

Agata Świdzińska

ZMIERZYĆ SIĘ Z KULTURĄ. UCZNIOWIE CUDZOZIEMSCY W PRZESTRZENI SZKOŁY — DONIESIENIE Z BADAŃ

WPROWADZENIE

Badania problematyki cudzoziemców (migrantów, uchodźców) w Polsce stanowią już znaczący dorobek naukowy wielu subdyscyplin, w tym pedagogiki (pedagogiki międzykulturowej). Zainteresowania tym zagadnieniem sięgają połowy lat 90. XX wieku wraz z początkiem instytucjonalnej opieki nad uchodźcami¹ oraz wieloaspektowymi konsekwencjami migracji². Regulacje ustawodawcze w zakresie pomocy prawnej i socjalnej, edukacji czy wspierania integracji stworzyły trwałą strukturę zasad — obowiązków i możliwości — w ramach której funkcjonują cudzoziemcy oraz ich dzieci przebywający na terenie Polski³. Ewolucja różnych aspektów prawnej ochrony cudzoziemców w Polsce jako reakcja na dynamikę procesów migracyjnych przyczyniła się również do poszerzenia i zróżnicowania obszarów prowadzonych badań głównie pod kątem skuteczności wprowadzanych rozwiązań, które służą wielopoziomowej integracji i budowie wielokulturowego społeczeństwa obywatelskiego.

¹ Zob. H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy*, Kraków 2000.

² Por. A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński (red.), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Warszawa 2008; Z. Kawczyńska-Butrym, *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Wyd. UMCS, Lublin 2009.

³ Z końcem roku weszła w życie kolejna, znowelizowana ustawa o cudzoziemcach, w której zawarto bardziej szczegółowe rozwiązania kwestii związanych z wjazdem, pobytem, wyjazdem, pracą oraz ochroną cudzoziemców w Polsce. Ustawa z dn. 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach, Dz.U. z 2013 r., poz. 1650.

Dla pedagogiki międzykulturowej istotne znaczenie mają studia skupione na procesach i zjawiskach wywołanych obecnością cudzoziemskiego ucznia w polskiej szkole. Jej interdyscyplinarne podejście⁴ wzbogaca perspektywę rozumienia kulturowego zróżnicowania i rolę wartości kształtujących relacje międzykulturowe.

Niniejszy tekst jest omówieniem wybranych zagadnień w ramach badań nad przebiegiem procesu akulturacji dzieci cudzoziemskich na terenie miasta Lublina ze szczególnym uwzględnieniem roli szkoły, która jest przestrzenią intencjonalnych procesów kształcenia i wychowania osadzoną w szerszym kontekście społeczno-politycznym. Tytuł artykułu ma dwojakie uzasadnienie. Chęć uchwycenia rezultatów akulturacji dzieci cudzoziemskich w przestrzeni szkoły wynika z jednej strony z potrzeby określenia strategii radzenia sobie przez nie w nowej kulturze, z drugiej zaś jest próbą zmierzenia się badacza z narzędziem do pomiaru akulturacji.

INSPIRACJE TEORETYCZNE

Istotny dla badań omawianych w niniejszym tekście był raport przygotowany na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji przez Krystynę Błęszyńską⁵ w ramach projektu „Edukacja wobec wyzwań migracyjnych”. Raport ów dotyczy funkcjonowania szkół, do których uczęszczają dzieci cudzoziemskie, a Błężyńska pisze w nim m.in. „Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że realizacja prawa i obowiązku nauki względem uczniów cudzoziemskich wykracza poza dotychczasowe standardy pracy szkół polskich i staje się jednym z większych wyzwań, które pojawiają się przed polskim systemem oświatowym. Praca z uczniami pochodzącymi spoza Polski stawia przed szkołą i nauczycielem nowe zadania, ponieważ wymaga zrozumienia specyfiki funkcjonowania takich osób, a to zmusza pracowników szkoły do rozwinięcia kompetencji międzykulturowych, dostosowania treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej do potrzeb uczniów i ich rodziców oraz do podjęcia działań, które uczynią ze szkoły środowisko przyjazne uczniom odmiennym kulturowo. (...) Różnice kulturowe oraz odmienność doświadczenia życiowego generują jednak odmienne systemy wartości i motywacji, zróżnicowane postawy wobec nauki, szkoły i nauczyciela, odmienne modele osobowe, wzory karier życiowych i zachowania społeczne, niejednorodne style poznawcze, formy

⁴ T. Lewowicki, *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*, w: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.), *Pogranicze. Studia socjologiczne*, t. 17, *Edukacja międzykulturowa*, cz. 1, Białystok 2011, s. 28–38.

