

**NATIONALÐNICAL ASPECTS OF EDUCATION IN THE POLISH
SCHOOL. SOCIAL INCLUSION OR EXCLUSION**
**NARODOWOŚCIOWO-ETNICZNE ASPEKTY EDUKACJI W POLSKIEJ
SZKOLE. INKLUZJA CZY EKSKLUZJA SPOŁECZNA?**

Barbara Dobrowolska

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Humanistyczny

dobbar@op.pl

ABSTRACTS

The presence of different nationality students in Polish schools poses many questions. They are all related to educational effectiveness when students have no command of the Polish language and strong interiorisation of one's own cultural patterns and codes, which often contradict those of the Polish peers. Does the Polish school understand the issue of multiculturalism and the ensuing pedagogical implications? How are Polish teachers prepared to work in multicultural conditions? Do their actions and endeavours serve cultural adaptation and inclusion of students who are cultural "strangers" into the life of the Polish society? Do Polish schools equip students representing other cultural circles with all skills necessary to actively participate in the social life here? The above questions underlie the theoretical and practical explorations that are the essence of this article. In addition to a review of theoretical approaches to the phenomenon of multiculturalism in schools, the article contains elements of own research in the field of students originating from a selection of cultures and their presence in Polish schools.

Obecność uczniów innej narodowości w polskich szkołach stawia wiele pytań. Dotyczą one skuteczności edukacyjnej w sytuacji braku znajomości języka polskiego, silnej interioryzacji własnych wzorców i kodów kulturowych będących nierzadko w sprzeczności z kulturą polskich rówieśników. Czy polska szkoła rozumie problem wielokulturowości i wynikających z niej implikacji pedagogicznych? Jak przygotowani są do pracy w warunkach wielokulturowości polscy nauczyciele? Czy ich działania i starania służą adaptacji kulturowej i włączaniu uczniów kulturowo „obcych” do życia w polskim społeczeństwie? Czy uczniowie reprezentujący

odmienne kręgi kulturowe są przygotowani przez polskie szkoły do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym? Pytania te stanowią podstawę do teoretyczno-praktycznych eksploracji będących przedmiotem niniejszego artykułu. Zawiera on przegląd teoretycznych stanowisk wobec zjawiska wielokulturowości w szkołach, ale także elementy badań własnych w zakresie obecności uczniów reprezentujących wybrane kultury w polskich szkołach.

KEY WORDS:

multiculturalism, multicultural competence's, polish school, pupil from other cultures, social adaptation

wielokulturowość, kompetencje wielokulturowe, polska szkoła, uczeń kulturowo „odmienny”, adaptacja społeczna

NARODOWOŚCIOWO-ETNICZNE ASPEKTY EDUKACJI W POLSKIEJ SZKOLE. INKLUZJA CZY EKSKLUZJA SPOŁECZNA?

Pluralistyczny charakter społeczeństw europejskich, w tym także Polski, rodzi nowe zadania dla edukacji szkolnej. Pojawiają się w niej uczniowie reprezentujący odmienne wzorce kulturowe, często nie znający polskich realiów i języka. Stwarza to sytuacje, w których do „nowego” dostosować się muszą polscy nauczyciele, uczniowie oraz „obcy” kulturowo lub etnicznie rówieśnicy. Powstaje problem recepcji „obcych” z perspektywy polskiej szkoły oraz postrzeganie polskiej edukacji i potrzeba zachowania własnej odrębności z perspektywy „obcych”.

Szkoła stała się miejscem zachodzących interakcji społecznych oraz społecznej zmiany, od której zależeć będzie los „obcych” i ich przystosowanie się do innej kulturowo rzeczywistości. Edukacja w polskiej szkole ma wspierać ich w rozwoju i przygotować do aktywnego życia społecznego. J. Nikitorowicz uważa ją za (...) *bezpośrednie i pośrednie działania wspierające rozwój człowieka w celu nabycia niezbędnych kompetencji do pełnienia ról, uświadomienia i uruchomienia możliwości i zdolności twórczych pozwalających osiągać wewnętrzne i zewnętrzne porozumienie pomiędzy uspołecznieniem i funkcjonowaniem w rolach kolejnych wspólnot a ustawicznym wyzwaniem się spod dominacji tych wspólnot, podejmowaniem działań twórczych, rozwijaniem własnego sprawstwa* (Nikitorowicz, 2010, s. 180).

Autor zaznacza jednak, że z edukacyjnego punktu widzenia szczególnym problemem są różne skutki współwystępowania odmiennych grup

i jednostek w wyniku wzajemnego postrzegania siebie (Nikitorowicz, 2010, s. 181). Środowisko szkolne jest płaszczyzną ścierania się różnic w przypadku obecności uczniów z innych kręgów kulturowych (narodowościowych i etnicznych), a ich skutki widoczne są w codziennych zachowaniach społecznych w szkole, formach komunikowania się, zainteresowaniach inną kulturą. Rodzi to określone skutki zarówno dla tubylców, jak i obcych. Powstaje jednak zawsze pytanie o los słabszych i „obcych”. Czy można w ich przypadku mówić o inkluzji czy ekskluzji społecznej?

Celem artykułu jest wskazanie na przykładzie uczniów romskich, wietnamskich i czeczeńskich różnych aspektów funkcjonowania szkolnego z uwzględnieniem podstaw prawnych, specyfiki cech kulturowych oraz wiążących się z nią uwarunkowań adaptacyjnych oraz recepcji społecznej.

INKLUZJA I EKSKLUZJA SPOŁECZNA

Pojęcia te są konsekwencją zjawisk społecznych prowadzących do marginalizacji jednostek i grup społecznych, ich społecznej degradacji i odrzucenia. Zadaniem wielu instytucji oraz samego państwa jest reintegracja społeczna tych osób i grup poprzez stworzenie systemu wsparcia socjalnego i działań ograniczających wykluczenie. Każde z tych pojęć jest antonimem w stosunku do drugiego, co podkreśla R. Szarfenberg, wskazując na szeroki zakres pojęcia inkluzji i ekskluzji w postaci synonimów i antonimów (Szarfenberg, 2008, s.2). Synonimem wykluczenia społecznego są m.in. pojęcia marginalizacji, dezintegracji, gettyzacji, degradacji, destabilizacji czy alienacji, zaś ich przeciwieństwem pojęcie inkluzji, włączenia, demarginalizacji, uczestnictwa, awansu, deperyferyzacji, upodmiotowienia (Szarfenberg, 2008, s.2).

W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele definicji wykluczenia społecznego. Jedną z nich jest określenie T. Kowalaka (patrz: *Leksykon polityki społecznej*, 2001). Autor hasła określa wykluczenie jako pewien stan, zjawisko, ale także jako proces. Ma ono swoje źródło w niesprawności instytucjonalnej (brak zabezpieczeń społecznych i realizacji prac socjalnych) oraz w procesach społecznych prowadzących do zerwania więzi społecznych. Do grup zagrożonych ekskluzją społeczną należą dzieci i młodzież, bezrobotni, bezdomni, niepełnosprawni, uchodźcy, przedstawiciele mniejszości, ludzie starzy.

