

KINGA ORZEŁ-DEREN
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Edukacja mniejszości w Polsce. Sytuacja obecna, cele i wyzwania

Prawo do nauki i poszanowania odrębności kulturowej dzieci

W polskich szkołach, przedszkolach i placówkach oświatowych coraz częściej możemy spotkać dzieci odmienne kulturowo, do których zaliczamy dzieci należące do mniejszości narodowych (Białorusini, Czesi, Litwini, Ormianie, Rosjanie, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi, Słowacy), dzieci należące do mniejszości etnicznych (Romowie, Łemkowie, Tatarzy, Karaimi) dzieci migrantów, w tym ekonomicznych lub przymusowych (dzieci uchodźców) o różnym statusie (pobyt tolerowany, ochrona czasowa, ochrona uzupełniająca) oraz dzieci repatriantów. Należy zaznaczyć, że do szczególnej kategorii zaliczają się dzieci rodziców przebywających w Polsce nielegalnie lub dzieci nielegalnych migrantów urodzone na terytorium Polski, które nie nabyły polskiego obywatelstwa. W polskich szkołach uczy się coraz więcej dzieci cudzoziemców, a znaczna część spośród nich to dzieci przymusowych imigrantów ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy oraz tych, którzy zostali już objęci ochroną międzynarodową. Najliczniejszą grupę narodowościową stanowią Czecheni.

W polskich szkołach i przedszkolach pojawiają się też coraz częściej dzieci z tzw. małżeństw mieszanych, które budują swoją tożsamość kulturową, opierając się na innej niż polska tożsamośći narodowej rodziców (rodzica). W niniejszych rozważaniach przyjmuję, że najszerszym rodzajem tożsamości zbiorowej jest tożsamość kulturowa, której definicję podaję za słownikiem etnologicznym: „Tożsamość kulturowa – najważniejszy rodzaj tożsamości zbiorowej, który polega na historycznie uwarunkowanym, kulturowym sposobie zachowania przez daną zbiorowość ludzką. [...] Składają się na nią:

1. Elementy dziedzictwa, nawet całkowicie lub częściowo zdezaktualizowane;
2. Rodzaj, proporcje i ustrukturuowanie składowych elementów danej kultury zarówno ze względu na odrębność wyróżników kulturowych, jak i na osiągnięty poziom powszechników społeczno-ekonomicznych i cywilizacyjnych wewnątrz danej kultury;

3. Kontekst zewnętrzny równorzędnych czy nierównorzędnych kontaktów z innymi kulturami, występujących w różnym natężeniu w przeszłości i teraźniejszości¹.

Tożsamość kulturowa to uporządkowany grupowo, oparty na fundamencie wspólnych elementów dziedzictwa, tradycji, symboli, wartości i norm grupowych rodzaj świadomości jednostek, upodabniający je albo różniący od innych ludzi usytuowanych w bliższej lub dalszej przestrzeni społecznej. Tożsamość kulturowa spaja wszystkie składniki tożsamości, nadaje im ład i sens. Tym samym tożsamość kulturowa narzuca człowiekowi miejsce w świecie. Istotny jest fakt, iż zarówno poszczególne jednostki, jak i zbiorowości posiadają tożsamości kulturowe, np. sposoby wychowywania dzieci. Badaniom przemian tożsamości towarzyszy pytanie o jej status – innymi słowy, czy tożsamość to stan czy proces? Obecnie koncepcje socjologiczne w znacznej większości skłaniają się ku stwierdzeniu, iż jest to proces, co wydaje się niezwykle istotne w kontekście edukacji dzieci.

Polska jest wciąż krajem stosunkowo jednorodnym narodowościowo, etnicznie i wyznaniowo. Według danych MAiC mniejszości narodowe i etniczne stanowią 2,5–3% (ok. 1–1,2 mln) obywateli. Stopniowo sytuacja ta ulega zmianie, a Polska przestaje być krajem homogenicznym. Przyczyn tego doszukiwać się możemy m.in. w akcesji do Unii Europejskiej w 2004 r., która pobudziła ruchy migracyjne: z jednej strony exodus Polaków głównie do Wielkiej Brytanii i Irlandii, a z drugiej – napływ imigrantów, którzy najczęściej traktują Polskę jako kraj przejściowy lub rzadziej jako kraj docelowy. Migranci osiedlający się w Polsce chętnie „ściągają” tu całe rodziny, tworząc specyficzny pejzaż etniczno-kulturowy oraz skupiska-enklawy homogeniczne kulturowo, np. Wietnamczyków. Jak wskazują autorzy raportu pt. *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, liczba migrantów przebywających w Polsce jest niewielkim odsetkiem w skali całego społeczeństwa, jednak prognozy rozwoju trendów migracyjnych wskazują, że ich liczba będzie się zwiększać.

