

URSZULA MARKOWSKA-MANISTA  
EWA DĄBROWA

## **Uczeń jako „Inny” w polskiej przestrzeni edukacyjnej – krytyczne spojrzenie na szkołę w kontekście zróżnicowania kulturowego**

**Streszczenie:** Polska szkoła jest miejscem, w którym wciąż stosunkowo rzadko spotkać można uczniów o innym pochodzeniu kulturowym. Mimo podejmowania od kilku lat na gruncie edukacyjnym problematyki różnorodności kulturowej i edukacji międzykulturowej oraz specjalnych potrzeb edukacyjnych odnoszących się również do uczniów cudzoziemskich praktyka szkolna wydaje się wciąż ukierunkowana na potrzeby środowiska homogenicznego, z uczniem przeciętnym, niewyróżniającym się, a nade wszystko nieodróżniającym się od pozostałych. Obserwacja środowiska szkolnego pozwala dostrzec zróżnicowanie dzieci z wyraźnym podziałem na „lepszych i gorszych” oraz pomijanie ich kontekstu kulturowego, czego skutkiem jest marginalizacja tradycji i norm kulturowych środowiska ich pochodzenia.

Artykuł jest próbą krytycznego spojrzenia na miejsce ucznia odmiennego kulturowo w polskiej szkole, dostosowywania rozwiązań programowych, organizacyjnych, dydaktycznych, wychowawczych i innych do jego potrzeb, jak również na relacje uczniów odmiennych kulturowo z nauczycielami w polskiej szkole.

**Słowa kluczowe:** kulturowe zróżnicowanie, szkoła, przestrzeń szkoły, uczeń odmienny kulturowo

### **Wprowadzenie**

Z uwagi na dziejowe uwarunkowania oraz przemiany polityczne po II wojnie światowej, związane między innymi z procesami przesiedleń i migracji, Polska jawi się na tle krajów Europy jako państwo homogeniczne kulturowo i narodowościowo. Budzenie się świadomości kulturowej przypadło na czas transformacji ustrojowej, czemu bez wątpienia sprzyjały nowe podstawy ideologiczne państwa. Wówczas to różne grupy narodowe i etniczne podjęły starania na rzecz uznania w większościowej przestrzeni polityczno-społecz-

nej – w tym także w obszarze edukacji. Procesowi temu towarzyszył napływ nielicznych – w porównaniu z państwami Starej Europy – imigrantów politycznych i ekonomicznych z krajów Europy Wschodniej, Azji i Afryki, czemu dodatkowo sprzyjało przyjęcie przez Polskę w tym samym okresie Konwencji Genewskiej<sup>1</sup> i Protokołu Nowojorskiego<sup>2</sup>. Wielu uchodźców i imigrantów – pochodzących z regionów dotkniętych wojnami, konfliktami lub represjami ze strony autorytarnych rządów – trafiało do Polski przypadkiem, traktując ją jedynie jako przystanek w dalszej drodze do Europy Zachodniej. Liczba imigrantów zaczęła wzrastać po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej i kilka lat później do Układu Schengen. Z danych zamieszczonych w jednym z raportów Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka – podanych za Urzędem do Spraw Cudzoziemców – wynika, że w Polsce w 2014 roku legalnie przebywało około 140 tysięcy osób<sup>3</sup>. „Dane [...], zgodnie z którymi pobyt w Polsce ma charakter długoterminowy, to przede wszystkim statystyki przedstawiające liczbę kart pobytu wydanych obywatelom państw spoza UE (tzw. państw trzecich) w związku z zezwoleniem na zamieszkanie na czas oznaczony (pobyt czasowy): na podstawie zezwolenia na osiedlenie się (pobyt stały) lub w związku z uzyskaniem statusu rezydenta długoterminowego UE. Na koniec 2013 roku kartami takimi legitymowało się około 121 000 cudzoziemców”<sup>4</sup>. W tym samym czasie Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej wskazało na wzrost liczby zezwoleń na pracę (prawie o 20%) oraz oświadczeń o zamiarze powierzenia pracy przez pracodawców zainteresowanych zatrudnieniem imigrantów (o ponad 30%)<sup>5</sup>. Dane szacunkowe wskazują, że liczba ta może być znacznie wyższa. Mimo tego w Polsce, w porównaniu z innymi krajami Unii Europejskiej, wciąż przebywa stosunkowo niewielka grupa osób odmiennych kulturowo (migrantów i uchodźców) w stosunku do ogółu populacji.

<sup>1</sup> Konwencja dotycząca statusu uchodźców sporządzona w Genewie w dniu 28 lipca 1951 r.

<sup>2</sup> Protokół dotyczący statusu uchodźców sporządzony w Nowym Jorku w dniu 31 stycznia 1967 r.

<sup>3</sup> Wyliczenia dokonane na podstawie wydanych kart pobytowych.

<sup>4</sup> *Cudzoziemcy w Polsce. Podręcznik dla funkcjonariuszy publicznych*. Warszawa 2015, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, s. 15. [http://programy.hfhr.pl/prawacudzoziemcow/wp-content/uploads/2014/09/CUDZOZIEMCY-W-POLSCE\\_ebook.pdf](http://programy.hfhr.pl/prawacudzoziemcow/wp-content/uploads/2014/09/CUDZOZIEMCY-W-POLSCE_ebook.pdf) (10.08.2015).

<sup>5</sup> *Informacja na temat zatrudniania cudzoziemców w Polsce*. [http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/\\_public/1\\_NOWA%20STRONA/Aktualnosci/2014/Zatrudnienie%20cudzoziemcow\\_%20XII%202014.pdf](http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/1_NOWA%20STRONA/Aktualnosci/2014/Zatrudnienie%20cudzoziemcow_%20XII%202014.pdf) (10.08.2015).