Według R. Szarffenberga w badaniach i strategiach spotyka się różne grupy, które uznaje się za wykluczone społecznie. Powołując się na

Narodową Strategię Integracji Społecznej, autor podaje dwie kategorie wykluczenia (Szarfenberg, 2006, s.38). Pierwszą stanowią grupy podatne na wykluczenie społeczne, drugą - grupy poważnie zagrożone wykluczeniem społecznym. W pierwszej z wymienionych grup znajdują się m.in. imigranci i osoby należące do romskiej mniejszości etnicznej.

Ekskluzja wymaga szeroko zakrojonych działań społecznych, których celem jest ograniczenie zjawiska marginalizacji i grup osób wykluczonych prowadzące do włączenia ich w struktury społeczne. Wiąże się to z wypracowaniem aktów legislacyjnych, udzielaniem pomocy socjalnej i usług opiekuńczych, edukacją i aktywizacją społeczną, w tym zawodową. Proces ten nosi znamiona inkluzji, niosąc ze sobą ogromne koszty społeczne i finansowe.

Czy można mówić o inkluzji i ekskluzji w edukacji w odniesieniu do mniejszości narodowych czy etnicznych oraz uchodźców?

WIELOKULTUROWOŚĆ W POLSKIEJ SZKOLE – REGULACJE PRAWNE

Procesy migracji, uchodźstwo, otwartość granic, mobilność jednostek, jak i grup społecznych niesie ze sobą ich naturalne konsekwencje, jakimi są wielokulturowe społeczności lokalne oraz wielokulturowe szkoły. Te ostatnie stanowią przedmiot zainteresowań badawczych już od kilku lat. Wynika to z faktu, że w zasadzie monokulturowy charakter polskiej szkoły jeszcze w początkach lat 90. (poza sporadyczną obecnością przedstawicieli innych kultur narodowych – w przypadku pogranicza - i etnicznych – w odniesieniu szczególnie do Romów) był konsekwencją polityki oświatowej i sytuacji społeczno-politycznej. Stopniowo migracje ludności spoza obszaru Europy uczyniły Polskę miejscem tranzytu w drodze do Europy Zachodniej lub też miejscem stałego osiedlenia się i starań o obywatelstwo. W zależności od grup narodowościowych i etnicznych napływających do Polski szkoły stały się środowiskiem edukacyjnych, co reguluje ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku; tekst jednolity z (Dz. U., Nr 95, poz. 425). W art. 94 a ust. 1 i ust. 1a. wyraźnie precyzuje prawa, stwierdzając:

1. Osoby nie będące obywatelami polskimi korzystają z nauki i opieki w publicznych przedszkolach, a podlegające obowiązkowi szkolnemu korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w placówkach, w tym placówkach artystycznych, na warunkach dotyczących obywateli polskich.

1a. Osoby nie będące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi nauki, korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych na warunkach dotyczących obywateli polskich do ukończenia 18 lat lub ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej.

Ustawa stwarza szansę dla nauki języka polskiego osobom nie będącym obywatelami polskimi, co precyzuje ust. 4:

4. Osoby nie będące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego. Dodatkową naukę języka polskiego dla tych osób organizuje organ prowadzący szkołę.

4a. Osoby, o których mowa w ust. 4, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy.

W ustawie znajduje się także zapis dający uprawnienia osobom będącym obywatelami polskimi, które podlegają obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki nie znającym języka polskiego na poziomie wystarczającym, do dodatkowej nauki języka polskiego, nie dłużej niż 12 miesięcy. Zarówno osoby nie będące obywatelami polskimi, jak i obywatele polscy nie znający na poziomie wystarczającym języka polskiego mają uprawnienia, które określa art. 94 a ust. 4c. ustawy:

4c. Osoby, o których mowa w ust. 4 i 4b, mogą korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania organizowanych przez organ prowadzący szkołę, nie dłużej jednak niż przez okres 12 miesięcy.

Ustawodawca uznaje jednocześnie, że (art. 94 a, ust.5):

Dla osób nie będących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu, placówka dyplomatyczna lub konsularna kraju ich pochodzenia działająca w Polsce albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości mogą organizować w szkole, w porozumieniu z dyrektorem szkoły i za zgodą organu prowadzącego, naukę języka i kultury kraju pochodzenia. Szkoła udostępnia nieodpłatnie pomieszczenia i pomoce dydaktyczne (Ustawa o systemie oświaty, Dz. U., Nr 95, poz. 425).

Z zapisów ustawy wynika, że wielokulturowość w polskiej szkole ma swoje uprawomocnienie w podstawowym akcie prawnym dotyczącym oświaty, tj. ustawie *O systemie oświaty*. Zapisy ustawy stwarzają dogodne warunki dla edukacji osób nie będących obywatelami polskimi. Edukacja

ta ma charakter bezpłatny a nierzadko wiąże się także z systemem stypendialnym oraz licznymi świadczeniami pomocy materialnej, które reguluje wspomniana ustawa oraz inne akty prawne.

Wydaje się, że zapisy te stanowią idealną sytuację dla edukacji uczniów reprezentujących inne kręgi kulturowe. Jednak poza udogodnieniami natury prawnej w społecznym funkcjonowaniu uczniów „obcych” kulturowo pojawia się szereg sytuacji wynikających z innego statusu społecznego, nierzadko siły stereotypu kulturowego, np. w odniesieniu do Romów, Czechenów, odmiennego etnosu (Nikitorowicz, 2009, s. 504), a także uchodźstwa (brak stabilizacji, ubóstwo, marginalizacja społeczna).

Powstaje zatem szereg pytań o znaczenie edukacji szkolnej i jej roli społecznej w odniesieniu do uczniów odmiennych narodowościowo lub etnicznie. Czy tworzy ona warunki dla społecznej inkluzji czy też ekskluzji?

Odpowiedź na te pytania nie wydaje się jednoznaczna i wymaga interdyscyplinarnych analiz i badań longitudinalnych, które mogłyby potwierdzić lub wykluczyć wspomniane zjawiska czy też poziomy społecznej integracji i rozwoju osobowości „obcych”. Nie wydaje się to też łatwe z metodologicznego punktu widzenia i zwyczajnie niemożliwego - z uwagi na migracje – badania. Niemniej można dokonać teoretyczno-praktycznych eksploracji nad stanem integracji społecznej uczniów kulturowo „obcych” w określonej placówce i czasie uczestniczenia w edukacji szkolnej (wybrane etapy kształcenia). Trudno jest jednak antycypować stan tej integracji w zderzeniu się jednostki z doświadczeniami pozaszkolnymi, zwłaszcza jeśli pozostają one w konflikcie z tożsamością jednostki i jej wyobrażeniami o kraju pobytu.