Obowiązujące w Polsce regulacje prawne nakazują stworzenie odpowiednich programów oraz rozwinięcie działań wspomagających integrację osób napływowych ze społeczeństwem większościowym/przyjmującym. Autorzy wspomnianego raportu zwracają szczególną uwagę na kwestie związane z przygotowaniem placówek oświatowych do pracy z uczniami pochodzącymi z innych kręgów kulturowych. Dzieci cudzoziemskie nie tylko posługują się językiem innym niż polski, niejednokrotnie mają one również zupełnie inne doświadczenia edukacyjne, a często niosą ze sobą bagaż doświadczeń migracyjnych, w tym traumy. Zupełnie inny przypadek stanowią dzieci należące do mniejszości narodowych

1 K. Kwaśniewski, *Tożsamość kulturowa*, [w:] *Słownik etnologiczny*, red. Z. Staszczak, PWN, Warszawa 1987, s. 351–352.

i etnicznych, które, jak się powszechnie przyjmuje, w większości przypadków w jakimś stopniu znają jednak język polski. W myśl Ustawy z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym² mają one prawo do nauczania w języku grupy. Należy zwrócić szczególną uwagę na fakt, iż obywatele polscy o innym niż polskie pochodzeniu etnicznym mogą mieć problemy z porozumiewaniem się w języku polskim, co wyraźnie pokazały badania opisane w raporcie *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych, specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, w którym wykazano, że w znacznej większości dzieci romskie trafiające do klas specjalnych nie powinny się w nich znaleźć. Dzieci te nie radzą sobie w szkole z powodu niedostatecznej znajomości języka polskiego, która powoduje również, że dzieci te nie są w stanie zdać testów psychologicznych. Sytuacja taka wynika z faktu, iż w wielu romskich domach mówi się w języku romani, a język polski jest językiem drugim, niedostatecznie opanowanym zarówno przez rodziców, jak i dzieci. Nieznajomość języka niesie za sobą konsekwencje, m.in. trudności adaptacyjne w szkole, apatię, agresję. W konsekwencji dochodzi do sytuacji skrajnych. W 2008 r. media informowały o segregacji narodowościowej w polskich szkołach. Sprawa dotyczyła praktyk dyskryminacyjnych w stosunku do dzieci romskich uczęszczających do szkoły w Maszkowicach w województwie małopolskim. Dyrektor tamtejszej szkoły podstawowej stworzył oddzielne wejście do budynku dla dzieci romskich, z których większość uczyła się w tzw. klasach romskich o niższym poziomie nauczania. Dyrektor decyzję tłumaczył faktem, że dzieci romskie nie nadążają w nauce za uczniami polskimi.

W Polsce zasady nauczania dzieci należących do mniejszości regulowane są przez prawo krajowe oraz międzynarodowe. Unia Europejska w swych dyrektywach zwraca uwagę na szczególną rolę oświaty w zwalczaniu nierówności społecznych, wykluczenia mniejszości oraz integracji migrantów. Prawo europejskie bazujące na osiągnięciach nauki, w tym antropologii, socjologii, psychologii społecznej, odchodzi od teorii i praktyk asymilacyjnych na rzecz integracji. „Nie bez znaczenia są także zmiany w polityce prowadzonej wobec osób odmiennych kulturowo wyrażające się odejściem od strategii dominacji”³.

Prawo do nauki i poszanowania odrębności kulturowej dzieci cudzoziemskich i dzieci należących do mniejszości narodowych i etnicznych wyznacza szereg dokumentów, przede wszystkim:

- 2 Tekst ustawy dostępny pod adresem: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU-20050170141>.
- 3 K.M. Błęszyński, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, ORE, Warszawa 2010, s. 4.

- Konwencja o Prawach Dziecka (20 listopada 1989).
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (19 grudnia 1966, Nowy Jork).
- Protokół Dodatkowy do Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (4 listopada 1950, Rzym).
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (10 grudnia 1948, Paryż).

Na gruncie polskim to Konstytucja RP potwierdza prawa edukacyjne dzieci cudzoziemskich, akcentując prawo i obowiązek nauki każdego dziecka, które przebywa na terenie Rzeczypospolitej Polskiej bez względu na status prawny jego i jego rodziców, oraz ustanawiając zakaz dyskryminacji.

Edukacja mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce

Organizacja nauki uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych odbywa się na podstawie Rozporządzenia 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 (zm. 1 września 2012, Dz.U. 2012, poz. 393) oraz zgodnie z zasadami określonymi na dany rok szkolny przez Biuro Edukacji.

