

Język jako narzędzie socjalizacji w wielokulturowej szkole

Teoretyczne i praktyczne paradygmaty

DOI: 10.47050/jows.2022.4.29-37

Uczenie się języków obcych jest bardzo istotne dla procesu socjalizacji. Nabiera wyjątkowego znaczenia zwłaszcza w wielokulturowej przestrzeni szkoły, kiedy do głosu dochodzą różnice kulturowe, tzw. symboliczna przemoc i różne poziomy kompetencji językowych. Czynniki te warunkują zachowania społeczne prowadzące do dialogu i tolerancji lub kulturowego egocentryzmu i braku otwartości na kulturową różnorodność.

Wielokulturowa szkoła w polskiej przestrzeni edukacyjnej już od wielu lat jest przedmiotem licznych opracowań teoretycznych, jak i praktycznych. Te pierwsze nie zawsze idą w parze ze szkolną rzeczywistością, jeśli nie są poparte badaniami empirycznymi. Liczne hasła otwartości, różnorodności i tolerancji w uczeniu się i nauczaniu języków obcych w literaturze na temat zagadnienia nie zawsze odzwierciedlają problemy głęboko zakorzenione w dydaktycznej pracy szkoły. Ta sfera kształcenia często pomija aspekty społeczno-kulturowe, a szczególnie uwarunkowania socjalizacyjne. Dotyczą one nie tylko mniejszości kulturowych (narodowych i etnicznych), ale także grupy dominującej, którą stanowią uczniowie polscy. Tematem niniejszego artykułu będą rozważania nad tolerancją, otwartością i różnorodnością w uczeniu się języków – w kontekście języka jako narzędzia socjalizacji. Obejmą one obie wyżej wymienione grupy uczniów z wyraźną dominacją obecności dzieci kulturowo „innych”. Ponadto podejmę próbę odpowiedzi na pytania związane z:

- ➔ zapobieganiem w polskiej szkole arbitralności kulturowej grupy dominującej (polscy uczniowie),
- ➔ dwujęzycznymi systemami kształcenia w związku z obecnością uczniów etnicznie i narodowościowo „innych”,
- ➔ zastąpieniem asymilacji szkolnej strategią wzajemnego wzbogacania (w tym językowego) uczniów kulturowo różnych, co służyć ma wzajemnej socjalizacji i edukacji dialogowej (Dobrowolska 2020: 282–294).

Poruszę również kwestię przemocy symbolicznej, która nieświadomie dokonuje się w wielokulturowej szkole, nawet przy realizacji haseł otwartości, różnorodności i tolerancji.

Uczenie się i nauczanie języków obcych a socjalizacja i kulturowa wzajemność

Uczenie się języków obcych przez dziecko w szkole oraz wszelkie towarzyszące mu warunki metodyczne wynikające z organizacji procesu nauczania (kompetencje nauczyciela, wykorzystanie środków dydaktycznych, wzbudzanie kreatywnej postawy ucznia i jego zaangażowania w poznanie języka) uzależnione są od stopnia socjalizacji pierwotnej. Jej źródłem jest rodzina, będąca pierwotnym środowiskiem wychowawczym. Polskie rodziny różnią się statusem społecznym

BARBARA DOBROWOLSKA
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny
w Siedlcach

i ekonomicznym, co nie pozostaje bez wpływu na edukację szkolną dziecka. Stąd też hasło równości szans edukacyjnych związanych z „wyposażeniem” językowym dziecka, jego zasobów leksykalnych, zdolności werbalizacji zastanego świata i konstruktów językowych wydaje się bardziej teoretycznym paradygmatem i iluzją niż faktem. Społeczno-kulturowe różnice w środowiskach wychowawczych polskich rodzin mają swoje odzwierciedlenie w procesie dydaktycznym, w tym w stopniu aspiracji edukacyjnych i uczeniu się języków obcych. Sytuacja dziecka o bardzo ograniczonym kapitale rodzinnym, „która może okazać się rodzajem zwierciadła odbijającego materialno-ekonomiczne, społeczne i kulturowe warunki życia”, wyraźnie określa jego relacje rówieśnicze, kompetencje lingwistyczne, własną tożsamość, w tym często zaniżone poczucie własnej wartości (Segiet 2013: 78). Niski poziom kultury językowej rodziny, style wychowawcze (np. autorytarny, liberalny) determinują jakość przekazów językowych, sposób komunikacji interpersonalnej, a zatem kształtują ograniczone wzory przekazu i możliwości interpretacji świata.

Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron (2006) uznali bogactwo języka za wyznacznik statusu społecznego, a kategorię kapitału lingwistycznego za warunek nadawania znaczeń w opisie świata i jakości interakcji. Obowiązujący w szkole dyskurs, w przypadku dzieci o niskim kapitale lingwistycznym, staje się czynnikiem stratyfikującym, utrudniając tym samym społeczne integrowanie się i szkolne interakcje. Słabe zasoby językowe, blokady psychologiczne powodują trudności w uczeniu się języka rodzimego, nie mówiąc o uczeniu się języków obcych. Określają one poziom transmisji wiedzy, a zatem zdolność rozumienia, przyswajania i stosowanie jej w codziennych relacjach. Niski poziom transmisji wiedzy wyznaczany zdolnością rozumienia przekazów językowych jest przyczyną, ale także skutkiem niechęci uczenia się języka zarówno własnego, jak i języków obcych. Ograniczone kompetencje lingwistyczne utrudniają kontakty rówieśnicze stanowiące istotny element procesów socjalizacyjnych na poziomie szkoły.

Według niemieckich badań kontakty rówieśnicze w procesach socjalizacji kulturowej pozytywnie wpływają na zachowania społeczne i przynależność do grupy (Vietze, Yuang i Schachner 2019). Poczucie wyobcowania ogranicza kontakty i nie pozwala na rozwijanie się struktur językowych, przyswajanie symboli i kodów językowych. Leszek Korporowicz (1993), przyjmując za Bernsteinem tzw. kody ograniczone i rozwinięte, wyraźnie wskazuje na ich odmienne kategoryzacje. Ubóstwo werbalne, proste konstrukcje zdaniowe, mała ilość przymiotników i przysłówków oraz niski poziom abstrakcyjnych form rozumowania potwierdzają obecność tzw. kodów ograniczonych (Korporowicz 1993: 117–118), które niewątpliwie są konsekwencją kultury językowej najbliższego środowiska wychowawczego dziecka, tj. rodziny. Tego typu kody kulturowe są charakterystyczne dla dzieci ze środowisk wychowawczo zaniedbanych lub też patologicznych, ale także dla uczniów narodowościowo i etnicznie odmiennych od środowiska szkoły polskiej. Określają one również społeczną pozycję w klasie czy grupie rówieśniczej. Brak umiejętności posługiwania się kodem rozwiniętym zarówno w przypadku uczniów polskich, jak i kulturowo „innych” może decydować o ich kompetencjach międzykulturowych, a zatem zdolnościach posługiwania się językami obcymi. Uczenie się ich staje się z zasady trudne, ponieważ – jak wskazują badania – dobre opanowanie języka obcego dokonuje się przy jednoczesnym rozwoju języka rodzimego i nawiązuje do tzw. Modelu Grupowego Howarda Gilesa (obejmuje on kwestie uczenia się języka grupy dominującej) (Ellis 2007: 213–315). Odnosi się on do tzw. żywotności etnolingwistycznej określającej stopień identyfikacji z grupą pochodzenia (np. rodziną, grupą etniczną, narodowością). Im silniejszą identyfikację z własną grupą kulturową wykazuje uczeń, tym trudniej identyfikuje się z grupą dominującą, np. z klasą. Dotyczy to również uczniów innej narodowości traktujących często własną kulturę jako nieprzekraczalną przestrzeń, co ogranicza interakcje z polskimi rówieśnikami. Wielokulturowa szkoła staje się zatem złożonym środowiskiem i przestrzenią, w której język jest istotnym narzędziem socjalizacji, wyrażanej w transmisji języka, obyczajów, wzajemnego zrozumienia i wymiany kodów kulturowych w atmosferze

różnorodności z jednoczesną tolerancją. Tymczasem kreowanie przez szkoły zasad tolerancji wobec różnorodności kulturowej nie zawsze idzie w parze z rzeczywistą ich realizacją.

Wspomniana wyżej *żywołność etnolingwistyczna* jest inna dla każdej z mniejszości i jej przedstawicieli. Ma przy tym także bardzo indywidualne uwarunkowania, zależne od osobowości i środowiska, w które trafia jednostka kulturowo inna. Stąd też mniejszości narodowe i etniczne w polskiej szkole staną się przedmiotem dalszych rozważań teoretycznych i uwag praktycznych. Jak w polskiej szkole wygląda praktyka kulturowej wzajemności w sytuacji różnic kulturowych?

