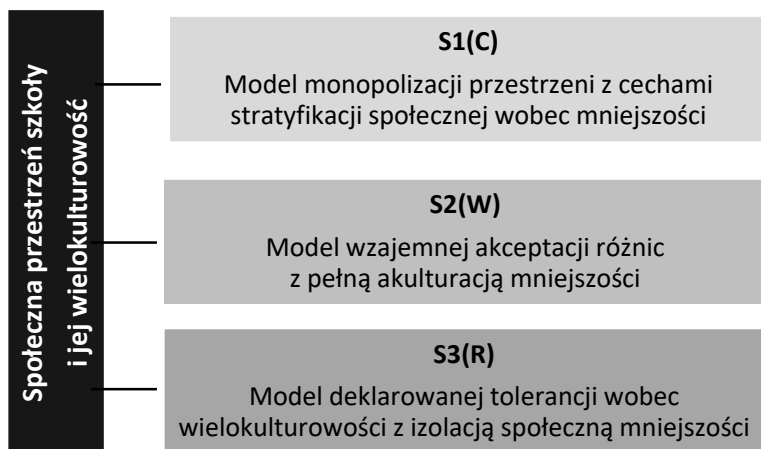
⁵²⁰ P.P. Grzybowski, *Wychowanie ku międzykulturowości. O poszukiwaniu człowieka w Imnych i Obcych*, [w:] *Wychowanie, pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 2, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk-Sopot, 2007, s. 42.

⁵²¹ Tamże, s. 77.

⁵²² J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok 1995, s. 117.

⁵²³ Zob. T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

przestrzeni szkolnych, co wynika z ich specyfiki, charakteru relacji społecznych i klimatu, w tym obecności uczniów z różnych kręgów kulturowych.



Rys. 16. Przyjęte modele społecznej przestrzeni szkoły i jej wielokulturowości dla trzech różnych środowisk szkolnych

Źródło: opracowanie własne

*Szkoły to instytucje, w których uczą się osoby z różnych kultur, a to jest w małej skali przykład społeczeństwa*⁵²⁴. Można przyjąć, że prezentowane środowiska szkolne z charakterystycznym dla każdego kontekstem wielokulturowości cechuje inny profil społecznej przestrzeni szkoły. Został on określony w wyodrębnieniu trzech modeli. Pierwszy określono jako *model monopolizacji przestrzeni z cechami stratyfikacji społecznej wobec mniejszości*, która z góry wskazuje na niekorzystną sytuację uczniów czeczeńskich. Nie stanowią oni w badanych klasach szczególnie pożądaną grupę, a stosowana przez nich strategia akulturacyjna wzmaga obustronnie niechęć do nawiązywania interakcji i ogranicza poszerzanie pola wzajemnej komunikacji. Stratyfikacja społeczna dzieci czeczeńskich w środowisku szkolnym przejawia się w sytuowaniu ich poza obrębem dostępnego repertuaru zachowań

⁵²⁴ F. Yilmaz, *Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions*, "Cogent Education" 2016, Vol. 3, 2016, Issue 1, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1172394?src=recsys>, [data dostępu: 6.03.2019].

czy wartości. Są one niezgodne z ich własnym habitusem. Wynikają również ze słabych kompetencji językowych i wspomnianej „wilczej natury”, niepozwalającej na podporządkowanie się i szkolną subordynację. Wynikająca z natury Czechenów waleczność, „sprawdzanie” jej w codziennych interakcjach nie znajduje akceptacji w obowiązujących regułach życia społecznego. Pozostaje zatem poza obszarem aprobowanych zachowań szkolnych, co znalazło potwierdzenie w licznych narracjach. Grupa większościowa zatem uznaje własną przestrzeń społeczną za monopol wyznaczonych reguł społeczno-kulturowych, których niespełnianie jest jednocześnie równoważne z podporządkowaniem i nadaniem niższego statusu. Przejawia się on w minimalizowaniu interakcji, krytyce i ograniczaniu dostępu do wspólnoty szkolnej.

Model monopolizacji przestrzeni z cechami stratyfikacji społecznej mniejszości w odniesieniu do szkoły wydaje się stanowić mikrostrukturę jednego z modeli typów społeczeństw z perspektywy nierówności społecznych (grypy dominujące i mniejszościowe), na które powołuje się T. Gmerek⁵²⁵, prezentując je w oparciu o prace T.J. LaBelle i P.S. White’a. Jak określa autor, pierwszy z nich opisuje społeczeństwa, w których zróżnicowanie pomiędzy grupami jest powiązane i warunkowane przez hierarchiczny układ relacji strukturalnych i kulturowych. Z tej perspektywy grupa dominująca posiada monopol w większości sfer funkcjonowania społeczeństwa⁵²⁶. Wymieniony model społeczeństwa wpisuje się w mikrosystem społeczny, jaki stanowi szkoła S1(C), gdzie mniejszość etniczna nieprzejmująca postaw i wartości grupy dominującej, pozostaje poza wyznaczanym przez nią obszarem funkcjonowania społecznego.

Drugim wyodrębnionym – w prezentowanych w pracy badaniach – jest *model wzajemnej akceptacji różnic z pełną akulturacją mniejszości*. Odnosi się on do szkoły oznaczonej S2(W) z obecnością dzieci wietnamskich. Uzyskane w toku prowadzonych badań materiały empiryczne ujawniły przykład środowiska szkolnego, w którym wielokulturowość stanowi atut a relacje z wietnamskimi rówieśnikami są przykładem pełnej integracji kulturowej i kulturowej transgresji. Akulturacja definiowana przez J. Nikitorowicza

⁵²⁵ Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne*, Oficyna Wyd. „Impuls” Kraków 2011, s. 52.

⁵²⁶ Tamże, s. 52.

jako proces przejmowania (zapożyczania) elementów innej kultury przez jednostkę lub grupę, zachodzący w wyniku wzajemnych kontaktów, migracji i zmienionych warunków życia⁵²⁷ przyjmuje w szkole S2 (W) ze strony uczniów wietnamskich formy adaptacji w zakresie przyjęcia treści kulturowych i zachowań społecznych obowiązujących w polskiej szkole. Wysoki poziom interioryzacji polskich kodów kulturowych (język, zachowania społeczne, reguły i normy, obyczajowość, otwartość na wzajemne interakcje) u dzieci wietnamskich potwierdzony został w narracjach polskich rówieśników. Środowisko szkolne S2 jest przykładem harmonijnego współistnienia odmiennych kultur, przy czym warto zwrócić uwagę na kontekst kulturowy Wietnamczyków i ich odniesienie do edukacji. Odnosząc wspomniany model do modelu społeczeństwa na który powołuje się wspomniany T. Gmerek, można porównać go do typologii określanej jako *kulturowa segmentacja i strukturalna wspólnota w relacji horyzontalnej*, odpowiadającej czwartemu modelowi społeczeństwa proponowanym przez T.J. LaBelle i P.S.White'a⁵²⁸. Cechuje go podobieństwo struktury formalnej w grupach dominującej i mniejszościowej, gdzie ich członkowie posiadają podobny status społeczny i kulturowy, przyjmując równoprawne role w komunikacji.

Trzeci z wyodrębnionych w pracy modeli społecznej przestrzeni szkoły stanowi *model deklarowanej tolerancji wobec wielokulturowości z izolacją społeczną mniejszości*. W środowisku S3(R) grupa dominująca prezentuje postawy otwartości na kulturową odmienność, przy czym najbardziej intrygującym od strony empirycznej jest fakt pomijania w recepcji wielokulturowości szkoły romskich rówieśników. Z jednej strony wydaje się to niezrozumiałe, biorąc pod uwagę charakter szkoły i wieloletnią w niej obecność dzieci romskich, czy też organizacji Dni Kultury Romskiej, prowadzenia projektów edukacyjnych o romskiej kulturze. Z drugiej zaś – ocena rówieśników kulturowo odmiennych może się odbywać tylko w sytuacji bezpośrednich interakcji z nimi, co w przypadku badanych klas nie miało miejsca. Wszyscy Romowie – znajdujący się w formalnej strukturze badanych klas – swój

⁵²⁷ Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 497.

⁵²⁸ Tamże, s. 52.

obowiązek szkolny realizowali w formie nauczania indywidualnego poza szkołą. Ta forma kształcenia izoluje je od naturalnego środowiska szkoły publicznej, w której mogłyby pogłębiać proces socjalizacji wtórnej, niezbędnej do dalszej edukacji, z zachowaniem własnej obyczajowości, by sprostać wyzwaniom globalizującego się świata. Problem ten jest trudny do sformułowania jednoznacznie brzmiącej konkluzji, ale z pewnością wymaga dialogu i wspólnych rozwiązań – ze strony polskiej szkoły i środowiska romskiego.

Nawiązując do typologii społeczeństw T.J. LaBelle i P.S. White'a można ten model uznać za drugi uznawany przez autorów jako *wertykalna relacja międzykulturowa*⁵²⁹. Polacy i Romowie, funkcjonując w tej samej strukturze społecznej (np. społeczeństwo obywatelskie), nadal pozostają w wertykalnej segmentacji kulturowej, gdzie grupa dominująca uznaje Romów za społeczność „odbiegającą” od przyjętych standardów społecznych, niechętną do procesów integracyjnych, podejmowania edukacji, pasywną zawodowo. Żywe nadal stereotypy i uprzedzenia wobec mniejszości romskiej plasują ją w grupach społecznie wykluczanych.

Opis przyjętych modeli społecznej przestrzeni szkoły, stanowiącej wspomniany już przykład społeczeństwa w mniejszej skali, czy nawet uznanie szkoły w socjoekologicznym modelu Bronfenbrenera za element struktur społecznych i ich wzajemnych związków, prowokuje do pytań: Jak postawy wobec wielokulturowego środowiska szkolnego dzieci mogą implikować w kolejnych latach nabywania przez nich dojrzałości społecznej i obywatelskiej, zachowania wobec kulturowej odmienności? Czy szkoła w istotny sposób może kreować postawy otwartości na dialog międzykulturowy? Jakie działania szkoły wyznaczają stopień wrażliwości na różnice kulturowe i szacunek do nich, a jakie służą kształtowaniu poczucia supremacji wobec własnej kultury z jednoczesną negacją odmiennych kulturowo przedstawicieli grup etnicznych? Odpowiedzi na te pytania wymagają z pewnością badań longitudinalnych i wieloaspektowej empirii.

⁵²⁹ Tamże.

Zakończenie. Refleksja, trudności i uwagi krytyczne z perspektywy badawczej

Przedstawiona wcześniej graficzna forma przestrzeni szkoły wraz z jej wielokulturowością jest bardzo uproszczona, biorąc pod uwagę złożoność środowiska szkolnego, dynamikę interakcji szkolnych i różnice kulturowe jej uczestników. Jej egzemplifikacją jest struktura przyjętego postępowania badawczego, jego etapów, wyodrębnienia kategorii wspólnych dla uzyskanego materiału empirycznego, analizowanych narracji i ostatecznie – porównania trzech różnych środowisk szkolnych z obecnością różnych kulturowo uczestników przestrzeni szkolnej. Komparatystyczne ujęcie trzech środowisk szkolnych z uwzględnieniem kontekstów ich wielokulturowości ujawnia złożoność, dynamikę i wieloaspektowość podjętej problematyki i nie pozwala jednocześnie na jakąkolwiek generalizację wniosków. Jest natomiast przyczynkiem do interdyscyplinarnych badań nad społeczną przestrzenią szkoły i samą szkołą jako środowiskiem, które podlega postępującym przemianom kulturowym w procesie szeroko rozumianej globalizacji. Jednym z jej skutków są procesy migracyjne i potrzeba dialogu międzykulturowego. Według J. Nikitorowicza stanowią go *wzajemne, symetryczne relacje, interakcje budowane na zasadzie poszanowania godności i reprezentowanych wartości. Stąd ważne są kompetencje nauczyciela, jak również każdego obywatela, zobowiązanego obecnie do prowadzenia dialogu międzykulturowego jako warunku własnego rozwoju i promowania pokoju na naszej planecie*⁵³⁰.

⁵³⁰ J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, s. 229.

Objęcie przestrzeni szkolnej szerszą perspektywą wymaga refleksji nad samą koncepcją badań i towarzyszącym im trudnościom. Tworzyły je między innymi kwestie organizacji badań z uwagi na dokonanie selekcji w wyborze szkół i obecność w nich uczniów reprezentujących inne kultury narodowe i etniczne, ich liczebność w klasach, co może warunkować określone interakcje lub ich brak (przypadek środowiska S3). Barierą były określone wewnętrzne uwarunkowania szkół, które w pewnych okolicznościach zawężyły badawczą penetrację ograniczającą pole badań. Czasem utrudnienie stanowił czynnik temporalny, w którego ramach należało przeprowadzić wywiady, spotkać się z uczniami lub dokonać wyboru w zastosowaniu określonych metod czy technik badawczych. Czas trwania wywiadu, możliwości wielokrotnych spotkań z dziećmi stanowią podstawę nawiązania więzi, pogłębienia sympatii i dotarcia do ich przeżyć, doświadczeń i ocen, których głębokość i „jakość” ostatecznie ujawnia się w narracjach i stanowi o ich wartości empirycznej. Należy podkreślić, że uczniowie, z którymi nawiązałam bliższe relacje wykazywali duże zainteresowanie prowadzonymi rozmowami i oczekiwali większej ich częstotliwości. Otwartość szkół objętych badaniami cechował różny stopień współuczestniczenia w prowadzonym postępowaniu badawczym i zainteresowania jego problematyką. Rola badacza wymaga dociekania i poszukiwań, ale w przypadku zależności instytucjonalnej jest ona ograniczona wolą dysponenta terenu badań. Potwierdzeniem tego faktu była niemożność przeprowadzenia wywiadów z dziećmi romskimi w ich naturalnym środowisku domowym w czasie realizowania nauczania indywidualnego. Ograniczeniem pola badań była także ogólna niedostępność do dokumentacji szkolnej, co poszerzyłoby moje możliwości interpretacyjne. Wielu sytuacjom szkolnym, związanym z organizacją badań i ich przebiegiem towarzyszyły zatem mniej lub bardziej sprzyjające okoliczności.