To na dyrektorów szkół i przedszkoli spada obowiązek zorganizowania nauki zgodnie ze wspomnianym rozporządzeniem. Odpowiednie organy, w tym wójtowie gmin, burmistrzowie (dzielnic), prezydenci miast, rokrocznie wydają zarządzenia związane z organizacją nauczania języka mniejszości, historii i kultury, jednak zarządzenia te muszą pozostawać w zgodzie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. Do dyrektorów przedszkoli należy zorganizowanie nauki języka mniejszości lub języka regionalnego. Dyrektor szkoły organizuje nauczanie języka ojczystego, historii i kultury kraju pochodzenia uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych. Organizacja tych zajęć odbywa się na pisemny wniosek rodziców lub prawnych opiekunów ucznia. Złożenie wniosku jest równoznaczne z:

1. zaliczeniem tych zajęć do obowiązkowych zajęć edukacyjnych ucznia (w przypadku nauki języka mniejszości lub języka regionalnego);
2. zaliczeniem tych zajęć do dodatkowych zajęć edukacyjnych ucznia (w przypadku nauki własnej historii i kultury).

Dodatkowo dyrektorzy szkół, w której uczniowie realizują obowiązek szkolny lub obowiązek nauki, są zobligowani w każdym roku szkolnym przypominać rodzicom (prawnym opiekunom) uczniów należących do mniejszości narodo-

wych o możliwości złożenia pisemnego wniosku (w terminie do 30 kwietnia) w sprawie nauczania języka ojczystego, historii i kultury kraju pochodzenia uczniów. W przypadku rezygnacji z nauki języka ojczystego, historii i kultury kraju pochodzenia ucznia rodzice (prawni opiekunowie) zobowiązani są pisemnie powiadomić o tym fakcie dyrektora szkoły, w której uczeń spełnia obowiązek szkolny lub obowiązek nauki, a dyrektor szkoły „macierzystej” powiadamia o zaistniałym fakcie dyrektora szkoły, w której zorganizowany jest zespół nauczania języka mniejszości. Jeżeli z powodu zbyt małej liczby zgłoszonych uczniów lub braku nauczyciela dyrektor szkoły nie ma możliwości zorganizowania nauczania języka mniejszości w przedszkolu/szkole, występuje do właściwego organu, burmistrza, wójta w terminie do 30 kwietnia z prośbą o zorganizowanie zespołu międzyprzedszkolnego lub międzyszkolnego nauczania języka mniejszości. Właściwy organ powołuje (do 30 maja) międzyprzedszkolne lub międzyszkolne dzielnicowe zespoły nauczania języka mniejszości oraz wskazuje szkołę, w której dany zespół będzie funkcjonował⁴.

W Polsce dominującym sposobem nauczania języka ojczystego mniejszości narodowych i etnicznych jest funkcjonowanie szkół oferujących dodatkowe nauczanie języka ojczystego. Języki regionalne cieszą się coraz większą popularnością, jednak w 2015 r. tylko jedna osoba w Polsce zdecydowała się na zdawanie matury z języka łemkowskiego. W 2011 r. podczas narodowego spisu powszechnego narodowość łemkowską zadeklarowało w Polsce 10 tys. osób, z czego dla 5 tys. była to jedyna narodowość.

W kwestiach związanych z nauczaniem skierowanym do mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce zastosowano rozwiązania pozwalające dzieciom na zapoznanie się z językiem i kulturą danej grupy. Wydaje się jednak, że nie dostrzeżono potrzeby edukowania dzieci należących do społeczeństwa większościowego w kontekście owych mniejszości. Oznacza to, że zabezpieczono interesy mniejszości tylko w pewnym stopniu. Zapewnienie mniejszościom prawa do nauczania własnego języka czy historii powinno być elementem szerszego programu, w którym dzieci ze społeczeństwa większościowego mają możliwość poznania grup mniejszościowych.

Edukacja dzieci cudzoziemskich w Polsce

W kontekście edukacji dzieci cudzoziemskich pojawia się coraz więcej dylematów. W szkołach zlokalizowanych w pobliżu ośrodków dla uchodźców oraz

4 Por. Biuro Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy, *Zasady organizacji nauki uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych* oraz Zarządzenie 20/2015 Wójta Gminy Uście Gorlickie z dnia 20 kwietnia 2015 r.