Przykład wielokulturowych przestrzeni szkoły z obecnością uczniów reprezentujących trzy różne kultury

Przywołane tu badania prowadzone zostały w trzech środowiskach szkolnych z obecnością w nich uczniów narodowości czeczeńskiej, wietnamskiej i romskiej, a zatem nie stanowią jedynie teoretycznych dywagacji (Dobrowolska 2019). Wynikające z nich wnioski pozwoliły na opracowanie trzech modeli społecznej przestrzeni szkoły, określających różne poziomy akulturacji, znajomości języka, tolerancji w grupie dominującej (uczniowie polscy) oraz internalizacji przez *mniejszość* kultury większości. Wskazane modele wynikają z wielu uwarunkowań: charakteru kulturowego poszczególnych mniejszości (Czeczeni, Wietnamczycy, Romowie) i ich habitusu, rozumianego jako zinterioryzowany system zasad, reguł, obyczajów, postaw, systemów wartości – a zatem socjalizacji pierwotnej.

Trzy różne środowiska szkolne z charakterystyczną dla nich obecnością przedstawicieli wymienionych mniejszości wykazały się całkowicie odmienną wzajemną percepcją. Odzwierciedla ona różne poziomy tolerancji i wrażliwości kulturowej, a więc wskazuje na zróżnicowanie procesów adaptacyjnych i mechanizmów związanych z wyrównaniem szans edukacyjnych i równości społecznej. Z uwagi na wieloaspektowość prowadzonych badań, należy wspomnieć, że użyto w nich kategorie pojęciowych związanych z językiem, stopniem znajomości języka grupy dominującej (uczniowie polscy):

- ➔ różnice językowe (czynnik bilingwizmu),
- ➔ relacje z polskimi rówieśnikami,
- ➔ transmisja kultury i jej reprodukcja,
- ➔ adaptacja i integracja społeczna *versus* przemoc symboliczna.

Za istotne dla badanej przestrzeni szkolnej przyjęto między innymi: interakcje (przyjaźnie/konflikty) i komunikację społeczną; język jako narzędzie socjalizacji (kompetencje lingwistyczne) oraz obowiązujący dyskurs szkolny (jako system zasad, reguł obowiązujących uczniów). Znamiennej cechą prowadzonych badań była ocena społecznej przestrzeni szkoły w kontekście jej wielokulturowości z perspektywy dziecięcej (uczniowie polscy i ich „inni” kulturowo rówieśnicy), co pozwoliło na skonstruowanie następujących modeli społecznej przestrzeni szkoły (Dobrowolska 2019: 572):

- I. Model monopolizacji przestrzeni z cechami stratyfikacji społecznej wobec „mniejszości” S1(C) (szkoła z obecnością uczniów czeczeńskich);
- II. Model wzajemnej akceptacji różnic z pełną akulturacją „mniejszości” S2(W) (szkoła z obecnością uczniów wietnamskich);
- III. Model deklarowanej tolerancji wobec wielokulturowości z izolacją społeczną „mniejszości” S3(R) (szkoła z obecnością uczniów romskich).

Język, socjalizacja i mechanizmy społeczno-kulturowe w edukacji na przykładzie wyznaczonych modeli

Każde z objętych badaniami środowisk szkolnych wykazało się inną perspektywą mechanizmów socjalizacyjnych, związanych z różnicami w kodach kulturowych, socjalizacją pierwotną warunkowaną różnicami kulturowymi, a także warunkami szkolnymi, liczbą uczniów

i środowiskiem (szkoły wielkomiejskie i miejskie). Celem przywołania modeli jest zwrócenie uwagi na znaczenie socjalizacji i jej narzędzi – w tym znajomości języka – na kwestie związane z otwartością, różnorodnością i tolerancją, co ma swoje uzasadnienie w możliwościach uczenia się języków obcych, jak i ich nauczania. W każdym z wymienionych modeli zauważalna jest inna przestrzeń społeczna. Pierwszą cechuje dominacja „większości”, określonej jako monopolizacja (dotyczy uczniów polskich) z jednoczesną stratyfikacją uczniów czeczeńskich (słaba znajomość języka polskiego, żywotność *etnolingwistyczna* wyrażona ścisłym związkiem z własną kulturą, niechęcią wobec polskich rówieśników i niską transmisją kulturową).