Utrudnieniem w pozyskaniu narracji dziecięcych (wraz ze wspomnianą już grupą dzieci romskich), szczególnie w odniesieniu do dzieci innej narodowości były w wielu przypadkach ich niskie kompetencje lingwistyczne. Dotyczyło to uczniów narodowości czeczeńskiej. Większość przeprowadzonych wywiadów wymagała wspomagania uczestniczących

w nich dzieci, ukierunkowania przez dodatkowe pytania. O specyfice prowadzonych badań decydował wiek ich uczestników i charakterystyczne cechy dziecięcej narracji jako konstrukcji znaczeń, nastawień, wiedzy. Trudno w tym przypadku określić, na ile owe znaczenia i wiedza uczniów są warunkowane przekazem wiedzy w szkole, jej jakością i wymiarem kulturowym. D. Klus-Stańska w swojej koncepcji teoretycznej przyjmuje obecność w polskim systemie edukacyjnym dwa typy szkół: transmisyjny i dialogowy⁵³¹. Zdaniem autorki każdy z tych systemów implikuje inny rodzaj spotkań z uczniami, co przekłada się na konstruowanie wiedzy, rodzaje interakcji (w pierwszym – przemoc symboliczna i autorytaryzm, w drugim – dialog, ciekawość poznawcza, otwartość i współdziałanie)⁵³². W kontekście prezentowanych badań nad społeczną przestrzenią szkoły i jej wielokulturowością nasuwa się zatem pytanie o znaczenie rodzaju przekazu, jaki charakteryzuje szkolną rzeczywistość w badanych klasach szkolnych. Czy jest to *przekaz kulturowy*, rozumiany jako *wrastanie w kulturę społeczności, jako dialogowe spotkanie z kulturą czy szkolny przekaz kultury*, będącej według D. Klus-Stańskiej wyselekcjonowaniem niektórych elementów kulturowych w przekazie szkolnym jako *jedynie prawomocnej wersji opisu, wyjaśniania i interpretacji rzeczywistości*⁵³³. Czy zebrane opinie i narracje dziecięce są efektem któregoś z wymienionych przekazów jako dominującej w edukacji formy nauczania, prowadzącej w rezultacie do konstruowania przez dziecko określonej wiedzy. Owa wiedza z pewnością istotnie kształtuje relacje rówieśnicze zwłaszcza w wielokulturowej klasie, konstytuowane zdolnością do dialogu lub też kulturą własną z perspektywy większości i wymuszaniem jej wobec mniejszości.

Przyjęty w pracy paradygmat konstruktywistyczny nadał dziecięcym narracjom określony charakter, wtopiony w kontekst społeczny, nacechowany wglądem i rekonstrukcją nieświadomionych przekonań na

⁵³¹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002, s. 74.

⁵³² Tamże, s. 75.

⁵³³ Tamże, s. 77.

temat zastanego świata⁵³⁴. O specyfice prowadzonych badań decyduje dziecięcy charakter uzyskanych opinii i narracji, gdzie dziecko *aktywnie konstruuje zsubiektywizowane znaczenia*⁵³⁵ i nadaje im własną interpretację, wyznaczoną własną optyką, całkowicie odmienną od świata dorosłych i czasem ograniczoną zasobem językowym. Ta kwestia w prowadzonych badaniach decyduje o różnicach w dyskursach. Łączy się z kategorią dziecięcych *Ressourcen* jako zasobów i kapitału społeczno-kulturowego (w tym języka), istotnych w konstruowaniu i nadawaniu znaczeń społecznym przestrzeniom swego uczestnictwa.

Należy też wspomnieć, że ankiecie i wywiadom prowadzonym w trzech różnych środowiskach szkolnych towarzyszyły inne okoliczności, realia szkolne i atmosfera. Każde z badanych środowisk charakteryzował specyficzny dla placówki klimat, warunkowany środowiskiem lokalnym, charakterem i wielkością szkoły, integracją klas i ich strukturą, obyczajowością i regułami w nich obowiązującymi, cechami etnicznymi odmiennych kulturowo rówieśników. Istotną rolę w tworzeniu klimatu szkolnego odgrywają nauczyciele, wspomniane wyżej formy przekazu stosowane przez nich, zaangażowanie, recepcja wielokulturowości w szkole i postawy wobec niej, co nie jest bez znaczenia dla uczniów i ich identyfikacji z wartościami obowiązującymi w przestrzeni szkolnej. A. Wallis w swojej *Socjologii przestrzeni*⁵³⁶ dokonuje jej analizy, uznając za przestrzeń *pewien obszar, który staje się przestrzenią społeczną dopiero wówczas, gdy jest użytkowany przez określoną zbiorowość i użytkowanie to jest podporządkowane określonym regułom społecznego zachowania*. Przytoczona w 1. rozdziale prezentowanej pracy definicja A. Nalaskowskiego jest poszerzeniem pojęcia przestrzeni społecznej, będącej konotacją do szkoły, stanowiącą *repetytorium wyobrażeń, wartości, kształtów, powierzchni, metafor, oczekiwań, krawędzi i skojarzeń*. Nie ma „szkoły – monolitu”, lecz wielowarstwowy twór, który w zewnętrznym oglądzie tworzy iluzję całości⁵³⁷.

⁵³⁴ Zob. M. Dziemianowicz-Nowak, *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2016, s. 34-35.

⁵³⁵ D. Klus-Stańska, *Światy dziecięcych znaczeń...*, dz. cyt., s. 30.

⁵³⁶ A. Wallis, *Socjologia przestrzeni*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1990, s. 26.

⁵³⁷ A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Of. Wyd. „Impuls”, Kraków 2006, s. 81.

Wspomnianą iluzję całości są prezentowane środowiska szkolne, z których każde cechuje niepowtarzalność. Ich fenomen tkwi w różnorodności ocen, wartościowaniu świata społecznego, w którym uczestniczą badani uczniowie, jego kreacji wyznaczonej dynamiką codziennego życia szkoły i jej uczestników. Determinują one jednocześnie – inne od tradycyjnych – metody postępowania badawczego i opis zastanej rzeczywistości. Ów opis staje się „płynny”, „ulotny”, niepowtarzalny w odniesieniu do zjawisk i sytuacji szkolnych. Obecnie, po upływie czasu, każda z prezentowanych przestrzeni szkoły i towarzyszący jej kontekst wielokulturowości mogłyby przyjąć diametralnie różne wymiary. Dziecięce narracje odzwierciedlają ważne dla uczestników edukacji szkolnej sytuacje, zachowania, emocje, które zmieniają się i są dla nich ważne „tu i teraz”. Percepcja i wartościowanie społecznej przestrzeni zmienia się nie tylko pod wpływem czynników zewnętrznych, czy też wewnętrznych, wynikających z zachodzących interakcji. Upływ czasu jest jednocześnie zmianą rozwojową, co u uczniów wchodzących w okres adolescencji wyznacza bardzo indywidualne oceny i wybory.

Przeprowadzenie badań nad społeczną przestrzenią szkoły, nawet w tych samych środowiskach szkolnych w innym czasie mogłoby skutkować uzyskaniem całkowicie innych wyników badań empirycznych, a tym samym inną konfiguracją wyodrębnionych kategorii i znaczeń. Nie oznacza to jednak bezzasadności prowadzenia badań, zwłaszcza jakościowych w wybranych przestrzeniach społecznych, gdyż zawsze będą one odzwierciedlały ich charakter i wskazywały na światy wewnętrznych doświadczeń i przeżyć. Na ów hermeneutyczny wymiar sytuacji szkolnych i wychowawczych wskazuje K. Ablewicz, według której każda z nich jest *zanurzona w konkretnym czasie historyczno-kulturowym, wpisana w konkretne życiorysy jest możliwa do odczytania tylko w ich horyzoncie. W ich horyzoncie odślaniamy jej sens lub bezsens. Zarazem każde jej odczytanie nie jest ostateczne, lecz odślaniające tylko pewien horyzont. (...) W tej sztuce interpretacji proces rozumienia nie ma swego zakończenia, pozostaje otwarty na horyzonty nowych czytelników, nowe konteksty, nowe perspektywy*⁵³⁸.

⁵³⁸ K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wyd. UJ Kraków 1998, s. 31.

Z taką intencją i z jednoczesną perspektywą dla nowych i szerszych penetracji badawczych została przedstawiona niniejsza publikacja. Jej odbiór i interpretacja zawsze może wywołać krytykę, podważać przyjętą strategię badawczą, ale główne jej tło stanowią określone rzeczywistości szkolne i ich dziecięca recepcja, których kwestionować nie można.

Najważniejsze wnioski wynikające przeprowadzonych badań dotyczą trzech wyróżnionych w części metodologicznej obszarów:

- szkoły jako społecznej przestrzeni;
- wielokulturowości jako elementu tej przestrzeni;
- dziecięcej recepcji tej przestrzeni wyrażonej w opiniach i narracjach.

Pierwszy obszar badań obejmujący społeczną przestrzeń szkoły dotyczy jej wymiaru strukturalnego i procesualnego, będącego wynikiem ludzkich interakcji zachodzących w pewnej przestrzeni, jaką w tym przypadku stanowi szkoła. Przestrzeń społeczna jest miejscem życia, socjalizacji i edukacji, jak określa to B. Matyjas wpisując ją w *nowy paradygmat analiz i badań w pedagogice społecznej (orientacja przestrzenno-społeczna)*⁵³⁹.

We własnych rozważaniach nad społeczną przestrzenią szkoły uznałam ją za *środowisko, naznaczone działaniem funkcjonujących w nim podmiotów oraz wpływami otoczenia zewnętrznego, które można uznać (...) za płaszczyzną wielorakich interakcji, których zakres i jakość wyznaczają przebywające w tej przestrzeni jednostki. Interakcje te naznaczone są indywidualnymi doświadczeniami, postawami i potrzebami, a wynikają ze wspólnotowości, osobistego „zysku” i korzyści lub też konieczności konfrontacji. W efekcie konstruują złożoną sieć wzajemnych powiązań i zależności, bezustannie zmieniających się.*

Przedmiot moich badań, jakim jest społeczna przestrzeń szkoły i jej wielokulturowość z perspektywy dziecięcej, wyznaczył orientację metodologiczną. Zastosowane metody, techniki i narzędzia badawcze obejmujące podejście ilościowo-jakościowe pozwoliły na wyodrębnienie obszarów tej przestrzeni. Celem użycia owej dwukontekstowości⁵⁴⁰ była konieczność

⁵³⁹ Tamże, s. 20.

⁵⁴⁰ Zob. Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, dz. cyt., s. 35.

uzasadniania i wyjaśniania pewnych zjawisk, jak i odkrywanie znaczenia określanych w narracjach zdarzeń, sytuacji, ocen, wymagających interpretacji badacza.

W rezultacie dokonywania wymienionych czynności wyodrębniono w drodze analiz i dedukcji następujące obszary badanej przestrzeni społecznej z wielokulturowością w tle:

- grupa dominująca (uczniowie narodowości polskiej) reprezentujący różne postawy i zachowania społeczne, w tym odnoszące się do kwestii różnic kulturowych;
- obowiązujący dyskurs szkoły wraz z jej organizacją, kody kulturowe i granice zachowań społecznych wyznaczone w toku interakcji, określane przez uczestników przestrzeni szkolnej;
- grupa mniejszościowa, reprezentująca inne kultury etniczno-narodowe, a zatem wnosząca do przestrzeni szkoły odmienne habitusy, inne potencjały społeczno-kulturowe, różne, zindywidualizowane kompetencje językowe, określające możliwości adaptacyjne;
- stopień internalizacji polskich kodów kulturowych przez grupę mniejszościową, wyznaczający jakość relacji społecznych z grupą dominującą.

Objęcie badaniami trzech środowisk szkolnych oznaczonych jako S1(C), S2(W), S3(R) w zależności od reprezentujących je mniejszości (uczniowie czeczeńscy, wietnamscy i romscy) wyznacza inne przestrzenie szkolne. Są one naznaczone własną specyfiką, klimatem, stopniem integracji w klasach, wpływem czynników zewnętrznych, obecnością imponderabiliów (jako niemierzalnych i nieuchwytnych elementów rzeczywistości szkolnej), przyjaźniami, formami transmisji kulturowej i postawami wobec odmiennych kulturowo uczestników przestrzeni szkolnej. Każdą z prezentowanych społecznych przestrzeni szkół cechują różne formy zachowania i nastawienia jej uczestników wobec wielokulturowości własnego środowiska.

W badaniu dzieci polskich wyodrębniono kategorie obejmujące identyfikację ze szkołą i emocjonalny stosunek do niej, znaczenie przyjaźni w relacjach szkolnych, „obcy” i „inni” rówieśnicy w szkole i ich pozytywne

i negatywne cechy, ocenę zachowań nauczycieli wobec nich, formy transmisji kulturowej w przestrzeni szkoły, postawy i preferencje wobec „obcych” kulturowo rówieśników na przykładzie projekcji, tendencje i oczekiwania w relacjach z nimi. Poza ilościową analizą materiału empirycznego dokonano także analizy wywiadów, Testu Niedokończonych Zdążeń, dokumentacji szkolnej stanowiących jakościową orientację w badaniach.

Szkołę S1(C) z obecnością dzieci czeczeńskich wyróżnia monopolizacja przestrzeni szkolnej przez grupę dominującą, co z góry wyznacza grupie mniejszościowej status społecznej marginalizacji. Przyjmując za T. Gmerkiem modele typów społeczeństw z uwzględnieniem nierówności społecznych, wg T.J. LaBelle i P.S. White’a⁵⁴¹ środowisko szkoły S1(C) określono jako *model monopolizacji przestrzeni z cechami stratyfikacji społecznej*. Wynika on ze znaczących różnic w habitusach i potencjale kulturowym między uczniami polskimi i czeczeńskimi. Wielokulturowość w tej przestrzeni szkolnej nie stanowi czynnika integrującego i wzbogacającego kulturowo, lecz rodzi konflikty i niezrozumienie z racji obowiązującego dyskursu, wyznaczającego ramy społecznych zachowań, które nie są respektowane (w ocenie dzieci polskich) przez czeczeńskich rówieśników. Pojawia się tu kategoria przemocy społecznej wyznaczającej mniejszości jedynie dopuszczalny dyskurs. Niskie kompetencje językowe, niski poziom internalizacji polskich kodów kulturowych u uczniów czeczeńskich utrudnia komunikację społeczną i nie tworzy płaszczyzny porozumienia i dialogu. Przeczy zatem modelom edukacji wielokulturowej⁵⁴². W rezultacie w opiniach i narracjach grupy większościowej pojawia się wiele negatywnych opinii o obecności dzieci czeczeńskich w szkole. Ze strony mniejszości ocena polskich rówieśników nie jest aż tak negatywna, mimo sygnalizowania pewnych sytuacji. Może

⁵⁴¹ Za: T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2011, s. 52.

