

Jarosław Korczak

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej**

E-mail: jkorczak@aps.edu.pl

ORCID: 0000-0002-9851-424X

Antycypowany obraz ucznia cudzoziemca w deklaracjach studentów na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna**

Summary

ANTICIPATED IMAGE OF THE FOREIGN PUPIL IN DECLARATIONS BY STUDENTS OF PRE-SCHOOL
AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

This study examines the perceived presence of migrant pupils in the school environment, as declared by pre-service teachers specialising in preschool and early childhood education. Their professional effectiveness as future educators in culturally diverse classrooms will be shaped by their knowledge and attitudes toward migration. The research explores anticipated differences in pedagogical approaches to migrant and native students, perceived educational needs, and the benefits and challenges of cultural diversity in schools. A diagnostic survey method was employed using a proprietary questionnaire, with data collected from students at the Maria Grzegorzewska University and the University of Warsaw. Findings indicate a generally positive perception of migrant students. However, respondents demonstrated caution in assessing specific aspects, particularly regarding the feasibility of pedagogical work with migrant pupils compared to native peers. The study underscores the ongoing need for intercultural education in teacher training, driven by dynamic migration trends, and provides a basis for further research on perceptions across different academic and social groups.

Keywords: migrant pupils, intercultural education, pre-service teachers, educational challenges, cultural diversity

* Adres: Katedra Teoretycznych Podstaw Pedagogiki i Dyskursów Edukacyjnych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Wraz z upływem lat problematyka migracji do Polski nabiera coraz większego znaczenia dla polityki państwa. Obecny w Europie od 2015 r. kryzys migracyjny, wynikający z działań wojennych w krajach Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej oraz powstanie Państwa Islamskiego, miały wpływ na zmianę postrzegania migrantów (Danilewicz, Prymak, 2020, s. 197). W sytuacji pojawienia się nowych wydarzeń, zauważa się podatność Polaków na szybką zmianę deklaracyjnych sympatii do migrantów i uchodźców (Pasamonik, 2017, s. 23). Zapoczątkowany przez inwazję Rosji na Ukrainę w 2022 r., gwałtowny przypływ uchodźców z tego kraju, zmusił niejako społeczeństwo polskie do stworzenia możliwie jak najkorzystniejszych warunków ich obecności, miał również wpływ na kreowanie przychylniejszego stosunku Polaków do migrantów. Jednak z biegiem czasu i wydarzeń na granicy z Białorusią czy też działań niektórych partii politycznych, nastroje wobec obcokrajowców uległy wahaniom. Bez względu na to, priorytetem Polski było i jest zapewnienie efektywnej edukacji dzieci cudzoziemskich, zapewnienie im dostępu do edukacji, w tym do wsparcia w procesie integracji w środowisku szkolnym, o czym mówi przyjęty przez Radę Ministrów dokument „Odzyskać kontrolę. Zapewnić bezpieczeństwo. Kompleksowa i odpowiedzialna strategia migracyjna Polski na lata 2025–2030” (Załącznik nr 120, 2024). Konsekwencją tego była inicjacja procesów transformacyjnych polskiego systemu edukacyjnego. Szczególną rolę odgrywa w tym kadra dydaktyczna, która jest bezpośrednio zaangażowana w realizację oddziaływań edukacyjno-wychowawczych (Budzyński, Lubimow, 2023, s. 7). Powodzenie tego procesu zależy od niej i od sposobu postrzegania ucznia cudzoziemca.

Głównym założeniem opisanego badania była próba określenia, jaki obraz ucznia cudzoziemca mają studenci pedagogiki, których znaczna część będzie w przyszłości zaangażowana we wspomniane transformacyjne. Na wstępie chciałbym odnieść się do nazewnictwa wykorzystanego w pracy. Badacze przyjmują odmienną terminologię w odniesieniu do uczniów uczęszczających do polskich szkół, a pochodzących z innego kraju (nieposiadających obywatelstwa polskiego). Uzależnione jest to od kontekstu badań czy specyfiki badanej grupy. Na potrzeby tego artykułu, w odniesieniu do wspomnianych grup uczniów, termin „uczniowie cudzoziemcy” (Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach), będę stosował zamiennie z takimi jak „uczniowie niebędący obywatelami polskimi” bądź „uczeń z doświadczeniem migracyjnym” (Papuda-Dolińska i in., 2024), gdyż w mojej opinii określenia te są ze sobą tożsame.

Cele mojego badania wpisują się w zadania stojące przed pedagogiką międzykulturową. Należą do nich m.in. wdrażanie idei nauki o Innym, odmiennym, różniącym się kulturowo; przygotowanie do wielokierunkowego transferu treści kul-

tury, zasad, wzorów i wartości; wykształcenie umiejętności prowadzenia dialogu i wymiany kulturowej, wykształcenie umiejętności i gotowości do wolnych od uprzedzeń spotkań między osobami z różnych obszarów kulturowych oraz uwrażliwienie na inność, odmiennosć i los Innego (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 26).

