

EWA OGRODZKA-MAZUR
Uniwersytet Śląski w Katowicach

SZKOŁA Z POLSKIM JĘZYKIEM NAUCZANIA Z PERSPEKTYWY OCZEKIWAŃ EDUKACYJNYCH UCZNIÓW ŻYJĄCYCH W ZRÓŻNICOWANEJ KULTUROWO EUROPIE

Środowisko polonijne to żywy organizm, w skład którego wchodzi wciąg nowe grupy Polaków, pragnące utrzymywać naturalne związki z krajem rodzinnym. Im także szkoła polonijna jest potrzebna, podobnie jak nauka w kraju osiedlenia, aby łatwiej znieść okres adaptacji do nowego środowiska, do nowych warunków kulturowych i obyczajowych oraz odmiennych warunków przejawiających się w postawach mentalności i zachowaniu w życiu codziennym, domu i pracy. Jest to bardziej istotne w odniesieniu do dzieci i młodzieży niż dorosłych, którzy wyjechali z kraju z określonym kanonem wartości, w tym także wartości mieszczących się w pojęciu świadomości narodowej i narodowej kultury. [...] Ten naturalny związek jest konieczny dla podtrzymania i utrzymania narodowej tożsamości, odrębności etnicznej, tych wyróżników bogactwa narodowej kultury spośród innych. Oświata i kontakt z mową ojczystą i językiem polskim nie mogą stanowić bariery we wchodzeniu w nowe środowisko, a jednocześnie winny stanowić ważne ogniwo w zachowaniu pierwiastków polskości wśród innych grup etnicznych¹.

WPROWADZENIE – SZKOŁA W WIELOKULTUROWEJ PRZESTRZENI SPOŁECZNEJ

W życiu każdego człowieka istotne miejsce zajmuje szkoła – instytucja oświatowa istniejąca po to, aby służyć jednostce poprzez wychowanie i kształcenie. Oświata od dawna uznawana jest za dziedzinę życia społecznego, która w znacznym stopniu determinuje losy poszczególnych ludzi, rozmaitych grup,

¹ A. Koprukowniak (1995), *Wprowadzenie*, [w:] A. Koprukowniak (red.), *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*. Lublin: UMCS, s. 12–13.

narodów i państw. Kondycja oświaty konkretnych narodów na przestrzeni historii kształtowała się bardzo różnie, a aktualnie, w drugiej dekadzie XXI wieku nie jest wolna od problemów i słabości. Wciąż obserwuje się spore niezadowolenie z funkcjonowania oświaty i skutków jej oddziaływania. Skłania to do poszukiwania sposobów przezwycięzania podstawowych wad i mankamentów, a wzmacniania pozytywnych stron szeroko pojmowanej edukacji. Nie dziwi zatem fakt, że w wielu krajach zarówno w Polsce, jak i w Europie i na świecie podejmuje się próby reformowania oświaty. Myślenie o reformach oświaty zawsze pozostaje w jakiejś mierze pod wpływem panującego ładu społecznego. Ład ten – organizacja dużych i małych grup, jednostek – wyznacza obszary oczekiwań wobec oświaty i jej spodziewanych czy pożądaných przekształceń. Jedną z podstawowych funkcji oświaty jest przygotowanie kolejnych pokoleń do możliwie bezkonfliktowego włączenia się do życia społecznego (już przecież zorganizowanego, „ułożonego”, w pewien sposób uporządkowanego)², przy czym impulsem licznych reform są względy natury politycznej, ekonomicznej, ideologicznej, czy światopoglądowej. Poczynania reformatorskie inicjowane bywają zazwyczaj przez elity władzy politycznej, administracyjnej, grupy inspirujące do wylansowania określonych ideologii czy światopoglądów. Ogólne hasła, pod którymi podejmuje się próby zmian, odwołują się do wartości ogólnoludzkich, uniwersalnych – takich jak: wolność, demokracja, tolerancja, praworządność itd. Często są to – jak wskazują dotychczasowe rezultaty badań prowadzone w tym zakresie – zmiany pozorowane i w odniesieniu do reform oświatowych i rzeczywiście zachodzących zmian w jakościowym wizerunku szkoły oraz oczekiwań edukacyjnych zainteresowanych nią podmiotów³.

² T. Lewowicki (1997), *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa: „Żak”, s. 11–23.