⁵ K. Błężyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych — perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa 2010.

ekspresji, kody komunikacyjne czy sposoby interpretowania otaczającej rzeczywistości (...). Ignorowanie lub nieświadomość owej specyfiki są zagrożeniem dla karier edukacyjnych, akulturacji oraz społecznej integracji uczniów odmiennych kulturowo, ponieważ powodują zaburzenia zdrowia i przystosowania społecznego takich uczniów oraz w większym stopniu narażają ich na marginalizację i wykluczenie, stwarzają ponadto problemy dydaktyczne i wychowawcze, sprawiając, że szkoła i nauczyciel tracą kontakt z uczniami i ich rodzicami, a także generują międzykulturowe konflikty i nieporozumienia niekorzystnie rzutujące na pracę i atmosferę placówki oświatowej. Uwzględnienie powyższych uwag sprawia, że pilnym i koniecznym staje się podjęcie i systematyczne prowadzenie prac diagnostujących i monitorujących sytuację dzieci obcokrajowców, które uczą się w polskich szkołach, dostosowywanie warunków pracy placówek oświatowych do potrzeb tej stosunkowo nowej kategorii uczniów oraz rozwijanie kompetencji osób odpowiedzialnych za pracę z dziećmi uchodźców, repatriantów i imigrantów. Biorąc pod uwagę fakt, iż Polska podjęła wymienione wyzwania edukacyjne stosunkowo niedawno, należy podkreślić duże otwarcie władz i środowisk pedagogicznych na kwestie podjęcia analiz oraz na dyskusje rozwiązań problemów, które już teraz się zarysowują”⁶.

Obecność uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach intensyfikuje zatem współczesny dyskurs nad zadaniami i funkcjami przypisywanymi tej instytucji w kontekście wielokulturowości. Jednakże pomijając globalny wymóg włączenia założeń edukacji międzykulturowej do pracy szkoły, wspomniana debata nadal dotyczy głównie szkół, do których faktycznie uczęszczają uczniowie pochodzący z innych kultur, wyznający różne religie, przedstawiciele różnych narodowości i grup etnicznych. Zapisy w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych⁷ są na tyle ogólne, że większość z nich realizuje te założenia sporadycznie, skupiając się na wartościach obywatelskich służących rozwojowi demokracji w trakcie obchodów świąt narodowych czy uroczystości lokalnych. Z kolei postawy wrażliwości społecznej, odpowiedzialności, poczucia więzi czy tolerancji kształtowane są u uczniów w ramach uczestnictwa w projektach, konkursach tematycznych, przeglądach czy festiwalach będących elementem pozalekcyjnej aktywności społeczności szkolnej. Należy podkreślić również, że włączanie treści związanych z różnorodnością kulturową bardzo często jest zależne

⁶ Tamże, s. 7–8.

⁷ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych ujmuje to zagadnienie następująco: „W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji”, Dz.U. z dn. 30 sierpnia 2012 r., poz. 977, Załącznik nr 2, s. 2.

od dobrej woli i poziomu świadomości władz szkół oraz chęci rozwijania wrażliwości kulturowej uczniów przez nauczycieli⁸. Przykłady sposobów radzenia sobie z adaptacją dzieci imigrantów i uchodźców przez instytucje oświaty w innych krajach wskazał Wiktor Rabczuk⁹.

Błęszyńska podkreśla wagę dostosowania programów kształcenia dzieci w warunkach nowej rzeczywistości, pisząc: „kształtowanie na terenie szkoły postulowanych przez Jacques’a Delorse’a umiejętności «bycia wśród innych» i «współdziałania z innymi» staje się nie tylko przyczynkiem do realizacji projektu społecznego wyznaczającego wizję przyszłości, lecz także wytyczną programową włączającą w treści kształcenia elementy edukacji globalnej i międzykulturowej. W perspektywie konkretnej placówki oświatowej szczególnej rangi nabierają przy tym treści bezpośrednio wiążące się z kulturami reprezentowanymi przez powierzone jej opiece dzieci”¹⁰. Smutne wnioski w tym zakresie wyciągnęli autorzy raportu dotyczącego występowania zagadnień edukacji antydyskryminacyjnej w podręcznikach do edukacji formalnej w Polsce¹¹. Analiza zawartości podręczników na wszystkich etapach edukacyjnych pozwoliła twórcom raportu wskazać na istotne braki treści, które umożliwiłyby edukatorom wprowadzanie zagadnień służących także realizacji zadań z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej.