⁵⁴² Zob. J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wyd. Uniwersyteckie „TransHumana”, Białystok 1995; T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Wyd. UŚ, Katowice 2000; P.P. Grzybowski, *Wychowanie ku międzykulturowości. O poszukiwaniu człowieka w Innych i Obcych*, [w:] *Wychowanie, pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 2, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk-Sopot, 2007.

być też podyktowana ograniczeniem zasobów językowych i niezdolnością do wyrażania stanów emocjonalnych dokonania oceny zdarzeń.

Dzieci czeczeńskie, z uwagi na bardzo ograniczoną sprawność posługiwania się językiem polskim, nie są w stanie zwerbalizować sytuacji szkolnych, emocji i zdarzeń szkolnych. Analiza relacji społecznych z polskimi rówieśnikami wskazuje na dualistyczny obraz wzajemnych kontaktów. Przeciwnieństwem pojawiających się deklaracji przyjaźni są sygnały o poczuciu marginalizacji i odrzucenia. Kulturowy wymiar sposobów kategoryzowania i opisu świata przez dzieci czeczeńskie (w tym przynależność do świata islamu) znacznie odbiega od zachowań, interakcji społecznych i wzorców typowych dla grupy większościowej. Wskazują oni także na pewne obszary funkcjonowania szkoły sprzeczne z ich kodem kulturowym (zaznaczają silną więź z własną kulturą). Ich pierwotna socjalizacja nie stanowi przygotowania do nowych warunków społecznych w polskiej szkole, a izolowanie się w obrębie własnej grupy narodowościowej, zamyka na wartości społeczne środowiska szkoły. Przyjęta przez nie strategia akulturacyjna nosi cechy marginalizacji.

Druga z prezentowanych przestrzeni szkolnych S2(W), której częścią są dzieci wietnamskie, wykazuje się wzajemną akceptacją różnic kulturowych i pomyślnie przebiegającą akulturacją ze strony Wietnamczyków. Akulturacja określana przez J. Nikitorowicza jako proces zapożyczania elementów innej kultury przez jednostkę⁵⁴³, jest w przypadku badanego środowiska szkolnego wyjątkowo sprawnie przebiegającym procesem, wynikającym z pełnej internalizacji polskich kodów kulturowym. Wynika on ze zdolności adaptacyjnych dzieci wietnamskich, ich długiego czasu przebywania w Polsce i polskich placówkach edukacyjnych (większość badanych dzieci), przyjaznego i życzliwego nastawieniem w relacjach rówieśniczych wraz z przyjęciem równoprawnych zasad i ról w komunikacji społecznej z polskimi rówieśnikami. Wymienione elementy przestrzeni szkoły S2 (W) znajdują pełną aprobatę w ocenie większości, dostrzegającej same atuty

⁵⁴³ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 497.

obecności wietnamskich rówieśników. Dostrzega się nawet generalizowanie przez większość pozytywnych opinii wobec przedstawicieli innych kultur. Ten model przestrzeni szkolnej określa się jako *Model wzajemnej akceptacji różnic z pełną akulturacją mniejszości*.

Dzieci wietnamskie w środowisku szkoły S2 cechuje wysoki poziom integracji społecznej z polskimi rówieśnikami. Transmisję znaczeń i kodów kulturowych dzieci wietnamskich w polskiej szkole wyznacza ich sprawność lingwistyczna. Posiadany przez nie kapitał społeczno-kulturowy pozwala na dostęp do dóbr symbolicznych, co umożliwia interakcje, a także na pełne uczestnictwo w kształceniu i osiąganiu szkolnych sukcesów. Związki emocjonalne z polskimi rówieśnikami oraz planowanie przyszłości w Polsce oznaczają sprawnie przebiegający proces akulturacji dzieci wietnamskich, a świadomość różnic kulturowych nie stanowi bariery w formowaniu się ich tożsamości z jednoczesną adaptacją do warunków polskiej szkoły.

Szkoła oznaczona jako S3(R) wraz z wyznaczonym badaniami „profilem” swojej przestrzeni społecznej została określona jako *Model deklarowanej tolerancji wobec wielokulturowości z izolacją społeczną mniejszości*. Romowie w polskich szkołach, mimo podejmowania edukacji, są nadal grupą wykluczaną, co z pewnością wynika z odmiennych habitusów i znaczących różnic w potencjale społeczno-kulturowym, wyznaczonym koniecznością izolacji i hermetyzacji. Dbłość o własną tożsamość etniczną wyłącza ich z procesów adaptacyjnych i integracji społecznej w szkole, czego dowodzi ich nieobecność w badaniach i trudności z nawiązaniem bezpośrednich relacji. W szkole S3(R) przestrzeń szkoły wyznaczają wzajemne interakcje, transmisja kulturowa dokonująca się we własnej społeczności, indywidualne kapitały społeczno-kulturowe, poczucie wspólnoty ze wskazaniem jej zalet i wad. W przestrzeni tej szkoły obecność osób reprezentujących odmienną kulturę (z założenia mieli to być Romowie) jest kategorią nieistniejącą w ocenie szkolnej rzeczywistości, z uwagi na realizację obowiązku szkolnego przez dzieci romskie w trybie nauczania indywidualnego poza szkołą. Brak bezpośrednich interakcji wyklucza tę mniejszość z sytuowania jej

w przestrzeni społecznej w ocenie większości. Nie zmienia jednak jej pozytywnego nastawienia wobec różniących się kulturowo osób z jednoczesnym brakiem zainteresowania wielokulturowym środowiskiem szkoły.

Uczniowie polscy w środowisku szkoły S3 deklarują postawy otwartości wobec innych kulturowo rówieśników, ale ponad połowa z nich nie jest zainteresowana ich obecnością w klasie. Nie wskazuje także na formy wzajemnego uczenia się i przekazu kulturowego, co wynika z rzeczywistej nieobecności na co dzień w badanych klasach romskich rówieśników.

O sytuacji szkolnej dzieci romskich można wnioskować na podstawie dokumentacji szkolnej. Potwierdza się w niej informacja o słabych kompetencjach lingwistycznych dzieci romskich, ale także nadużywanie przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne wskazań do nauczania ich w trybie indywidualnym, które odbywa się poza szkołą. Jest ono jednoznaczne z ograniczaniem przestrzeni socjalizacyjnej szkoły i minimalizowaniem szans na akulturację dzieci romskich. W przypadku Romów chroniących własną tożsamość etniczną, zabieg ten wydaje się zjawiskiem bardzo korzystnym.

Brak narracji ze strony uczniów romskich wyraźnie obniża wartość zebranego materiału empirycznego i nie pozwala na pełny opis społecznego wymiaru i obrazu przestrzeni szkolnej i jej wielokulturowości. Z drugiej strony wskazuje na istotę problemu i wyznacza szkole z obecnością dzieci romskich określone zadania w kierunku tworzenia warunków rozwoju poznawczo-społecznego.

Społeczne przestrzenie prezentowanych szkół różnią zatem jej podmioty, funkcjonujące w innych realiach środowiskowych, organizacyjnych i kulturowych z racji współuczestniczenia w badanych środowiskach szkolnych przedstawicieli odmiennych grup narodowo-etnicznych.

Wielokulturowość, jako element społecznej przestrzeni, a zarazem drugi z badanych obszarów, może wyznaczać kontekst funkcjonowania podmiotów szkolnych. O pozytywnym i negatywnym obrazie recepcji przez dzieci polskie rówieśników kulturowo odmiennych, decyduje stopień zgodności z obowiązującym dyskursem, wyznaczającym zasady i ramy obowiązujących zachowań. Jeśli nie są one przestrzegane przez mniejszość, wówczas recepcja odmiennych kulturowo rówieśników może przybierać

formy postępowania i relacji społecznych, prowadzące w efekcie do pojawienia się w klasie określonej strategii akulturacyjnej. Zgodnie z modelem J. Berry'ego⁵⁴⁴ obejmuje ona: separację, marginalizację, asymilację i integrację. Przyjęcie określonej strategii akulturacyjnej nie zawsze jest efektem przemocy symbolicznej stosowanej w szkole czy słabych kompetencji językowych dzieci reprezentujących inne kultury narodowo-etniczne. Strategia akulturacyjna może być także warunkowana dużymi różnicami w potencjale kulturowym i habitusach wyznaczonych tzw. socjalizacją pierwotną. Doskonałym przykładem jest sytuacja szkolna dzieci czeczeńskich czy romskich, gdzie dodatkowo poczucie wykluczenia wzmaga posiadany status społeczny i ekonomiczny, stereotypy kulturowe, skłonność do kulturowego hermetyzmu i słaba znajomość języka większości. Język stanowi narzędzie socjalizacji i predyktor zachowań społecznych. W prezentowanych badaniach społecznej przestrzeni szkoły w modelu szkoły S1 z dziećmi czeczeńskimi, jak i w szkole S3 z formalną obecnością w niej dzieci romskich, ale bez ich udziału w życiu klasy, niski stopień internalizacji polskich kodów kulturowych (słaba znajomość języka polskiego, niechęć do integracji społecznej w klasie, własne kody kulturowe utrudniające akulturację) wyraźnie ograniczają procesy socjalizacyjne dzieci romskich i czeczeńskich w szkole, czego potwierdzeniem są opinie i narracje dzieci polskich. Tworzenie grupy, jaką jest klasa szkolna, wymaga poznania, a zatem sprawnej komunikacji i wzajemnej kulturowej transmisji w wielokulturowym środowisku. Kategoria kapitału lingwistycznego, wprowadzona przez P. Bourdieu⁵⁴⁵, wyraźnie akcentuje znaczenie języka w interakcjach, w opisie świata i nadawaniu mu znaczeń. Brak znajomości języka środowiska, w którym dziecko przebywa i jest poddawane procesom edukacyjnym „upośledza” społecznie. Obniża jego status i jakość interakcji, ogranicza szanse edukacyjne i deprecjonuje społecznie w hierarchii szkolnej.

⁵⁴⁴ Strategie akulturacyjne zgodnie z modelem J. Berry'ego obejmują separację, marginalizację, asymilację i integrację; zob. J. Berry i in., *Acculturation attitudes in plural societies*, „International Review of Applied Psychology” 1989, (38)2, s. 185-206.

⁵⁴⁵ P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Wielokulturowość, jako badana kategoria, jest w recepcji dzieci polskich postrzegana przez pryzmat uczestników szkolnej edukacji, w zależności od prezentowanej nacji. Stanowisko badanych uczniów polskich w sprawie społeczno-kulturowej struktury klasy istotnie różni się. W szkole S1 blisko 80,0% badanych wyraża negatywne stanowisko wobec potencjalnego zwiększenia liczby uczniów innej narodowości w swoich klasach, co wynika prawdopodobnie z recepcji Czeczenów i prezentowanych przez nich zachowań, wyraźnie odbiegających od szkolnego dyskursu. Bardzo przyjazne opinie i narracje o dzieciach wietnamskich, skłaniają uczniów polskich w szkole S2 do wyrażania pozytywnej opinii o obecności rówieśników innej narodowości (60%). Różnice w postrzeganiu rówieśników pochodzących z obcych kręgów kulturowych warunkowane są skalą interakcji (pozytywne lub negatywne), stopniem integracji społecznej, a zatem rodzajem akulturacji ze strony mniejszości. Fizyczna nieobecność romskich rówieśników w szkole S3 wyjaśnia brak zdecydowanych opinii grupy dzieci polskich (blisko 38%) na temat potencjalnego zwiększenia liczby kulturowo odmiennych uczniów. Nieznajomość faktycznych sytuacji szkolnych, jakie powstają w toku interakcji szkolnych, utrudnia ocenę takiej klasy, chociaż 45% badanych w środowisku S3 wyraża pozytywną opinię o jej wielokulturowej strukturze.

Należy też wspomnieć o recepcji wielokulturowości z perspektywy mniejszości. Jest ona warunkowana poziomem znajomości języka polskiego, formą akulturacji zależnej od czynników zewnętrznych, ale i własnych kodów kulturowych. Silna identyfikacja z własną kulturą w warunkach edukacji formalnej w szkole naznacza dzieci reprezentujące narodową czy etniczną mniejszość – biculturowością, w której dokonuje się wybór pomiędzy kodami kulturowymi większości, a własną tożsamością kulturową. Wiąże się to z przyjęciem określonej struktury kulturalizacyjnej. P. Boski wymienia cztery profile kulturalizacji: integracyjny, etniczny, narodowy i rozproszony⁵⁴⁶. Prezentowane badania skłaniają do uznania w przypadku dzieci czeczeńskich i romskich istnienia profilu etnicznego. Wynika ona

⁵⁴⁶ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.

z ograniczenia kontaktów z grupą przyjmującą i wyraźną identyfikacją z własną grupą etniczną. Dzieci wietnamskie natomiast cechuje otwartość na grupę przyjmującą z jednoczesną aprobatą dla własnego dziedzictwa kulturowego, co pozwala określić profil ich strategii jako integracyjny.

Dziecięca recepcja przestrzeni szkolnej i wielokulturowości – jako trzeci obszar badań – wyznaczana jest specyfiką „oglądu” rzeczywistości szkolnej, warunkowaną indywidualnymi cechami dziecka, ale również kontekstem społeczno-kulturowym, w którym ono funkcjonuje.

Sytuacja szkolna dziecka z grupy mniejszościowej i jego recepcja szkoły, w której przyszło mu funkcjonować w odmiennych warunkach kulturowych jest uzależniona od wskazanych wyżej profili strategii kulturalizacyjnych. Kapitał kulturowy (wyposażenie w wiedzę, język) wielu dzieci przybywających do Polski z krajów pozaeuropejskich jest ograniczony (chodzi o emigrację zarobkową, uchodźców, niski status społeczny), co naznacza je potencjalnie stratyfikacją społeczną, tworzy barierę językową, będącą jednym z najbardziej znaczących inhibitorów poznawczo-komunikacyjnych w klasie szkolnej. Tylko w przypadku dzieci wietnamskich można mówić o integracyjnym profilu, który wynika z cech kulturowych Wietnamczyków i ich silnej potrzeby integracji z miejscem egzystencji. Chęć integracji i akulturacja oparta o postawy otwartości wobec kultury większości wydaje się warunkiem socjalizacji prowadzącej do przyjaznych interakcji, wzajemnego szacunku i zrozumienia.