Wyzwania dla polityki oświatowej wobec uczniów cudzoziemskich

Prowadzona przez państwo polskie polityka oświatowa, umożliwia uczniom cudzoziemcom korzystanie z nauki na każdym poziomie edukacji (Dz. U. z 2023 r. poz. 2301, zm.) oraz otrzymanie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego (MEN, 2022). Prawo to wpisuje się w założenia ujęte w międzynarodowych przepisach prawnych, odnoszących się do prawa do nauki (zob. Januszewska, 2017). W szczególności należy tu wymienić: Konwencję o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z 20 marca 1952 r.; Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 19 grudnia 1966 r.; Konwencję o prawach dziecka z 20 listopada 1989 r.; Dyrektywę Rady Wspólnot Europejskich w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących z 25 lipca 1977 r.; Kartę Praw Podstawowych Unii Europejskiej z 14 grudnia 2007 r. czy Rezolucję Parlamentu Europejskiego w sprawie kształcenia dzieci imigrantów z 2 kwietnia 2009 r.

W roku szkolnym 2020/2021 do publicznych i niepublicznych szkół w Polsce uczęszczało łącznie 73 201 cudzoziemców, rok później 117 498 cudzoziemców, a w następnym roku 2022/2023 już 287 190¹. Z danych tych wynika, że w ciągu dwóch lat liczba uczniów cudzoziemców w polskich szkołach wzrosła niemal czterokrotnie. W roku szkolnym 2021/2022 większość cudzoziemców uczęszczała do szkół ponadpodstawowych (60,5%), w dalszej kolejności do podstawowych i artystycznych, odpowiednio – 38,8% i 0,7%. W roku szkolnym 2022/2023 proporcje te uległy odwróceniu. Do szkół podstawowych uczęszczało odpowiednio 61,4%, ponadpodstawowych i artystycznych 37,8% i 0,8% (NIK, 2023, s. 5). Tym samym zmiany geopolityczne, będące pokłosiem globalizacji, stawiają system szkolnictwa polskiego przed perspektywą wzmożonej obecności uczniów pochodzących z innych krajów. Nie oznacza to jednak, że „stajemy się automatycznie osobami gotowymi na wielość i różnorodność kulturową” (Korczyński, Okrasa, 2015, s. 107), wzmaga to zapotrzebowanie na podejmowanie działań służących kreowaniu i pod-

¹ W szkołach podstawowych – 164 280 (93,1%) w oddziałach ogólnodostępnych i 12 243 (6,9%) w oddziałach przygotowawczych; w szkołach ponadpodstawowych – 41 859 (92,0%) w oddziałach ogólnodostępnych i 3661 (8%) w oddziałach przygotowawczych; w szkołach artystycznych – 480 (100%) w oddziałach ogólnodostępnych.

trzymywaniu tej gotowości. Szczególnie, że w ostatnich latach, mimo widocznych zmian ilościowych, badania poświęcone tej problematyce były incydentalne.

Obraz Innego, w tym wypadku ucznia cudzoziemca, zdaniem Elżbiety Tarkowskiej:

[...] jest jak najściślej związany z własnym autoportretem; ocena innego – z samooceną, ze spojrzeniem na własne cechy przejawiane w przeszłości i/lub obecnie. Takie elementy autoportretu, jak słabość, poczucie klęski, winy, czy odwrotnie, misji, przewagi, zwycięstwa, mają wpływ na kształtowanie się postaw wobec innych (Tarkowska, 1997, s. 90).

W jego kształtowaniu biorą udział główne środowiska wychowawcze, chociażby rodzina, która zdaniem Roberta Mertona „jest najważniejszym pasem transmisyjnym, który służy przekazywaniu wzorców kulturowych następnemu pokoleniu” (Merton, 1982, s. 221). Innym środowiskiem, które kreuje obraz cudzoziemców są media, trudno również pominąć przekaz historyczny (Okrasa, Dąbrowska-Żmuda, 2020, s. 101). Zatem obraz ten w określonych grupach społecznych może być inny, tym samym również sam stosunek do cudzoziemców.