³ Por. m.in.: H. Arendt (2011), *Między czasem minionym a przyszłym: osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przekł. M. Godyń, W. Madej, Warszawa: Fundacja „Aletheia”; B. Dymara (1998) (red.), *Dziecko w świecie szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; M. Cylikowska-Nowak (2000) (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Poznań: Wydawnictwo „Wolumin”; M. Dudzikowa (2004), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (2010) (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, t. 1, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; K. Kruszewski (1990), *W sprawie kryzysu rozważań o kryzysie oświaty*, „Forum Oświatowe” nr 3; A. Nałaskowski (1995), *Niepokój o szkołę*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; B. Śliwowski (2013), *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 103–130; Tenże (2013), *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; W. Żłobicki (2002), *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Zasygnalizowane zagadnienia nabierają szczególnie istotnego znaczenia w społecznościach wielokulturowych, które – z jednej strony – stwarzają podstawę dla układów partnerskich i dialogowych opartych na wzajemnej tolerancji oraz innych, przyjętych powszechnie wartościach w ramach procesu infiltracji kultur, a z drugiej – są nośnikami tradycji, pogłębiają poczucie własnego zakorzenienia i własnej tożsamości jednostki. W procesach tych ważną rolę odgrywa również szkoła mająca za zadanie przygotować dzieci i młodzież do życia i współdziałania w społeczeństwie wielokulturowym⁴. Edukacja wielokulturowa była i jest nadal jednak silnie uwikłana w procesy polityczne i społeczne zachodzące w poszczególnych państwach czy regionach świata. Jest również powiązana z dominującymi ideologiami życia społecznego i sprzyja zwłaszcza grupom uprzywilejowanym życiowo oraz elitom. W dalszym ciągu oddziałuje na nią tradycja społeczna, utrwalone schematy postępowania oraz stereotypy i uprzedzenia, a realizowane programy edukacji wielokulturowej – podobnie jak i inne programy edukacyjne – pozorują jedynie wyrównywanie szans i niwelowanie deficytów w rozwoju społeczno-kulturowym⁵.

Aktualne doświadczenia społeczne i praktyka życia codziennego wskazują i potwierdzają potrzebę otwarcia się na inne społeczności i ich kultury, i tym samym potrzebę realizacji rzetelnej edukacji międzykulturowej. Ma ona służyć – zdaniem Tadeusza Lewowickiego – zapobieganiu, a jeśli trzeba – przewyciężaniu izolacji, stygmatyzacji i autostygmatyzacji, kłopotom w integracji społecznej problemom tożsamościowym, które towarzyszą czy bywają skutkiem edukacji wielokulturowej. Niektóre zagraniczne i już dość liczne doświadczenia podejmowanej w Polsce edukacji międzykulturowej świadczą o coraz szerszym i lepszym rozumieniu tej edukacji oraz o jej kształcących i wychowawczych walorach⁶.

Ważnym obszarem poczynań badawczych podejmowanych w tym zakresie jest edukacja dzieci i młodzieży w szkołach na obczyźnie. Funkcjonujące w Europie i na świecie szkolnictwo polskojęzyczne wymaga współcześnie znacznie większej niż dotąd uwagi i wielostronnej pomocy. W polskiej i światowej pedagogice nie podejmowano bowiem dotąd zbyt wielu kompleksowych badań nad funkcjonowaniem społecznym, kulturowym i edukacyjnym dzieci w warunkach zróżnicowania kulturowego. Dotychczasowy stan wiedzy w tym zakresie, prezentowany głównie na gruncie pedagogiki porównawczej, sprowadza się przede

⁴ B. Bartz (1997), *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg – Radom: ISK, ITeE, s. 16; Tenże (2000), *Wielokulturowość i porozumienie*, „Ars Educandi” nr 2, s. 194–203.

⁵ T. Lewowicki (2012), *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa” nr 1, s. 15–46.

⁶ T. Lewowicki (2014), *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom*, „Edukacja Międzykulturowa” nr 3, s. 29; Tenże (2013), *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa” nr 2, s. 19–37.

wszystkim do przedstawiania ekspertyz dotyczących stanu i sytuacji szkolnictwa grup większościowych i/lub mniejszościowych w danym kraju (krajach) oraz stosowanych rozwiązań. Aktualne, cenne i ważne opracowania w tym zakresie⁷ dotyczą głównie szkolnictwa i zjawisk społeczno-kulturowych zachodzących na polskich pograniczach, najczęściej charakteryzowanych w odniesieniu do młodzieży i dorosłych. Tym bardziej zatem ważne jest poznanie oczekiwań edukacyjnych samych uczniów, wobec których rodzice podjęli po pierwsze – decyzję o kształceniu i realizacji obowiązkowej edukacji szkolnej w innym – niż polskim – środowisku kulturowym, i po drugie – decyzję o uczęszczaniu do szkoły z polskim językiem nauczania.