Najbardziej wrażliwym kulturowo modelem społecznej przestrzeni szkolnej i mechanizmów socjalizacyjnych okazuje się model II z obecnością uczniów wietnamskich. Jest on przykładem idealnej socjalizacji, wymiany kulturowej i edukacji wykluczającej jakiegokolwiek formy nietolerancji czy ksenofobii. To wzór współistnienia, szacunku, otwartości i tolerancji, co jest prawdopodobnie konsekwencją wysokiego poziomu kompetencji lingwistycznych dzieci wietnamskich (urodzone w większości w Polsce, uczestniczą w systemie edukacji polskiej od przedszkola, co znakomicie kształtuje ich kulturę językową i nie ogranicza w żaden sposób interakcji z polskimi rówieśnikami) (Halik, Nowicka i Połec 2006). Ponadto należy tu odnieść się do kodów kulturowych, wśród których edukacja znajduje się znacząco w hierarchii pożądanych zachowań społecznych. Znajomość języka polskiego u dzieci wietnamskich ułatwia im realizację wysokich aspiracji edukacyjnych, sprzyja rozumieniu obowiązujących w polskiej szkole dyskursów i znacząco kształtuje ich postawy społeczne, w tym otwartość i życzliwość w interakcjach z rówieśnikami polskimi. Całkowicie odmienny, od dwóch przedstawionych powyżej, model dotyczy środowiska szkolnego z obecnością dzieci romskich, określony jako *Model deklarowanej tolerancji wobec wielokulturowości z izolacją społeczną „mniejszości”*. Zrozumienie go wymaga szerszej wiedzy na temat edukacji dzieci romskich i problemów wynikających z kodów kulturowych Romów, często sprzecznych z obowiązującym dyskursem w polskiej szkole (Dobrowolska 2011). Ponadto niskie kompetencje lingwistyczne dzieci romskich, liczne wskazania o nauczaniu indywidualnym poza szkołą (wyraźne ograniczanie przestrzeni socjalizacji w szkole) stanowią piętrzącą się barierę w nabywaniu zdolności uczenia się języków obcych (w tym także polskiego). Tym samym tworzą one przeszkody we wzajemnym rozumieniu się, a zatem ograniczają percepcję względem siebie zarówno uczniów polskich, jak i romskich. Brak wzajemnego poznania prowadzi do konfliktów, obecności wciąż żywych stereotypów kulturowych. Nierzadko dzieci romskie z uwagi na swój ograniczony kapitał lingwistyczny (słaba znajomość języka polskiego) kierowane są do szkół specjalnych, co deprecjonuje je i etnicznie naznacza, stanowiąc formę segregacji i odbierania szans edukacyjnych (Nowicka-Rusek 2011). Całkowicie odmienny kapitał społeczno-kulturowy dzieci romskich nie pozwala im na dostęp do dóbr symbolicznych (później osiągnięta dojrzałość szkolna, dbałość o własną tożsamość etniczną, trudności w uczeniu się języka polskiego, a tym samym niższy poziom integracji społecznej oraz transmisja wzajemnych znaczeń i kodów kulturowych).

Wymienione powyżej trzy modele przestrzeni społecznej szkoły obejmują trzy konkretne środowiska szkolne i trudno jest im nadać reprezentatywny wymiar. Nie jest łatwo porównać szkoły, bo każda z nich jest wyjątkowym środowiskiem społecznym, na które składają się liczne artefakty (językowe, symboliczne, behawioralne, fizyczne). Nazwy modeli są wynikiem analiz empirycznych i wskazują na określone interakcje społeczne, znaczenie w nich języka, który według Pierre’a Bourdieu i Jean-Claude’a Passerona (1990) jest kategorią kapitału lingwistycznego. Język w przestrzeni społecznej, w tym także szkoły, determinuje jakość i głębię interakcji, co w rezultacie tworzy płaszczyzny porozumienia, przyjaźni i tolerancji lub kreuje środowisko zamknięte, wyalienowane, podzielone wzajemnymi animozjami i różnicami kulturowymi. Słabe kompetencje lingwistyczne lub ich brak w przypadku wielokulturowego środowiska klasy szkolnej różnicują opis świata lub czynią go niezrozumiałym. Nieznajomość języka grupy większościowej w przypadku dzieci uchodźców, imigrantów lub też dzieci