Sytuacja nie uległa zmianie również w obliczu fali uchodźców i imigrantów zarobkowych, napływającej intensywnie – od kilkunastu miesięcy – do Europy z Półwyspu Arabskiego i krajów Afryki Północnej. Według danych, udostępnionych przez Urząd do Spraw Cudzoziemców, w Warszawie na dzień 1 lipca 2015 roku w Polsce przebywało ponad 193 tys. cudzoziemców posiadających dokumenty uprawniające do pobytu, przy czym dane dotyczą osób o różnym statusie – z prawem do stałego pobytu, azylem, pobylem tolerowanym itd.<sup>6</sup> Liczba ta może ulegać zmianie w zależności od sytuacji migracyjnej na arenie międzynarodowej. Aktualnie, z uwagi na sytuację polityczno-ekonomiczną i narodowe sąsiedztwo, dominującą grupę wśród cudzoziemców stanowią obywatele i obywatelki Ukrainy. Na uwagę zasługuje jednak fakt, że dotychczas o ochronę międzynarodową występowały najczęściej osoby z Federacji Rosyjskiej (głównie z terytorium Czeczenii). Autorzy komentarza do powyższych danych zauważyli, że w ramach „Planu Wdrażania dla Dokumentu Polityka Migracyjna Polski”, planowane jest przyjęcie „kompleksowych rozwiązań w odniesieniu do integracji cudzoziemców pozostających poza systemem ochrony międzynarodowej, przy jednoczesnym wprowadzeniu »systemu bodźców« zachęcających do udziału w programach, również z uwzględnieniem możliwości nabycia obywatelstwa polskiego”<sup>7</sup>. Plan wdrażania, mimo zapowiedzi, nie zawiera klarownych priorytetów w zakresie przyjmowania cudzoziemców. Trudno także określić kluczowe, w nowej perspektywie czasowej, zadania.

Wieloletni brak wyrazistej obecności osób „innych” kulturowo (szczególnie spoza europejskiego kręgu kulturowego) w polskiej przestrzeni życia społecznego sprawia, że niewielu Polaków dysponuje rzetelną wiedzą o cudzoziemcach, uchodźcach, ale także o mniejszościach narodowych, etnicznych i językowych, do których należą osoby legitymujące się obywatelstwem polskim, jednak o innym pochodzeniu. Stąd też w dyskursie medialnym i społecznym dominują głosy nieprzychylnie, a niekiedy dyskryminujące i obrażające. Zauważalna jest eskalacja mowy nienawiści zarówno w mediach, jak i w przestrzeni społecznej (protesty w dużych i małych miejscowościach przeciwko przyjmowaniu uchodźców i wymyślanemu Obcemu, którego

<sup>6</sup> Dane liczbowe dotyczące postępowań prowadzonych wobec cudzoziemców w I połowie 2015 roku. <http://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/zestawienia-roczne/> (10.09.2015).

<sup>7</sup> *Główne trendy migracyjne '15*. Warszawa 2015, Urząd do Spraw Cudzoziemców, W: <file:///C:/Users/Ewa/Downloads/Komentarz-do-danych-dotycz%C4%85cych-zestawienia-za-pierwsze-p%C3%B3%C5%82rocze-2015-roku.pdf> (10.09.2015).

oskarża się o wszelkie zło i czyni kozłem ofiarnym). Najbardziej znaczący jest zakaz (ze względu na skalę nienawistnych wypowiedzi) komentowania na stronach internetowych – należących do niektórych dzienników – artykułów o uchodźcach i oddolna próba uświadamiania społeczeństwa o potrzebie reagowania na rozprzestrzeniającą się mowę nienawiści i publiczne nawoływanie do dyskryminacji i wykluczenia, z jakim mamy do czynienia w przestrzeni Internetu.

Niewiedza sprawia, że prawie połowa Polaków przyznaje, że imigranci potencjalnie mogą stanowić konkurencję na rynku pracy i nie ma potrzeby, by napływali do Polski<sup>8</sup>. Jednocześnie Polacy cenią sobie możliwość przemieszczania się (także w związku z podjęciem zatrudnienia – migracje ekonomiczne) i jeśli mają sprzyjające okoliczności do wyjazdów, chętnie z nich korzystają. Widać to chociażby w krajach skandynawskich, w Europie Zachodniej, Stanach Zjednoczonych czy Kanadzie.

Analiza zjawiska pozwala dostrzec polaryzację stanowisk – od akceptacji po całkowitą negację, wyrażaną coraz częściej za pomocą mowy nienawiści na tle rasowym, etnicznym, religijnym czy światopoglądowym. W świecie wirtualnym oraz rzeczywistym ścierają się ze sobą zwolennicy i przeciwnicy przyjmowania uchodźców i imigrantów zarobkowych do Polski. Można tu przywołać stanowisko R. Mazzeo<sup>9</sup> o zderzeniu się miksofobii – lęku przed innością i miksofilii – akceptacji zróżnicowania. Niemożliwe jest do przewidzenia, czy któraś z nich ostatecznie zdominuje podejście w naszym kraju, niemniej rozprzestrzenia się we wszystkich kręgach społecznych, mediach, środowiskach opiniotwórczych i w miejscach publicznych, również w przestrzeni szkoły. W tej perspektywie szczególnie ważny staje się postulat Z. Baumana<sup>10</sup> o potrzebie codziennego uczenia się i praktykowania bycia z Innym i z jego odmiennością. Przestrzenią, która może służyć jego realizacji, jest szkoła, przy czym mowa tu o szkole otwartej na różnorodność i odmienność, odrzucającej schematyczność i hegemoniczne wizje świata. A więc o szkole, w której każde dziecko ma prawo do niedyskryminacji i prawo do edukacji zorientowanej na różnorodność. Rzeczywistość nie pozostawia złudzeń – polskie monokulturowe szkoły nie mają pomysłu na edukację umoż-

<sup>8</sup> Stanowisko takie wyraziło 86% respondentów i respondentek. *Przybysze z bliska i z daleka, czyli o imigrantach w Polsce*. Warszawa, czerwiec 2015, CBOS, nr 93–2015, s. 10–15.