Demonstracja różnic kulturowych i traktowanie większości jako zła koniecznego przez przedstawicieli innych grup narodowo-etnicznych, z wyraźną hermetyzacją w obrębie własnych społeczności, nie zapewni obu stronom koegzystencji i wzajemnej transmisji kultur. W przypadku szkoły – jako przestrzeni społecznej – wzajemnej recepcji środowiska i jego wielokulturowości może towarzyszyć dystans, konflikty, brak zaufania, negatywny emocjonalnie stosunek do odmienności i kulturowej inności. Nieznajomość kodów kulturowych większości skłania mniejszość do minimalizowania interakcji. Ich brak nie buduje zaufania, odwagi i poczucia autonomii. Wzmaga raczej poczucie niekompetencji, niższości, a zatem zmienia recepcję rzeczywistości. Nowy, zastany i przeżywany – zgodnie z koncepcją

Lebenswelt Husserla – świat, różniący się kulturowo, jest dla dziecka – przybysza miejscem nieprzyjawnym, a szkoła przestrzenią niebezpieczną, obcą i frustrującą. Wiedza w niej transmitowana nie ma charakteru edukacyjnego (nieznajomość kodów kulturowych), lecz prowadzi do szkolnych niepowodzeń i stratyfikacji w hierarchii klasy szkolnej. Jak zatem szkoła może być miejscem przygotowującym dziecko kulturowo odmienne do recepcji zastanego świata i jego różnorodności? Jak szkoła powinna uwrażliwiać na kulturowe różnice, by ich postrzeganie nie wzmagalo antagonizmów i rodziło postawy ksenofobiczne? Jaka rola przypada szkole w jej funkcjach socjalizacyjno-edukacyjnych, by mogła ona mentalnie i kulturowo przygotować dziecko do oglądu świata i jego interpretacji, wolnej od schematów i stereotypów?

Różnice w dziecięcym obrazie świata wynikają z bardzo złożonych kontekstów społeczno-kulturowych, w których dziecko dorasta i przebywa. Szkoła stanowi jedną z bardziej znaczących – obok rodziny – przestrzeni społecznych, gdzie dokonuje się transmisja wiedzy o świecie i jej konfrontacja z otoczeniem. Wspomaganie dziecka w poznawaniu, adaptacja do zastanego świata i jego przeżywanie, recepcja i ocena stają się manifestem szkoły, która nie może zniewalać⁵⁴⁷. Jej rolą jest przygotowanie dziecka do życia i pomoc w opanowaniu umiejętności dialogu. Różnice i wielość znaczeń w szkole nie będą interpretowane w kategoriach zagrożeń i szkolnej niesubordynacji, lecz staną się podstawą do twórczych poszukiwań i własnych dziecięcych interpretacji.

⁵⁴⁷ D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala-transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1(46), s. 29.

ANEKSY

Kwestionariusz Ankiety

Ankieta, którą masz przed sobą, jest anonimowa. Nie musisz się więc podpisywać, a Twoje odpowiedzi będą o tyle cenniejsze, im bardziej wypełnisz ją w całości. Każda Twoja odpowiedź jest dobra, bo wynika z Twojej wiedzy i doświadczeń. Ankieta dotyczy oceny Twojej sytuacji w szkole oraz w klasie, do której chodzisz.

Dziękuję

Metryczka: Płeć: Dziewczynka / Chłopiec

Wiek:

Klasa:

Miasto / Wieś

1. Czy lubisz swoją szkołę? Podkreśl właściwą odpowiedź.

- a. bardzo lubię
- b. lubię
- c. nie lubię
- d. nie umiem ocenić

2. Uzasadnij swoją odpowiedź:.....

3. Czy masz przyjaciół w klasie?

- a. raczej tak
- b. tak
- c. raczej nie
- d. nie
- e. nie wiem

4. Czy obecność uczniów innej niż polska narodowości sprzyja (podkreśl właściwe odpowiedzi):

- a. poznaniu ciekawych osób i ich zwyczajów
- b. poznaniu języka obcego (jakiego?)
- c. powoduje nieporozumienia i konflikty
- d. wzajemnemu uczeniu się i wspólnej pomocy

- e. wprowadza do szkoły złą atmosferę
- f. uczeniu się tolerancji wobec osób z innych krajów
- g. różnemu traktowaniu nas przez nauczycieli
- h. jednakowemu traktowaniu nas przez nauczycieli
- i. wprowadza nowe zwyczaje szkolne uczniów polskich i z innych krajów

5. Co jest według Ciebie najbardziej interesujące ze strony Twoich szkolnych kolegów i koleżanek pochodzących z innych krajów?

.....

.....

.....

6. Co najbardziej lubisz u Twoich kolegów i koleżanek z innych krajów?

.....

.....

.....

7. Czego najbardziej nie lubisz u Twoich kolegów i koleżanek z innych krajów?

.....

.....

.....

8. Czy nauczyciele lubią Twoich kolegów i koleżanki z innych krajów? Podkreśl wybraną odpowiedź.

- a. raczej tak
- b. tak
- c. raczej nie
- d. nie
- e. nie umiem ocenić

9. Dlaczego tak sądzisz?

.....

.....

.....

10. Czego nauczyłeś/łaś się od Twoich kolegów i koleżanek z innych krajów?

.....

.....

.....

11. Dokończ zdania:

Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole

.....

Ludzie z innych krajów są dla mnie

Według mnie szkoła

Nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów

Jeśli w klasie są uczniowie innej niż polska narodowości, to.....

12. Czy chciałbyś/chciałabyś, aby w Twojej klasie było więcej osób innej niż polska narodowości?

Raczej tak

Tak

Raczej nie

Nie

Nie wiem

Dlaczego?.....

ANEKS 2

Kwestionariusz Ankiety

Ankieta, którą masz przed sobą, jest anonimowa. Nie musisz się więc podpisywać, a Twoje odpowiedzi będą o tyle cenniejsze, im bardziej wypełnisz ją w całości. Każda Twoja odpowiedź jest dobra, bo wynika z Twojej wiedzy i doświadczeń. Ankieta dotyczy oceny Twojej sytuacji w szkole oraz w klasie, do której chodzisz.

Dziękuję

Metryczka: Płeć: Dziewczynka / Chłopiec

Wiek:

Klasa:

Miasto / Wieś

1. Jak długo jesteś w Polsce?.....

2. Czy lubisz swoją szkołę? Podkreśl właściwą odpowiedź:

- a. bardzo lubię
- b. lubię
- c. nie lubię
- d. nie umiem ocenić

3. Jeśli lubisz szkołę, to podkreśl wybrane odpowiedzi:

- a. mam fajnych polskich kolegów i koleżanki
- b. moi polscy koledzy pomagają mi w lekcjach
- c. moi nauczyciele rozumieją moje problemy i starają się mi pomóc
- d. moi polscy koledzy lubią mnie
- e. chętnie uczę się w języku polskim
- f. w mojej szkole jest wesoło i zawsze dzieje się coś ciekawego

4. Jeśli nie lubisz swojej szkoły, to podkreśl wybrane odpowiedzi:

- a. nie lubię swoich polskich kolegów
- b. moi nauczyciele nie rozumieją mnie
- c. jestem oceniany niesprawiedliwie
- d. nie lubię uczyć się w języku polskim
- e. nudzę się w mojej szkole
- f. mam trudności w nauce i często nie rozumiem poleceń nauczycieli

5. Czy wcześniej chodziłeś/aś do innej szkoły?

Tak

Nie

Jeśli tak, to napisz do jakiej:

6. Czy masz w klasie przyjaciół?

a. raczej tak

b. tak

c. raczej nie

d. nie

e. nie wiem

7. Podaj ich imiona:

8. Wolisz przyjaźnić się z kolegą/koleżanką:

a. narodowości polskiej

b. tej samej narodowości, co Ty

9. Twoi koledzy/koleżanki z Polski są dla Ciebie:

a. życzliwi i pomagają ci w trudnych sytuacjach

b. odrabiają razem z tobą lekcje

c. zapraszają cię do swojego domu

d. pożyczają ci swoje książki i przybory szkolne

e. chętnie bawią się z tobą na przerwach szkolnych i po lekcjach

f. są zainteresowani zwyczajami i historią twojego narodu

g. nie chcą z tobą rozmawiać i bawić się

h. niechętnie pomagają ci w lekcjach

i. uważają siebie za lepszych od ciebie

j. nie zapraszają cię do swojego domu

k. nie pytają cię o zwyczaje i tradycje twojego narodu

10. Z kim najchętniej wolałbyś/wolałabyś siedzieć w ławce szkolnej?

a. z kolegą/koleżanką narodowości polskiej

b. z kolegą/koleżanką tej samej narodowości, co Ja

11. Najbardziej lubię u moich polskich kolegów i koleżanek:

a. są zawsze weseli i chętnie mi pomagają

b. chętnie się ze mną bawią i wspólnie uczą

c. podobają mi się ich zwyczaje i święta

d. pożyczają mi swoje rzeczy

e. stają w mojej obronie, jeśli dzieje mi się krzywda

g. zapraszają mnie do swoich domów

12. Najbardziej nie lubię u moich polskich kolegów i koleżanek, że:

- a. nie pomagają mi w nauce
- b. odsuwają się ode mnie i nie chcą ze mną rozmawiać
- c. śmieją się z moich niepowodzeń i trudności
- d. biją mnie
- e. nie zapraszają mnie do swoich domów
- f. skarżą na mnie do nauczycieli
- g. nie chcą mi nic pożyczać
- h. uważają mnie za gorszego

13. Nauczyciele, Twoim zdaniem:

- a. bardziej lubią uczniów narodowości polskiej
- b. bardziej lubią uczniów innej niż polska narodowości
- c. wszystkich uczniów traktują sprawiedliwie niezależnie od pochodzenia
- d. to, czy kogoś lubią, zależy od zachowania uczniów
- e. są dla wszystkich wyrozumiali i dobrzy
- f. więcej wymagają od uczniów polskich
- g. uważają, że obcy uczniowie muszą tak samo wypełniać swoje obowiązki, jak i dzieci polskie
- h. nie lubią uczniów innej narodowości
- i. robią wszystko, aby było nam w szkole dobrze i miło

14. Język polski jest dla Ciebie:

- a. bardzo trudny
- b. trudny
- c. bardzo łatwy
- d. łatwy
- e. nie umiem określić jego trudności

15. Największą trudność w uczeniu się sprawia mi:

- a. ortografia i gramatyka języka polskiego
- b. duża ilość przedmiotów
- c. przedmiot (wymień jaki?)
- d. duże wymagania ze strony nauczycieli
- g. zapamiętywanie materiału szkolnego
- h. rozumienie czytanego tekstu
- i. pisanie wypracowań w języku polskim.

ANEKS 3

Kwestionariusz ankiety dla nauczyciela

Szanowni Państwo!

Zwracam się z prośbą o wypełnienie poniższej ankiety, która bada sytuację szkolną dzieci odmiennych kulturowo w polskiej szkole. Ankiety mają charakter anonimowy i zostaną wykorzystane tylko w celach naukowych. Od Państwa wypowiedzi i opinii zależeć będzie rzetelność opisu naukowego. Liczę zatem na zrozumienie i pomoc w prowadzeniu ważnych dla praktyki edukacyjnej badań pedagogicznych.

Dziękuję za czas poświęcony na wypełnienie ankiety.

Autor

1. *Czy lubi Pan/i swoją pracę:* raczej tak tak raczej nie nie
2. *Jak długo pracuje Pan/i z dzieckiem „innym” kulturowo:* poniżej 2 lat. mniej niż 5 lat. powyżej 5 lat.
3. *Z uczniami jakiej narodowości ma Pan/i największe doświadczenie:*
4. *Ilu uczniów innej niż polska narodowości uczy Pan/i aktualnie? Proszę podać liczbę uczniów.*
5. *Czy praca pedagogiczna z dzieckiem kulturowo „odmiennym” wymaga od nauczyciela szczególnych kompetencji:* raczej tak tak raczej nie nie trudno powiedzieć
6. *Jeśli tak, proszę wskazać te kompetencje, podkreślając wybrane kategorie:*
 - a. znajomość języków obcych
 - b. wiedza o kulturze ucznia „cudzoziemca”
 - c. umiejętność tworzenia sytuacji wychowawczych sprzyjających integracji kulturowej w szkole
 - d. postawy otwartości wobec „obcych”
 - e. wiedza psychologiczno-pedagogiczna oraz wiedza z zakresu edukacji międzykulturowej

7. Czy nawiązuje Pan/i kontakt z rodzicami dziecka „obcego”? (proszę podkreślić wybrane odpowiedzi):

- a. tak, jest to konieczne
- b. staram się, ale nie zawsze jest to łatwe
- c. nie, gdyż nie ma z ich strony żadnego zainteresowania
- d. nawiązuję tylko w wyjątkowych sytuacjach
- e. staram się budować wzajemne zaufanie

8. Czy Pana/i zdaniem dziecko „obce” kulturowo ma równe szanse edukacyjne, tak jak jego polscy rówieśnicy: raczej tak..... tak..... raczej nie..... nie.....
nie umiem określić.....

Proszę uzasadnić odpowiedź:
.....

9. Czy zna Pan/i sytuację rodzinną swoich uczniów innej narodowości: raczej tak..... tak..... raczej nie..... nie..... nie interesuje mnie to

10. Czy Pan/i zdaniem odmiennosc kulturowa uczniów ma wpływ na ich adaptację szkolną: raczej tak..... tak..... raczej nie... nie..... trudno powiedzieć.....

11. Czy fakt obecności „innych” kulturowo uczniów wzbogaca wiedzę i pozytywnie zmienia postawy uczniów polskich: raczej tak..... tak..... raczej nie..... nie..... trudno powiedzieć.....

12. Czy Pana/i zdaniem uczniowie polscy są zainteresowani odmiennością obyczajów swoich „obcych” kolegów: raczej tak..... tak..... raczej nie..... nie..... trudno powiedzieć.....