DZIECKO „OBCE” KULTUROWO W POLSKIEJ SZKOLE

Nie jest już dzisiaj nadzwyczajną sytuacją obecność w klasie szkolnej dziecka nie znającego języka polskiego, wyznającego np. islam, odrzucającego tradycję europejską czy chrześcijańską z racji wychowania lub też naznaczonego syndromem stresu potraumatycznego (dotyczy dzieci - uchodźców z krajów dotkniętych działaniami wojennymi). Nierzadko funkcjonowanie szkolne tych dzieci nosi znamiona tzw. szoku kulturowego, co dotyczy szczególnie sytuacji przedłużającego się kontaktu z odmienną kulturą i istotnymi różnicami kultury własnej i nowego środowiska kulturowego (Grzymała-Moszczyńska, 1998). Wpływa to istotnie na zachowania szkolne i adaptację społeczną w nowych warunkach, prowadząc

raczej do zagubienia i wycofania niż integracji z rówieśnikami. Pojawiają się reakcje lękowe lub też agresja w stosunku do przedstawicieli kultury przyjmującej (Oberger, 1960, s. 177-182; za: Grzymała-Moszczyńska, 1998, s.136).

W zależności od towarzyszących tym stanom psychicznym reakcjom i zachowań środowiska, w którym przebywa dziecko „obce”, zachodzi proces, który cechuje różny poziom dynamiki, a który określa się jako wychodzenie z szoku kulturowego. P. S. Adler nazwał go *modelem rozwojowym* mającym różne implikacje - zarówno pozytywne, jak i negatywne (za: Grzymała-Moszczyńska, 1998, s.137-138). Odczuwane różnice między nową a własną kulturą w przypadku sytuacji szkolnych z pewnością we wczesniej fazie mogą prowadzić do niepowodzeń szkolnych, wynikających chociażby z braku znajomości języka kraju przyjmującego, ale także – będących konsekwencją słabej komunikacji werbalnej - trudności w porozumiewaniu się z rówieśnikami i rozumieniu ich zachowań. Socjalizacja dziecka „obcego” kulturowo w szkole zależy od:

- wieku, w którym trafia ono do szkoły i wcześniejszych doświadczeń szkolnych;
- poziomu znajomości języka lub też zdolności do jego przyswojenia;
- statusu społecznego rodziców dziecka i ich sytuacji materialno-bytowej (status uchodźcy, pobyt w ośrodkach dla uchodźców, ubóstwo lub rodzice wykonujący elitarną pracę, znający języki obce, posiadający mieszkanie i stabilną sytuację finansową, współpracujący ze szkołą);
- narodowości lub przynależności etnicznej dziecka i jej recepcji w społeczeństwie przyjmującym (siła stereotypów i poziom tolerancji kulturowej);
- etapu procesu edukacyjno-rozwojowego pozwalającego lub też nie na wyjście z szoku kulturowego;
- charakteru grupy rówieśniczej i poziomu jej „otwartości” na nowych uczniów w klasie;
- zachowań „obcych” kulturowo uczniów i odkrywania przez nich własnej tożsamości w kontakcie z nową kulturą (chęć do wzajemnej konfrontacji kultur i wzajemnego uczenia się);
- kompetencji kulturowych i międzykulturowych nauczycieli;
- kultury szkoły rozumianej jako *podstawowe założenia, normy i wartości podzielane przez członków grupy, które wpływają na ich działanie w szkole* (Masłowski, 2001, s. 8-9), w tym przypadku dotyczących obecności „ob-

cych”, integracji i międzykulturowości jako zgodności i spójności w warunkach wielokulturowej edukacji.

Można również przyjąć, że dzieci kulturowo „obce” stanowią grupę o specjalnych potrzebach edukacyjnych, co wymaga kompleksowej diagnozy psychopedagogicznej, ta zaś *pozwała na opracowanie i wdrożenie Indywidualnego Programu Edukacyjno – Terapeutycznego (IPET)* (Nadolska 2011, s. 183). Problem polega jednak na tym, że szkoły polskie nie są przygotowane do przeprowadzenia takiej diagnozy i opracowania *IPET*.

Należy podkreślić, że socjalizacja jako proces uspołeczniania przebiega również w rodzinie oraz poza samą szkołą, co prowadzi do kumulacji doświadczeń dziecka i tworzy różne płaszczyzny przekazu kulturowego, kształtując zręby ciągłości kulturowej lub też jej zaniku. K. J. Tillmann wyróżnił cztery płaszczyzny socjalizacji (Tillmann 1996, s. 6). Pierwszą stanowi rozwój jednostki i jej doświadczenia, postawy i nastawienia. Druga płaszczyzna socjalizacji przejawia się w interakcjach dziecka z innymi uczestnikami życia społecznego. Instytucje, w tym także szkoła, stanowią trzecią płaszczyznę socjalizacyjną, czwartą zaś jest społeczeństwo rozumiane jako makrośrodowisko, w którym przebywa „Obcy”.

Podana przez K. J. Tillmanna typologia płaszczyzn socjalizacji ukazuje je jako pewien poszerzający się zakres wpływów społecznych. Z drugiej zaś strony szkoła jako jedna z płaszczyzn musi brać pod uwagę pozostałe płaszczyzny socjalizacyjne, gdyż warunkują one istotnie procesy uspołeczniania dziecka w szkole i określają poziom transmisji wzajemnych przekazów kulturowych.

Powstaje więc pytanie o znajomość kultury dziecka „obcego” kulturowo a będącego uczniem szkoły polskiej, warunków jego pobytu i doświadczeń we własnym kraju. Wiedza nauczyciela w tym zakresie wydaje się niezbędna z punktu widzenia diagnostyki pedagogicznej i kierunku pracy oraz strategii działań wychowawczych w klasie z polskimi rówieśnikami. Badania pokazują niezadowolający stan kompetencji kulturowych i międzykulturowych polskich nauczycieli (Dobrowolska, 2010; 2011a; Dąbrowa, Łagocka, Markowska-Manista 2009; Szymanek 2012). Może to sugerować niezbyt wysoki poziom kultury pedagogicznej wobec „obcych” kulturowo uczniów a tym samym utrudniać ich procesy socjalizacyjne i edukację w polskich szkołach.

PRZYNALEŻNOŚĆ NARODOWA LUB ETNICZNA UCZNIA A JEGO RECEPCJA W POLSKIEJ SZKOLE

Stereotypy kulturowe nie są obce również uczniom, co wynika z parentylizacji i przekazu kulturowego rodziców. Przyjmowane są one bezkrytycznie, bez jakichkolwiek podstaw antropologicznych a siła ich wpływu zależy od wzajemnych relacji uczniowskich, pracy szkoły na rzecz tolerancji i wzajemnego szacunku. Wydaje się, że to właśnie stereotypy dotyczące poszczególnych narodów i grup etnicznych wyznaczają postrzeganie „obcego” przez polskich rówieśników w klasie.