w dużych miastach będących naturalnymi skupiskami migrantów pojawia się coraz więcej klas zróżnicowanych kulturowo. Od 2001 r. wszystkie dzieci, niezależnie od obywatelstwa i posiadanego statusu prawnego, mają prawo do nauki, jak również są objęte obowiązkiem szkolnym oraz obowiązkiem nauki do 18. roku życia. Dotychczas nie pojawiły się kompleksowe rozwiązania wspierające przedszkola, szkoły, nauczycieli i wychowawców, którzy nie są przygotowani do pracy z dziećmi różnymi kulturowo, w tym zwłaszcza z dziećmi słabo lub wcale nieposługującymi się językiem polskim. Pewnym rodzajem wsparcia dla nauczycieli jest nałożony ustawowo na gminę obowiązek zapewnienia dziecku nieznającemu języka polskiego lub znającemu go na poziomie niewystarczającym dodatkowych bezpłatnych lekcji języka polskiego przez okres roku w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Liczba godzin okazała się niewystarczająca, co w konsekwencji w wielu przypadkach prowadzi do sytuacji, gdy edukacja dzieci cudzoziemskich jest fikcją. Dzieci takie z powodu nieznajomości języka nie chcą chodzić do szkoły, a nawet jeśli chodzą, to nie mają możliwości zrozumienia lekcji, nudzą się, przeszkadzają. W konsekwencji nie przechodzą do następnych klas, nie są w stanie zdać egzaminów końcowych.

Do głównych problemów dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach należą przede wszystkim słaba znajomość i problemy z opanowaniem języka polskiego, które w znacznie mniejszym stopniu dotyczą dzieci rozpoczynających naukę od pierwszej klasy. Takie dzieci są w stanie przyswoić język stosunkowo szybko i nadrobić zaległości.

„Funkcjonowanie dzieci cudzoziemców, zwłaszcza uchodźców, w polskiej szkole zaburza często traumatyczne przeżycia z kraju pochodzenia”⁵. „Zaburzenia traumatyczne występują także u rodziców dzieci uchodźców, co bezpośrednio przekłada się na funkcjonowanie dzieci w szkole”⁶. U rodziców i dzieci może wystąpić lęk przed rozdzieleniem, a rozpoczęcie nauki w polskiej szkole wiązać się z szokiem kulturowym, na który narażone są zarówno dzieci ze społeczeństwa większościowego, jak i dzieci cudzoziemskie.

Edukacja wielokulturowa. Szansa czy zagrożenie?

W związku ze stale zwiększającą się liczbą obcokrajowców w Polsce realizacja prawa i obowiązku nauki względem ich dzieci staje się coraz większym wyzwaniem. Praca z uczniami cudzoziemskimi stawia przed nauczycielami nowe zadania.

5 T. Halik, E. Nowicka, W. Poleć, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Wydawnictwo ProLog, Warszawa 2006, s. 66–68.

6 M. Ząbek, S. Łodziński, *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*, Polska Akcja Humanitarna i Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej, Warszawa 2008, s. 259.

nia, do których często nie są oni przygotowani. Praca zarówno z dziećmi pochodzącymi z mniejszości, jak i z dziećmi cudzoziemskimi wymaga od nauczycieli zrozumienia specyfiki funkcjonowania w wielokulturowości. Praca w tych szczególnych warunkach zmusza nauczycieli i dyrektorów do poszukiwania nowych rozwiązań, a przede wszystkim do nabycia lub rozwinięcia kompetencji międzykulturowych. Opanowanie kompetencji międzykulturowych jest kluczem do dalszej pracy, która może się wiązać z dostosowaniem przekazywanych treści oraz – w szerszym ujęciu – z dostosowaniem metod pracy do potrzeb uczniów „nowego typu”. Różnice kulturowe, odmienne typy tożsamości kulturowej czy narodowej niosą za sobą różne systemy wartości oraz odmienne typy postaw również w kontekście edukacji. Dzieci cudzoziemskie mogą prezentować odmienne wzory i sposoby zachowań społecznych, różne style poznawcze, formy komunikacji, formy ekspresji czy nawet sposoby interpretacji. Te wszystkie czynniki stanowią wyzwania dla edukacji w Polsce. Nauczyciele coraz częściej zmuszeni są do obcowania i radzenia sobie z różnicami kulturowymi uczniów. Niejednokrotnie wypracowują naprędce sposoby, dzięki którym mogą sprostać sytuacjom wielokulturowym. Z powodu braku przygotowania do edukacji wielokulturowej zdarza się, że nauczyciele nie dostrzegają w niej szansy, wręcz przeciwnie – celowo lub nieświadomie ignorują możliwości i wyzwania związane z pracą z dziećmi o różnym pochodzeniu etnicznym. Współczesne koncepcje integracyjne, jak również zalecenia edukacyjne jasno wskazują, iż nie ma lepszej drogi do wzajemnego poznania i zrozumienia niż bezpośredni kontakt z „innością”. Zatem lepsze jest doświadczenie „obcego” niż teoretyczne, „suche” poznanie. Społeczna integracja uczniów o odmiennym pochodzeniu kulturowym powinna opierać się na wzajemnym poznaniu. Ignorowanie przez nauczyciela wspomnianych różnic może odbić się negatywnie na uczniach „mniejszościowych”, prowadząc do ich marginalizacji. Odrzucenie i niezrozumienie specyfiki wynikającej z różnic kulturowych dziecka na dalszych etapach nauki prowadzić może do powstania trudności wychowawczych.