13. Czy zauważa Pan/i wrogie nastawienie ze strony polskich uczniów w stosunku do ich innych kulturowo rówieśników: raczej tak..... tak..... raczej nie..... nie.....

14. Czy w klasie lub w szkole zauważył/a Pan/i kierowanie się uczniów stereotypami kulturowymi: raczej tak..... tak..... raczej nie..... nie.....

Jeśli tak, proszę o wskazanie przykładu:

15. Czy zna Pan/problemy swoich uczniów innej narodowości:
raczej tak..... tak..... raczej nie..... nie.....

16. Co jest źródłem tej wiedzy? Proszę podkreślić wybrane odpowiedzi.

- a. rozmowa z dzieckiem
- b. obserwacja jego zachowań
- c. znajomość środowiska rodzinnego
- d. informacje od osób i instytucji współpracujących ze szkołą
- e. informacje od innych uczniów
- g. diagnoza wytworów szkolnych ucznia (np. rysunki, wypracowania)

17. Jakiej natury są to problemy?

- a. związane z adaptacją szkolną i trudnościami przystosowawczymi
- b. wynikają z odrzucenia i marginalizacji w klasie
- c. związane z sytuacją bytową dziecka i jego rodziny
- d. związane ze statusem uchodźcy lub jego brakiem
- e. wynikają z niepowodzeń szkolnych
- f. związane ze stanem zdrowia dziecka
- g. nieznajomość języka polskiego
- h. wynikają ze zbyt dużych różnic kulturowych

Metryczka:

Płeć: K / M

Staż pracy pedagogicznej:

Stopień awansu zawodowego:

Środowisko szkoły: Miasto / Wieś

ANEKS 4

Test Niedokończonych Zdą

Imię:..... Klasa:..... Narodowość:..... Miejscowość:.....

Moja szkoła jest

Najbardziej lubię w naszej klasie.....

Najbardziej nie lubię w mojej klasie.....

Moi koledzy innej narodowości.....

Najważniejszą rzeczą w mojej szkole jest dla mnie.....

Ludzie innej niż moja narodowości.....

Bardzo przydałby mi się w mojej klasie.....

Przeszkadza mi w klasie.....

Wydaje mi się, że w mojej klasie.....

Kiedy przychodzę do szkoły najbardziej boję się.....

Największą trudność w szkole sprawia mi.....

Chciałbym/chciałabym nauczyć się języka....., żeby.....

Najbardziej ze wszystkich imprez szkolnych lubię....., ponieważ

.....

Ja i moi koledzy/koleżanki innej narodowości

Oceny w szkole.....

Często czuję się w mojej klasie.....

Myślę, że moi koledzy i koleżanki innej narodowości

Sądzę, że Polacy.....

Chciałbym/chciałabym mieć przyjaciela narodowości.....

Chciałbym, aby wszyscy ludzie na świecie.....

Każdy człowiek niezależnie od swojego pochodzenia.....

ANEKS 5

Test Niedokończonych Zdąń dla uczniów czeczeńskich

Imię :..... Klasa: Narodowość: Miejscowość:

Lubię, gdy w szkole.....

Nie lubię, gdy w szkole.....

Moje polskie koleżanki/ Moi polscy koledzy.....

Nauczyciele w mojej szkole.....

Kiedy idę do szkoły, moi rodzice.....

Moich czeczeńskich koleżanek/ Moich czeczeńskich kolegów.....

Moim największym problemem w polskiej szkole jest.....

Ja myślę, że w polskiej szkole

Bibliografia

Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wyd. UJ, Kraków 1998.

Adrian B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Of. Wyd. „Impuls”, Kraków 2011.

Agarin T. (red.), *When Stereotype Meets Prejudice: Antiziganism In European Societies*, Verlag, Stuttgart 2014.

Agee J., *Developing qualitative research questions: a reflective process*, „International Journal of Qualitative Studies in Education” 2009, Vol. 22, Issue 4.

Alexander B.K., *Etnografia performatywna. Odgrywanie i pobudzanie kultury*, tłum. Ł. Marciniak, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 1, Wyd. Naukowe PWN SA, Warszawa 2009, s. 631.

Alheit P., *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2011, nr 3.

Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

Badura-Madej W., Dobrzyńska-Mesterhazy A., *Wpływ traumy na funkcjonowanie dziecka świadka*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2004, Vol. 3, nr 1.

Balvin J., Kwadrans Ł. (red.), *Situation of Roma Minority in Czech, Poland and Slovakia*, Fundacja Integracji Społecznej Prom, Wrocław 2009.

Bankston C. III, *Social Capital, Cultural Values, Immigration, and Academic Achievement: The Host Country Context and Contradictory Consequences*, „Sociology of Education” 2004, Vol. 77, nr 2, s. 176-179, American Sociological Association.

Bankston C.L., Caldas S.J. & Min Zhou, *The Academic Achievement of Vietnamese American Students: Ethnicity as Social Capital*, „Sociological Focus (Journal)” 1997, Vol. 30, Issue 1, Taylor & Francis.

Bartosz A., *Uwagi na temat edukacji dzieci romskich*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, red. J. Horyń, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – BIP, Radom 2010.

- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M., *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
- Benedict R., *Chryzantema i miecz. Wzory kultury japońskiej*, PIW, Warszawa 1999.
- Berger P.L., Luckman T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2010.
- Bernstein B., *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards Sociology of Language* (t. 1), Routledge & Kegan Paul, London 1973.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, wybór, tłum. A. Piotrowski, Z. Bokszański, Warszawa 1990.
- Bernstein B., *Social Class and Linguistic Development: a Theory of Social Learning*, [w:] *Education, Economy and Society*, A.H. Halsey, J. Floud, C.A. Anderson (eds.), Free Press, New York 1961.
- Bernstein B., *Class, Codes and Control*, Vol 1, 2, 3, London, 1973.
- Berry J. i in., *Acculturation attitudes in plural societies*, "International Review of Applied Psychology" 1989, nr 2(38).
- Berry J.W., Kim U., Power S., Young M., Bujaki M., *Acculturation attitudes in plural societies*, „Applied Psychology: An International Review” 1989, t. 38.
- Białek K. (red.), *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Białek K., Dang Thu H., Grabowska E., Halik T., Ngo Van T., *Edukacja dzieci i młodzieży wietnamskiej w Polsce*, Fundacja Sztuki Arteria, Warszawa 2009.
- Bielecka-Prus J., *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Blumer H., *Współczesne teorie socjologiczne*, t. II, *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, Wyd. Nomos, Kraków 2019.
- Błeszyńska K.M., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Bourdieu P., *Language and symbolic power*, Harvard University Press, Cambridge 1991.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy systemu nauczania*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1990.

- Bourdieu P., Passeron J., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Bourdieu P., *The state nobility. Elite schools in the field of power*, Stanford University Press, Stanford 1996.
- Böhner G., Wänke M., *Postawy i zmiana postaw*, tłum. J. Radzicki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development*, MA: Harvard University Press, Cambridge 1979.
- Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1978.
- Burszta W.J., *Antropologia kultury*, Wyd. Zys i S-ka, Warszawa 2008.
- Cervinkowa H., *Edukacyjne badania w działaniu – w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych*, [w:] *Badania w działaniu – nowy paradygmat. Animacja Życia Publicznego. Analizy i rekomendacje*, „Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych” 2011, nr 2(5), 2011.
- Cervinkowa H., Gołębiak B.D. (red.), *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wyd. DSW, Wrocław 2010.
- Cervinkowa H., Gołębiak B.D., (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Chałasiński J., *Społeczeństwo i wychowanie. Socjologiczne zagadnienia szkolnictwa i wychowania w społeczeństwie współczesnym*, Warszawa 1948.
- Chase S.E., *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., Pankowska D., *Polubić szkołę*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Chromiec E., *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Cybulska R., Derewlana H., Kacprzak A., Pęczek K., *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Czaja-Chudyba I., *Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

Czerepaniak-Walczak M., *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, „Przegląd Badań Edukacyjnych, Educational Studies Review” 2014, nr 2(19).

Czerniawska O., *Wstęp*, [w:] K. Kornilowicz, *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej*, Ossolineum, Wrocław 1976.

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*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.

Dąbrowska A., Gołek B., Szumilas E.M., *Uczniowie z rodzin migracyjnych w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.

Denzin N., *Sociological Methods: A Sourcebook*, Aldine Transaction, 2006.

Denzin N.K., Lincoln Y., *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Krakowiak K. (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.

Dobrowolska B., *Diagnozowanie pedagogiczne w środowisku klasy zróżnicowanej kulturowo. Aktualne problemy i dylematy a orientacja prospektywna – analiza badań*, [w:] *Badawczy charakter pracy nauczyciela. Wybrane obszary teorii i szkolnej pragmatyki*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2011.

Dobrowolska B., *Kultura szkoły a różnorodność kulturowa jej uczniów*, [w:] *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. XVII, cz. II, *Edukacja międzykulturowa*, red. nauk. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, J. Muszyńska, Wyd. UwB, Białystok 2011.

Dobrowolska B., *Diagnozowanie pedagogiczne w środowisku klasy zróżnicowanej kulturowo. Aktualne problemy dylematy orientacja prospektywna – analiza badań*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2011.

Dobrowolska B., *Edukacja dzieci wietnamskich w Polsce*, [w:] *Współczesna edukacja kulturowa – oblicza, przemiany, perspektywy*, A. Roguska, M. Danielak-Chomać (red.), Wyd. Samorządowe Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Siedlcach, Siedlce 2010.

Dobrowolska B., *Kompetencje międzykulturowe uczniów jako funkcja rozumienia problematyki wielokulturowości i świadomości jej roli u nauczyciela. Z pogranicza praktyki*

i pedagogicznej refleksji, [w:] *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista (red.), Wyd. Akademia Pedagogiki Specjalnej, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa-Radom 2009.

Dobrowolska B., *Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w świetle badań własnych*, [w:] *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, t. 21, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012.

Dobrowolska B., *Kulturowy kontekst funkcjonowania podmiotów życia szkolnego. Dziecko i kultura szkoły w warunkach różnorodności kulturowej*, „Rozprawy Społeczne Social Dissertations” 2010, nr 2, t. IV, Biała Podlaska 2010.

Dobrowolska B., *Nauczyciele wobec różnorodności kulturowej. Założenia epistemologiczne i praktyka edukacyjna*, [w:] *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, red. A. Cudowska, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2011.

Dobrowolska B., *Odmienność kulturowa w klasie szkolnej na przykładzie uczniów czeczeńskich w Polsce – badanie kompetencji kulturowych nauczycieli*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

Dobrowolska B., *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*, „Impuls”, Kraków 2015.

Dobrowolska B., *Przemiany edukacji Romów w świetle procesów globalizacji i integracji europejskiej*, [w:] *Współczesna edukacja kulturowa – oblicza, przemiany, perspektywy*, red. A. Roguska, M. Danielak-Chomać, Wyd. Samorządowe Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Siedlcach, Siedlce 2010.

Dobrowolska B., *Sytuacja dziecka romskiego w szkole w latach 80. XX wieku i współcześnie*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2011.

Dobrowolska B., *Współczesna szkoła w kontekstach wielokulturowości. Wzajemna recepcja „swoich” i „obcych” w praktyce szkolnej*, [w:] *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, red. A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2015.

Durkheim E., *Zasady metody socjologicznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.

Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Warszawa 2000.

Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Warszawa 2000.

Dymara B., *Droga do marzeń, czyli o potrzebie rozwijania wyobraźni*, [w:] *Dziecko w świecie marzeń*, red. B. Dymara, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.

Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki, red. E. Falkowska, A. Telusiewicz-Pacak, Wyd. Polski Komitet Narodowy Unicef, Warszawa 2013.

Dziecko i dzieciństwo. W kręgu pytań i poszukiwań teoretyczno-badawczych, red. K. Segiet Książka i Wiedza, Warszawa 2007.

Dziemianowicz-Nowak M., *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2016.

Ecler-Nocon B., Frania M., Kitlińska-Król M., *Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.

Edukacja wobec zmiany społecznej, red. J. Brzeziński i L. Witkowski, Wyd. Edytor, Poznań-Toruń 1994.

Ellis R., *Czynniki społeczne w przyswajaniu drugiego języka*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. P. Hejmej, Wyd. Rebis, Poznań 2000.

Europejska karty języków regionalnych lub mniejszościowych (Dz.U. z 2009 r., nr 137, poz. 1127).

Fangmeyer A., Mierendorff J., *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*, Weinheim Basel, Belz Juventa 2017.

Felliciano C., *How family, immigrant group and school contexts shape ethnic educational disparities*, “Ethnic and Racial Studies” 2018, Vol. 41, Issue 2.

Ficowski J., *Cyganie na polskich drogach*, Wydawnictwo Nisza, Warszawa 2013.

Ficowski J., *Cyganie w Polsce – dzieje i obyczaje*, Wyd. Interpress, Warszawa 1989.

Filipiak E., *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.

Flecha R., Soler M., *Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning*, “Cambridge Journal of Education” 2013, Vol. 43, Issue 4.

Flick U., *An Introduction to Qualitative Research*, Sage, London-Thousand Oaks 2002.

Flick U., *Constructivism*, [w:] *A Companion to Qualitative Research*, U. Flick, E. Kardorff von, I. Steinke (eds.), Sage, London-Thousand Oaks, 2004.

Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych. Niezbędnik badacza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań 2001.

Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół specjalnych i masowych – konteksty społeczne, red. M. Kołaczek, J. Talewicz-Kwiatkowska, Oświecim 2011.

Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.

Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

Gmerek T., *Edukacja i procesy reprodukcji kulturowej. Studium przypadku na przykładzie mniejszości romskiej w Hiszpanii*, [w:] *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, Kraków 2008.

Gmerek T., *Język, edukacja i nierówności społeczne. Konteksty teoretyczne*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.S. Szymański, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2014.

Gołaszewski T., *Szkola jako system społeczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.

Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i nierówności społeczne. Uwagi teoretyczne w kontekście problemu klasy społecznej i płci*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.

Gromkowska-Melosik A., Gmerek T., *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Of. Wyd. Impuls, Kraków 2008.

Grzybowski P.P., *Wychowanie ku międzykulturowości. O poszukiwaniu człowieka w Innym i Obcym*, [w:] *Wychowanie, pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 2, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk-Sopot 2007.