ZAŁOŻENIA TEORETYCZNO-METODOLOGICZNE BADAŃ

Ramy teoretyczno-metodologiczne tworzy – akcentująca dynamiczny charakter kontekstu/kontekstów funkcjonowania szkoły – koncepcja jako *organizacja ucząca się*, opracowana na bazie teorii zmiany, teorii organizacji oraz teorii otwartych systemów⁸. Zakłada ona nie tylko rozwój instytucji szkoły oraz dostosowanie się do środowiska jej funkcjonowania, lecz przede wszystkim transgresję, czyli wychodzenie poza ustanowione dotąd granice działania. Oznacza to, że instytucje edukacyjne, dzięki rozpoznaniu wewnętrznego potencjału, mogą uczyć się same siebie i – tworząc społeczności dydaktyczne, wnikając w szersze

⁷ Por. m.in. opracowania z zakresu pedagogiki, psychologii czy socjologii: E. Chromiec (2004), *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk: GWP; T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (2010) (red.), *Szkolnictwo w polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*, Białystok – Cieszyn – Warszawa: Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej; E. Nowicka (2000) (red.), *Polacy czy cudzoziemcy? Polacy za wschodnią granicą*, Kraków: „Nomos”; E. Ogrodzka-Mazur (2007), *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Katowice: UŚ; M. Sobecki (2007), *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”; A. Szczurek-Boruta (2007), *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo*, Katowice: UŚ; M.M. Urlińska (2007), *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych. Na przykładzie szkoły polskiej na Łotwie*, Toruń: UMK; D. Wojakowski (2007), *Swojskość i obcość w zmieniającej się Polsce*, Warszawa: IFiS PAN.

⁸ B.D. Gołębiak (2004): *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa: PWN, s. 118; B. Adrjan (2011), *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

środowisko – w aktywny sposób włączyć się w kształtowanie przyszłości, a głównym obszarem dokonywania zmiany jest kultura szkoły⁹. Takie jej rozumienie jest szczególnie przydatne w środowiskach wielokulturowych, w których uczniowie uczęszczają zarówno do szkoły większościowej (kraju/kultury zamieszkania lub czasowego pobytu), jak i szkoły mniejszościowej (kraju/kultury pochodzenia). Rozwój organizacyjny szkoły w tym rozumieniu oznacza zmianę jej dotychczasowej kultury – ze statycznej na kulturę aktywną, współpracującą, przejawiającą się na trzech poziomach: transracjonalnym (wartości), racjonalnym (postrzeganie wartości w kontekście norm, zwyczajów, oczekiwań, standardów społecznych) oraz subracjonalnym (osobiste doświadczenia i preferencje mające źródła w emocjach)¹⁰. W tym kontekście uwzględnia się również rzeczywiste potrzeby uczniów, wraz z rozwijaniem poczucia ich sprawstwa w sprawach dotyczących szkoły, celów edukacyjnych, a także dialogową strategię kształcenia, refleksyjność oraz poczucie zadowolenia z życia.

Postrzeganie przez uczniów edukacji w szkołach z polskim językiem nauczania zostanie także scharakteryzowane w nawiązaniu do opracowanej przez Jerzego Nikitorowicza *koncepcji edukacji międzykulturowej*, będącej z jednej strony – efektem zauważenia i nadania znaczenia zjawiskom różnorodności kulturowej, uznania kompetencji kulturowych, skutkiem migracji, bezpośredniej komunikacji, modernizacji, styku kultur, z drugiej – stanowi wyzwanie i szczególne zadanie edukacyjne: potrzebę i konieczność wzajemnego poznania, zrozumienia i porozumienia, komunikacji, interakcji, współpracy i współdziałania w różnych dziedzinach życia¹¹. Takie rozumienie edukacji międzykulturowej wskazuje na nowy sposób reorganizacji pracy pedagogicznej, interpretowany w kategoriach „pomocy w rozwoju, pomocy wzajemnej oraz kształcenia dla rozwoju” i tym samym międzykulturowa perspektywa w edukacji – to dwie wzajemnie krzyżujące się drogi: wyznacznikiem pierwszej jest wiedza wiodąca od poznania (nowy kod kultury) do zrozumienia innej kultury (wiem, co nowy kod oznacza), druga – odwołująca się do interakcji międzyludzkich – przechodzi od hipotezy kontaktu z Innym do treningu kulturowego „wyobraź sobie, że jesteś Inny”. W rezultacie można wyróżnić trzy poziomy pracy szkoły w zakresie realizacji zadań edukacji międzykulturowej: (a) dziedziczenia, utrwalania i pogłębienia wartości rdzennych, (b) nabywania i kształtowania na ich bazie wartości integrujących z Europą, ponadlokalnych, (c) świadomego wyboru – w poczuciu wolności i odpowiedzialności.

W badaniach własnych podjęto próbę nakreślenia obrazu szkół polskojęzycznych w kontekście oczekiwań edukacyjnych młodego pokolenia Polaków

⁹ Tamże.

¹⁰ A. Hildebrandt (2001), *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Dalina*, [w:] E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, Poznań: „Eruditus”, s. 110.

¹¹ J. Nikitorowicz (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: WAiP, s. 282–296.