Romowie. Interesujące badania w tym zakresie prowadziły M. Formanowicz i B. Weigl, a dotyczyły one relacji polsko-romskich w klasie szkolnej (Formanowicz, Weigl, 2007). Romowie wydają się grupą szczególnie społecznie stygmatyzowaną, stąd interesującą jest ich recepcja w polskiej szkole przez dzieci narodowości polskiej. We wspomnianych badaniach zastosowano określenie „Rom” versus „Cygan”, a każde z nich budziło inne emocje z racji różnych konotacji. Z innych badań prowadzonych wśród nauczycieli wynika, że stereotypy kulturowe istotnie wpływają na postrzeganie dziecka „obcego” i jego sytuację szkolną, a także na zachowania samych nauczycieli. Dotyczy to szczególnie Romów i Czechenów (Dobrowolska, 2011 a).

Wszystkie negatywne opinie badanych (szczególnie dotyczące Romów) wynikają nie tyle z wiedzy nauczycieli, ile z utartych przekonań i stereotypów funkcjonujących w wielu polskich środowiskach. Ich obecność odbiera możliwość kształcenia międzykulturowego, kształtowania postaw tolerancji, jeśli nie zostanie zastąpiona właściwym przygotowaniem nauczycieli do realizacji treści międzykulturowych i zmianą ich postaw (Dobrowolska, 2011 a, s.168).

Stereotypy w opinii B. Weigla i W. Łukaszewskiego mogą być modyfikowane w warunkach klasy szkolnej, lecz wymaga to systematycznych działań edukacyjnych (Weigl, Łukaszewski, 1992). Zmiana stereotypów u dzieci wydaje się mniej złożona w porównaniu z osobami dorosłymi, gdyż nie mają one ukształtowanych jeszcze cech osobowościowych oraz utrwalonych uprzedzeń społecznych.

W przypadku wspomnianych już Romów, ich uczestnictwo w edukacji szkolnej można rozpatrywać w różnych aspektach. Dzieci romskie uczęszczają masowo do szkół polskich, szczególnie w tych środowiskach lokalnych, gdzie znajdują się większe skupiska tej społeczności. Jednak,

jak wykazuje praktyka szkolna, większość z nich korzysta z nauczania indywidualnego, odbywającego się zwykle w domu. Taka forma nauczania uniemożliwia dzieciom romskim ich integrację z polskimi rówieśnikami. Ma to jednak swoje uzasadnienie kulturowe i wiąże się z określonym systemem wartości i poczuciem romskiej tożsamości. Romowie mają zupełnie odmienny stosunek do edukacji niż Polacy, chociaż na przestrzeni ostatnich lat obserwuje się zmiany wynikające z postrzegania edukacji jako szansy na lepsze życie. Traktowanie przez Romów „obcych” (nazywanych *mageripen*) jako zagrożenia dla własnej kultury skłania ich do działań pozwalających na edukację własnych dzieci, ale najchętniej w warunkach domowych. Problemem jest też edukacja dziewcząt romskich, które w wieku 12-13 lat zagrożone są rytualnym porwaniem, związanym z zawarciem związku małżeńskiego. Sankcjonowane kulturowo wśród Romów związki małżeńskie niepełnoletnich Romów powodują porzucenie szkoły i uniemożliwiają często edukację na poziomie gimnazjalnym (Dobrowolska, 2011 b). Ponadto *braki socjalizacyjne i wychowawcze wynikające z warunkowań rodzinnych i kulturowych dzieci romskich stawiają je w zupełnie innej pozycji w strukturze socjometrycznej klasy i szkoły, co z pewnością ma wpływ na wzajemne relacje z polskimi rówieśnikami* (Dobrowolska, 2011 b, s. 184). Problemem dzieci romskich jest także słaba znajomość języka polskiego, która w ocenie psychologiczno-pedagogicznej jest często podstawą orzekania o braku gotowości szkolnej, niskim poziomie rozwoju intelektualnego. Ta forma kategoryzowania dzieci romskich nie uwzględnia aspektów kulturowo-etnicznych i często przyczynia się do sprowadzenia ich edukacji w warunkach szkoły specjalnej. W raporcie dotyczącym badań nad funkcjonowaniem poznawczym i językowym dzieci romskich wydanym przez Stowarzyszenie Romów w Polsce (Talewicz-Kwiatkowska, Kołaczek, 2011) sam fakt umieszczania dzieci romskich w szkołach specjalnych jest poważnym zarzutem wobec systemu edukacji w Polsce. Jest on obok wielu wymienianych przez T. Palecznego przyczyn społeczno-strukturalnych zjawisk wykluczania Romów w Polsce, co uzasadnia on następująco: *Dzieci romskie, traktowane jako upośledzone społecznie nie ze względu na poziom rozwoju intelektualnego, lecz z uwagi na ich kulturową tożsamość i etnicznie ukształtowaną osobowość, poddawane są odrębnym, szczególnie praktykom edukacyjnym, nie bez przyczyny postrzeganim jako dyskryminacyjne. Selekcjonowanie dzieci romskich i kierowanie ich do szkół (bądź klas) specjalnych, nie ma – wbrew intencjom większości – charakteru integracyjnego, lecz separacyjny, izolacyjny, wykluczający* (Paleczny, 2011, s.12). Inną z przyczyn wykluczania dzieci romskich według cytowanego

autora jest atrybucja, rozumiana jako przenoszenie tych samych cech na jednostki, które łączy przynależność do tej samej grupy narodowej czy etnicznej. Mechanizm ten stosuje się w odniesieniu do dzieci romskich, które (...) są kategoryzowane według zasad mechanicznej atrybucji, kwalifikowane i selekcyjonowane do klas specjalnych według prostego mechanizmu sprawiającego, że każde kolejne dziecko traktowane jest jak poprzednie, według tego samego klucza. Prowadzi to do braku indywidualizacji podejścia do dzieci romskich, do uprzedmiotowienia ich pozycji i roli w procesie edukacyjnym (Palczyński, 2011, s. 17). Poza niechlubnymi praktykami stosowanymi w systemie edukacji wobec dzieci romskich należy wspomnieć o prowadzonym przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji Programie na Rzecz Społeczności Romskiej. Wśród wielu zadań obejmuje on także edukację, traktowaną jako priorytetowe działania na rzecz aktywności zawodowej Romów, kształtowania ich tożsamości etnicznej i obywatelskiej. Z funduszy w ramach programu finansowane są zadania dydaktyczne, takie jak: zakup podręczników i przyborów szkolnych, organizacja zajęć wyrównawczych i kompensacyjno-korekcyjnych, kolonii i półkolonii, programów edukacyjnych na rzecz przełamywania barier kulturowych. Mimo znaczącej poprawy sytuacji szkolnej wielu dzieci romskich w dalszym ciągu możemy mówić o zjawiskach ekskluzji społecznej wśród tej społeczności. Niechcąc do instytucjonalnych form kształcenia oraz analfabetyzm znaczącej większości populacji romskiej jest konsekwencją wieloletniej polityki, która doprowadziła do powstania edukacji segregacyjnej – wprowadzania specjalnych programów dla dzieci Romów a także do nieproporcjonalnej ich obecności w szkołach dla dzieci opóźnionych w rozwoju, domach dziecka i ośrodkach poprawczych (Mirga, Gheorghe, 1998, s. 21). Szkoła mimo wszystko wydaje się przestrzenią społeczną całkowicie obcą Romom, a uczestnictwo w edukacji szkolnej jest bardziej traktowane jako przymus, niż potrzeba. Prowadząca badania wśród dzieci romskich E. Nowicka-Rusek uważa, że słabe uczestniczenie w systemie nauczania, określane czasem jako wykluczenie z systemu szkolnego dzieci romskich, jest zjawiskiem powszechnym; dotyczy nie tylko romskiej społeczności na Grochowie i Gocławku, nie tylko całej Polski, lecz całej Europy czy nawet świata (Nowicka-Rusek, 2011, s. 37). Silny i negatywny zarazem stereotyp Cygana i specyfika kultury romskiej stanowią zdaniem autorki główne przyczyny wykluczenia tej grupy ze społeczeństwa większościowego (Nowicka-Rusek, 2011, s. 37). W końcowej części wspomnianego raportu dotyczącego projektu badawczego zwraca się uwagę na konieczność zmian w edukacji dzieci romskich, które powinny obejmować: działania