Grzymała-Moszczyńska H., Barzykowski K., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M., *Dziecko uwikłane. Sytuacja dzieci romskich w polskim systemie edukacji oraz ich funkcjonowanie poznawcze i językowe*, [w:] *Romowie 2011. Życie na pograniczu*, red. B. Weigl, M. Różycka, Wydawnictwo SWPS. Warszawa 2011.

Guba E.G., Lincoln Y.S., *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Gudykunst W.B., Kim Y.Y., *Readings on Communicating with Strangers. An Approach to Intercultural Communication*, McGraw-Hill Inc., US, New York 1992.

Gudykunst W.B., Kim Y.Y., *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Wyd. PWN, Warszawa 2007.

T. Halik, T.E. Nowicka, W. Połec, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole. Zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Wyd. Prolog, Warszawa 2006.

Halik T., *Migrancka społeczność Wietnamczyków w Polsce w świetle polityki państwa i ocen społecznych*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2006.

Hall C.S., Lindzey G., Campbell J.B., *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Hejazi G., *Pluralismus und Zivilgesellschaft: Interkulturelle Pädagogik in modernen Einwanderungsgesellschaften*, Kanada-Frankreich-Deutschland, Verlag, Bielefeld 2009.

Hejnicka-Bezwińska T., Leppert R., *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.

Hejnicka-Bezwińska T., *Paradygmat humanistyczny w pedagogice a pedagogika humanistyczna*, [w:] *Edukacja – moralność – sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin 2007.

Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Hemeniuk-Walczak M., *Wizerunek kobiety w wielokulturowym społeczeństwie Kazachstanu odniesieniem do edukacji międzykulturowej*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2014.

Hildebrandt A., *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Pera Dalina*, [w:] *Szkice z teorii i praktyki i zmiany oświatowej*, red. E. Potulicka, Wyd. „Eruditus”, Poznań 2001.

Horyń J., *Spoleczne uwarunkowania kształcenia Romów w Polsce (na przykładzie Dolnego Śląska)*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2014.

Horyń J. (red.), *Terażniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010.

- Horyń J. (red.), *Zatrzymane tabory. Wyzwania edukacyjne Europy*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2013.
- Hurlock E., *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Husserl E., *Idea fenomenologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Huub van Baar, *Contained mobility and the racialization of poverty in Europe: the Roma at the development–security nexus*, "Social Identities Journal for the Study of Race, Nation and Culture" 2018, Vol. 24, Issue 4.
- Ilyasow M., *Chechen ethnic identity: assessing the shift from resistance to submission*, "Middle Eastern Studies" 2018, Vol. 54, Issue 3.
- Izdebska J., *Dziecko osamotnione w rodzinie*, Wyd. „Trans Humana”, Białystok 2004.
- Izdebska J., *Dzieciństwo „medialne” współczesnych dzieci – teoretyczne i metodologiczne przesłanki badań*, [w:] *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, red. S. Juszczak, I. Polwecznyk, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2006.
- Jałowiecki B., *Czytanie przestrzeni*, Wyd. WSE w Krakowie, WSliZ w Rzeszowie i WSZiA w Zamościu, Kraków-Rzeszów-Zamość 2012.
- James A., Prout A., *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, Falmer Press, London-Washington 1997.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995.
- Januszevska E., *Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Toruń 2010.
- Jarosław E., *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, „Pedagogika Społeczna” 2017, nr 2(64).
- Jarosław E., *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Wyd. UŚ, Katowice 2009.
- Jasiewicz Z., *Rodzina, społeczność lokalna i grupa etniczna w Polsce i Azji Środkowej*, Wyd. Poznańskie, Poznań 2004.
- Jenks Ch., *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, przeł. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Jiang M., Green R.J., Henley T.B., Masten W.G., *Acculturation in relation to the acquisition of a second language*, "Journal of Multilingual and Multicultural Development" 2009, Vol. 30, Issue 6.
- Juszczak S., *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wyd. UŚ, Katowice 2013.

Kainacher K., *Dziecko w środowisku dwujęzycznym i jego komunikacja międzykulturowa. Das Kind in einer zweisprachigen Welt und seine interkulturelle Kommunikation*, Kraków-Wiedeń 2007.

Kapralski S., *Tożsamość Romów: etniczna, społeczna czy narodowa?*, „Studia Romologica” 2012, nr 5, Muzeum Okręgowe w Tarnowie, Tarnów.

Karkowska M., *Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2007.

Kim Y.Y., Gudykunst W., *Theories in Intercultural Communication*, „International and Intercultural Communication Annual” 1998, vol. 12.

Klein V., Rusnáková J., Šílonová V., *Zero Grade and Education of Roma Pupils*, Civil Association SPECTRUM-EAST, Spišská Nová Ves 2012.

Klein W., *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.

Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. UWM, Olsztyn 2000.

Klus-Stańska D., *Światy dziecięcych znaczeń*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

Klus-Stańska D., *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*, [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, red. D. Klus-Stańska, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

Korczak J., *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.

Korniłowicz K., *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*, [w:] *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych, wybór pism, wstęp i opracowanie* O. Czerniawska, Ossolineum, Wrocław, 1976.

Korporowicz L., *Tworzenie sensu. Język – kultura – komunikacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993.

Kos. E., *Przykład interpretacji narracji z wykorzystaniem metody F. Schützego („...ja nie bałam się robić w życiu tego, czego chcę, i nie bałam się chcieć...”)*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, E. Kos (red.), *Badania jakościowe w pedagogice*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wyd. UMCS, Lublin 2010.

- Kubinowski D., Chutorański M. (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
- Kulesza M., Szyniszewska K. (red.), *Czeczeni w Polsce. Próba zrozumienia procesów integracyjnych*, Warszawa 2008.
- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Wyd. Scholar, Warszawa 2000.
- Kurcz I., *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Kuźma J., *Scholiology. The General Study of School*, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Kwadrans Ł., *Edukacja Romów. Studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski i Słowacji*, Fundacja Integracji Społecznej „Prom”, Wyd. PWSZ, Wrocław-Wałbrzych 2008.
- Kwadrans Ł., *Sytuacja społeczna i ekonomiczno-demograficzna Romów w Czechach, Polsce i na Słowacji*, [w:] J. Balvin, M.E. Kowalczyk, Ł. Kwadrans (ed.), *Situation of the Roma Minority in the Czech Republic, Hungary, Poland, Slovakia*, Vol. 2, Foundation of Social Integration Prom, Wrocław 2011.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Wydawnictwo Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Wyd. UMK, Toruń 2002.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] *Pedagogika i Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Warszawa-Poznań 1999.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 1., Wyd. PWN, Warszawa 2003.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Spory o edukację – dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993.
- Kyuchukov H., *Acquisition of Romani in bilingual context*, „Psychology of Language and Communication” 2014, Vol. 18, nr 3.
- Kyuchukov H., Kaleja M., Samko M., *Examples of best Practice. Roma parents as educators of their children*, „Intercultural Education” 2016, Vol. 26, nr 5.

Lange A., Mierendorff J., *Method and Methodology in Childhood research*, [w:] *The Palgrave handbook of childhood studies*, Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.S. (eds.), Palgrave Macmillan, London 2009.

Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B., *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, Wyd. Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wyd. A. Marszałek, Cieszyń-Warszawa-Toruń 2009.

Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Wyd. UŚ, Katowice 2000.

Lewowicki T., *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*, [w:] *Pogranicze. Studia społeczne*, t. 17, *Edukacja Międzykulturowa*, cz. 1, Wyd. Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2011.

Lewowicki T., *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2.

Lewowicki T. (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

Lichtman M., *Qualitative research in education: a user's guide*, Thousand Oaks-London-New Delhi 2006.

Lis-Turlejska M., *Traumatyczny stres. Koncepcje i badania*, Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1998.

Lis-Turlejska M., *Psychologiczne konsekwencje traumatycznego stresu – współczesne kierunki badań*, „Nowiny Psychologiczne” 2000, nr 2.

Łukasiewicz K., *Adaptacja do biedy. Ubóstwo wśród uchodźców czeczeńskich w Polsce*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, red. A. Paszko, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.

Marody M., *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy. Analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976.

Masztalski J., *Samotność globalnego nastolatka*, Wyd. Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2007.

Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008.

Matyjas B., *Topos dzieciństwa wielkomiejskiego. Warunki socjalizacyjno-edukacyjne dzieci w wieku szkolnym*, Difin SA, Warszawa 2017.

- Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.
- McWilliams N., *Diagnoza psychoanalityczna*, GWP, Gdańsk 2009.
- Melosik Z., *Edukacja do równości czy edukacja dla najlepszych? Kontrowersje wokół funkcji selekcyjnych szkoły współczesnej*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. II: *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Melosik Z., *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia*, [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M.J. Szymański, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016.
- Mierendorff J., *Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen*, Frankfurt/Main: Campus (zus. mit Renate Kränzl-Nagl u. Thomas Olk), 2003.
- Mierendorff J., *Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit*, Weinheim/München: Juventa 2010.
- Mierendorff J., *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*, Wiesbaden: VS-Verlag (zus. mit Andreas Lange und Doris Bühler-Niederberger) 2010.
- Mika S., *Psychologia społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Miles B.M., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, TransHumana, Białystok 2000,
- Milewski J., *Gadziowskie refleksje o romskiej edukacji*, „Studia Romologica” 2009, nr 2, Wyd. Muzeum Okręgowe w Tarnowie.
- Moore B.E., Fine B.D., *Słownik psychoanalizy; klasyczne pojęcia nowe koncepcje*, przekł. E. Modzelewska, Agencja Wyd. Jacek Santorski & Co, Warszawa 1996.
- Morrow V., *Ethical dilemmas in research with children and young people their social environments*, „Children’s Geographies” 2008, Vol. 6, Issue 1: *Interdisciplinary perspectives: ethical issues and child research*, Peter E. Hopkins, Nancy Bell.

- Murzyn A., *Media i świat informacji jako szansa i zagrożenie dla wartości dziecka*, [w:] Dymara B., Łopatkowa M., Pulinowa M.Z., Murzyn A., *Dziecko w świecie wartości*, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Muszyńska J., *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski, Studium pedagogiczne*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.
- Muszyńska J., *Miejsce jako przestrzeń doświadczana*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa, 2014.
- Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa 1964.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Of. Wyd. „Impuls”, Kraków 2006.
- Nęcka A., *Kody kulturowe. (Nie)potrzebny bagaż?*, „Polonistyka” 2016, nr 13.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2017.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls,” Kraków 2017.
- Nikitorowicz J., *Funkcje współczesnej szkoły w kontekście wyzwań społeczeństw wielokulturowych*, [w:] *Wielokulturowość i problemy edukacji*, red. T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wyd. A. Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2012.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok, 1995.
- Nowak S., *Pojęcia postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] *Teorie postaw*, red. S. Nowak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1973.

Nowicka-Rusek E., *Szkoła, rodzina i dzieci romskie*, [w:] *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, red. M. Kołaczek, J. Talewicz- Kwiatkowska, Wyd. Stowarzyszenie Romów w Polsce, Oświęcim 2011.

Odroważ-Coates A., *Kobieta za zasłoną kodów kulturowych w Arabii Saudyjskiej*, „Pedagogika Społeczna” 2013, nr 1(47).

Ogrodzka-Mazur E., *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Wyd. UŚ, Katowice 2007.

Ogrodzka-Mazur E., *Szanse i bariery edukacji międzykulturowej na pograniczu polsko-czeskim. Przyczynek do obrazu pracy nauczycielskiej*, [w:] *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Wyd. Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wyd. A. Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2009.

Ogrodzka-Mazur E., *Między etnicznością a integracją. Strategie kulturalizacyjne przyjmowane przez społeczności szkół z polskim językiem nauczania*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, t. XXXVI, z. 3, s. 61-79.

Ogrodzka-Mazur E., *Edukacja międzykulturowa wobec problemów współczesności*, „Gentes & Nationes. Studia z zakresu praw międzynarodowych” 2012, nr 2.

Ornacka K., *Od socjologii do pracy socjalnej. Społeczny fenomen dzieciństwa*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

Parsons T., *Struktura społeczna a osobowość*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1969.

Paulston R.G., *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, IBE, Edytor, Warszawa-Toruń 1993.

Petrasová A., Porubský Š., *Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*, Open Society Foundations, Bratislava 2013.

Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966.

Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

Polak K., *Kultura szkoły: od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Wyd. UJ. Kraków 2007.

Qvortrup A., Qvortrup L., *Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools*, “International Journal of Inclusive Education” 2018, Vol. 22, Issue 7, s. 803-817.

- Radlińska H., *Oświata dorosłych*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa 1947.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław 1961.
- Radlińska H., *Wyniki badań nad przyczynami drugoroczności*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pisma pedagogiczne*, t. I, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1961.
- Radlińska H., *Z dziejów pracy społeczno-oświatowej*, Ossolineum, Wrocław 1964.
- Radziewicz-Winnicki A., *Spółczesność w trakcie zmiany*, „Biblioteka Współczesnych Problemów Edukacji”, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Rapaille C., *The Culture Code*, Broadway Books, New York 2006.
- Ritchie O, Kollar M., *The Sociology and Childhood*, New York: Appleton Century Crofts.
- Rolewski J., *Husserlowskie pojęcie świata przeżywanego (Lebenswelt)*, „Ruch Filozoficzny” 2017, LXXII, 3.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (Dz.U. z dnia 13 września 2016 r., poz. 1453).
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.
- Salamucha A., Magier P., *W obronie pedagogiki chrześcijańskiej*, „Paedagogia Christiana” 2013, 1/31.
- Schmitt É.E., *Dziecko Noego*, przeł. B. Grzegorzewska, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 2007.
- Schweitzer H., *Soziologie der Kinderheit. Verletzlicher Eigen-Sinn*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden 2007.
- Segiet K., *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Segiet W., *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Skutnabb-Kangas T., *Bilingualism or not. The education of minorities*, Multilingual Matters 1981.
- Skutnabb-Kangas T., *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Routledge, New York 2012.

Skutnabb-Kangas T., *Multilingualism and the education of minority children*, [w:] *Minority Education: From Shame to Struggle*, red. T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins, Multilingual Matters Limited, Filadelfia 1998.

Smolińska-Theiss B., *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk-Sopot 2008.

Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014.

Smolińska-Theiss B., *Korczakowska idea praw dziecka*, „Pedagogika Społeczna” 2010, nr 3-4.