w warunkach remigracyjnych „upośledza” interakcje społeczne, prowadzi do niepowodzeń edukacyjnych i w rezultacie obniża poczucie własnej wartości dziecka. Brak sukcesów edukacyjnych, niemożność porozumiewania się i wyrażania siebie oraz świata prowadzi do procesów stratyfikacyjnych w strukturze klasy. Określa również status społeczny dziecka i jego miejsce w hierarchii szkolnej. Dla zobrazowania czynników stanowiących o znaczeniu języka w procesach socjalizacji dokonano ich wyszczególnienia ze wskazaniem na związek języka (grupy dominującej, podstawowego, języków obcych – w zależności od kontekstu, w którym dokonujemy oceny sprawności językowej dziecka) z procesami integracji społecznej, tolerancji i innych zachowań społecznych (Rys. 1.).

Czym jest symboliczna przemoc w uczeniu się i nauczaniu języków?

W przypadku wielokulturowej szkoły (w tym także szkoły zróżnicowanej społeczno-kulturowym statusem uczniów polskich) należy wspomnieć o tzw. przemocy symbolicznej, która łączy się z uczeniem się i nauczaniem języków. Uczenie się języków obcych, zwłaszcza w środowisku społeczno-kulturowo obcym dziecku, wymaga internalizacji obcych kodów kulturowych. Obejmuje ona znajomość języka, rozumienie jego znaczeń i reguł społecznych, co określa kategorie akulturacji i szkolną integrację. Znajomość języka staje się predyktorem zachowań społecznych, a zatem wyznacza mechanizmy socjalizacyjne. Uczniowie „inni” kulturowo (uchodźcy, imigranci, reemigranci) podlegają tzw. przemocy symbolicznej. Zmuszeni są bowiem do przyjęcia standardów i praktyki grupy dominującej (dotyczą one języka, obyczajów szkolnych, postaw wobec określonych sytuacji). Zdaniem Gmerka (2011: 56) „język stanowi bardzo często kryterium wykluczenia powiązane z grupą rasową i etniczną (na przykład w procesach asymilacji językowej). W tym kontekście język grupy dominującej stanowi element narzucania określonych dyskursów (uznanych za uprawomocnione i jedynie właściwe) grupom podporządkowanym”. Pojawia się tu kwestia bilingwizmu, a właściwie jego braku w polskich szkołach o wielokulturowej strukturze, co podkreśla Tove Skutnabb-Kangas (1981). Jej zdaniem brak bilingwizmu pogłębia nierówności edukacyjne i zwiększa ryzyko szkolnych niepowodzeń.