Obecność dzieci cudzoziemskich w szkole to również, a może przede wszystkim, pytanie o rozumienie wielokulturowości. Wszak ma to szersze implikacje w sferze publicznej, związane z tworzeniem formalnych ram dla jej rozwoju, a w kontekście szkoły przekłada się na programy nauczania i wychowania, poczynając od edukacji przedszkolnej. Na potrzebę sprecyzowania tego pojęcia zwraca uwagę Andrzej Sadowski, pisząc: „Wyrażam przekonanie, że czas najwyższy, aby na nowo podjąć naukową debatę nad fenomenem wielokulturowości, a także aby poddać zasadniczej analizie krytycznej dotychczasowe koncepcje teoretyczne oraz realizowane praktyki w zakresie wielokulturowości, aby na tej podstawie uchronić i rozwinąć w postaci nowej perspektywy te fragmenty dotychczasowe-

⁸ To stwierdzenie było często przytaczane przez nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi na różnych poziomach edukacyjnych w trakcie indywidualnych rozmów podczas prowadzonych przeze mnie badań w polskich szkołach.

⁹ W. Rabczuk, *Czynniki niesprzyjające i chroniące w przebiegu kariery szkolnej uczniów imigrantów*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2, s. 38–56.

¹⁰ K. Błęszyńska, *Między stereotypem a doświadczeniem drogi. Dydaktyka różnicowa wobec kształcenia dzieci migrantów*, w: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, t. 2, Toruń 2012, s. 539.

¹¹ M. Abramowicz (red.), *Wielka nieobecna — o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa 2011.

go dorobku, które są najcenniejsze. Mam na myśli próby stworzenia nowej wizji społeczeństwa (społeczeństw), w którym zamieszkują przedstawiciele różnych kultur, tworząc wspólnie nową jakość jako całość zdolną do funkcjonowania i rozwoju, ale jednocześnie społeczeństwa, w którym szeroko zostały rozwinięte i zasymilowane wartości demokratyczne, także w sferze kulturowej, w tym szczególnie wolność i równość. Społeczeństwa, w którym skutecznie przewycięża się zjawiska dominacji i podporządkowania, także w sferze kulturowej, podziały na większości wspomagane przez państwo i prawo oraz mniejszości mające wprawdzie formalnie równe prawa w państwie, ale w praktyce nierzadko zaledwie tolerowane w społeczeństwie. Społeczeństwa, w którym skutecznie przewycięża się zjawiska przypisania człowieka do miejsca w strukturze i kulturze określonego przez społeczne warunki urodzenia, co zasadniczo utrudnia realizację tak zwanych równych szans i inne. Społeczeństwa, w którym obywatele mają prawo i warunki społeczne do dokonywania wyborów w zakresie kształtowania swojej tożsamości kulturowej¹².

Zdaniem Nikitorowicza „wielokulturowość winna stanowić strategię naszego postępowania i jako fakt i wartość współczesnej cywilizacji umożliwiać zrozumienie i porozumienie między różnymi kulturami i wspólnotami, stwarzać warunki i możliwości zachowania odrębności i ich kultywowania, przeciwstawiać się tendencjom unifikacyjnym, asymilacji, separacji i marginalizacji. Poznanie i zrozumienie innych kultur może mieć ożywczy wpływ na międzykulturowy dialog, podsuwający wzbogacające refleksje i rozwiązania, zapraszający jednocześnie do kultywowania tradycji, własnej kulturowej specyfiki, stosowania innowacji oraz zachowywania lojalności wobec kraju zamieszkiwania, jego obywateli, a także ich kultury¹³”.

W tej perspektywie szkoła jako miejsce intensywnych oddziaływań edukacyjnych ma ogromny wpływ na kształtowanie postaw grupowych: poczucia tożsamości i więzi. Nie może jednak funkcjonować w oderwaniu od relacji z najbliższym środowiskiem, lecz swoją funkcję socjalizacyjną i akulturacyjną powinna wzmacniać na podstawie rozpoznanego kontekstu społeczno-kulturowego. Wsparcia dla tak rozumianych działań powinny udzielać instytucje kształcenia nauczycieli oraz instytucje rządowe, traktując podjęty wysiłek na rzecz budowania wielokulturowości jako przygotowanie przyszłych obywateli do życia we wspólnocie wszelakich różnic, nie tylko kulturowych.

¹² A. Sadowski, *Od eksplozji do realnych zagrożeń idei i praktyki wielokulturowości. Potrzeba nowych koncepcji i badań*, w: M. Biernacka, K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), *Społeczeństwo wielokulturowe — nowe wyzwania i zagrożenia*, Białystok 2012, s. 15.

¹³ J. Nikitorowicz, *Teoria akulturacji w badaniach międzykulturowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa — teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2010, s. 24.