Tak niepewna sytuacja wymusza podejmowanie wielopoziomowych działań, również przez instytucje powiązane z edukacją. Działania te polegają chociażby na:

- zwiększeniu wydatków na działalność edukacyjno-wychowawczą wśród cudzoziemców;
- prowadzeniu indywidualnej diagnozy ich potrzeb; usprawnieniu funkcjonowania oddziałów przygotowawczych dla cudzoziemców;
- wdrażaniu odpowiednich procedur przyjęcia dzieci cudzoziemców do szkół oraz samej społeczności szkolnej;
- przygotowaniu uwzględniających ich potrzeby programów nauczania;
- ustawicznym doskonaleniu zawodowym nauczycieli, pracujących z nimi;
- stałemu monitorowaniu i korygowaniu warunków, w jakich przebiega ich kształcenie oraz wychowanie.

Barbara Dobrowolska zauważa, że już sama obecność w szkole uczniów z innych kręgów kulturowych jest istotną zmianą w dotychczasowym jej porządku. Kreuje ona nowe sytuacje wychowawcze, w tym również ewentualne problemy bądź wyzwania, poprzez: obecność nowych wzorów kulturowych czy kodów porozumiewania się, przekładając się na przeobrażenie dotychczasowych modeli interakcji w szkole; zmianę dotychczasowych postaw, wiedzy i odniesień do „obcych”; kształtowanie kulturowej wrażliwości uczestników procesu edukacji, przekładające się na rodzaje i formy interakcji szkolnej. Autorka wymienia również wartość jaką jest inkluzja społeczna służąca wzajemnej integracji międzykulturowej uczestników procesu kształcenia, uwarunkowana jednak obecnością wzajemnego zainteresowania i empatii (Dobrowolska, 2012, s. 19–20).

Specyfika interakcji między nauczycielem i uczniem, będąca wynikiową poziomu kompetencji nauczyciela, przekłada się na obecne w szkolnej codzienności wzory zachowań, które uczeń uzewnętrznia. Można zatem przyjąć, odnosząc ten mechanizm do teorii rozwoju tożsamości Lawrence'a Kohlberga i Jürgena H. Habermasa, że istnieje zależność między prezentowaną przez nauczyciela postawą i orientacją a przyjęciem jej przez ucznia (Dobrowolska, 2009, s. 61). Tym samym, w nawiązaniu do relacji kulturowych z uczniem cudzoziemcem, można domniemywać, że kompetencje kulturowe ucznia są odbiciem kompetencji kulturowych posiadanych przez nauczyciela (Kwieciński, 1995, s. 120).

W obecnych czasach jeszcze bardziej uzasadnionym wydaje się postulat podjęcia wszelkich działań, służących przygotowaniu nauczycieli do funkcjonowania w relacjach międzykulturowych, w tym aktywnego udziału w edukacji międzykulturowej, bez względu na ich formację pokoleniową i status zawodowy oraz ujęcia wielokulturowości w programie kształcenia w polskiej szkole, na wszystkich poziomach edukacji (Dobrowolska, 2009, s. 66), zaś przygotowanie zawodowe nauczycieli w tej materii powinno odnosić się do posiadania przez nich kompetencji obejmujących wiedzę, umiejętności, jak i sprawności. Ich posiadanie warunkuje „przygotowanie uczniów do budowania pokojowego, demokratycznego społeczeństwa opartego na różnorodności i tworzenia szkoły wolnej od nierówności, mowy nienawiści i praktyk wykluczenia” (Dąbrowa, Markowska-Manista, 2018, s. 179). Przygotowanie nauczyciela powinno również uwzględniać świadomość występowania stereotypów związanych z określoną kulturą czy narodowością, postawę otwartości na zmiany, wiedzę na temat kraju pochodzenia ucznia cudzoziemca (Chisi i in., 2013, s. 15). Wiedza i doświadczenie umożliwia nauczycielom organizowanie środowiska uczenia się w taki sposób, by możliwie jak najlepiej kierować procesem dydaktyczno-wychowawczym swoich podopiecznych (Kwaśniewska-Pasza, 2020, s. 59).

Szczególnie, że raport Naczelnej Izby Kontroli [NIK]² z 2023 r., wykazał, że niemal połowa badanych nauczycieli (45%) widzi potrzebę organizacji przez szkołę szkoleń w zakresie pracy z uczniem cudzoziemcem i zgłaszała taką potrzebę do dyrektora placówki (46%). W latach 2021–2023 w doskonaleniu zawodowym związanym z edukacją (wychowaniem, opieką) ucznia cudzoziemskiego zorganizowanym przez szkołę brało udział 73% badanych, z czego ponad połowa z nich miała formę szkolenia online (53%) (NIK, 2023, s. 78). Należy jednak podkreślić, że 71,4%

² Należy zwrócić uwagę, że w raporcie NIK ukazano wyniki jedynie dla wybranych placówek. Tym samym cytowane wyniki obrazują jedynie pewne tendencje, które mogą stanowić podstawę do analizy omawianej rzeczywistości, nie są jednak wystarczające do formułowania wniosków odnoszących się do całej populacji.