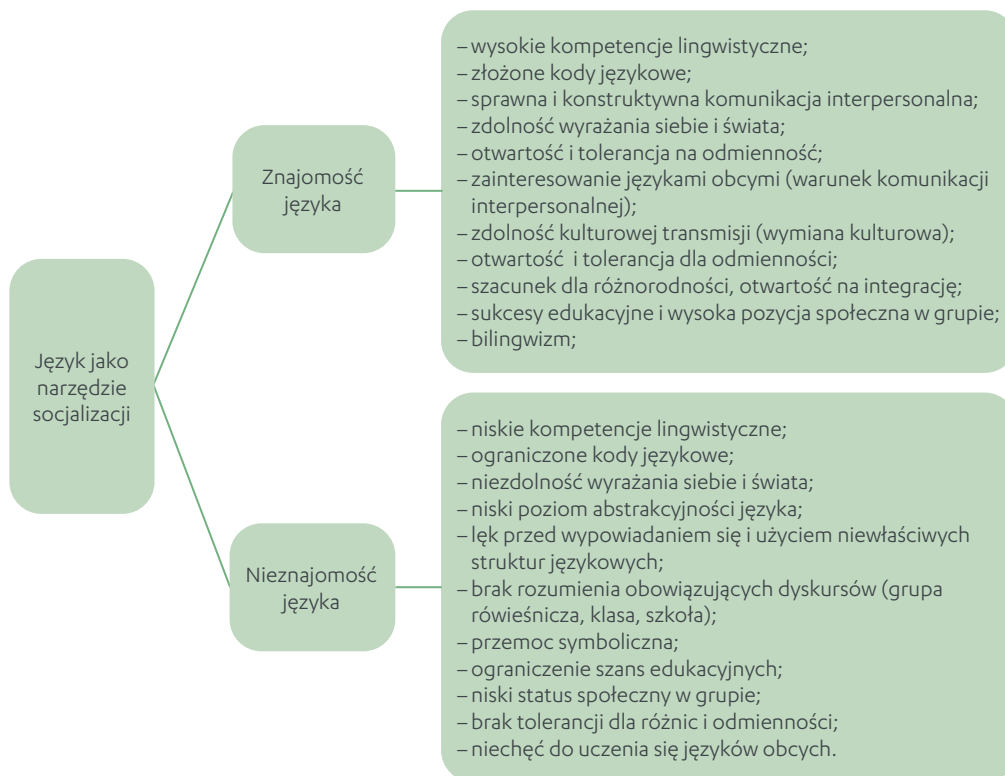
Tymczasem w polskich szkołach różnorodność i tolerancja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych – a zatem branie pod uwagę kwestii bilingwalnych różnic językowych, obyczajów, systemów wartości – nie zawsze znajduje swoje potwierdzenie w praktyce. Nie wynika to ze złej woli uczestników systemu kształcenia, ale raczej z pewnych niedociągnięć w systemach edukacji, stosowanych zasad dydaktycznych i pewnej nieświadomości nauczycieli. Tych ostatnich niestety nie przygotowuje się na uczelniach wyższych do pracy z uczniem kulturowo „innym”. Wiedza merytoryczna i metodyczna w pracy z takim dzieckiem, w tym wiedza z zakresu nauczania języków, musi iść w parze ze stworzeniem warunków systemowych, organizacyjnych i legislacyjnych. Nauczyciele nie zawsze mają możliwość pracy w warunkach edukacji bilingwalnej, co nie skłania ich do refleksji nad skutkami jej braku w socjalizacji dziecka i jego psychospołecznej kondycji. Grupa dominująca, jaką stanowią uczniowie polscy w polskich szkołach, wydaje się główną płaszczyzną pedagogicznych działań w uczeniu się i nauczaniu języków obcych, z pominięciem kwestii kulturowych uczniów „obcych”. Z tej perspektywy trudno jest mówić o równościach edukacyjnych, tolerancji i akceptacji różnorodności. Nawiązując do wspomnianej już fińskiej badaczki Skutnabb-Kangas (1998), mamy tu do czynienia z teorią deprywacji, w którą wpisują się wspomniane realia (brak bilingwizmu i kształcenie w języku większości z pominięciem tzw. edukacji równoległej).

Jakie są społeczno-kulturowe skutki (nie)znajomości języka w wielokulturowym środowisku szkoły?

Wymienione powyżej konsekwencje i skutki społeczno-edukacyjne wynikające ze stopnia opanowania języka obcego z perspektywy wielokulturowej szkoły/klasy zostały uporządkowane w bardzo skrótowym ujęciu na rysunku 1. Jego celem jest zobrazowanie

(nie)znajomości języka jako narzędzia socjalizacji i jednocześnie wyznacznika zachowań społecznych. Jednostronne kształcenie językowe i obowiązujący w polskiej szkole dyskurs nie należy do tych, które umożliwiają pełną socjalizację uczniów kulturowo „innych”. Poddani są oni bowiem konieczności internalizacji polskich kodów kulturowych, a te nie zawsze sprzyjają wzajemnemu zrozumieniu różnic, a tym samym kształtowaniu postaw tolerancji wobec odmiennych zachowań kulturowych.

Rys. 1. Język jako narzędzie socjalizacji i predyktor zachowań społecznych



Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Wielokulturowa szkoła i jej wewnętrzne postrzeganie przyjmuje różne wymiary: perspektywę ucznia polskiego, ucznia innego kulturowo, nauczyciela. Ten ostatni przez Jerome’a Brunera, uznającego szkołę za swoistą kulturę, nazwany jest kapłanem (2010: 123) i to od niego zależy doskonalenie procesów nauczania i uczenia się. Mówienie o tolerancji czy dialogu kulturowym jest związane z odpowiednią recepcją różnic kulturowych w praktyce edukacyjnej. To nie tylko przyjęcie za fakt obecności uczniów kulturowo innych, lecz głębsze uznanie „wzajemności wspólnoty uczących się” i konieczność budowania kultury „aktywizującej” (Bruner 2010: 114–115). Polega ona na wdrażaniu projektów szkolnych angażujących uczniów niezależnie od ich kulturowej proveniencji, wzbogacaniu wzajemnych interakcji, zwiększaniu możliwości pomocy metalingwistycznej.