Proces wchodzenia dziecka w nową kulturę jest bardzo złożony i zależy od wielu czynników. Szkoła przecież „spełnia wobec uczniów migrantów funkcje dalece szersze niż w odniesieniu do dzieci polskich, stając się nie tylko miejscem ich kształcenia, lecz także pierwowzorem społeczeństwa przyjmującego, którego postawy i sposób funkcjonowania mają zasadnicze znaczenie dla kształtowania się procesów i strategii adaptacyjnych dzieci. Jest ona również podstawowym obszarem akulturacji oraz poznawania reguł nowego otoczenia”¹⁴.

Akulturacja i jej teoretyczne ramy zostały opracowane w Stanach Zjednoczonych Ameryki w latach 20. XX wieku. Jej przydatność w nowym dla współczesnych przeobrażeń społeczno-kulturowych kontekście w edukacji międzykulturowej podkreśla Jerzy Nikitorowicz. Wskazuje on, że akulturacja:

- „zachodzi wówczas, gdy jest stały i bezpośredni kontakt kultur,
- ma miejsce w sytuacjach, gdy grupy posiadają odmienny system kulturowy,
- w wyniku konfrontacji kultur (wzorów i wartości) prowadzi do zmian w jednej lub w kilku kulturach,
- jest procesem, w którym można zauważyć różne tempo i dynamikę zapożyczeń i związanych z tym zmian w kulturach oraz wyodrębnić określone etapy,
- jest procesem, w którym skutki — efekty mogą przybierać różne, odmienne formy”¹⁵.

Takie ujęcie akulturacji, zdaniem Nikitorowicza, przesuwając nacisk z perspektywy socjologicznej na etnologiczną, bardziej przydatną w praktyce edukacyjnej.

ZAŁOŻENIA METODYCZNE PROWADZONYCH BADAŃ

Podjęcie badań nad procesem akulturacji dzieci cudzoziemskich na terenie Szkoły Podstawowej nr 31 im. Lotników Polskich w Lublinie wynikało z poniższych przesłanek:

- SP nr 31 jest placówką, do której nieprzerwanie od połowy lat 90. XX wieku uczęszczają dzieci cudzoziemskie; spowodowane jest to bliskością ośrodka dla cudzoziemców działającego w Lublinie od 1993 roku;
- ponaddwudziestoletnia współpraca szkoły z ośrodkiem oraz działalność edukacyjna wobec cudzoziemców z różnych grup narodowych i etnicznych może świadczyć o wysokim zinstytucjonalizowanym kapitale kulturowym nauczycieli;
- szkoła prowadzi wiele różnorodnych działań skierowanych do społeczności uczniowskiej, rodziców oraz środowiska lokalnego w celu promowania idei wielokulturowości;

¹⁴ K. Bleszyńska, *Między stereotypem...*, dz. cyt., s. 537.

¹⁵ J. Nikitorowicz, *Teoria akulturacji...*, dz. cyt., s. 19.

- szkoła współpracuje z organizacjami pozarządowymi na rzecz promowania postaw otwartości wobec inności kulturowej;
- w szkole zatrudniono asystenta kulturowego będącego wsparciem w międzykulturowych kontaktach dzieci cudzoziemskich i ich rodziców ze środowiskiem szkoły;
- nauczyciele ze SP nr 31 wzmacniają swoje kompetencje międzykulturowe poprzez samokształcenie w tym zakresie oraz działalność publikacyjną¹⁶.

Reasumując, wybrana szkoła spełniała kryteria przestrzeni do działań integracyjnych jako atrakcyjnego wariantu akulturacji¹⁷. Przyjmując w badaniach perspektywę kognitywną i wartościującą, założyłam, że zebrane dane umożliwią opisanie procesu akulturacji w tak ukształtowanym środowisku. Założyłam również, że przebieg akulturacji jest procesem rozciągającym się poza teren szkoły na pozaklasowe kontakty uczniów oraz relacje z najbliższym otoczeniem sąsiedzkim o zmiennym kontekście. Uwzględniłam tu fakt kolejnych zmian, które powstały w wyniku wprowadzenia rozwiązania dotyczącego prawnej ochrony cudzoziemców w Polsce — tzw. pobytu tolerowanego¹⁸. To rozwiązanie polega na przyznaniu cudzoziemcowi wniosku o ochronę na terytorium RP zgody na zamieszkanie poza ośrodkiem dla cudzoziemców.