Pomimo przystąpienia do Unii Europejskiej Polska wciąż nie jest głównym kierunkiem wychodźstwa, jednak dynamiczna sytuacja polityczna Europy i świata pozwala przypuszczać, że do Polski docierać będzie coraz więcej migrantów, chociażby z Ukrainy, czy uchodźców z krajów takich jak Syria. Dynamika zmian migracyjnych powoduje wzrost zainteresowania omawianą tematyką również na gruncie badawczym. W Polsce powstaje coraz więcej opracowań i raportów traktujących o kierunkach rozwoju edukacji międzykulturowej w Polsce.

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

- wzrastającego zróżnicowania kulturowej specyfiki uczniów,
- wynikających z owej różnorodności narastających problemów pracy szkoły,
- wzrastającego poczucia bezradności i niekompetencji nauczycieli,
- wzrastającej świadomości potrzeb związanych z dostosowywaniem pracy szkoły,
- pozyskiwaniem kompetencji umożliwiających bardziej efektywną pracę z uczniami obcokrajowcami⁷.

Oprócz problemów związanych z brakiem przygotowania nauczycieli, z edukacją wielokulturową wiąże się także inne dylematy.

Dzieci cudzoziemskie albo należące do mniejszości, jak również dzieci ze związków mieszanych (gdzie jedno z rodziców nie jest Polakiem) zanim trafią do polskiego przedszkola czy szkoły nabywają wiedzę i doświadczenia, które pozwalają im w pewnym stopniu na rozumienie i kategoryzowanie świata. Rodzice w odpowiedzi na potrzeby dzieci powinni budować w nich i zapewniać im: poczucie bezpieczeństwa, poczucie własnej wartości, pomoc w zrozumieniu otaczającego świata oraz budować autorytet, który ma za zadanie m.in. wyznaczyć i wskazać granice i reguły. Rodzice budują świat dziecka oraz pomagają w tworzeniu jego tożsamości kulturowej na podstawie swojej własnej tożsamości kulturowej. W tym ujęciu nauczyciel jest kolejną osobą pomagającą w budowaniu. W przypadku gdy nauczyciel i dzieci należą do tej samej przestrzeni kulturowej, nie pojawia się refleksja o tym, jak mówić/uczyć o normach, gdyż są one wspólne dla obu stron. Dylematy zaczynają pojawiać się w sytuacji, gdy nauczyciel i uczniowie należą do różnych kulturowo światów. W przypadku Polski najczęściej zdarza się, iż zarówno nauczyciel, jak i większość grupy należą do tego samego obszaru kulturowego, a tylko jakaś część wychowanków jest od nich „inna” „różna” „obca”.

W kontekście edukacji wielokulturowej pojawiają się liczne pytania, które sprowadzić można do rozważań nad następującymi zagadnieniami:

1. Czy edukacja ma prowadzić do jednorodności? Czy może wychowanie i edukacja prowadzić mają do różnorodności, w tym do akceptacji inności i odmienności?
2. Czy w edukacji należy skupić się na regionalnej tożsamości kulturowej czy na wielokulturowości ujmowanej globalnie, holistycznie?

Dylematy te nie są wbrew pozorom łatwe do rozwiązania. Z jednej strony podkreśla się, iż edukacja skupiona na tożsamości lokalnej, narodowej, wzmacnia tę tożsamość, replikuje wartości i normy, przyczynia się do zachowania tradycji. Z drugiej strony zwolennicy edukacji wielokulturowej wskazują na istnienie wielu systemów, podkreślając jednocześnie, że we współczesnym świecie doświadczamy wielokulturowości na co dzień, m.in. poprzez nowe media, portale

7 K.M. Bleszyński, *Dzieci obcokrajowców...*, s. 9.

społecznościowe, w reklamach, zatem w tym ujęciu edukacja wielokulturowa uzupełnia coś, z czym i tak stale mamy kontakt, pomaga odnaleźć się w dynamicznej ponowoczesności, wreszcie pozwala dziecku zrozumieć świat, w którym Halloween przeplata się ze Świętem Zmarłych, a na święta Bożego Narodzenia wyjeżdża się do „ciepłych krajów” odpocząć od zimy.

Należy zaznaczyć, że oba podejścia nie muszą się wykluczać, a grupy, w których znajdują się dzieci o różnym pochodzeniu etnicznym, mogą być doskonałym terenem do nauki o otaczającym nas świecie. Nauczyciel może uczyć dzieci postrzegania świata przez pryzmat kultury większościowej z odwołaniem do istniejących w świecie różnic. To właśnie te różnice mogą stać się punktem odniesienia do uwypuklenia, wskazania norm, wartości czy zwyczajów praktykowanych przez społeczeństwo większościowe.