środowiskowe i prace z rodzicami romskimi, zwiększenie kompetencji nauczycieli oraz obecność asystentów romskich w szkołach, tworzenie klas integracyjnych dla dzieci romskich niepełnosprawnych intelektualnie, a nie posyłanie ich do szkół specjalnych, organizowanie świetlic, dodatkowe zajęcia z języka polskiego i objęcie dzieci romskich wychowaniem przedszkolnym. Zdaniem autorów raportu końcowego wymienione działania mogłyby istotnie zmniejszyć zjawisko wykluczenia dzieci romskich, co obecnie potęguje błędna diagnoza psychologiczno-pedagogiczna prowadzona wobec nich na testach nie mających swego kulturowego uprawnienia (Grzymała-Moszczyńska H., Barzykowski, Dzida, Grzymała-Moszczyńska J., Kosno, 2011).

Wietnamczycy. Stanowią zgoła odmienną grupę kulturową w polskich szkołach będącą antynomią wobec Romów w zakresie stosunku do edukacji. Cechuje ich wyjątkowa dbałość i zapobiegliwość w kwestiach edukacyjnych, co wynika z tradycji i pragnienia awansu społecznego. Nawet odmienne od wietnamskich warunki egzystencji, które Wietnamczycy napotykają w Polsce, nie stanowią przeszkody dla zdobywania wiedzy i traktowania jej jako życiowego priorytetu. Integracja dzieci wietnamskich w polskich szkołach przebiega na zupełnie innych warunkach, niż ma to miejsce w kontakcie z kulturą romską. Wietnamczycy nie wykazują w szkole swojej odmienności, lecz wręcz zainteresowanie kulturą polską. Szybko przyswajają język polski, co wynika także z faktu, iż wiele dzieci wietnamskich rodzi się w Polsce i swoją edukację rozpoczyna już w przedszkolu. Czynnikiem ten stanowi podstawę ich dobrej integracji społecznej i ułatwia naukę w polskiej szkole.

Przebywanie Wietnamczyków w polskich szkołach wynika nie tylko z faktu migracji, ale także regulacji prawnych, które nie pozwalają uzyskać im statusu uchodźcy, ale mogą przebywać w Polsce na zasadzie tzw. pobytu tolerowanego w myśl Konwencji Genewskiej.

Dobre posługiwanie się językiem polskim pozwala na dobrą komunikację społeczną, przyswajanie wiedzy szkolnej, co często kończy się zdobyciem wyższego wykształcenia. W prowadzonych przeze mnie badaniach nad edukacją dzieci wietnamskich w polskiej szkole, w jednej z warszawskich szkół uzyskałam do analiz jakościowych interesujące wypowiedzi uczniów wietnamskich, które poniżej przytaczam:

- Jestem w Polsce od urodzenia. Chodziłam do polskiego przedszkola z Anią. Do tej szkoły chodzę od początku. Poznałam wielu przyjaciół. W „zerówce” mówili do mnie skośnooka – to był chłopiec, ale przestał. Nawet dobrze się

uczę. Mam czwórki, piątki. Mam wielu przyjaciół w klasie, mam wiele polskich koleżanek;

- Jestem od „zerówki” . W klasie narodowości wietnamskiej jestem ja i Paulina. Mohamed jest z Iraku. Doszedł do nas, w klasie IV nie zdał. Przyjaźnimy się z nim. Rodzice słabo znają język polski. Nie chcę, żebym ich uczył. Siostra chodzi do II klasy. Z rodzicami rozmawiamy po wietnamsku a z siostrą po polsku, chociaż rodzice każą nam mówić po polsku. Język polski jest łatwy, bardzo łatwy;

- Chodzę od „zerówki”. Urodziłam się w Polsce. Byłam w przedszkolu. Wyjechałam na rok do Wietnamu. Z rodzicami rozmawiam po wietnamsku. Język polski jest łatwiejszy. W języku wietnamskim nie odmienia się czasowników, ale trudniejsza jest ortografia. Mam z polskiego 5. Bardzo lubię czytać.

Z prezentowanych powyżej wypowiedzi oraz zebranego przeze mnie materiału badawczego wynika, że dzieci wietnamskie, urodzone najczęściej w Polsce, dostosowały się do warunków polskiej szkoły, co wpływa na ich tożsamość. Zdaniem T. Halik *dostęp do Internetu jako środka komunikowania się stanowi dla współczesnych Wietnamczyków zagrożenie, polegające na wypieraniu tradycji wietnamskiej i upowszechnianiu kultury masowej* (Dobrowolska, 2010, s. 123). Mimo funkcjonowania w bardzo różnorodnych układach kulturowych i dualizmu postaw kulturowych wydaje się, że większość dzieci wietnamskich „wtopiła się” w realia edukacyjne i nie sprawia im problemu ani edukacja ani kontakty z polskimi rówieśnikami. Wspomniana już T. Halik, badająca od wielu lat społeczność wietnamską w Polsce, uważa, że wrodzona im pracowitość, sumienność, rzetelne wywiązywanie się z obowiązków pozwalają na osiągnięcie wysokich wyników w nauce szkolnej, a samo uczenie się jest także podparte silną motywacją do pozostania w Polsce (Halik, 2006, s. 153-156). *Bywa tak, że dzieci uczęszczające do szkół podstawowych czy gimnazjów pomagają rodzicom nieznającym języka polskiego w wypełnianiu dokumentów, czy w komunikowaniu się w sprawach urzędowych* (Nguyen, 2008, s. 65).