żyjących na stałe lub przebywających czasowo w krajach Unii Europejskiej (m.in. Austrii, Francji i Republiki Czeskiej)¹². W tym celu sformułowane problemy badawcze zostały zawarte w pytaniach dotyczących opinii uczniów na temat: (1) czynników uznanych przez nich za decydujące przy wyborze szkoły z polskim językiem nauczania, (2) motywów uczęszczania do niej i korzyści z tego wynikających, (3) porównania poziomu nauczania w szkole z polskim językiem nauczania i w szkole większościowej danego kraju oraz (4) dalszych planów edukacyjnych, w tym planów związanych z możliwością studiowania, pracy czy zamieszkania w Polsce.

W podjętych poczynaniach badawczych – uwzględniając przyjęte założenia teoretyczne – wykorzystano zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe oraz – opracowane na podstawie uznawanych w ich obrębie procedur postępowania badawczego – określone narzędzia badawcze. W ich doborze i/lub konstruowaniu (w przypadku narzędzi własnych) uwzględniono teorie i wynikające z nich założenia dla podjętej problematyki badań. Szczególnie zwrócono uwagę na specyfikę badań prowadzonych indywidualnie z dzieckiem/ucznikiem, w stosunku do których podstawowe założenia formułowane w metodologii zwracają uwagę nie tylko na empatyczną postawę badacza wobec jego obiektu badawczego, lecz także na aspekty etyki badawczej, wiedzę o poziomie refleksyjności dziecka jako partnera w wywiadzie, jak i na metodyczne kompetencje samego badacza¹³. W analizie materiału empirycznego zastosowano redukujący oraz rozbudowujący sposób przekształcenia danych, jak również uwzględniono założenia interpretacyjnego podejścia do analizy sensów wypowiedzi w kontekście: rozumienia myśli osób badanych, krytycznego rozumienia zdroworozsądkowego oraz rozumienia teoretycznego¹⁴. W sporządzeniu pełnego opisu zjawisk wykorzystano również podejście fenomenologiczne, polegające na przejściu od indywidualnych teksturalno-strukturalnych relacji znaczeń i istoty przeżyć badanych osób

¹² Badania zrealizowano w latach 2011–2014 w ramach grantu NCN: *Edukacja dzieci w polskich szkołach na obczyźnie: strategie kulturalizacyjne – poczucie tożsamości – dystans kulturowy*. Projekt badawczy nr N N106 428740. Kierownik projektu: dr hab. prof. UŚ Ewa Ogrodzka-Mazur, osoby uczestniczące w realizacji: dr Anna Gajdzica, dr Urszula Klajmon-Lech, dr Gabriela Piechaczek-Ogierman, dr Aniela Różańska, mgr Alicja Hruzd-Matuszczyk – pracownicy Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

¹³ I. Köpp, W. Lippitz (2001), *Praktyka badań jakościowych prowadzonych z dziećmi*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Łódź: UŁ, s. 158–160.

¹⁴ S. Kvale (2004), *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 213–231; M.B. Miles, A.M. Huberman (2000), *Analiza danych jakościowych*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”; N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (2009) (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1–2, Warszawa: PWN.

do syntezy w postaci uniwersalnego opisu doświadczeń edukacyjnych i kulturowych, reprezentującego grupę (grupy) jako całość¹⁵.

W badaniach przeprowadzono obserwację etnograficzną, obejmującą cztery pełne fazy¹⁶, uzupełnioną jakościowym, indywidualnym wywiadem narracyjnym, umożliwiającym uzyskanie pełnego obrazu funkcjonowania ucznia w szkole polskojęzycznej oraz ilościowymi badaniami ankietowymi, wzbogaconymi analizą dokumentów, m.in. dzienników zajęć, kronik szkolnych, stosowanych w szkołach programów i podręczników, autorskich programów wychowawczych. W wywiadzie narracyjnym wzięło udział 120 wychowanków ze szkół polskojęzycznych, a badaniami ankietowymi objęto 473 uczniów (por. wykres 1), w tym 306 dzieci (65%) ze szkoły podstawowej (132 osoby z niższych i 174 z wyższych klas) oraz 167 gimnazjalistów (35%) z klas I–III¹⁷.

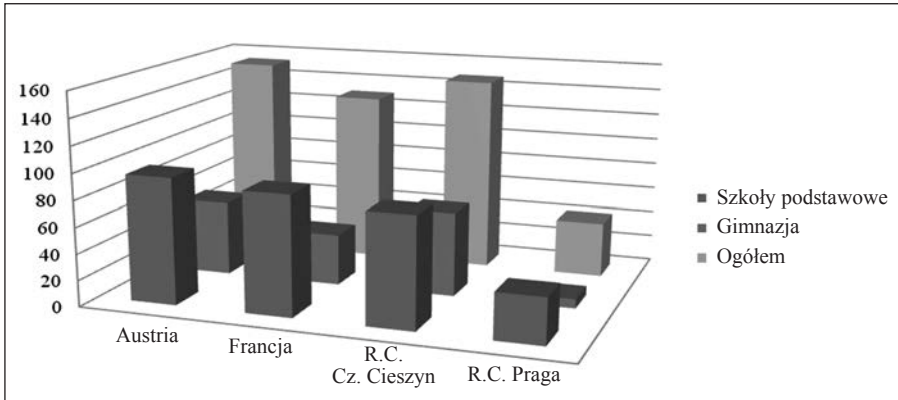
SZKOŁA POLSKOJĘZyczna W KONTEKŚCIE OCZEKIWAŃ EDUKACYJNYCH UCZNIÓW – WYNIKI BADAŃ