Praca w grupie zróżnicowanej etnicznie daje możliwości związane z edukacją antydyskryminacyjną oraz stwarza okazję do walki z negatywnymi stereotypami. W rozumieniu potocznym stereotyp bywa mylony z uprzedzeniem, choć nie są to pojęcia tożsame i należy je zdecydowanie rozróżnić. „W przypadku stereotypu mamy do czynienia ze swoistą strukturą poznawczą, polegającą między innymi na jedności w jej ramach czynnika poznawczego i emocjonalnego, i ze swoistą strukturą pragmatyczną, tzn. elementem leżącym u podstaw działania”⁸.

Według Zbigniewa Bokszańskiego stereotypy są „uproszczonymi obrazami myślowymi, należącymi do mentalnego wyposażenia jednostek”⁹. W rozumieniu potocznym posługiwanie się stereotypami to nic innego jak upraszczanie, ułatwianie odbioru rzeczywistości. W tym rozumieniu stereotyp jest narzędziem, które zmienia, nagina, niekiedy nawet fałszuje obraz otaczającego nas świata. Pojęcie stereotypu funkcjonuje w wielu dziedzinach, każda z nich w jakiś sposób wzbogaca jego definicję, dokładając właściwe sobie spojrzenie. Stereotyp opisuje się najczęściej przez wskazanie ich właściwości, tzw. cech dystyngtywnych, odróżniających stereotyp od nie-stereotypu. Zaznaczyć należy, że w powszechnej opinii panuje wiele fałszywych przekonań dotyczących stereotypów i uprzedzeń. Potocznie przyjmuje się, że dzieci są wolne od uprzedzeń, przypisuje się im postawy wysoce tolerancyjne i otwartość dla odmienności, w tym dla różnic w kolorze skóry. Badania naukowe przeczą tym twierdzeniom, wskazując, że m.in.:

- najważniejszym kryterium społecznym dla małych dzieci jest płeć – w wieku przedszkolnym płeć taka sama jest lepsza od odmiennej, co wpływa na silną klasyfikację ludzi;

8 H. Kubiak, *Stereotypy etniczne a komunikacja międzykulturowa*, „Przegląd Polonijny” 1993, nr 4, s. 26.

9 Z. Bokszański, *Stereotypy a kultura*, Leopoldinum, Wrocław 1997, s. 6.

- dzieci w wieku przedszkolnym potrafią krytykować i wartościować innych według przynależności etnicznej, zawodu, wieku;
- pierwsze wskaźniki świadomości etnicznej pojawiają się w wieku około 4–5 lat (na podstawie różnicowania fotografii różnych grup, w tym osób białych *versus* czarnych). To właśnie w tym wieku dzieci zaczynają przejawiać pierwsze preferencje/uprzedzenia etniczne. Oceny takiej dokonuje się m.in. w teście preferencyjnym lalek: „Która lalka wygląda tak jak ty?“, „Z którą chcesz się bawić?“, „Która lalka jest dobra?“. W badaniach preferencji etnicznych największą faworyzację własnej grupy wykazują dzieci w wieku 4–7 lat;
- europejscy badacze na podstawie badań dzieci w wieku 5–10 lat wykazali, że niechętna postawa wobec obcokrajowców jest silniejsza u dzieci młodszych, które wykazują wyraźniejsze preferencje własnej grupy narodowej¹⁰.

Przytoczone badania wskazują, że dzieci nie są wolne od ocen i wbrew powszechnej opinii nie prezentują postaw naturalnej otwartości. Wnioskować można, iż skoro dzieci już w wieku 5 lat wykazują silne postawy preferencyjne dotyczące m.in. etniczności, to postawa akceptacji jest czymś, co należy wypracować w toku edukacji i socjalizacji. Dziecko przy pomocy nauczyciela-wychowawcy może nabyć pożądane kompetencje i postawy społeczne. Człowiek od wczesnych lat dokonuje kategoryzacji otaczającego świata na „swoich” i „obcych”. Takie proste kategoryzacje są poznawczo dostępne dla dzieci i to na tej podstawie według Henry’ego Tajfela oraz Johna Turnera¹¹ tworzone są uprzedzenia wobec tego, co „obce”, „inne”. Według Barbary Weigl procesy kategoryzacji nie wynikają z konkretnej wiedzy, jednak utrwała się ona, pełniąc ważne funkcje poznawcze, a wyznaczając granice swojskości i obecności, wiąże się z tym, co moje i dobre, oraz z tym, co obce i złe¹². Zatem kategoryzacja i podział świata na to, co znane i dobre, oraz to, co nieznanie i złe, pojawia się już we wczesnym dzieciństwie i utrzymuje do czasu, gdy osobiste doświadczenia, socjalizacja, nauka nie wpłyną na zmianę tego schematu poznawczego. W kontekście edukacji wielokulturowej ważne jest, aby nauczyciele zdawali sobie sprawę, iż swoją postawą i zachowaniem mogą utrwalić u dzieci „przyniesione” przez nie podziały lub wpłynąć na ich zmianę. Już małe dzieci wykazują preferencje w stosunku do osób, które znają, a nieufność wobec obcych. Dzieci, wraz z procesem socjalizacji i rozwojem poznawczym, stają się coraz bardziej zdolne do rozumienia otaczającego je świata. Początkowo faworyzują grupę własną i oceniają negatywnie grupę obcą. Dzieci przechodzą od fazy dominacji emocji do rozwiniętej