<sup>9</sup> Z. Bauman: *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław 2012, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 10.

<sup>10</sup> Tamże, s. 11.

liwiająca nabywanie kulturowych kompetencji, niezbędną do życia i funkcjonowania w wielokulturowym świecie. Przyjmując za J. Nikitorowiczem, że „wielokulturowość jest faktem, a międzykulturowość zadaniem, szczególnie ważnym zadaniem edukacyjnym – wobec ożywienia i wzrostu tłumionych nacjonalizmów, fanatyzmów, ksenofobii, megalomanii, ujawniającej się agresji, dyskryminacji, terroryzmu itp. – jest osiągnięcie wartości humanistycznych, wspólnych wartości ogólnoludzkich”<sup>11</sup>. W dalszych częściach artykułu, bazując na analizach literatury naukowej oraz raportów i przepisów prawnych, podejmujemy próbę krytycznego spojrzenia na szkołę w kontekście różnicowania kulturowego i wskazania sytuacji ucznia odmiennego kulturowo w polskiej przestrzeni edukacyjnej – *hic et nunc*.

### **Uczeń jako „Inny” – uczeń „odmienny kulturowo” w przestrzeni szkoły**

Szkoła – będąca jedną ze starszych instytucji dydaktyczno-wychowawczych – pełni ważne funkcje społeczne – stanowi przestrzeń spotykania się różnych doświadczeń, tradycji, sposobów myślenia, a jednocześnie odtwarzania zastanych struktur i porządków. Wielokulturowa przestrzeń szkoły kojarzona jest z twórczą wolnością jednostki i grupy, gdyż „stoi otworem, sugeruje przyszłość i zachęca do działania”<sup>12</sup>. Jednak istniejąca w niej tradycyjna kultura szkolna, jak podkreślali J. C. Passeron i P. Bourdieu – nieuchronna, homogeniczna i nasycona rytuałami – w sposób schematyczny powieli istniejące już obrazy rzeczywistości. Co więcej, ten układ kulturowych, emocjonalnych i społecznych odniesień, wpisany w specyfikę komunikowania się i funkcjonowania wewnątrz lokalnej społeczności, stawia przed nieswoimi – Innymi, Obcymi – namacalne i nienamacalne granice.

Mimo dokonujących się od lat zmian szkoła pozostaje miejscem opresji i nierówności. Narzędziami do podtrzymywania dotychczasowego status quo szkoły (a zarazem realizowania projektu budowy społeczeństwa klasowego) – jak zauważają autorzy raportu *Szkoła i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce* – są: system oceniania i egzaminowania, relacje oparte na władzy i dominacji, przestrze-

<sup>11</sup> J. Nikitorowicz: *Edukacja międzykulturowa w kontekście dylematów integracji imigrantów w warunkach wielokulturowości*. W: A. Paszko (red.): *Edukacja międzykulturowa wobec nowych wyzwań*. Kraków 2011, Stowarzyszenie Villa Decjusza, s. 14.

<sup>12</sup> Yi-Fu Tuan: *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa 1987, PIW, s. 75.

nie szkolne (w tym przestrzeń stołówki szkolnej, w której dochodzi nierzadko do różnicowania posiłków spożywanych przez uczniów w zależności od wysokości odpłatności wnoszonej przez rodziców), określone rodzaje zajęć, np. z przedsiębiorczości, ukierunkowujące młodzież na rywalizację rynkową z wygranymi i przegranymi<sup>13</sup>. Uczniowie, a przede wszystkim uczniowie wyróżniający się (szczególnie zewnątrznie), stają się w tej perspektywie zakładnikami regulaminów, procedur, kryteriów ocen oraz wymagań testowych i egzaminacyjnych. Unikatowość i wyjątkowość zostają w efekcie wyparte, czy też (co należy chyba uznać za pozytywniejszy skutek) przeniesione do przestrzeni pozaszkolnej. Dokonanie zmian – na co wskazuje P. McLahren, powołując się na amerykańską ustawę „Nie zostawimy żadnego dziecka w tyle” – nie jest możliwe na drodze reformy<sup>14</sup>. Konieczne w tym względzie jest podjęcie kompleksowych działań, zapewnienie „dobrych nauczycieli, dobrego personelu, ciekawych programów antyrasistowskich, krytycznego podejścia do nauczania [...] użytecznych systemów oceniania, odpowiednio dużo czasu na planowanie i doskonalenie kadry, znaczącego zaangażowania rodziców, potrzebują klas o małej liczbie uczniów, antykolonialnej pedagogiki [...]”<sup>15</sup>. Działania te wiążą się z odejściem od modelu rywalizacji i konkurowania (silnie eksponowanych w warunkach neoliberalnej gospodarki rynkowej) do modelu równości i współpracy.

Powszechna szkoła, której idea w Polsce jest współcześnie realizowana, zapewnia na poziomie koncepcyjno-prawnym przestrzeń do rozwoju uczniom, niezależnie od ich sytuacji ekonomicznej, społecznej, kulturowej, zdrowotnej itd. Świadczą o tym podstawowe zapisy z zakresu prawa oświatowego, wprowadzone na początku okresu transformacji, wzmacnione zapisami w artykule 70 i 35 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, które gwarantują prawo do edukacji osobom, niezależnie od ich statusu prawnego i pochodzenia (w tym pochodzenia narodowego i etnicznego) i zapisami zawartymi w Konwencji o Prawach Dziecka.

Mimo początkowo swoistej obojętności wobec innego kulturowo, z czasem można było zaobserwować ważne i pożądane zmiany. Uczniom należącym do mniejszości narodowych, etnicznych i z językiem regionalnym

<sup>13</sup> P. Sadura: *Szkoła i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*. Warszawa 2012, Fundacja Aleksandra Kwaśniewskiego AMIcUS EUROPAE, s. 10.