Badanie akulturacji dzieci cudzoziemskich w przestrzeni szkoły oparte zostało na jej ujęciu psychologicznym w rozumieniu Pawła Boskiego. Według tego badacza akulturacja to „rozciągnięte w czasie procesy nabywania i/lub utrzymywania kompetencji dwukulturowych w repertuarze czynności jednostki, a także towarzyszące tym procesom doświadczenia wyzwań, trudności i sposobów radzenia sobie z nimi, prowadzące do kształtowania się dynamicznej adaptacji psychologicznej między oboma systemami kodów kulturowych oraz do zmian psychologicznych w funkcjonowaniu człowieka, którego życie przebiega w takich warunkach”¹⁹.

¹⁶ Zob. E. Fiok, *Osiem kroków czyli kilka praktycznych rad*, Warszawa 2011; http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=563:osiem-krokw-czyli-kilka-praktycznych-rad&id=102:szkoa-wobec-wyzwa-migracyjnych&Itemid=1063 (dostęp: 17.12.2013); U. Jędrzejczyk, *Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów — razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa 2012; http://ffrs.org.pl/wp-content/uploads/Innowacyjne-rozwi%C4%85zania_Seria-M_publickacja-pdf.pdf (dostęp: 20.12.2013).

¹⁷ Zob. P. Boski, *Wielokulturowość i psychologia dwukulturowej integracji*, w: H. Mamzer (red.), *Czy kłeska wielokulturowości*, Poznań 2008.

¹⁸ Szerzej na ten temat na stronie Urzędu do Spraw Cudzoziemców: <http://www.udsc.gov.pl/WARUNKI,I,WYSOKOSC,POMOCY,REALIZOWANEJ,POZA,OSRODKIEM>, 1378.html (dostęp: 12.01.2014).

¹⁹ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009, s. 116.

Z przyjętej definicji wyłoniły się pytania badawcze o przebieg procesu akulturacji obejmującego przestrzeń szkoły, która jest miejscem realizacji intencjonalnych procesów kształcenia i wychowania. Skonstruowanie narzędzia badawczego wymagało ustalenia osadzonych w teorii akulturacji obszarów eksploracyjnych. Analiza literatury naukowej zawierającej wyniki badań obejmujących ucznia cudzoziemskiego w polskiej szkole pozwoliła wysnuć wnioski, że w badaniach tych wykorzystywano takie techniki i narzędzia, jak:

- sondaż diagnostyczny zbierający opinie nauczycieli, dyrektorów, pedagogów i psychologów na temat dziecka cudzoziemskiego, do którego kwestionariusze budowano pod kątem postawionych problemów (pochodzenie etniczne, wiek, status prawny, gotowość szkolna, problemy edukacyjne i wychowawcze)²⁰;
- rysunek projekcyjny do badania dzieci czeczeńskich²¹;
- Test Przymiotnikowy ACL skierowany do nauczycieli uczących dzieci czeczeńskie²²;
- wywiad narracyjny i obserwacja uczestnicząca jako techniki towarzyszące badaniom podstawowym, skupiające się na postawionym problemie.

Przeprowadzone badania naświetlają ogólny obraz/sytuację dziecka cudzoziemskiego w Polsce w różnych kontekstach: przestrzennych, wizerunkowych, przeżyć jednostkowych. Na tej podstawie powstało pytanie o rodzaj narzędzia, które pomoże zdiagnozować poziomy zintegrowania w procesie akulturacji uwzględniające jej wielorakie czynniki²³. Biorąc pod uwagę dotychczasowe rozważania teoretyczne i analizy polskiego dorobku badawczego, sięgnęłam do publikacji badaczy anglojęzycznych ze świadomością ich nieprzekładalności na polską rzeczywistość — ich rolą była jedynie inspiracja. W wyniku poszukiwań dotarłam do wielu różnorodnych narzędzi umożliwiających pomiar warunków akulturacji, orientacji akulturacyjnych, rezultatów akulturacji, strategii akulturacyjnych, specyfiki obszarów i wymiarów akulturacji²⁴ znajdujących się na

²⁰ Zob. K. Błęszyńska, *Dzieci obcokrajowców...*, dz. cyt.; E. Nowicka, *Uczniowie wietnamscy w oczach nauczycieli szkół podstawowych*, w: E. Nowicka, S. Łodziński (red.), *Kulturowe wymiary imigracji do Polski. Studia socjologiczne*, Warszawa 2006, s. 253–277; M. Głowacka-Grajper, *Dobry gość. Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*, Warszawa 2006.

²¹ Zob. E. Januszewska, *Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Toruń 2010, s. 133.

²² J. Zienkiewicz, *Uczeń — uchodźca w szkole. Wyzwanie dla edukacji wielokulturowej*, w: A. Roguska, M. Danielak-Chomać, M. J. Dyrda (red.), *Edukacja kulturowa. Oczekiwania i potrzeby*, Siedlce 2012, s. 145–160.