Nauczyciele uczący dzieci wietnamskie nie potwierdzają problemów wychowawczych czy dydaktycznym w pracy z nimi. Typowa dla Wietnamczyków ambicja i wysoka motywacja do uczenia się powodują, że osiągają oni niejednokrotnie wyższe wyniki nauczania niż ich polscy rówieśnicy. Z prowadzonych przeze mnie wywiadów z nauczycielami uczącymi dzieci wietnamskie w jednej z warszawskich szkół otrzymałam pozytywne ich oceny, co ilustrują poniższe wypowiedzi:

- *Wietnamskie dzieci z polskimi się przyjaźnią, nie ma rasizmu. Dzieci są ambitne, szczególnie z rodzin o wyższym statusie materialnym, zaś „szara masa” na stadionie – to dzieci zaniedbane. Przychodzą do szkoły pierwsi i ostatni wychodzą. Mam ucznia wietnamskiego, który przychodzi do szkoły i odrabia w niej lekcje;*

- *Uczniowie Wietnamczycy są nietypowi, bo większość z nich urodziła się w Polsce, czują się Polakami. Kontakt ze swoim krajem pochodzenia mają tylko wakacyjny. Smakuje im nasza kuchnia, mimo że rodzice kultywują tradycję;*

- *Ogólnie dzieci wietnamskie są ambitne, miłe, grzeczne, nie ma z nimi żadnych kłopotów. O dzieciach wietnamskich nie da się wiele mówić. Wtapiają się w szkołę, niezbyt chętnie mówią o swojej kulturze, chyba że dotyczy to dzieci młodszych, które chętnie opowiadają o swoich podróżach do Wietnamu.*

- *Często dzieci wietnamskie są wzorowymi uczniami. Najlepszy uczeń naszej szkoły, obecnie już absolwentka, dwa lata temu miała same szóstki. Większość z nich jest bardzo pracowita;*

- *Dzieci wietnamskie nie mają z nauką problemu. Są pracowite, mają umiejętności gramatyczne. Czasem zdarzają się im problemy z odmianą słów. Większość jest zdyscyplinowana, obowiązkowa.*

E. Nowicka – Rusek w prowadzonych badaniach wyraźnie potwierdziła różnicę w recepcji dzieci wietnamskich i romskich przez polskich nauczycieli, uzależniając od niej szkolną karierę dziecka. Jej zdaniem *badania nad stosunkiem nauczycieli polskich do dzieci romskich i wietnamskich w szkołach podstawowych prowadzone przeze mnie razem ze studentami socjologii nie pozostawiają wątpliwości, że 1) losy dziecka w szkole i przebieg jego „szkolnej kariery” zależy od cech jego macierzystej kultury oraz 2) że stosunek nauczycieli, mający poważny wpływ na efekty nauczania, zależy od postrzegania przez nich kultury dziecka (Nowicka-Rusek, 2011, s. 37).*

Pozytywne nastawienia nauczycieli wobec dzieci wietnamskich pozwalają przypuszczać, że są one traktowane z sympatią i „na równi” z dziećmi polskimi. Nie ma zatem powodów, by sądzić, iż funkcjonowanie społeczne dzieci wietnamskich może być zagrożone społecznym wykluczeniem.

Czeczeni. Kultura kaukaska, doświadczenia wojenne, trauma, w której wielu z nich nadal trwa, brak perspektyw na przyszłość powodują, że ich społeczne funkcjonowanie w Polsce naznaczone jest izolacją, buntem, nierzadko agresją. Przejściowy charakter ich pobytu w Polsce i status uchodźcy

nie pozostaje bez wpływu na edukację szkolną dzieci i ich stosunek do polskich rówieśników. Jak pisze I. Bąbiak *role społeczne i związane z nimi obowiązki to nie jedyne czynniki determinujące różne, nie zawsze zrozumiałe zachowania uczniów czeczeńskich w polskiej szkole. Za spadek lub brak ich motywacji do nauki odpowiedzialna jest również sama specyfika procedury uchodźczej* (Bąbiak, 2011, s. 176).

Żywiołowość i temperament Czeczenów staje się źródłem wielu konfliktów lokalnych, w tym także nieporozumień szkolnych, co potwierdzają prowadzone przeze mnie badania w jednej ze szkół na terenie woj. lubelskiego. Potwierdzają one konfliktowy charakter relacji interpersonalnych pomiędzy dziećmi polskimi i czeczeńskimi. Badaniami objęto 192 uczniów a większość uzyskanych od nich opinii wskazuje wyraźnie na postawy dyskryminacyjne. Badani podkreślają swoją niechęć i wrogość wobec Czeczenów, uznając ich za osoby *non grata* w swojej szkole. Uzasadniają to konfliktami, bójkami, trudnościami w porozumiewaniu się (badania niepublikowane).

Badani uczniowie polscy w odniesieniu do swoich czeczeńskich rówieśników formułowali m.in. następujące wypowiedzi:

- *Strasznie przeszkadzają; to częste zwarcia i kłótnie; nie powinni się uczyć; to horror; zawsze się biją; dużo zmieniają; moim zdaniem nie są dobrym rozwiązaniem; mają takie same prawa; nie potrafią się porozumiewać między sobą; zachowują się, jakby byli z nauczycielami na tak zwane „Ty”; nie uczą się i wagarują; nie umieją się zachować w niektórych sytuacjach; Czeczeni także rozrabiają na przerwach, pyskują, przeklinają, raz na jakiś czas kradną.*

Spośród badanych uczniów narodowości polskiej tylko 12,0% nie wymieniło żadnych negatywnych cech czeczeńskich rówieśników. Znamienna w wielu wypowiedziach badanych uczniów jest sugestia *oddzielenia* Czeczenów od uczniów narodowości polskiej. Uważają wręcz za konieczność przeniesienie ich do *innej, specjalnej* szkoły lub klasy. Wskazuje to na tendencję do wykluczania Czeczenów ze społeczności szkolnej. Zachowanie badanych nosi niewątpliwie cechy rasizmu i całkowitego braku akceptacji.

Trzeba przyznać, że uczniowie polscy nie znają kultury czeczeńskiej, a jeśli ma to miejsce, to wiedza ta jest bardzo ograniczona.