10 Por. B. Weigl, *Dylematy edukacji wielokulturowej dziecka przedszkolnego*, <http://www.miedzykulturowa.org.pl/cms/dylematy-edukacji-wielokulturowe.html> (dostęp: 20.10.2015).

11 H. Tajfel, J.C. Turner, *Social identity theory of intergroup behavior*, [w:] *Psychology of Intergroup Relations*, red. S. Worchel, W.G. Austin, Nelson-Hall, Chicago 1986, s. 7–24.

12 Por. B. Weigl, *Dylematy edukacji...* (dostęp: 20.10.2015).

percepcji wraz z możliwościami krytycznego poznania oraz od koncentracji na sobie do odniesienia i koncentracji na grupie, są zdolne do odczuwania przynależności grupowej i identyfikacji z grupą. Należy zaznaczyć, że dzieci w momencie nabycia zdolności identyfikacji z grupą będą przejmować od niej postawy społeczne. Teoria społecznego odzwierciedlenia uprzedzeń wskazuje, iż dzieci nieświadomie nabywają postawy i stereotypy. Utrwalanie przejętych wzorców czy wartości postępuje wraz z rozwojem dziecka i pozwala mu bezpiecznie funkcjonować w danym kontekście kulturowym. Należy pamiętać, że uprzedzenia i stereotypy poruszają się w granicach określonych przez tabu, a co za tym idzie, dzieci, rozwijając się, poszukiwać będą informacji potwierdzających nabyte przekonania i doświadczenia.

Zadaniem rodziców oraz nauczycieli i wychowawców jest przekazanie takich doświadczeń i modeli, które pozwolą na prawidłowe funkcjonowanie dziecka w społeczeństwie. Postawa nauczyciela ma kluczowe znaczenie dla procesu nabywania kompetencji międzykulturowych i antydyskryminacyjnych.

W edukacji dzieci mniejszościowych w Polsce pomagają nauczycielom m.in. asystenci romscy i niekiedy asystenci kulturowi. Status asystentów romskich jest uregulowany prawnie. „Celem wprowadzenia asystenta romskiego do szkół, w których uczą się dzieci romskie, jest przede wszystkim podwyższenie niskiej frekwencji tych uczniów i pomoc w realizacji obowiązków szkolnych. Do obowiązków asystenta należy również budowa dobrego kontaktu między rodzicami uczniów a szkołą, informowanie rodziców o przebiegu nauki, a także kontrola frekwencji uczniów i postępów w nauce. Asystent edukacji romskiej udziela uczniom romskim pomocy w kontaktach ze środowiskiem szkolnym oraz współdziała z ich rodzicami i ze szkołą”¹³.

Rodzice, nauczyciele oraz przedstawiciele organizacji pozarządowych postulują możliwość zatrudniania asystentów kulturowych, którzy coraz częściej pojawiają się w szkołach. W założeniach asystent taki miałby znać język mniejszości funkcjonującej w danej placówce i być dostępny dla wszystkich uczniów niezależnie od ich pochodzenia etnicznego. Asystent powinien być źródłem informacji o języku i kulturze grupy mniejszościowej, powinien służyć pomocą językową, w tym również powinien pełnić rolę tłumacza oraz pomagać w kontaktach z rodzicami. Asystent powinien wspierać aktywności związane z działaniami wykorzystującymi dziedzictwo kulturowe mniejszości obecnej w szkole. Do najważniejszych zadań asystenta powinna należeć pomoc w rozwiązywaniu konfliktów pomiędzy dziećmi o różnym pochodzeniu etnicznym. Obecność asystenta kulturowego może przyczynić się do rozwiązania problemów szkoły wyrosłych na gruncie nieporozumień i różnic kulturowych, pozwoli rozwiązać problemy. Aleksandra

13 D. Dobrzyńska, DWRoMNIe MSWiA, <http://www.romowie.edu.pl/o-projekcie/asystenci/99-status-asystenta> (dostęp: 24.10.2015).