²³ J. Nikitorowicz, *Teoria akulturacji...*, dz. cyt., s. 23–24.

²⁴ O. Celenk, F. Van de Vijver, *Assessment of Acculturation: Issues and Overview of Measures. Online Readings in Psychology and Culture*, <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1105>.

stronie internetowej Uniwersytetu w Tilburgu²⁵. Narzędzia te wykorzystuje się w badaniach ilościowych, natomiast ja w swoich badaniach założyłam podejście jakościowe, które umożliwia poznanie tematów związanych z przeżyciami poszczególnych jednostek oraz próbę interpretacji i zrozumienia badanego zjawiska w kilku perspektywach: biograficznej, kulturowej, środowiskowej, sytuacyjnej.

Inspiracją do zbudowania narzędzia badawczego — pytań do wywiadu o przebieg procesu akulturacji dzieci cudzoziemskich — była skala (*Sociocultural Adaptation Scale* — SCAS)²⁶ autorstwa Ward i Kennedy z 1994 roku skonstruowana na podstawie strategii akulturacyjnych Johna Berry'ego²⁷. Spośród 29 zawartych w niej pozycji (itemów) do badania wybranej grupy wykorzystywałam tylko 13. Określały one następujące obszary procesu akulturacji: 1. nawiązywanie przyjaźni; 2. korzystanie z systemu komunikacji; 3. rozmowa o sobie z innymi; 4. przyzwyczajanie do tempa życia; 5. chodzenie na zakupy; 6. uczestnictwo w publicznych wydarzeniach; 7. radość z codziennego życia; 8. rozumienie dowcipów i humoru; 9. radzenie sobie z nieprzyjemnymi osobami i sytuacjami; 10. przyzwyczajanie do lokalnej żywności; 11. znajomość zasad społecznych; 12. przyzwyczajanie do klimatu; 13. rozumienie systemu wartości. Do tych 13 obszarów dostosowałam pytania do wywiadu.

Wywiady z dziećmi cudzoziemskimi przeprowadzone w październiku i listopadzie 2013 roku miały na celu oswojenie z osobą badacza i czynnościami, które towarzyszą badaniu, to jest nagrywaniem, notowaniem i fotografowaniem. Dlatego pytania stawiane w trakcie wywiadu miały luźny i niezobowiązujący charakter. Towarzyszyła im obserwacja uczestnicząca — interakcji dzieci cudzoziemskich z otoczeniem.

Właściwe badania były prowadzone od stycznia do kwietnia 2014 roku z 10 dziewczynkami — cudzoziemkami reprezentującymi narodowość czeczeńską (8), gruzińską (1) oraz inguską (1). Wszystkie badane dzieci mieszkały w Polsce co najmniej 4 lata i w tym czasie uczęszczały do szkoły. Dwie badane dziewczynki uczęszczały do klasy VI, trzy — do klasy V, cztery — do klasy IV, a jedna — do III. Ponadto pięć dziewczynek mieszkało w ośrodku dla cudzoziemców, a pięć poza ośrodkiem, w wynajmowanych mieszkaniach w Lublinie.

²⁵ <http://uvtapp.uvt.nl/fsw/spits.ccis.frmIndex> (dostęp: 14.01.2014).

²⁶ *Sociocultural Adaptation Scale*; <http://uvtapp.uvt.nl/fsw/spits.ccis.frmIndex?scale=37> (dostęp: 13.02.2014).

²⁷ C. Ward, A. Kennedy, *Acculturation strategies, psychological adjustment and sociocultural competence during cross-cultural transitions*, „International Journal of Intercultural Relations” 1994, nr 18, s. 329–343.

DOTYCHCZASOWE USTALENIA

Przeprowadzone badania miały na celu uchwycenie w wypowiedziach dzieci takich sformułowań językowych i reakcji pozawerbalnych, które świadczyłyby o tym, że przestrzeń szkoły umożliwia prawidłowy przebieg procesu akulturacji w rozumieniu teorii akulturacji — neoakulturacji²⁸. Kilkumiesięczna praca — prowadzenie wywiadów na podstawie 13 pozycji SCAS — przyniosła tylko częściowe rezultaty²⁹. Założyłam kontynuację badań — zweryfikowanie poprawności skonstruowanego narzędzia i jego użyteczności oraz wykorzystanie go do badań w innych szkołach — zdając sobie sprawę z czasochłonności i niepewności tych zamierzeń.