<sup>14</sup> P. McLahren: *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wrocław 2015, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 49–54.

<sup>15</sup> Tamże, s. 51–52.

zapewniono możliwość nauki języka oraz kultywowania i zachowania tożsamości kulturowej<sup>16</sup>. W przypadku dzieci cudzoziemskich zadbano – na poziomie prawnym – o możliwość nauki języka polskiego jako języka obcego, uczestniczenia w zajęciach wyrównawczych oraz korzystania w pewnych warunkach (aspekt ten nie został doprecyzowany) ze wsparcia pomocy nauczyciela – asystenta kulturowego w szkole. Ponadto określono: zasady przyjmowania dzieci cudzoziemskich do polskich szkół; zasady przyznawania stypendium i zwolnień od opłat<sup>17</sup>. Inne przepisy zapewniają: zwiększenie subwencji oświatowej na ucznia „innego kulturowo” (po spełnieniu warunków wstępnych); wsparcie szkoły i poradni psychologiczno-pedagogicznych, włączenie treści antydyskryminacyjnych i międzykulturowych do szkół. Wszelkie zmiany stwarzają warunki do uczestniczenia uczniów „odmiennych kulturowo” – tak tych z mniejszości narodowych, etnicznych i językowych, jak i cudzoziemskich – w przestrzeni edukacji formalnej. Podejmowane wysiłki odnoszą się przede wszystkim do kwestii organizacyjnych lub organizacyjno-wspierających. Nie zawsze znajdują odzwierciedlenie w dobrej praktyce szkolnej i podejściu pedagogicznym. Ponadto wciąż, w odniesieniu do obecności uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach i innych instytucjach oświatowych i oświatowo-wychowawczych, nie uruchomiono szeregu niezbędnych rozwiązań, m.in. w zakresie komunikacji z rodzicami/opiekunami prawnymi dziecka czy realizacji edukacji międzykulturowej dla wszystkich: uczniów polskich i cudzoziemskich.

Dotychczasowe zmiany można usytuować w kontinuum modelu segregacyjnego i integracyjnego. Szkoła, mimo nawiązywania do idei równości i zawartych w podstawie programowej treści zwracających uwagę na szacu-

---

<sup>16</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym. Dz.U. z dnia 3 marca 2014 r., poz. 263.

<sup>17</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia. Dz.U. z dnia 20 sierpnia 2015 r., poz. 1202.

nek do Innego, pozostaje przestrzenią marginalizacji i dyskryminacji Innego/ inności kulturowej czy swoistej „niewidoczności” Innego. Marginalizacja ma swoje uzasadnienie w tendencjach społecznych oraz w specyfice środowiska szkolnego – formalizacji, biurokratyzacji, testyzacji, braku dostatecznego przygotowania szkoły jako miejsca i szkoły (kadry pedagogicznej) jako przekaznika wiedzy i do pewnego stopnia kreatora uniwersalnych wartości i poglądów. Dyskryminacja obecna jest w ukrytym programie szkoły, odnosi się również do relacji i komunikacji uczniów oraz kadry pedagogicznej, a także sposobów postrzegania uczniów innych kulturowo, opartych na stereotypach i niewiedzy, na co wskazuje raport *Dyskryminacja w szkole. Obecność nieusprawiedliwiona*: „W większości szkół nasi rozmówcy i rozmówczynie odtworzyli sytuacje związane z gorszym traktowaniem osób ze względu na pochodzenie etniczne, narodowe, terytorialne. W kilku przypadkach były to osobiste historie cudzoziemców – dzieci, które przeprowadziły się do Polski wraz z rodzinami, ubiegające się o status uchodźcy. W relacjach tych osób charakterystyczne jest pojawienie się splotu kilku czynników, takich jak nieznamość języka grupy dominującej, poczucie wyobcowania, poczucie tymczasowości oraz tęsknota za swoim krajem”<sup>18</sup>. K. M. Bleszyńska w raporcie *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły* stwierdziła, że „sytuacja uczniów obcokrajowców pobierających naukę w badanych szkołach jest niezbyt korzystna i zagraża zarówno ich rozwojowi, jak i realizacji obowiązku szkolnego”<sup>19</sup>. Najtrudniejsza jest ona w przypadku: dzieci romskich (tak polskiego, jak i cudzoziemskiego pochodzenia): dzieci uchodźczych, dzieci przebywających z rodzicami w ośrodkach detencyjnych, małoletnich przebywających nielegalnie lub/i bez opieki dorosłych na terytorium RP. Również autorzy „Raportu alternatywnego polskich organizacji pozarządowych” zwrócili uwagę na szczególne problemy, jakich doświadczają dzieci w pieczy zastępczej, dzieci cudzoziemskie, w tym uchodźcze czy też dzieci romskie<sup>20</sup>. W odniesieniu do dzieci uchodźczych stwierdzo-

<sup>18</sup> K. Gawlicz (red.): *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Warszawa 2015, Wyd. Pawła Rudnickiego i Marcina Starnawskiego, s. 103.

<sup>19</sup> K. M. Bleszyńska: *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*. Warszawa 2010, Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 109.

<sup>20</sup> Raport organizacji pozarządowych z realizacji postanowień Konwencji o Prawach Dziecka. Polska, październik 2014, s. 37–38. <http://fdn.pl/czy-polska-przestrzega-praw-dziecka-0>.



no, że „pobyty w strzeżonym ośrodku nigdy nie pozostaje w zgodzie z zasadą dobra dziecka i negatywnie wpływa na jego psychikę i rozwój. Dzieci nie mają w nich dostępu do pomocy psychologicznej ani kontaktu ze światem zewnętrznym czy z rówieśnikami. Największym problemem jest dostęp do edukacji szkolnej – pomimo że w latach 2013–2014 zainicjowano zmiany mające na celu umożliwienie małoletnim w ośrodkach realizację obowiązku szkolnego, w dalszym ciągu nie jest on realizowany w pełni”<sup>21</sup>.