Chrzanowska postuluje, aby w klasach, w których dzieci cudzoziemskie stanowią co najmniej jedną czwartą klasy, zatrudniać nauczyciela wspomagającego, tak jak ma to miejsce w przypadku klas integracyjnych.

Edukacja międzykulturowa niesie ze sobą ogromne korzyści. W zmieniającym się dynamicznie świecie, przy swobodnym przepływie migrantów, należy zadbać, aby nauczyciele posiadali kompetencje międzykulturowe.

Bibliografia

- Błęszyński K.M., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, ORE, Warszawa 2010.
- Bokszański Z., *Stereotypy a kultura*, Leopoldinum, Wrocław 1997.
- Ehrlich H.J., *The Social Psychology of Prejudice*, Wiley, New York 1973.
- Halik T., Nowicka E., Połec W., *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Wydawnictwo ProLog, Warszawa 2006.
- Imigranci i społeczeństwa przyjmujące. Migracje i społeczeństwo 5*, red. J. Zamojski, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2000.
- Kosowicz A., Maciejko A., *Integracja uchodźców w Polsce w liczbach*, Polskie Forum Migracyjne, Warszawa 2007.
- Kubiak H., *Stereotypy etniczne a komunikacja międzykulturowa*, „Przegląd Polonijny” 1993, nr 4.
- Kwaśniewski K., *Tożsamość kulturowa*, [w:] *Słownik etnologiczny*, red. Z. Staszczak, PWN, Warszawa 1987.
- Mamzer H., *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, UAM, Poznań 2003.
- Migranci na polskim rynku pracy. Rzeczywistość, problemy, wyzwania*, red. W. Klaus, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2007.
- Nikitorowicz J., *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, GWP, Sopot 2010.
- Romowie w Polsce i Europie*, red. P. Borek, Wydawnictwo Naukowe AP w Krakowie, Kraków 2007.
- Tajfel H., *Social Stereotypes and Social Groups*, [w:] *Intergroup Behavior*, red. J.C. Turner, H. Giles, Blackwell, Oxford 1981.
- Tajfel H., Turner J.C., *Social identity theory of intergroup behavior*, [w:] *Psychology of Intergroup Relations*, red. S. Worchel, W.G. Austin, Nelson-Hall Publishers, Chicago 1986.
- Tracz M., *Rozwój szkolnictwa dla mniejszości narodowych i grup etnicznych w Polsce*, [w:] *Wybrane problemy edukacyjne i kulturowe niektórych mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i Europie*, red. W. Osuch, Geoinfo, Kraków 2007.
- Weigl B., *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1999.

Ząbek M., Łodziński S., *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*, Polska Akcja Humanitarna i Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej, Warszawa 2008.

Źródła internetowe

Dobrzyńska D., DWRoMNIe MSWiA, <http://www.romowie.edu.pl/o-projekcie/asystenci/99-status-asystenta> (dostęp: 24.10.2015).

Sprawozdanie z realizacji Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce w 2006 r., www.mswia.gov.pl/portal/pl/184/4953/ (dostęp: 22.10.2015).

Treść pilotażowego programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001–2003, www.mswia.gov.pl/portal/pl/192/285/ (dostęp: 22.10.2015).

Treść Zarządzenia 20/2015 Wójta Gminy Uście Gorlickie z dnia 20 kwietnia 2015 r. Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20050170141> (dostęp: 20.10.2015).

Weigl B., *Dylematy edukacji wielokulturowej dziecka przedszkolnego*, <http://www.miedzykulturowa.org.pl/cms/dylematy-edukacji-wielokulturowe.html> (dostęp: 20.10.2015).

Abstract

Education of Minorities in Poland. The Current Situation, Goals and Challenges

The article relates to the issue of minority education in Poland. It raises the issues related to the education of children belonging to both national and ethnic minorities, as well as issues related to education of foreign children, including children of migrants, refugees and children from mixed marriages. It also indicates documents due to which foreign children and children belonging to minorities and ethnic minorities in Poland have the right to education and cultural identity. The theoretical approach and concept of cultural identity is submitted, which is understood as the most important kind of collective identity, which is a historically conditioned, cultural method of behavior by a given human collectivity. It was assumed, in accordance with modern sociological concepts, that identity is not a state but a process. The following sections of the article present subjects related: the right to learn and respect the cultural identity of children, education of national and ethnic minorities in Poland and the education of foreign children in Poland, in the context of multicultural education opportunities and threats. The difference in the approach to education of children who belongs to national and ethnic minorities and foreign children is being portrayed. The article presents issues of stereotypes and prejudices in the context of children. The issue related to the possibility of employing Roma assistants at and cultural assistants is raised.

Keywords: anti-discrimination education, children, cultural identity, education, ethnic minorities, integration, immigrants, migrants, minorities, national identity, multicultural education, refugees