Charakteryzując oczekiwania uczniów wobec szkoły z polskim językiem nauczania zwrócono uwagę na czynniki, które zostały uznane przez nich za decydujące przy wyborze szkoły z polskim językiem nauczania. Motywy jej wyboru badano na podstawie 8 propozycji: (a) własny wybór, (b) decyzja rodziców, (c) namowa kolegów, (d) dobra opinia szkoły, (e) język nauczania, (f) zainteresowania, (g) możliwość kontaktów z rodziną i rówieśnikami w Polsce oraz (h) chęć podjęcia w przyszłości studiów. Dzieci ze szkół podstawowych oraz młodzież gimnazjalna miała także możliwość wybrania i podania odpowiedzi innej niż wskazane, przy czym uczniowie byli proszeni o wybranie spośród wszystkich możliwości 3 propozycji.

¹⁵ C. Moustakas (2001), *Fenomenologiczne metody badań*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 147–149.

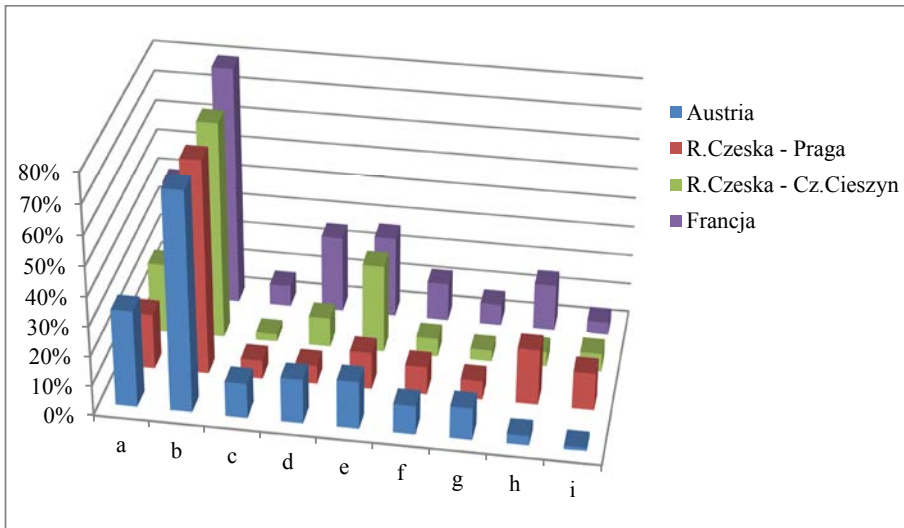
¹⁶ K. Konarzewski (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa: WSiP, s. 113–114; M. Angrosino (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne. Niezbędnik badacza. Metodologia*, Warszawa: PWN; A.M. Chodynicka, J. Więckowska (2005), *Wywiad kulturowy*, [w:] K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny. T. 3. Wywiad w różnych kontekstach praktycznych*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, s. 370–394.

¹⁷ W badaniach uczestniczyli uczniowie z następujących szkół: Szkolny Punkt Konsultacyjny im. Jana III Sobieskiego przy Ambasadzie RP w Wiedniu (Austria), Szkolny Punkt Konsultacyjny im. A. Mickiewicza przy Ambasadzie RP w Paryżu (Francja), Szkolny Punkt Konsultacyjny im. św. Jadwigi przy Ambasadzie RP w Pradze i Szkoła Podstawowa z polskim językiem nauczania w Czeskim Cieszynie (Republika Czeska). Aktualnie badania są kontynuowane w szkołach polskojęzycznych w Anglii i Danii.