Jeśli zaś chodzi o samą szkołę jako miejsce socjalizacji, edukacji i wychowania, to udział uczniów odmiennych kulturowo w polskich szkołach, o czym zostało wspomniane, jest znikomy. Dostępne dane statystyczne pozwalają stwierdzić obecność w systemie oświatowym następujących grup uczniów:

- cudzoziemskich, np.: wietnamskich, bułgarskich, niemieckich, czeczeńskich, będących migrantami ekonomicznymi, uchodźcami, przebywających w Polsce czasowo lub ubiegających się o stały pobyt w RP. W artykule *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki* wskazano, że liczba dzieci cudzoziemskich w polskich placówkach oświatowych nie jest znaczna<sup>22</sup>. „W 2011 roku w przedszkolach przebywało 1258 dzieci, w szkołach podstawowych 2876, zaś w szkołach gimnazjalnych – 1104”<sup>23</sup>. Najliczniejszą grupę stanowią uczniowie z pobytem na czas oznaczony oraz uczniowie imigranci z krajów Unii Europejskiej. Jednakże wobec włączenia się Polski w próbę rozwiązania problemu masowego napływu do Europy Południowej imigrantów z regionów dotkniętych konfliktami militarnymi (przede wszystkim z krajów Półwyspu Arabskiego i Afryki), sytuacja może ulec zmianie,
- z rodzin dwukulturowych i dwunarodowościowych, np.: polsko-somaalijskich, polsko-gwinejskich, polsko-ukraińskich, polsko-wietnamskich, polsko-gruzyńskich, polsko-brytyjskich, urodzone na terytorium Polski, będące obywatelami Rzeczypospolitej Polskiej,
- dzieci rodziców przynależących do autochtonicznych mniejszości narodowych i etnicznych<sup>24</sup> (np. dzieci z mniejszości romskiej, białoruskiej, ukraińskiej, tatarskiej, litewskiej czy niemieckiej oraz dzieci rodziców

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> E. Falkowska, A. Telusiewicz-Pacak (red.): *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*. Warszawa 2013, UNICEF, s. 58.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym. Dz.U. z 2005 r. Nr 17, poz. 141 ze zm.

pozostających w związkach dwukulturowych, np. ojciec z mniejszości białoruskiej w Polsce, matka Polka),

- dzieci repatriantów i przynależące do Polonii (Kazachstan, Gruzja, Armenia, Białoruś, Ukraina)<sup>25</sup>.

Owo zróżnicowanie i obecność w szkołach dzieci przynależących do innych kultur, narodowości czy wyznań nie warunkuje wielokulturowości środowiska szkolnego w 38-milionowym kraju, jakim jest Polska. Niemniej kluczowe w tym miejscu są wychowawcze, edukacyjne i integracyjne działania podejmowane przez kadre wychowawczą i społeczność tworzącą i wspierającą szkołę (dom kultury, organizacje pozarządowe, gmina, dzielnica). To szkoła organizuje nauczanie i programy zajęć pozalekcyjnych oraz programy profilaktyczne i współpracę lokalną oraz międzynarodową zgodnie z podstawą programową. W związku z tym faktem może – adekwatnie do potrzeb uczniów i wyzwań współczesności – realizować krajowe i międzynarodowe programy, projekty i inicjatywy wielokulturowe sprzyjające integracji, komunikacji międzykulturowej, uwrażliwiającej na problemy dalszego i bliższego świata oraz organizować zajęcia dodatkowe, uwzględniające potrzeby i możliwości rozwojowe tak uczniów polskich, jak i cudzoziemskich. Oczywiście to wymaga przebudowy w wymiarze organizacji oraz zmian myślenia o szkole, które powinny iść w parze ze zmianami otaczającego świata.

W klasie wielokulturowej należy więc uwzględnić nie tylko wymogi prawne, ale też zwrócić baczną uwagę na metodykę, narzędzia pracy, diagnozę ucznia cudzoziemskiego, współpracę uczniów, współpracę nauczycieli z rodzicami polskimi i cudzoziemskimi, ze środowiskiem lokalnym, jak również – obok różnic – uwzględnić podobieństwa i wartość kulturowej różnorodności. Wykorzystane we właściwy sposób mogą stać się pomostem w procesie komunikacji i integracji uczniów i ich rodziców/opiekunów. Tego typu działania stanowią wyzwanie, jednak patrząc z poziomu zmieniającego się społeczeństwa, są koniecznością dla skostniałych, wymagających przebudowy i modernizacji struktur oświatowych.

Praktyka pokazuje jednak, że założenia integracji i edukacji międzykulturowej nie zawsze są i mogą być realizowane w środowisku szkolnym. Stąd w tekście, na bazie teoretycznych analiz, podejmujemy próbę krytycznego spojrzenia na miejsce ucznia „odmiennego kulturowo” we współczesnej

---

<sup>25</sup> Szerzej na ten temat: U. Markowska-Manista, E. Januszewska: „*Culturally different*” children in a school environment. *Research reports*. „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3 (57), s. 238–239.

polskiej szkole, która z założenia jest miejscem nabywania przez uczniów kluczowych kompetencji w zakresie partycypacji, solidarności i współpracy społecznej w społeczeństwie heterogenicznym. W tekście zwracamy również uwagę na stosunek nauczycieli wobec tej niewielkiej, lecz mocno zróżnicowanej narodowościowo i kulturowo grupy uczniów.