Dialog w wielokulturowej klasie/szkole nie może być tylko hasłem wzajemnego porozumiewania się, lecz musi tworzyć wspólnotowy charakter, w którym różnice kulturowe stają się elementem wzajemnego uczenia się, transmisji, wzajemnego poznania i wspólnego rozwiązywania problemów. Aktywizacja i wzajemne zaangażowanie są warunkiem edukacji dialogowej, w jakiej różnice i kulturowa odmierność muszą tworzyć przestrzeń wspólnej

codziennej pracy (a nie tylko okazjonalnych imprez, uroczystości czy Dni Integracji), uczenia się, dialogu (ten wymaga znajomości języka i stosownych kompetencji lingwistycznych). Wspomniana przestrzeń wykracza jednak poza sferę oddziaływań dydaktycznych i sprowadza pracę szkoły/klasy do zadań opiekuńczych, wychowania, a także profilaktyki, diagnostyki i terapii. Są one często realizowane w ramach projektów, warsztatów, szkolnych programów profilaktyczno-wychowawczych, programów edukacyjnych. Przykładem tego typu działań, np. w odniesieniu do Romów, jest wieloletni już „Program integracji społeczności romskiej na lata 2014–2020”. Realizowany wcześniej „Program na rzecz społeczności romskiej” w latach 2003–2013 w obszarze działań edukacyjnych obejmował wsparcie w zakresie pomocy socjalnej (podręczniki, przybory szkolne), stypendia dla uczniów uzdolnionych, zatrudnianie asystentów romskich, organizację wypoczynku letniego, co istotnie służyło integracji i uczyło dialogu (Dobrowolska 2011).

Innym przykładem ilustrującym projekty edukacyjne w ramach wzmacniania dialogu w wielokulturowym środowisku szkoły są inicjatywy podejmowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji prowadzony przez Ministra Edukacji Narodowej, np. w zakresie edukacji włączającej. Obejmuje ona uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a stanowią je różnice kulturowe wynikające z odmienności kodów kulturowych dzieci uchodźców i imigrantów. Ośrodek Rozwoju Edukacji upowszechnia bogate formy szkolenia nauczycieli oraz prowadzi działalność wydawniczą, uwzględniając potrzeby polskiej szkoły. Potwierdzeniem tego faktu jest publikacja Jolanty Rafał-Luniewskiej *Zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów z Ukrainy. Jak na nie odpowiadać?* Obejmuje ona materiały informacyjne zawierające zmiany w przepisach oświatowych, ofertę szkoleniową dla nauczycieli oraz propozycje przedsięwzięć i wskazań wobec dzieci z Ukrainy (Rafał-Luniewska 2022). Wcześniej były to programy i projekty związane z edukacją dzieci wietnamskich czy czeczeńskich, w zależności od potrzeb edukacyjnych w polskich szkołach. Przykładem projektów i wdrażania instrumentów na rzecz integracji i dialogu są opracowania dotyczące problemów edukacyjnych dzieci czeczeńskich i próby wprowadzenia asystenta międzykulturowego (Lachowicz 2010).

Poza Ośrodkiem Rozwoju Edukacji wiele wskazań praktycznych oraz opisy i raporty z projektów edukacyjnych zawierają publikacje fundacji, takich jak np. Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Fundacja na Rzecz Centrum Wielokulturowego w Warszawie, Fundacja Inna Przestrzeń i wiele innych. Należy też wspomnieć o licznych inicjatywach lokalnych obejmujących działalność samorządowych i wojewódzkich Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli, popularyzujących formy pracy w wielokulturowej szkole (warsztaty, projekty edukacyjne) na rzecz dialogu i tolerancji.

Pełne spectrum działań, m.in. na rzecz dialogu w praktyce edukacyjnej, ilustruje ostatni VIII Raport przyjęty przez Radę Ministrów 25 października 2022 roku dotyczący sytuacji mniejszości narodowych i etnicznych w Rzeczypospolitej Polskiej. Obejmuje on oświatę z integracją społeczną i obywatelską wraz z realizacją praw tożsamości w tym z tożsamością kulturową i językową. Raport ilustruje aktualne problemy i potrzeby mniejszości narodowych i etnicznych, wyznaczające kierunki działań. Szkole przypisuje się w nich szczególną rolę, która nie może opierać się na reprodukcji wiedzy i przekazie – w tym dominującym języku większości i tzw. przemocy symbolicznej – lecz powinna wykorzystywać bogactwo kulturowe uczniów reprezentujących inne kody. Warunkiem rozwoju psychospołecznego i szeroko rozumianej socjalizacji jest uczenie się i nauczanie języków – w tym zastosowanie zasad glotodydaktyki polonistycznej w edukacji szkolnej (Miodunka 2018) i zasad bilingwizmu.