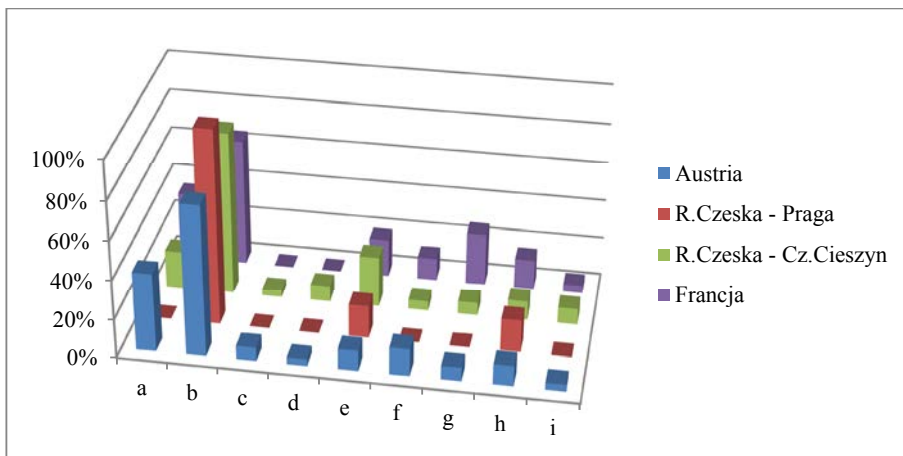
Wykres 1. Liczba badanych uczniów w poszczególnych krajach i typach szkół

Uczęszczanie do szkoły polskojęzycznej jest – w opinii 78% badanych – decyzją rodziców (por. wykres 2 i 3). Liczba wyborów tego czynnika w poszczególnych środowiskach nie różni się istotnie statystycznie. W indywidualnych uzasadnieniach uczniowie wskazują z jednej strony na przywiązanie ich rodziców do kultury i tradycji kraju pochodzenia i tym samym potrzebę zachowania ciągłości



a – własny wybór, b – decyzja rodziców, c – namowa kolegów, d – dobra opinia szkoły, e – język nauczania, f – zainteresowania, g – możliwość kontaktów z rodziną i rówieśnikami w Polsce, h – chęć podjęcia w przyszłości studiów, i – inne

Wykres 2. Motywy wyboru szkoły polskojęzycznej w opinii uczniów ze szkoły podstawowej



a – własny wybór, b – decyzja rodziców, c – namowa kolegów, d – dobra opinia szkoły, e – język nauczania, f – zainteresowania, g – możliwość kontaktów z rodziną i rówieśnikami w Polsce, h – chęć podjęcia w przyszłości studiów, i – inne

Wykres 3. Motywy wyboru szkoły polskojęzycznej w opinii młodzieży gimnazjalnej

polskiego dziedzictwa kulturowego, a z drugiej – oceniając w większości pozytywnie decyzje rodziców – zwracają uwagę na liczne trudności wynikające z faktu równoczesnego uczęszczania do szkoły większościowej i mniejszościowej (oprócz dzieci z Czeskiego Cieszyna, które realizują obowiązek szkolny tylko w szkole z polskim językiem nauczania). Najczęściej odwołują się do obciążeń związanych z: podwójną liczbą zadań domowych, wymogiem nabywania sprawności komunikatywnych w dwóch i więcej językach, koniecznością dalekich dojazdów do szkoły polskojęzycznej, poświęcaniem jednego dnia weekendowego na dodatkową naukę (szkoły najczęściej prowadzą zajęcia popołudniami i/lub w sobotę), mniejszą liczbą wolnego czasu przeznaczanego na swobodną zabawę czy kontakty z rówieśnikami.

Kolejnym wskazywanym motywem była samodzielnie podjęta przez badanych decyzja. Wypowiedziało się w ten sposób 28% uczniów ze szkoły podstawowej i 23% młodzieży gimnazjalnej, przy czym nie ma istotnych różnic statystycznych w odniesieniu do przyjętych w analizach zmiennych dotyczących płci, wykształcenia rodziców czy rodzaju szkoły.

Mniejsze znaczenie – w porównaniu z poprzednimi czynnikami – mają: polski język nauczania, wybrany przez 19,8% badanych oraz chęć podjęcia w przyszłości studiów w Polsce i/lub możliwość wykorzystania wiedzy zdobytej w szkole mniejszościowej w późniejszej edukacji w aktualnym kraju pobytu – wskazana przez 11,9% uczniów. Młode pokolenie żyjące w środowiskach zróżnicowanym kulturowo, a szczególnie na pograniczu polsko-czeskim, zwraca uwagę na potrzebę dobrej znajomości języka polskiego przydatną w codziennych

kontaktach, którą zapewnia przede wszystkim edukacja szkolna. Podobne deklaracje składają uczniowie mieszkający w Paryżu, podkreślając związek uczenia się języka z możliwością kontaktów z rodziną i rówieśnikami w Polsce.