Polska szkoła jest miejscem, w którym wciąż stosunkowo rzadko można spotkać uczniów imigrantów, o innym niż polskie pochodzeniu kulturowym. Szkoły wielokulturowe, które nie byłyby wielokulturowe jedynie z nazwy, lecz posiadały specjalistyczne programy nauczania oraz odpowiednio przeszkoloną kadrę i znaczną liczbę uczniów migrantów, uczniów z rodzin dwukulturowych, uczniów reemigrantów tworzących środowisko edukacyjne i integrujące się, można policzyć na przysłowiowych palcach dwóch rąk. Szkoły, w których pobierają naukę uczniowie cudzoziemcy, stanowią niewielki procent szkół w skali całego kraju. Marginalna (nieprzekraczająca 2% w Warszawie) liczba uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole i ich wyspowe rozmieszczenie na terytorium Polski nie zwalniają jednak systemu i edukatorów od zaangażowania się w potrzebę głębokiej zmiany postaw społeczeństwa polskiego wobec konieczności stawiania się krajem coraz bardziej kulturowo zróżnicowanym, imigracyjnym<sup>26</sup> oraz zwrócenia uwagi na potrzeby i potencjał edukacyjny tej grupy uczniów.

### **Miejsce ucznia odmiennego kulturowo w polskiej szkole**

Mimo podejmowania od kilku lat w obszarze kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz w przestrzeni szkoły problematyki różnorodności kulturowej i edukacji międzykulturowej oraz specjalnych potrzeb edukacyjnych odnoszących się do uczniów cudzoziemskich praktyka szkolna wydaje się wciąż ukierunkowana na potrzeby środowiska homogenicznego. Zwraca bowiem uwagę na potrzebę pracy z uczniem przeciętnym, niewyróżniającym się i nieodróżniającym się od pozostałych. Tworzy tym samym przestrzeń edukacyjną, w której uczeń określany: „innym”, „odmiennym”, „obcym” kulturowo stanowi poważne wyzwanie edukacyjne<sup>27</sup> dla kadry i systemu edukacji

<sup>26</sup> K. Iglicka: *Imigranci pilnie potrzebni*. „Fundacja Energia dla Europy” 2003, nr 8.

<sup>27</sup> Por. m.in.: V. Todorovska-Sokolovska: *Dzieci imigrantów. Nowe edukacyjne wyzwanie dla polskich szkół*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, brw. <http://www.cmp3.ore.edu.pl/node/33634> (11.04.2016).

w homogenicznym dotychczas środowisku szkoły, bądź swoiste laboratorium doświadczeń dla uczniów polskich, którzy mają szansę spotkać się i skonfrontować z różnorodnością kulturową w klasie wielokulturowej. W obydwu przypadkach (klasy homogenicznej i klasy wielokulturowej) można dostrzec dydaktyczno-wychowawcze eksperymentowanie na „żywym organizmie” uczniów cudzoziemskich w środowisku szkoły. To prowadzić może z jednej strony do powstawania mechanizmów wykluczających uczniów odmiennych kulturowo z części praktyk szkolnych i życia szkolnego ze względu na brak znajomości języka kraju przyjmującego, inne wyznaczenie, niedostateczną wiedzę w danym temacie, a tym samym możliwość zainteresowania się i włączenia w dodatkowe zajęcia szkolne. Z drugiej zaś – nadmierną eksploracją i ekspozycją uczniów cudzoziemskich z uwagi na ich „egzotyczność” kulturową i odmienną tradycję oraz specyfikę kraju pochodzenia.

Niekiedy problematyczna jest już sama sytuacja ucznia i niemożność jego szkolnej adaptacji, gdyż dla jego rodziny Polska pozostaje krajem tranzytowym – przystankiem w drodze na Zachód. Stąd nie wszyscy rodzice chcą, aby ich dzieci uczyły się języka polskiego i angażowały się w naukę oraz życie szkoły, do której tylko czasowo uczęszczają.

Obserwacje środowiska szkolnego pozwalają dostrzec różnicowanie uczniów, które tworzy i/lub wzmacnia podziały na lepszych i gorszych oraz pomijanie ich kontekstu kulturowego w działaniach mających na celu wsparcie w adaptacji i integrację z nowym środowiskiem. To w zestawieniu z szokiem kulturowym, barierą językową czy traumą prowadzić może do nieporozumień, niedowartościowania uczniów, zachowań agresywnych bądź wycofania, a także do marginalizacji wartości, norm i tradycji kulturowych środowiska ich pochodzenia. Przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele. Wśród nich wskazać należy: niską świadomość społeczną, słabe przygotowania nauczycieli do pracy w klasie wielokulturowej, brak stałego monitoringu, niski poziom upowszechnienia standardów antydyskryminacyjnych i równościowych w polskiej szkole.

Dokonując krytycznej analizy polskiego systemu w kontekście obecności uczniów o różnym pochodzeniu kulturowym, należy wskazać na: brak dostatecznych rozwiązań w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, brak systemów diagnostycznych i zaadaptowanych kulturowo narzędzi, brak systemów wsparcia/deklaratywny wymiar wsparcia, brak dostatecznej wiedzy o innych kulturach i tradycjach wśród nauczycieli, niewidoczność kultury Innego w przestrzeni szkoły, niewidoczność treści o różnorodności kulturowej, jednostronność obrazów o Innym kulturowo, reprodukcja podziałów spo-

łecznych, stygmatyzacja i dyskryminacja uczniów, słabo rozwinięte programy integracyjne i antydyskryminacyjne<sup>28</sup>.

W swoich wnioskach z badań poświęconych nastawieniu nauczycieli wobec wyzwań społeczeństwa wielokulturowego B. Stańkowski<sup>29</sup> stwierdził, że polska szkoła ma raczej charakter asymilacyjny w nastawieniu do uczniów innych kulturowo. Stanowisko takie potwierdziła K. M. Błęszyńska<sup>30</sup>, zwracając uwagę na ambiwalentne obrazy ucznia cudzoziemskiego w polskiej szkole – uczeń taki jest ogólnie akceptowany, ale jednocześnie traktowany jako rodzaj „wyzwania”, które należałoby zrealizować zadaniowo. Podobne wnioski zarysowują się w odniesieniu do edukacji uczniów polskich przynależących do mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce.