Smolińska-Theiss B., *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, „Chowanna” 2010, Vol. 34(1).

Smolińska-Theiss B., *Z tradycji badań nad nierównościami edukacyjnymi – od społecznych przyczyn powodzeń i niepowodzeń szkolnych do współczesnych badań nad różnicowaniami w oświacie*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2014.

Skutnabb-Kangas T., Cummins J. (red.), *Minority education: from shame to struggle*, Multilingual Matters, 1988.

Speck O., *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013.

Speier M., *The everyday world of the child*, [w:] *Understanding Everyday Life*, red. J. Douglas, London: Routledge & Kegan Paul, 1970.

Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Szczepska-Pustkowska M., *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

Szczepska-Pustkowska M., *Tropami dziecięcych pytań filozoficznych*, [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

Szczurek-Boruta A., *Swój i obcy w interpersonalnej przestrzeni społecznej (uwarunkowania kształtowania stereotypów i uprzedzeń etnicznych w warunkach wielokulturowości)*, [w:] *Edukacja wobec ładu globalnego*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk, Wyd. Edukacyjne „Żak”, Warszawa 2002.

Szczurek Boruta A., *Między asymilacją a transgresją – funkcje i zadania edukacji w społecznościach wielokulturowych*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

Szczurek-Boruta A., *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*, Wyd. UŚ, Katowice 2007.

Szerlag A., *(Nie)bezpieczeństwo kulturowe czynnikiem tożsamościowych i społecznych stratyfikacji – tytułem wprowadzenia*, „Multicultural Studies” 2018, t. 5(1), Instytut Pedagogiki UW, Wrocław.

Szkudlarek T., *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wyd. Naukowe „Śląsk”, Katowice 2005.

Szydło J., *Paradygmaty kultury organizacyjnej*, „Economics and Management” 2004, nr 4.

Szymański M.J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

Szyszlak T. (red.), *Kwestia romska w polityce państw Europy Środkowej i Wschodniej*, Fundacja Integracji Społecznej Prom, Wrocław 2011.

Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Of. Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

Tarnowski J., *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Of. Wydawnicza „Impuls” Kraków 1992.

Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2014.

Turowski J., *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993.

Uczniowie na drogach Warmii i Mazur. Narodziny nierówności, red. T. Pilch, Wyd. Uczelniane WSiE TWP, Olsztyn 2016.

Urbaniak-Zajac D., Kos E., *Badania jakościowe w pedagogice*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2013.

- Urbaniak-Zajac D., *O obiektywnej hermeneutyce jako metodzie interpretacji danych empirycznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2010, nr 1(49).
- Van Dijk T.A. (red.), *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Wallis A., *Socjologia przestrzeni*, oprac. E. Grabska-Wallis i M. Ofierska, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1990.
- Wierzbicka A., *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*, przekł. I. Duraj-Nowosielska, Wyd. UW, Warszawa 2007.
- Wietnamczycy w Polsce, red. M. Kulesza, M. Smagowicz, IPSiR, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008.
- Wieviorka M., *Wielokulturowość: różnice w różnicach*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, red. I. Borowik, J. Mucha, t. II, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2015.
- Wilpert C., *Children of Foreign Workers in the Federal Republic of Germany*, „International Migration Review” 1981, nr 11(4).
- Wilpert C., *I giovani musulmani in Germania (Muslim Youths in Germany)*, [w:] Cesari J., Pacini A., *Giovani musulmani in Europa*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 2006.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. H. Eriksona*, Wyd. Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2009.
- Wojnarowska A., *Jakość przestrzeni publicznej centrum Zduńskiej Woli*, „Biuletyn Szadkowski” 2016, nr 16, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wrong D., *The oversocialised conception of man in modern sociology*, „American Sociological Review” 1 kwietnia 1961, t. XXV.
- Współczesne teorie socjologiczne. Antologia tekstów*, red. I. Borowik, J. Mucha, t. I, II, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2015.
- Wygotski L., *Wybrane prace psychologiczne*, Wyd. PWN, Warszawa 1971.
- Yıldız C., De Genova N., *Un/Free mobility: Roma migrants in the European Union, Social Identities*, „Journal for the Study of Race, Nation and Culture” 2018, Vol. 24, Issue 4.
- Zakrzewska A., *Wielorakość kulturowo-religijna a wychowanie obywatelskie w szkole katolickiej*, „Paedagogia Christiana” 2017, nr 1/39.
- Zhou M., Bankston C., *Growing up American: how Vietnamese Children Adapt to Live in the United States*, Russel Sage Foundation, New York 1998.

Zhou. M., Bankston C., *The Biculturation of the Vietnamese Student*, "Eric /Cue Digest" 2000, nr 152.

Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 1, Warszawa 1973.

Zwiernik J., *Globalny dzieciak jako partner w dialogu z nauczycielem*, [w:] *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, red. D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Wrocław 2011.

Zwiernik J., *Globalny dzieciak*, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się świecie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005.

Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. PWN, Warszawa 1982.

Źródła internetowe:

Dulęba K., Kaliszewska I., *Czeczeni w Polsce*, <http://www.kaukaz.net/cgi-bin/blosxom.cgi/polish/czeczenia/czeczenia_art3>, [data dostępu: 18.04.2018].

Fatih Y., *Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions*, "Cogent Education" 2016, Vol. 3, Issue 1, <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1172394?src=recsys>>, [data dostępu: 6.03.2019].

Gzell S., *Projektowanie urbanistyczne a tworzenie przestrzeni publicznej*, <<http://docplayer.pl/19137718-Projektowanie-urbanistyczne-a-tworzenie-przestrzeni-publicznej-prof-dr-hab-arch-slawnomir-gzell.html>>, [data dostępu: 15.04.2018].

Kindheit – Online-Enzyklopädie aus den Wissenschaften Psychologie und Pädagogik, <<http://lexikon.stangl.eu/11307/kindheit/>>, [data dostępu: 19.02.2018].

Kopplinger J., *Models of Multicultural Education*, Prezi 2016, <<https://prezi.com/gyiogekjj5q/models-of-multicultural-education/>>, [data dostępu: 18.03.2019].

MSWiA, *Mniejszości narodowe. Konwencja ramowa rady*, <<http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/prawo/konwencja-ramowa-rady/konwencja-ramowa-rady/6768.Konwencja-ramowa-Rady-Europy-o-ochronie-mniejszosci-narodowych.html>>, [data dostępu: 7.05.2017].

MSWiA, *Program integracji społeczności romskiej w Polsce*, <<http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/romowie/program-integracji-spol/program-integracji-spol-2>>, [data dostępu: 11.05.2017].

ORE, *Szkoła wobec wyzwań migracyjnych*, <<https://www.ore.edu.pl/zesp%C3%B3%C5%82-kompetencji-j%C4%99zykowych-i-wiedzy-o-kulturze/szkoa-wobec-wyzwa-migracyjnych>>, [data dostępu: 15.05.2017].

Pamuła-Behrens M., Sikora-Banasik D., *Inteligencje wielorakie na zajęciach wczesnoszkolnych. Język polski dla dzieci cudzoziemskich*, Wyd. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016. <https://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=102:szkoa-wobec-wyzwa-migracyjnych&Itemid=1063>, [data dostępu: 15.05.2017].

Paters F., *Die besten deutsche Schüler stammen aus Vietnam*, <<https://www.welt.de/politik/deutschland/article12458240/Die-besten-deutschen-Schueler-stammen-aus-Vietnam.html>>, [data dostępu: 11.03.2017].

Polskie Forum Migracyjne, *Sprawozdanie merytoryczne za rok 2015 z działalności Polskiego Forum Migracyjnego z 2016 r.*, <<http://www.forummigracyjne.org/pl/aktualnosc.php?news=200&wid=36>>, [data dostępu: 27.02.2017].

Portal Oświatowy, <<https://www.portaloswiatowy.pl/pomocpsychologicznopedagogiczna/rozporzadzenieministra-edukacji-narodowej-z-dnia-9-wrzesnia-2016-r.-w-sprawie-kształcenia-osob-niebędących obywatelami-polskimi-oraz-osob-będących-obywatelami-polskimi-które-pobierały-naucę-w-szkolach-funkcjonujących-w-systemach-oswiaty-innych-panstw-dz.u.-z-2016-r.-poz.-1453-13263.html>>, [data dostępu: 3.09.2017].

Raport GUS, *Dzieci w Polsce w 2014 roku. Charakterystyka demograficzna*, oprac. J. Stańczak, 2015, <<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/dzieci-w-polsce-w-2014-roku-charakterystyka-demograficzna,20,1.html>>, [data dostępu: 4.03.2017].

Raport, <<http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/prawo/europejska-karta-jezyk/raporty-dla-sekretarza/8763,II-Raport-dla-Sekretarza-Generalnego-Rady-Europy-z-realizacji-przez-Rzeczpospoli.html>>, [data dostępu: 7.05.2017].

Urząd do Spraw Cudzoziemców, *Statystyki*, <<https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/tabele/rok/2018/wiekOd/7/wiekDo/16/>>, [data dostępu: 27.08.2018].

Zahl der Muslime in Deutschland steigt, Nachrichten, tagesschau.de, <<https://www.tagesschau.de/inland/studie-zahl-der-muslime-in-deutschland-101.html>>, [data dostępu: 12.03.2018].

Spis tabel, wykresów i rysunków

Tabele

Tab. 1. Liczba dzieci cudzoziemców w wieku 7-17 lat w Polsce w roku 2018 wg aktualnych dokumentów	18
Tab. 2. Porównanie elementów przestrzeni jako kategorii architektoniczno-urbanistycznej i pedagogicznej	42
Tab. 3. Uczniowie niebędący obywatelami polskimi w szkołach i placówkach oświatowych według statusu (stan na 30.09.2011 r.).....	116
Tab. 4. Płeć w podziale na środowisko, $N = 374$ (dane liczbowe i proc.).....	175
Tab. 5. Wiek w podziale na środowisko, $N = 374$ (dane liczbowe i proc.).....	176
Tab. 6. Klasa w podziale na środowisko, $N = 374$ (dane liczbowe i proc.).....	177
Tab. 7. Emocjonalny stosunek do szkoły z uwzględnieniem trzech badanych środowisk szkolnych, $N = 374$ (dane liczbowe i proc.).....	190
Tab. 8. Uzasadnienia uczniów lubiących i bardzo lubiących szkołę w trzech środowiskach szkolnych, $N = 278$ (dane liczbowe i proc.).....	193
Tab. 9. Uzasadnienia uczniów nie lubiących szkoły, $N = 41$ (dane liczbowe i proc.).....	195
Tab. 10. Uzasadnienia uczniów, którzy nie wyrazili jednoznacznego zdania, $N = 55$ (dane liczbowe i proc.).....	196
Tab. 11. Deklaracja badanych dotycząca przyjaciół w trzech środowiskach szkolnych, $N = 374$ (dane liczbowe i proc.)	199
Tab. 12. Liczba przyjaciół wg wskazań badanych w trzech środowiskach szkolnych, $N = 374$ (dane liczbowe).....	200
Tab. 13. Obecność uczniów innej niż polska narodowości w szkole wg wskazań kategorii w trzech środowiskach szkolnych, $N = 374$, wielokrotność wypowiedzi (dane liczbowe i proc.).....	206
Tab. 14. Najbardziej interesujące strony kolegów i koleżanek pochodzących z innych krajów w ocenie badanych z podziałem na trzy środowiska szkolne, $N = 374$ (dane liczbowe i proc.).....	210
Tab. 15. Cechy najbardziej lubiane u kolegów i koleżanek z innych krajów w trzech różnych środowiskach szkolnych, $N = 374$ (dane liczbowe i proc.).....	212
Tab. 16. Najbardziej nie lubiane cechy kolegów i koleżanek z innych krajów w trzech różnych środowiskach szkolnych, $N = 374$ (dane liczbowe i proc.).....	215
Tab. 17. Ocena postaw nauczycieli wobec rówieśników z innych krajów przez badanych z podziałem na trzy środowiska szkolne, $N = 374$ (dane liczbowe i proc.).....	217

Tab. 18. Korzyści związane z obecnością kolegów i koleżanek z innych krajów w szkole, $N = 374$ (dane liczbowe i procentowe z uwzględnieniem trzech środowisk szkolnych).....	221
Tab. 19. Rozkłady liczbowe i procentowe skategoryzowanych wypowiedzi (<i>Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole...</i>) w trzech badanych środowiskach szkolnych ($N = 374$).....	224
Tab. 20. Rozkłady liczbowe i procentowe skategoryzowanych wypowiedzi (<i>Ludzie z innych krajów są dla mnie...</i>) w trzech badanych środowiskach szkolnych ($N = 374$).....	226
Tab. 21. Rozkłady liczbowe i procentowe skategoryzowanych wypowiedzi (<i>Według mnie szkoła...</i>) w trzech badanych środowiskach szkolnych ($N = 374$).....	227
Tab. 22. Rozkłady liczbowe i procentowe skategoryzowanych wypowiedzi (<i>Nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów...</i>) w trzech badanych środowiskach szkolnych ($N = 374$).....	229
Tab. 23. Rozkłady liczbowe i procentowe skategoryzowanych wypowiedzi (<i>Jeśli w klasie są uczniowie innej niż polska narodowości, to...</i>) w trzech badanych środowiskach szkolnych ($N = 374$).....	230
Tab. 24. Opinie badanych dotyczące zwiększenia liczby osób innej narodowości w klasie szkolnej, $N = 374$ (dane liczbowe i proc.).....	232
Tab. 25. Płeć, klasa i wiek badanych uczniów w szkole (S1), $N = 192$ (dane liczbowe i proc.).....	251
Tab. 26. Kategorie pojęciowe i znaczeniowe w narracjach i wypowiedziach polskich uczniów, ich przykłady i interpretacja.....	308
Tab. 27. Wypowiedzi, kategorie wyodrębnione z narracji i ich interpretacja ($N = 9$).....	332
Tab. 28. Wypowiedzi badanych uczniów czeczeńskich w Teście Niedokończonych Zdań ($N = 11$).....	340
Tab. 29. Kategorie pojęciowe i znaczeniowe wyodrębnione z ankiety ($N = 7$).....	348
Tab. 30. Płeć, klasa i wiek badanych uczniów w szkole S2, $N = 71$ (dane proc.).....	362
Tab. 31. Niedokończone zdania i narracje polskich uczniów ($N = 71$).....	377
Tab. 32. Kategorie pojęciowe i znaczeniowe w narracjach uczniów polskich w szkole S2(W).....	413
Tab. 33. Kategorie pojęciowe i znaczeniowe w narracjach uczniów wietnamskich.....	427
Tab. 34. Płeć, klasa i wiek badanych uczniów w szkole S3(R), $N = 111$ (dane proc.).....	460
Tab. 35. Możliwości adaptacyjne dzieci romskich i transmisja wzorów kulturowych na przykładzie dokumentów szkolnych (opinie poradni psychologiczno-pedagogicznych).....	522