W innych badaniach dotyczących nauczycieli uczących dzieci czeczeńskie (Dobrowolska 2011 a; 2010) pojawiają się problemy dotyczące

trudności językowych dzieci-uchodźców, brak znajomości kultury czeczeńskiej ze strony nauczycieli i ich niskie kompetencje kulturowe. Mogą one w naturalny sposób utrudniać działania wychowawcze związane z adaptacją szkolną Czeczenów. Z wywiadów prowadzonych z nauczycielami uczącymi dzieci czeczeńskie wynika, że:

- *Między chłopcami narodowości czeczeńskiej zauważa się agresywność. Często ma ona formę zabawy. Chyba nie integrują się do końca. Najczęściej są w swoim gronie; Chłopcy chodzą zawsze grupami, dziewczynki są bardziej zamknięte i wycofane. Chłopcy szybciej nawiązują kontakty z polskimi rówieśnikami niż dziewczynki. Czeczeni nie mają miejsca, w którym zakotwiczyliby się. Oni nie wiedzą, czy chcą zostać w Polsce, czy wracać do Czeczenii; Staramy się otaczać opieką dzieci czeczeńskie. Rzeczywistość jest inna w postrzeganiu nas w mieście. Jesteśmy traktowani jako gorsi z uwagi na uczęszczanie do naszej szkoły dzieci czeczeńskich, chociaż my wcale tego tak nie odbieramy; dzieci polskie niechętnie są oddawane do naszej szkoły. Mielibyśmy więcej dzieci polskich, gdyby nie uczniowie narodowości czeczeńskiej.*

Cytowane powyżej wypowiedzi nauczycieli stanowią tylko fragment szerszych, niepublikowanych jeszcze badań i wskazują na istotne problemy szkolne wynikające z obecności uczniów czeczeńskich. W relacjach nauczycieli ich zachowania nie odpowiadają szkolnym standardom i świadczą o braku integracji w środowisku, co stawia Czeczenów poza granicą niezbędnych interakcji. Zważywszy na ich status uchodźcy, poczucie osamotnienia i izolację społeczną w tym szkolną można uznać ich za wykluczonych ze szkolnej przestrzeni. Wobec Czeczenów stosuje się mechanizmy etykietyzacji a towarzyszące im stereotypy kulturowe prowadzą w efekcie do ekskluzji społecznej, która *jako zjawisko wielowymiarowe (...) odnosi się do utrwalonej w czasie sytuacji nierównego dostępu do praw i instytucji oraz do drastycznego załamania się stosunków społecznych. Z pewnym uproszczeniem można przyjąć, że ekskluzja to wyłączenie z miejsca i relacji w społeczeństwie* (Dziewięcka-Bokun, 2005, s. 39). Wydaje się, że sytuacja szkolna dzieci narodowości czeczeńskiej nosi znamiona ekskluzji szkolnej, co stanowi także rodzaj ekskluzji społecznej zarówno w samej szkole, jak i poza nią. Stanowi ona istotną barierę w edukacji szkolnej Czeczenów i pogłębia ich izolację, nie stwarzając szansy na poznanie języka polskiego. Implikacją tej sytuacji jest brak motywacji do nauki i niepowodzenia szkolne, wycofanie, co pogłębia dystans w relacjach z polskimi rówieśnikami. Potwierdza to także I. Bąbiak pisząc: *sytuacja, w której znajdują się*

uczniowie uchodźczy, przypomina zawieszenie w przestrzeni. Nie wiedzą, kiedy otrzymają odpowiedź o przyznaniu lub odmowie statusu uchodźcy. Niepewność przedłużenia pobytu w Polsce może dodatkowo wpływać demotywująco na naukę języka polskiego i dalszą integrację z dziećmi polskimi (Bąbiak, 2011, s. 177).

PODSUMOWANIE

„Obcy” kulturowo uczeń wydaje się zawsze narażony na sytuacje nieznanne, budzące niepokój i nie zawsze akceptowane przez środowisko tubylców. Istnieje zatem realne zagrożenie marginalizacją, etykietyzacją wynikającą z siły stereotypów, gettyzacją spowodowaną odrzuceniem i koniecznością wzmacniania więzi społecznych w obrębie własnej grupy narodowościowej czy etnicznej. Recepcja uczniów „obcych” kulturowo w polskiej szkole jest zróżnicowana i zależy w dużym stopniu od specyfiki kulturowej, co podkreśla E. Nowicka-Rusek w swoich badaniach nad dziećmi romskimi i wietnamskimi. Kariery szkolne tych dzieci warunkowane są funkcjonującym społecznie stereotypem i przypisywanym mu profilu cech. Jeśli jest on wyraźnie negatywny (przykład dzieci czeczeńskich i romskich) a przy tym wzmacniany trudną sytuacją socjalną, słabą znajomością języka polskiego oraz niską pozycją edukacji w hierarchii wartości danej grupy, to można przypuszczać, że uczniowie reprezentujący takie kultury narodowe czy etniczne będą skazani na ekсклюzę społeczną. Potwierdza ją w pewnym stopniu eksperyment R. Rosenthala i L. Jacobson ukazujący mechanizm samospełniającego się proroctwa, który opisywany jest w literaturze (Rusjan, Brzezińska, Ciecuch, 2011, s. 91-98). Chodzi tu o efekt Pigmaliona, który *ukazuje, że to, co myślą o uczniach nauczyciele, nie pozostaje bez wpływu na uczniów* (Rusjan, Brzezińska, Ciecuch, 2011, s.98).

Hermetyzacja zachowań typowa dla Romów i Czeczeńów utrudnia socjalizację w warunkach polskich i spycha przedstawicieli tych kultur na margines życia społecznego. Edukacja nie stanowi dla nich warunku społecznej nobilitacji i adaptacji. Przeciwnie wśród analizowanych społeczności są Wietnamczycy. Ich wyjątkowe zdolności adaptacyjne i aspiracje edukacyjne czynią z nich uczniów w pełni akceptowanych przez polskich nauczycieli a relacje z polskimi rówieśnikami naznaczone są uznaniem i sympatią. Kulturowe cechy Wietnamczyków predestynują ich do pełnego uczestnictwa i awansu społecznego w polskich warunkach, czego dowodzą już oni na poziomie edukacji szkolnej. Inkluzja i ekсклюza

społeczna w przypadku uczniów kulturowo „obcych” w polskiej szkole zależy zatem od:

- zdolności adaptacyjnych wyznaczanych nie tylko indywidualnie, ale i zbiorowo, warunkowanych wzorcami kulturowymi grupy;
- pozycji edukacji jako wartości w przekonaniach i postawach „obcych”;
- stopnia hermetyzacji społecznej w obrębie własnej narodowości i grupy etnicznej;
- siły wzajemnych stereotypów;
- „zakotwiczenia” w nowej kulturze i traktowania jej jako szansy własnego rozwoju społecznego;
- wiedzy i kompetencji samego nauczyciela.

Wskazane czynniki stanowią płaszczyznę dla określania stopnia inkluzji i ekskluzji społecznej, których elementy uwidocznione są już na etapie edukacji szkolnej „obcych”. Ich włączenie w struktury społeczności szkolnej określa poziom peryferyzacji i w ocenie nauczycieli powinien stanowić istotny warunek dla właściwych działań edukacyjnych, zmniejszających ryzyko wykluczenia. Ostatni z nich zdaniem I. Bąbiak tj. *wiedza na temat odmiennych norm kulturowych, reprezentowanych przez uczniów z różnych kultur może pomóc nauczycielowi w zrozumieniu determinantów jego zachowania i podjąć działania, które wspomogą integrację nowego ucznia z klasą oraz zminimalizują ryzyko powstawania konfliktów* (Bąbiak, 2011, s. 169).