Dobłą opinią szkoły polskojęzycznej przy jej wyborze kieruje się 14,2% dzieci ze szkoły podstawowej i tylko 3% uczniów z gimnazjum. Czynniki ten traci na znaczeniu wraz z dorastaniem młodzieży, która w określaniu swych potrzeb edukacyjnych zaczyna samodzielnie oceniać i zarazem doceniać jakościowy wizerunek szkoły. Starsi uczniowie podkreślają w swych wypowiedziach występującą często różnicę w rozumieniu określenia – dobra opinia szkoły, która może być formułowana w wymiarze ilościowym (statystycznym) – na podstawie wyłącznie uzyskiwanych wyników w testach końcowych czy liczbie absolwentów podejmujących np. studia lub w wymiarze jakościowym – wspierającym osobowy rozwój. Ten drugi wymiar jest postrzegany przez badanych za bardziej właściwy, ale rzadziej realizowany w praktyce – zarówno w szkole większościowej, jak i polskojęzycznej, przy czym opinie te są bardzo zbliżone we wszystkich badanych środowiskach. Wskazują tym samym na bardziej statyczny niż dynamiczny charakter funkcjonowania szkoły polskojęzycznej, która nie jest jeszcze w pełni – w kontekście przyjętych założeń teoretycznych – organizacją (kulturą) uczącą się – aktywną i współpracującą w płaszczyźnie transracjonalnej, racjonalnej i subracjonalnej. Potwierdzają to zarazem obserwacje zajęć szkolnych oraz analizy opracowanych programów wychowawczych i efekty ich wdrożenia.

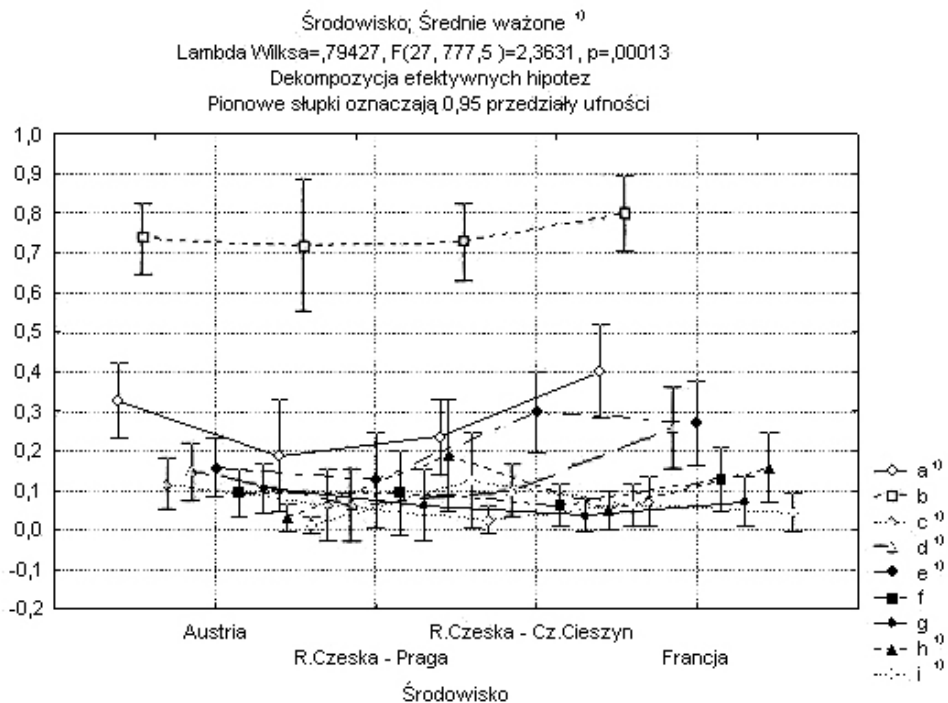
Określając związek między czynnikami decydującymi o wyborze szkoły z polskim językiem nauczania przez uczniów ze szkoły podstawowej a środowiskiem ich stałego zamieszkania lub czasowego pobytu (por. wykres 4), można wskazać, że:

- uczniowie z Francji istotnie częściej niż ich rówieśnicy z Republiki Czeskiej kierują się dobrą opinią szkoły ($\chi^2 = 6,6$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$) oraz własną decyzją w jej wyborze ($\chi^2 = 4,6$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$),
- dzieci z Czeskiego Cieszyna istotnie częściej niż ich rówieśnicy z Wiednia deklarują przydatność uczenia się języka polskiego ($\chi^2 = 4,9$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$),
- uczniowie z Paryża istotnie częściej niż dzieci z Czeskiego Cieszyna ($\chi^2 = 4,9$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$) oraz ich rówieśnicy z Wiednia ($\chi^2 = 8,2$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$) wskazują na znaczenie szkoły polskojęzycznej w wyborze przyszłych studiów.