Niepokój wzbudza nieobecność lub niewidoczność zróżnicowania kulturowego w podręcznikach i treściach kształcenia. Niektóre grupy – jak Żydzi – przedstawiani są jednostronnie (w tym przypadku w perspektywie historycznej). Wnioski przedstawione w raporcie *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce* ukazują, że analizowane podręczniki nie zawierały treści dotyczących mniejszości narodowych i etnicznych. Jednokrotnie natomiast pojawiła się informacja o społeczności wietnamskiej<sup>31</sup>.

Nauczyciele i wychowawcy szkół, prowadząc pracę wychowawczo-dydaktyczną i opiekuńczą zgodnie z obowiązującą podstawą programową i dopuszczonymi przez dyrektora programami, odpowiadają za jakość i wyniki tej pracy oraz odwołując się do zapisów Konwencji Praw Dziecka szanują godność każdego dziecka i respektują jego prawa. Dzieci uczęszczające do szkół mają prawo do właściwie zorganizowanego procesu opiekuńczo-wychowawczego i dydaktycznego, do ochrony przed wszelkimi formami przemocy fizycznej bądź psychicznej, do ochrony i poszanowania godności oso-

---

<sup>28</sup> Uwagi krytyczne sformułowano na podstawie dostępnych raportów i interpelacji poselskich.

<sup>29</sup> B. Stańkowski: *Wychowanie w duchu wielokulturowości. Raport z badań empirycznych wśród nauczycieli na Podhalu*. Kraków 2007, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.

<sup>30</sup> K. M. Błęszyńska: *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych*. cyt. wyd.

<sup>31</sup> M. Abramowicz (red.): *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Warszawa 2011, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.

bistej (istotne są tutaj kwestie różnic kulturowych), jak również do życzliwego i podmiotowego traktowania w środowisku szkolnym.

## Zakończenie

W artykule została podjęta próba nakreślenia sytuacji ucznia Innego a więc wyróżniającego się wśród większości w polskiej przestrzeni edukacyjnej z uwagi na swoją odmienną kulturową, narodową czy przynależność etniczną oraz zróżnicowane potrzeby edukacyjne. Owa obecność wydaje się problematyczna nie tylko z pozycji Innego, ale i z pozycji placówek oświatowych. Polska monokulturowa szkoła nie jest przygotowana na przyjęcie i wsparcie uczniów z odmiennym kontekstem kulturowym. M. Kosiorek wskazuje, że „od momentu transformacji ustrojowej permanentnym wyzwaniem dla polskiego systemu oświaty są zmiany cywilizacyjne, które stawiają polską edukację oraz nauczycieli w sytuacji zadaniowej”<sup>32</sup>. Obecność dzieci obcokrajowców w polskich szkołach wymaga zrewidowania dotychczas podejmowanych działań oraz przygotowania placówek i środowisk wychowawczych na przyjęcie uczniów – cudzoziemców w oparciu o wypracowane międzyresortowe rozwiązania, adekwatne do potrzeb i specyfiki pracy w wielokulturowych grupach dzieci i ich rodziców oraz środowisk lokalnych. Należy również udroźnić finansowanie, które umożliwiłoby wspieranie i doszkalanie kadry oraz funkcjonowanie szkół, do których uczęszczają dzieci polskie i dzieci cudzoziemskie. Szczególnej uwagi wymaga włączanie do programów wychowawczych i edukacyjnych treści edukacji wielokulturowej i antydyskryminacyjnej oraz promowanie otwartości i wartości współpracy w różnorodności od najmłodszych lat. To wiąże się z otwarciem szkoły „na zewnątrz”, podjęciem współpracy z władzami oświatowymi, w społeczności lokalnej, w regionie, z bibliotekami, domami kultury, organizacjami pozarządowymi, środowiskami i związkami migrantów, mniejszości, środowiskiem lokalnym, mediami. Kierunek zmian powinny wyznaczyć:

- rzeczywista ewolucja paradygmatu szkoły – od autorytarnego do demokratycznego,
- opisanie modelu edukacji (segregacyjny, integracyjny, a może pośredni),

---

<sup>32</sup> M. Kosiorek: *Sytuacja dzieci imigrantów w świetle polskiej polityki oświatowej*. W: W. Welskop (red.): *Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości*. Łódź 2014, Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu, s. 69.

- tworzenie przestrzeni oporu w środowisku szkolnym i pozaszkolnym wobec zastanej rzeczywistości,
- znoszenie nierówności społeczno-ekonomicznych, powiązanych z procesami segregacji i selekcji przebiegającymi w szkole.

Jak podkreśliła J. Bocheńska, współcześnie za niezbędne należy uznać „otwarcie polskiego systemu edukacji na uniwersum kulturowe związane z innymi obszarami kulturowymi po to, aby reprezentujący te obszary ludzie byli postrzegani nie tylko jako „gorsi wygnańcy i uchodźcy”, ale także nosiciele pełnowartościowego i fascynującego dziedzictwa kulturowego, które może stać się inspiracją także dla polskiego odbiorcy”<sup>33</sup>. Brak podjęcia odpowiednich zmian może skutkować:

- zaburzeniem procesu integracji na poziomie jednostkowym i grupowym,
- narastaniem i eskalacją konfliktów o podłożu kulturowym (religijno-kulturowym),
- wzrostem wykluczenia społecznego osób „innych kulturowo”,
- obniżeniem poziomu kapitału społecznego grup „innych kulturowo” („zmarowany kapitał”),
- przybieraniem na sile problemów społecznych dotyczących grup odmiennych kulturowo (bezrobocie, bieda, dyskryminacja, marginalizacja, wykluczenie itd.).