REFERENCES

- Bąbiak, I. (2011). *Sytuacja i problemy związane z edukacją dzieci – cudzoziemców w polskiej szkole*, [w:] E. Arciszewska, K. Dziurzyński, M. Jurewicz (red.). *Zmienne konteksty edukacji wczesnoszkolnej*. Józefów: Wyd. WSGE, s. 169, 176, 177.
- Dąbrowa, E., Łagocka, A., Markowska-Manista U. (2009). *Nauczyciele o edukacji międzykulturowej*, [w:] E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista (red.) *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*. Wyd. Warszawa, Wyd. APS.
- Dobrowolska, B. (2010). *Edukacja dzieci wietnamskich w Polsce*, [w:] A. Roguska, M. Danielak-Chomać (red.). *Współczesna edukacja kulturowa. Oblicza-Przemiany- Perspektywy*, Siedlce: Wyd. Samorządowe Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli, s. 123.

- Dobrowolska, B. (2010). *Odmienność kulturowa w klasie szkolnej na przykładzie uczniów czeczeńskich w Polsce – badanie kompetencji kulturowych nauczycieli*, [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.). *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne obszary napięć*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Dobrowolska, B. (2011 b). *Sytuacja dziecka romskiego w szkole w latach 80.XX wieku i współcześnie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s.184.
- Dobrowolska, B. (2011a). *Diagnozowanie pedagogiczne w środowisku klasy zróżnicowanej kulturowo. Aktualne problemy i dylematy a orientacja perspektywna – analiza badań*, [w:] B. Dobrowolska (red.). *Badawczy charakter pracy nauczyciela. Wybrane obszary teorii i szkolnej pragmatyki*, Siedlce: Wyd. UPH.
- Dziewięcka – Bokun, L. (2005). *Zrozumieć ekskluzję społeczną*, [w:] *Wykluczenie społeczne*, L. Frąckiewicz (red). Katowice: Wyd. Akademii Ekonomicznej, s. 39.
- Formanowicz, M. i Weigl, B. (2007). *Co o Cyganach myślą młodzi Polacy – reportaż z czterech badań*, [w:] B. Weigl, M. Formanowicz (red.) *Romowie 2007. Od edukacji młodego pokolenia do obrazu w polskich mediach*. Warszawa: SWPS Akademia.
- Grzymała-Moszczyńska, H. (1998). *Sytuacja uchodźców w literaturze psychologicznej*, [w:] H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka (red.) *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos
- Halik, T. (2006). *Migrancka społeczność Wietnamczyków w Polsce w świetle polityki państwa i ocen społecznych*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM, s.153-156.
- Kowalak, T. (2001). *Wykluczenie społeczne, Leksykon polityki społecznej*, red. B. Rysz - Kowalczyk, , Warszawa: Wyd. IPS UW.
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance*, Twente University Press, Enschede, s. 8-9.
- Mirga, A. i Gheorghe, N. (1998). *Romowie w XXI wieku . Studium polityczne*, Kraków: UNIVERSITAS, s.21.
- Nadolska, A.E., (2011). *Metody pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych – teoria i praktyka*, [w:] E. Arciszewska, K. Dziurzyński,

- M. Jurewicz (red.). *Zmienne konteksty edukacji wczesnoszkolnej*. Józefów: Wyd. WSGE, s. 183.
- Nguyen, R. A., (2008). *Refleksje pedagoga-praktyka na temat polsko-wietnamskiej edukacji międzykulturowej*, [w:] M. Kulesza, M. Smagowicz (red.) *Wietnamczycy w Polsce*, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji. Warszawa: Wyd. UW, s. 65.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne, s. 504.
- Nikitorowicz, J. (2010). *Potrzeby edukacyjne w realiach społeczeństwa wielokulturowego*, [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.) *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*. Łódź : Wyd. UŁ, s. 180.
- Oberg K. (1960). *Cultural shock: Adjustment the new cultural environments*. *Practical Anthropology*, 7, s. 177-182.
- Rusjan, D., Brzezińska, E., Ciecuch, J. (2011). *Związek ocen szkolnych z percepcją ucznia przez siebie i nauczyciela*, [w:] E. Arciszewska, K. Dziurzyński, M. Jurewicz (red.). *Zmienne konteksty edukacji wczesnoszkolnej*. Józefów: Wyd. WSGE, s. 98.
- Szymanek, Z. (2012). *Kompetencje międzykulturowe nauczycieli – wybór czy konieczność*, [w:] J. Horyń (red.) *Edukacja międzykulturowa - przełamywaniem barier społecznych w szkole*,. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji-Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Tillmann, K.J. (1996). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa: PWN, s. 6.
- Weigl, B., Łukaszewski, W. (1992) *Modyfikacja stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci* [w:] Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.) *Stereotypy i uprzedzenia*, Kolokwia Psychologiczne, Pismo Komitetu Nauk Psychologicznych PAN, Warszawa.

AKTY PRAWNE:

- (*Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty* , Dz. U., Nr 95, poz. 425). Stan prawny na 4 luty 2013. Pozyskano: (24.02.2013). Źródło: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425&min=1>

ŹRÓDŁA INTERNETOWE:

- Grzymała-Moszczyńska, H., Barzykowski, K., Dzida, D., Grzymała-

- Moszczyńska J. i Kosno M. (2011). Raport końcowy z projektu badawczego, (w:) *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, red. J. Talewicz-Kwiatkowska, M. Kołaczek, Wyd. Stowarzyszenie Romów w Polsce, Oświęcim. Pozyskano (25.02.2013) z <http://rownosc.info/customers/rownosc/web/attachments/aaea6fc-987b22e231c1389bf78922221d0cd6d22.pdf>.
- Nowicka-Rusek, E. (2011). *Szkoła, rodzina i dzieci romskie*, (w:) *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, red. J. Talewicz-Kwiatkowska, M. Kołaczek, Wyd. Stowarzyszenie Romów w Polsce, Oświęcim, s. 37. Pozyskano (25.02.2013) z <http://rownosc.info/customers/rownosc/web/attachments/aaea6fc-987b22e231c1389bf78922221d0cd6d22.pdf>.
- Paleczny, T. (2011). *Społeczno-kulturowe podłoże wykluczania: przypadek dzieci romskich w szkołach specjalnych w Polsce - kilka ogólnych refleksji*, (w:) *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, red. J. Talewicz-Kwiatkowska, M. Kołaczek, Wyd. Stowarzyszenie Romów w Polsce, Oświęcim, s.12. Pozyskano (25.02.2013) z <http://rownosc.info/customers/rownosc/web/attachments/aaea6fc-987b22e231c1389bf78922221d0cd6d22.pdf>.
- Szarfenberg, R. *Pojęcie wykluczenia społecznego*. Pozyskano (4.03.2013) z http://rszarf.ips.uw.edu.pl/pdf/pojecie_ws.pdf.
- Szarfenberg R. (2006). *Marginalizacja i wykluczenie społeczne. Wykłady*, Instytut Polityki Społecznej UW, Warszawa. Pozyskano (4.03.2013) z <http://www.ekonomiaspoleczna.pl/files/ekonomiaspoleczna.pl/public/Biblioteka/2006.4.pdf>.