Wzajemne postawy wobec różnic kulturowych, kształtowane w toku uczenia się i interakcji społecznych, sprzyjają ich rozumieniu, o ile opierają się na rzeczywistym dialogu, poczuciu wspólnoty i współdziałania czy wspomnianej wcześniej kulturze „aktywizującej”. Sprowadzenie języka i jego nauki do czysto formalnej strony (zwłaszcza w wielokulturowym środowisku szkolnym) zubaża mentalnie i ogranicza kompetencje językowe, co istotnie wpływa na procesy socjalizacyjne. Język zatem jako narzędzie socjalizacji staje się

paradygmatem w praktyce edukacyjnej prowadzącym do międzykulturowego dialogu i akceptacji kulturowych różnic albo zachowań ksenofobicznych nacechowanych kulturowym egocentryzmem.

BIBLIOGRAFIA

- Bourdieu, P., Passeron, J. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruner, J. (2010), *Kultura edukacji*, Kraków: TAIWPN „Universitas”.
- Dobrowolska, B. (2011), *Sytuacja dziecka romskiego w szkole w latach 80. XX wieku i współcześnie*, Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.
- Dobrowolska, B. (2019), *Spółeczna przestrzeń szkoły i wielokulturowość w dziecięcym obrazie świata. Studium socjopedagogiczne*, Siedlce: Wydawnictwo Naukowe UPH.
- Dobrowolska, B. (2020), *Edukacja dialogowa a kontekst kulturowy szkoły w tle koncepcji Jerome’a S. Brunera. Spotkania ze światem kulturowo różnym w klasie szkolnej*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2(13), s. 281–294.
- Ellis, R. (2007), *Czynniki społeczne w przyswajaniu drugiego języka*, [w:] I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 173–226.
- Gmerek, T. (2011), *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Halik, T., Nowicka, E., Połec, W. (2006), *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole. Zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Warszawa: Prolog.
- Korporowicz, L. (1993), *Tworzenie sensu. Język-kultura-komunikacja*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Lachowicz, B. (2010), *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązanie starych problemów. Przykład z Coniewa, Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, Seria Wydawnicza „Maieutike” nr 14, <ffrs.org.pl/biblioteka/>*, [dostęp: 14.11.2022].
- Miodunka, W. (2018), *Glottodydaktyka polonistyczna wobec uczniów z doświadczeniem migracyjnym*, [w:] P. Gębal (red.), *Edukacja wobec migracji: konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Nowicka-Rusek, E. (2011), *Szkoła, rodzina i dzieci romskie*, [w:] M. Kołaczek, J. Talewicz-Kwiatkowska (red.), *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, Oświęcim: Stowarzyszenie Romów w Polsce, s. 35–50.
- Rafał-Łuniewska, J. (2022), *Zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów z Ukrainy. Jak na nie odpowiadać?*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Segiet, W. (2013), *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981), *Bilingualism or not? The Education of Minorities*, Bristol: Multilingual Matters Limited.
- Skutnabb-Kangas, T. (1998), *Multilingualism and the education of minority children*, [w:] T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins (red.), *Minority Education: Shame to Struggle*, Filadelfia: Multilingual Matters Limited, s. 36–97.
- Vietze, J., Yuang, L.P., Schachner, M.K. (2019), *Peer cultural socialisation: a resource for minority students’ cultural identity, life satisfaction, and school values*, „Intercultural Education”, nr 30(5), s. 579–598.

Artykuł został pozytywnie
zaopiniowany przez
recenzenta zewnętrznego
„JOwS” w procedurze
double-blind review.

DR BARBARA DOBROWOLSKA Adiunkt w Instytucie Pedagogiki
Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, doktor nauk humanistycznych
w zakresie pedagogiki. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problemów
społeczno-kulturowych z zakresu pedeutologii i pedagogiki społecznej. W centrum
zainteresowań i prowadzonych badań znajdują się zagadnienia dotyczące edukacji
międzykulturowej, w tym nauczyciela i dziecka w wielokulturowej szkole. Jest autorką
kilkudziesięciu artykułów naukowych i monografii.