Przywołując warunki, jakie stwarza placówka, należy stwierdzić, że wieloletnie doświadczenie Szkoły Podstawowej nr 31 w Lublinie w pracy z cudzoziemcami — dziećmi i ich rodzicami — przełożyło się na specyfikę pracy tej placówki, która została wyartykułowana w *Programie wychowawczym Szkoły nr 31 im. Lotników Polskich w Lublinie*³⁰. Wśród celów ogólnych znajdujemy zapis o „przygotowaniu uczniów do funkcjonowania w środowisku wielokulturowym” (s. 2). Natomiast do zadań szkoły przypisano „podejmowanie działań integrujących uczniów pochodzących z różnych kultur” (s. 2). Wśród celów szczegółowych w programie wskazana jest również współpraca szkoły z rodzicami w tworzeniu sprzyjających warunków do rozwoju dziecka m.in. poprzez „zapoznanie rodziców ze specyfiką pracy w szkole wielokulturowej” (s. 8). Efektem pracy szkoły w zakresie wielokulturowości mają być określone programem postawy uczniowskie, wyrażające się w dostrzeganiu i akceptacji odmienności religijnej i kulturowej rówieśników (s. 9)³¹.

W wyniku przeprowadzenia wywiadów z 10 dziewczynkami cudzoziemkami mogłam sformułować jeden ogólny wniosek, iż widoczne są różnice w poziomie akulturacji pomiędzy dziewczynkami mieszkającymi w ośrodku dla cudzoziemców a tymi, które mieszkają poza nim.

Badane dziewczynki mieszkające poza ośrodkiem:

- częściej wchodzi w interakcje z polskimi rówieśnikami;
- mają większy margines swobody oraz samodzielności w poruszaniu się środkami komunikacji;

²⁸ J. Nikitorowicz, *Teoria akulturacji...*, dz. cyt., s. 19–20.

²⁹ Prowadzenie badań w grupie dzieci cudzoziemskich wymaga oddzielnego omówienia w publikacji o charakterze metodologicznym.

³⁰ Program został zamieszczony pod adresem: <http://www.sp31.lublin.pl/all/progwych.pdf> (dostęp: 15.12.2013).

³¹ Zob. U. Jędrzejczyk, *Działania skierowane...*, dz. cyt.

- mają większe możliwości rozwoju swoich zainteresowań poprzez kontakt z polskimi rówieśnikami;
- częściej krytycznie odnoszą się do przedstawicieli własnej kultury.

Badane dziewczynki mieszkające w ośrodku wymagały większej uwagi od badacza, częstego powtarzania. Udzielały krótkich i lakonicznych odpowiedzi. Z kolei dziewczynki mieszkające poza ośrodkiem tworzyły narracje inspirowane pytaniami badawczymi.

W trakcie wywiadów z dziewczynkami, które mieszkaly poza ośrodkiem, ich wypowiedź rozwijała się w kierunku wspólnego spędzania czasu ze znajomymi ze szkoły, głównie polskimi. Głównym trzonem tych relacji były wspólne zakupy, zabawy i podzielane pasje, np. rysowanie, projektowanie czy lektura. Tu także padały głosy krytyczne badanych pod adresem własnej grupy etnicznej, postrzeganej jako kłótniwa i niechętna zmianom.

Z kolei dziewczynki mieszkające w ośrodku wskazywały na obowiązki, które są im powierzane po powrocie ze szkoły, jako czynnik uniemożliwiający wychodzenie w przestrzeń lokalną. Pasje, które rozwijają, to przede wszystkim rysowanie (2 dziewczynki) — dzielą się tą pasją z koleżankami tylko na terenie szkoły.

Wspólnym elementem wypowiedzi wszystkich badanych jest korzystanie zarówno z lokalnej żywności, jak i przygotowanych przez matki dań narodowych.

Dziewczynki mieszkające poza ośrodkiem mają swoje przyjaciółki, a zarazem powierniczki wśród polskich koleżanek. Inaczej jest w przypadku dziewczynek mieszkających w ośrodku — te przyjaźnią się ze współmieszkankami lub nie mają przyjaciółek (3 badane).

W trakcie wywiadów trudno było uzyskać od wszystkich badanych szersze wypowiedzi na temat norm i zasad życia społecznego oraz systemu wartości. Dziewczynki znały własne powinności wypływające z przynależności etnicznej i mimo zachęty do uzasadnienia nie chciały szerzej mówić na ten temat.