## Bibliografia

- Abramowicz M. (red.): *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Warszawa 2011, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Bauman Z.: *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław 2012, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Bielecki T., Białośzewski M.: *Informator „Więcej wiedzy, mniej strachu”*. Cz. 2. „Gazeta Wyborcza”, sobota–niedziela 26–27 września 2015. <https://msw.gov.pl/pl/aktualnosci/13746,Informator-o-uchodzcach-cz-2.html> (6.12.2015).
- Błęszyńska K. M.: *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*. Warszawa 2009, Ośrodek Rozwoju Edukacji.

<sup>33</sup> J. Bocheńska: *Europa wobec imigrantów*. Portal Spraw Zagranicznych, 8.03.2010.

- Bocheńska J.: *Europa wobec imigrantów*. Portal Spraw Zagranicznych, 8.03.2010.
- Cudzoziemcy w Polsce. Podręcznik dla funkcjonariuszy publicznych*. [http://programy.hfhr.pl/prawacudzoziemcow/wp-content/uploads/2014/09/CUDZOZIEMCY-W-POLSCE\\_ebook.pdf](http://programy.hfhr.pl/prawacudzoziemcow/wp-content/uploads/2014/09/CUDZOZIEMCY-W-POLSCE_ebook.pdf) (10.09.2015).
- Dane liczbowe dotyczące postępowań prowadzonych wobec cudzoziemców w I połowie 2015 roku*. <http://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/zestawienia-roczne/> (10.09.2015).
- Falkowska E., Telusiewicz-Pacak A. (red.): *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*. Warszawa 2013, UNICEF.
- Gawlicz K, Rudnicki P., Starnawski M. (red.): *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Warszawa 2015, Wydanie I.
- Główne trendy migracyjne '15*. Warszawa 2015, Urząd do Spraw Cudzoziemców, 2015, W: <file:///C:/Users/Ewa/Downloads/Komentarz-do-danych-dotycz%C4%85cych-zestawienia-za-pierwsze-p%C3%B3%C5%82rocze-2015-roku.pdf> (10.09.2015).
- [http://www.stosunkimiedzynarodowe.info/arttykul,633,Europa\\_wobec\\_imi-grantow](http://www.stosunkimiedzynarodowe.info/arttykul,633,Europa_wobec_imi-grantow).
- Iglicka K.: *Imigranci pilnie potrzebni*. „Fundacja Energia dla Europy” 2013, nr 8.
- Informacja na temat zatrudniania cudzoziemców w Polsce*. W: [http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/\\_public/1\\_NOWA%20STRONA/Aktualnosci/2014/Zatrudnienie%20cudzoziemcow\\_%20XII%202014.pdf](http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/1_NOWA%20STRONA/Aktualnosci/2014/Zatrudnienie%20cudzoziemcow_%20XII%202014.pdf) (10.08.2015).
- Kosiorek M.: *Sytuacja dzieci imigrantów w świetle polskiej polityki oświatowej*. W: W. Welskop (red.): *Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości*. Łódź 2014, Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu.
- Markowska-Manista U., Januszewska E.: *„Culturally different” children in a school environment. Research reports*. „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3 (57).
- McLahren P.: *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wrocław 2015, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja międzykulturowa w kontekście dylematów integracji imigrantów w warunkach wielokulturowości*. W: A. Paszko (red.): *Edukacja międzykulturowa wobec nowych wyzwań*. Kraków 2011, Stowarzyszenie Villa Decjusza.



- Przybysze z bliska i z daleka, czyli o imigrantach w Polsce.* Warszawa, czerwiec 2015, CBOS, nr 93–2015.
- Raport organizacji pozarządowych z realizacji postanowień Konwencji o Prawach Dziecka. Polska,* październik 2014. <http://fdn.pl/czy-polska-prze-strzega-praw-dziecka-0> (1.12.2015).
- Sadura P.: *Szkoła i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce.* Warszawa 2012, Fundacja Aleksandra Kwaśniewskiego AMICUS EUROPAE.
- Stańkowski B.: *Wychowanie w duchu wielokulturowości. Raport z badań empirycznych wśród nauczycieli na Podhalu.* Kraków 2007, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Todorovska-Sokolovska V.: *Dzieci imigrantów. Nowe edukacyjne wyzwanie dla polskich szkół.* Warszawa. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Ośrodek Rozwoju Edukacji. <http://www.cmp3.ore.edu.pl/node/33634> (6.12.2015).
- Tuan, Yi-Fu: *Przestrzeń i miejsce.* Warszawa 1987, PIW.

### **Regulacje prawne**

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia. Dz.U. z dnia 20 sierpnia 2015 r., poz. 1202.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym. Dz.U. z dnia 3 marca 2014 r., poz. 263.
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym. Dz.U. z 2005 r. Nr 17, poz. 141 ze zm.

## **A learner as the “Other” in Polish educational space – a critical view on school in the context of cultural diversity**

### **Summary**

Poland is a place where students with different cultural backgrounds are still relatively rare. Despite the fact that the problem of cultural diversity and intercultural education as well as of special educational needs (referring also to foreign students) has been addressed in the educational space for a number of years, school practice still appears to be directed at the needs of a homogenous environment, work with an average student, one who does not stand out, above all – one who is not distinct from others. Observations of the school environment allow to discern the diversity among children with an important division into those who are better and those who are worse, and the disregard for their cultural background, which results in the marginalization of tradition and cultural norms of their original background. The presented article is an attempt at a critical view on a culturally different student’s place in the Polish school, the adaptation of curriculum, organizational, didactic and other solutions to his/her needs, but also the relations between the culturally diverse students and teachers in Polish schools.

**Key words:** cultural diversity, “culturally different” student, school, school space

Translated by Urszula Markowska-Manista, Ewa Dąbrowa