Wykresy

Wyk. 1. Środowisko szkolne badanych szkół, $N = 374$ (dane liczbowe).....	174
Wyk. 2. Środowisko szkolne badanych szkół (dane proc.).....	174
Wyk. 3. Płeć badanych dzieci (dane proc.).....	175

Wyk. 4. Wiek badanych dzieci (dane proc.).....	176
Wyk. 5. Badane dzieci wg podziału na klasy, $N = 374$ (dane proc.).....	177
Wyk. 6. Stosunek emocjonalny badanych do szkoły, $N = 374$ (dane proc.).....	189
Wyk. 7. Uzasadnienia uczniów, którzy lubią i bardzo lubią szkołę, $N = 278$ (dane w proc.).....	192
Wyk. 8. Uzasadnienia uczniów, którzy nie lubią szkoły, $N = 41$ (dane proc.).....	194
Wyk. 9. Uzasadnienia uczniów, którzy nie wyrazili jednoznacznego zdania $N = 55$ (dane w proc.).....	196
Wyk. 10. Deklaracja posiadania przyjaciół w klasie, $N = 374$ (dane proc.).....	199
Wyk. 11. Wykres średnich arytmetycznych dla liczby przyjaciół deklarowanych przez badanych, $N = 374$ (dane liczbowe).....	200
Wyk. 12. Konsekwencje obecności innych kulturowo rówieśników, $N = 374$ (dane proc.).....	204
Wyk. 13. Najbardziej interesujące cechy kolegów i koleżanek pochodzących z innych krajów w ocenie polskich rówieśników, $N = 374$ (dane proc.).....	209
Wyk. 14. Cechy kolegów i koleżanek z innych krajów lubiane przez badanych uczniów, $N = 374$ (dane proc.).....	211
Wyk. 15. Cechy kolegów i koleżanek z innych krajów nie lubiane przez badanych uczniów, $N = 374$ (dane proc.).....	214
Wyk. 16. Ocena postaw nauczycieli wobec rówieśników z innych krajów w opinii badanych (czy lubią ich?), $N = 374$ (dane proc.).....	216
Wyk. 17. Korzyści związane z obecnością kolegów i koleżanek z innych krajów w szkole, $N = 374$ (dane proc.).....	220
Wyk. 18. Uczniowie z różnych krajów w jednej szkole..., $N = 374$ (dane proc.).....	223
Wyk. 19. <i>Ludzie z innych krajów są dla mnie...</i> , $N = 374$ (dane proc.).....	225
Wyk. 20. <i>Według mnie szkoła...</i> , $N = 374$ (dane proc.).....	227
Wyk. 21. <i>Nauczyciele, którzy mają uczniów z różnych krajów...</i> , $N = 374$ (dane proc.).....	228
Wyk. 22. Jeśli w klasie są uczniowie innej niż polska narodowości, to..., $N = 374$ (dane proc.).....	230
Wyk. 23. Wskaźniki określające opinie badanych na temat potencjalnego zwiększenia liczby osób innej narodowości w klasie, $N = 374$ (dane proc.).....	231
Wyk. 24. Ocena własnej szkoły przez badanych uczniów, $N = 192$ (dane proc.).....	251
Wyk. 25. Opinia badanych dotycząca przyjaciół w klasie, $N = 192$ (dane proc.).....	255
Wyk. 26. Ocena obecności w klasie uczniów innej narodowości ($N = 192$).....	256
Wyk. 27. Sympatie nauczycieli względem uczniów z innych krajów w opinii badanych, $N = 192$ (dane proc.).....	262
Wyk. 28. Opinie badanych dotyczące zwiększenia liczby osób w klasie innej narodowości, $N = 192$ (dane proc.).....	274
Wyk. 29. Ocena własnej szkoły przez badanych uczniów, $N = 71$ (dane proc.).....	363
Wyk. 30. Ocena badanych dotycząca przyjaciół w klasie, $N = 71$ (dane proc.).....	366
Wyk. 31. Ocena obecności w klasie uczniów innej narodowości ($N = 71$).....	368

Wyk. 32. Ocena obecności uczniów innej narodowości w klasie z uwzględnieniem najważniejszych kategorii, $N = 71$ (dane proc., wielokrotność wyborów)	368
Wyk. 33. Sympatie nauczycieli względem uczniów z innych krajów w opinii badanych, $N = 71$ (dane proc.)	373
Wyk. 34. Opinie badanych dotyczące zwiększenia liczby osób w klasie innej narodowości, $N = 71$ (dane proc.)	382
Wyk. 35. Pozytywne oceny szkoły w opinii uczniów wietnamskich ($N = 6$)	433
Wyk. 36. Negatywne oceny szkoły w opinii uczniów wietnamskich ($N = 6$)	433
Wyk. 37. Ocena polskich rówieśników w opinii uczniów wietnamskich ($N = 6$)	434
Wyk. 38. Ulubione cechy polskich rówieśników w ocenie badanych uczniów wietnamskich ($N = 6$)	435
Wyk. 39. Cechy polskich rówieśników uznane na negatywne w ocenie badanych ($N = 6$)	435
Wyk. 40. Nauczyciele w ocenie badanych uczniów wietnamskich ($N = 6$)	436
Wyk. 41. Ocena stopnia trudności języka polskiego w opinii uczniów wietnamskich ($N = 6$)	436
Wyk. 42. Trudności w uczeniu się w opinii uczniów wietnamskich ($N = 6$)	437
Wyk. 43. Stosunek emocjonalny badanych uczniów do własnej szkoły ($N = 111$)	460
Wyk. 44. Opinie badanych dotyczące przyjaciół w klasie, $N = 111$ (dane proc.)	463
Wyk. 45. Wybory kategorii (konsekwencje obecności w szkole uczniów innej narodowości), $N = 111$ (dane liczbowe)	464
Wyk. 46. Konsekwencje obecności w szkole uczniów innej narodowości w ocenie badanych uczniów, $N = 111$ (dane liczbowe)	465
Wyk. 47. Stosunek nauczycieli do uczniów innej narodowości w ocenie badanych uczniów, $N = 111$ (dane proc.)	467
Wyk. 48. Opinie badanych dotyczące zwiększenia liczby osób w klasie innej narodowości, $N = 111$ (dane proc.)	474
Wyk. 49. Źródła wiedzy o uczniach romskich w ocenie badanych nauczycieli (dane liczbowe, $N = 10$)	506
Wyk. 50. Problemy uczniów romskich w ocenie badanych nauczycieli (dane liczbowe, $N = 10$)	507

Rysunki

Rys. 1. Klasa jako system społeczny	34
Rys. 2. Ramy pojęciowe stosowane w prezentowanych badaniach	172
Rys. 3. Struktura badań z uwzględnieniem etapów i metodologii	184
Rys. 4. Wyodrębnione pojęcia i kategorie przestrzeni szkoły w ocenie badanych dzieci polskich w środowisku szkoły S1(C), $N = 192$	285
Rys. 5. Uproszczony graficzny model społecznej przestrzeni szkoły S1(C), do której uczęszczają dzieci czeczeńskie	359
Rys. 6. Pojęcia i kategorie przestrzeni szkoły w ocenie badanych dzieci polskich w środowisku szkoły S2(W), $N = 71$	391

Rys. 7. Uproszczony graficzny model społecznej przestrzeni szkoły S2(W) z uczniami wietnamskimi	456
Rys. 8. Pojęcia i kategorie przestrzeni szkoły w ocenie badanych dzieci polskich w środowisku szkoły S3(R), N = 111.....	483
Rys. 9. Uproszczony graficzny model społecznej przestrzeni szkoły S3(R) z dziećmi romskimi obecnymi w strukturze formalnej	541
Rys. 10. Obszary wspólne dla społecznej przestrzeni szkoły i wielokulturowości	543
Rys. 11. Obszar przestrzeni szkoły reprezentowany przez większość jej uczestników	544
Rys. 12. Istotne dla większości czynniki postrzegania i oceny przestrzeni szkolnej w kontekście jej wielokulturowości	547
Rys. 13. Mniejszość szkolna i jej kulturowa odmiennność w przestrzeni szkolnej.....	553
Rys. 14. Czynniki wyznaczające interakcje i udział mniejszości w kreowaniu przestrzeni szkolnej.....	558
Rys. 15. Model społecznej przestrzeni szkoły i jej wielokulturowości z uwzględnieniem kategorii wyodrębnionych w badaniach	569
Rys. 16. Przyjęte modele społecznej przestrzeni szkoły i jej wielokulturowości dla trzech różnych środowisk szkolnych	572

School's Social Space and Multiculturalism in Child World View

Summary

The research is a combination of a theoretical and empirical study. The former part includes an attempt to analyze source literature concerning the space of school, its social dimension and the context of multiculturalism. A parallel is drawn between the notion of the school's space and conceptual categories related to urban planning and architecture. The school's space comprises interactions between its subjects, here represented mainly by the students of Polish nationality, and students who belong to three ethnic groups of author's choice (Chechen, Vietnamese, and Roma children). The study looks into issues associated with language as a tool of socialization and refers to one of the sociolinguistic theories by B. Bernstein. Moreover, it presents psycholinguistic aspects in the process of acculturation of culturally foreign children in the Polish school and the contexts of socialization processes. In addition, a socio-pedagogical analysis of the categories of child and childhood, equal opportunities issue and the question of cultural status is performed. The child's view of the world in the theoretical deliberations of the presented work is a not only a specific phenomenon but also an attribute of developmental processes. It is also marked by adult interpretations. One of the theoretical chapters is devoted to a culturally "different" child within the school's space. Attention is drawn to the legal and organizational aspects of school education in Poland in the context of multiculturalism of its students. The focus is on the social change, educational inclusion, school reality and practical solutions.

The methodological part of the research is a presentation of the theoretical-methodological context highlighting the background of own research explorations.

The purpose of the research is to depict the school's social space, including its wide array of conditions, interactions, attitudes, needs and values from the child's perspective, with reference to multiculturalism of its space. Its description is bilateral (the optics of both the "majority" and the "minority"). Social reality of the school is presented from the perspective of Polish nationality students and ethnic minority representatives.

Detailed research objectives revolve around the following areas:

1. Recognition and description of school's reception as an environment, accounting for its assessment, school relations, perception of culturally diverse persons, attitudes, preferences, and forms of cultural transmission from the perspective of a Polish child in three different schools;
2. A comparative analysis of three different school environments, pointing out all similarities and differences determined by the presence of representatives of other cultures;
3. An analysis of each of the three school environments including their uniqueness and specificity in the light of children's narrations.
4. A comparative approach to the investigated school spaces – similarities and differences.

The main research problem embodied the following question: What image of the social space of the school is projected by child's reception and what factors differentiate the studied school environments in the context of its multiculturalism?

The research comprised three areas: 1. School and its social space; 2. Multiculturalism as an element of the said space; 3. Childlike reception of the space as expressed in opinions and narratives.

Three underlying theoretical perspectives have been adopted in the study: phenomenology, hermeneutics and symbolic interactionism. These are supplement with critical theories and constructivism.

The research is of both quantitative and qualitative nature. The triangulation in the presented research model pertains to: theories, data, methods (quantitative and qualitative methods), various qualitative methods (a narrative interview, the analysis of school document, the analysis of contents of the unfinished sentence test, the analysis of the answers to the survey open-ended questions).

The research has been limited to three micro-environments. They are composed of the schools and students attending Year V and VI of elementary (primary) schools (most senior Years in the elementary school structure, i.e. before the reform of education). The aim of the research is to present the school from the point of view of child cognitive, axiological and anthropological perspectives. The major subjects in schools are children performing the roles of students and their culturally divergent peers. They create school's social reality despite differing habitus and ingrained cultural codes. The research's goal was to indicate certain socio-educational phenomena consequential to multicultural school environments.

The exploratory nature of the research is a result of the search for differences in the perception of multiculturalism in the context of presence of various cultures. The research demonstrates the ways of constructing evaluations of the school's

space in each of the analyzed environments, the features of their subjects and their mutual receptions.

Detailed analyses of the collected material allowed to specify social models of the school's space and its multiculturalism for three examined school environments. The first one, for the school with the presence of Chechen children, has been termed as the *model of monopolization featuring social stratification towards the "minority"*. It shows that Chechen students are in an unfavorable situation resultant from the acculturation strategy they had adopted. It intensified aversion to engage in interactions limits the area of mutual communication. Social stratification of the Chechen children in the school's environment is demonstrated by situating them outside the zone of the repertoire of acceptable behaviors or values.

The second model singled out in the research is the *model of mutual acceptance of difference with complete acculturation of the "minority"*. It refers to the school with the presence of Vietnamese children. It exemplifies an environment where multiculturalism is an asset. The relations with Vietnamese peers from the perspective of Polish children are an example of a total cultural integration and cultural transgression.

The third of the distinguished social models is the *model of declared tolerance toward multiculturalism involving social isolation of the "minority"*. In the school environment where Roma peer group is present, the prevailing group demonstrate open attitudes to cultural diversity. The most intriguing from the empirical point of view is the fact of skipping Roma peers in the reception of school's multiculturalism. This results from the fact that they participate in out-of-school education. More senior Roma children are home-schooled. This form of education isolates them from the natural school environment. Furthermore, it restrains the process of secondary socialization, which is requisite in further education. The prevailing group deems the Roma a community which deviates significantly from social standards and is unwilling to integrate. Prejudices and stereotypical view of the Roma minority are still live and place it amongst socially excluded groups.

The research is a multidisciplinary overview of the issues relating to multi- and inter-cultural education implemented in the conditions of the Polish school. The above presented social models of the school space in the context of multiculturalism should become a plane of further research and practical educational solutions.

Translated by
Dorota Winter