Podsumowując przeprowadzone badania, należy podkreślić, że poszerzyły one perspektywę postrzegania i badania procesu akulturacyjnego dzieci cudzoziemskich. Wśród 13 wyodrębnionych obszarów skali jedno uległo większemu nasyceniu, np. *nawiązywanie przyjaźni, przyzwyczajenie do tempa życia, chodzenie na zakupy, przyzwyczajenie do lokalnej żywności*, inne natomiast, takie jak: *radzenie sobie z nieprzyjemnymi osobami i sytuacjami, znajomość zasad społecznych, rozumienie systemu wartości* były zbywane lub nie miały przełożenia na doświadczenia badanych. Dla badacza ważną informacją jest to, które z elementów skali można zastosować do badania określonej grupy wiekowej.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Pomysł, aby wykorzystać ilościowe wskaźniki ze skali SCAS polegał na uporządkowaniu pytań do wywiadu wokół obszarów związanych z akulturacją (wykorzystywanych w badaniach w krajach zachodnich). Dotychczasowe postępowanie badawcze zaprezentowane w tekście nie pretenduje do formułowania nawet wstępnych wniosków. Stanowi jedynie omówienie wyboru obranej ścieżki pozyskiwania danych. Wejście w środowisko szkoły w roli badacza danego problemu wymaga przede wszystkim cierpliwości w gromadzeniu informacji i reaktywności na dziejące się wokół zdarzenia wynikające z dynamiki interakcji. Próba uporządkowania wielu czynników pomiaru jest wyzwaniem metodologicznym, by umieścić badanie dzieci cudzoziemskich „gdzieś” w kulturowej przestrzeni gospodarza. Efektem dotychczasowych dociekań jest przekonanie o potrzebie skonstruowania narzędzia umożliwiającego „zmierzenie” wielostronnego charakteru zmian akulturacyjnych. Dzieci cudzoziemskie są w naszym kraju w szkołach już od kilkudziesięciu lat i warto zadać sobie pytanie, dlaczego nie pójść dalej i nie zdefiniować jasno czynników sprzyjających procesowi akulturacji w polskich szkołach i tych, które go opóźniają.

BIBLIOGRAFIA

- Abramowicz M. (red.), *Wielka nieobecna — o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa 2011.
- Błęszyńska K., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych — perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa 2010.
- Błęszyńska K., *Między stereotypem a doświadczeniem drogi. Dydaktyka różnicowa wobec kształcenia dzieci migrantów*, w: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, t. 2, Toruń 2012.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009.
- Boski P., *Wielokulturowość i psychologia dwukulturowej integracji*, w: H. Mamzer (red.), *Czy klęska wielokulturowości*, Poznań 2008.
- Celenk O., Van de Vijver F., *Assessment of Acculturation: Issues and Overview of Measures*. *Online Readings in Psychology and Culture*; <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1105>
- Fiok E., *Osiem kroków, czyli kilka praktycznych rad*, Warszawa 2011.
- Głowacka-Grajper M., *Dobry gość. Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*, Warszawa 2006.

- Grudzińska A., Kubin K. (red.), *Szkoła wielokulturowa — organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa 2010.
- Grzymała-Kazłowska A., Łodziński S. (red.), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Warszawa 2008.
- Grzymała-Moszczyńska H., *Uchodźcy*, Kraków 2000.
- Januszevska E., *Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Toruń 2010.
- Jędrzejczyk U., *Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów — razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa 2012.
- Kawczyńska-Butrym Z., *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Lublin 2009.
- Lewowicki T., *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*, w: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.), *Pogranicze. Studia socjologiczne*, t. 17, *Edukacja międzykulturowa*, cz. 1, Białystok 2011.
- Nikitorowicz J., *Teoria akulturacji w badaniach międzykulturowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa — teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2010.
- Nowicka E., *Uczniowie wietnamscy w oczach nauczycieli szkół podstawowych*, w: E. Nowicka, S. Łodziński (red.), *Kulturowe wymiary imigracji do Polski. Studia socjologiczne*, Warszawa 2006.
- Rabczuk W., *Czynniki niesprzyjające i chroniące w przebiegu kariery szkolnej uczniów imigrantów*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2.
- Sadowski A., *Od eksplozji do realnych zagrożeń idei i praktyki wielokulturowości. Potrzeba nowych koncepcji i badań*, w: M. Biernacka, K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), *Społeczeństwo wielokulturowe — nowe wyzwania i zagrożenia*, Białystok 2012.
- Ward C., Kennedy A., *Acculturation strategies, psychological adjustment and sociocultural competence during cross-cultural transitions*, „International Journal of Intercultural Relations” 1994, nr 18.
- Zienkiewicz J., *Uczeń — uchodźca w szkole. Wyzwanie dla edukacji wielokulturowej*, w: A. Roguska, M. Danielak-Chomać, M. J. Dyrda (red.), *Edukacja kulturowa. Ocze-kiwania i potrzeby*, Siedlce 2012.