W przypadku młodzieży gimnazjalnej (por. wykres 5) związki te kształtują się następująco:

- młodzież z Francji istotnie częściej niż jej rówieśnicy z Austrii i Republiki Czeskiej – Czeskiego Cieszyna kieruje się potrzebą kontaktów z rodziną i rówieśnikami w Polsce ($\chi^2 = 6,6$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$),

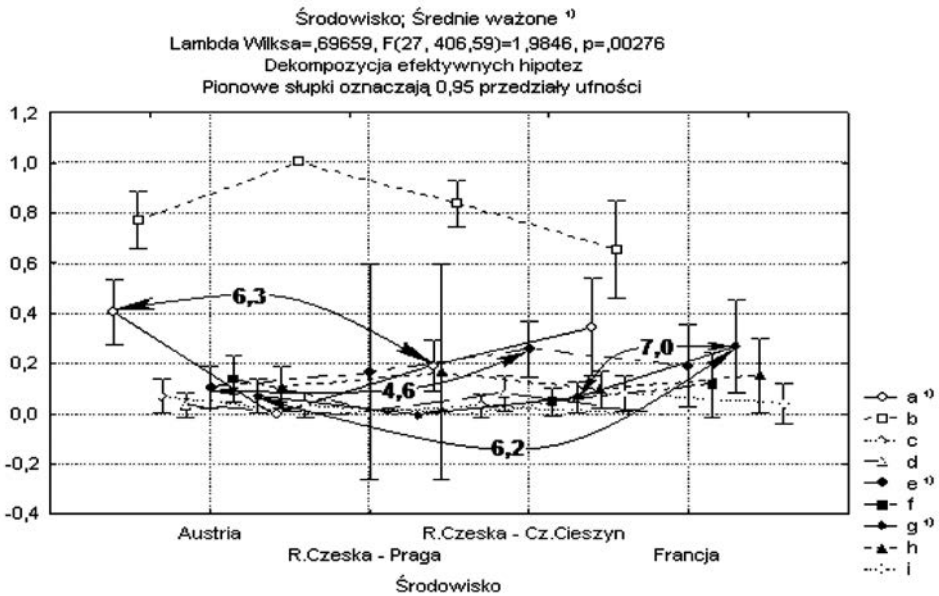
- gimnazjaliści z Czeskiego Cieszyna istotnie częściej niż ich rówieśnicy z Wiednia deklarują przydatność uczenia się języka polskiego ($\chi^2 = 4,6$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$),
- uczniowie z Wiednia istotnie częściej niż ich koledzy z Czeskiego Cieszyna kierują się własną decyzją przy wyborze szkoły polskojęzycznej ($\chi^2 = 6,3$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$).



⁰⁾ analiza statystyczna ANOVA umowna, istotne pozostają tylko wyniki Chi-kwadrat

Wykres 4. Motywy wyboru szkoły polskojęzycznej przez uczniów ze szkoły podstawowej a środowisko zamieszkania

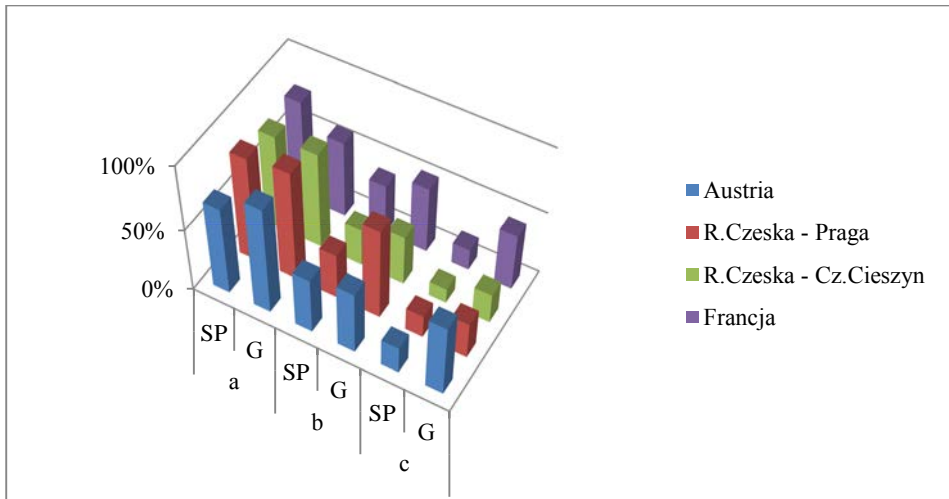
Zarówno w indywidualnych wypowiedziach, jak i w badaniach ankietowych poproszono uczniów o wskazanie motywów uczęszczania do szkoły z polskim językiem nauczania i korzyści z tego wynikających. Kategoryzacja uzyskanych odpowiedzi umożliwiła ich zgrupowanie w dwa podstawowe obszary – *kulturowo-edukacyjny*, obejmujący naukę języka polskiego i poszerzenie wiedzy o polskiej historii i kulturze oraz *społeczny* – związany z potrzebą kontaktów z rówieśnikami.



Wykres 5. Motywy wyboru szkoły polskojęzycznej przez młodzież gimnazjalną a środowisko zamieszkania

We wszystkich badanych środowiskach 75,7% uczniów (por. wykres 6) – bez względu na typ szkoły, płeć i wykształcenie rodziców – za najważniejszą korzyść wynikającą z uczęszczania do szkoły polskojęzycznej uznało naukę języka polskiego i podnoszenie sprawności komunikacyjnej w tym języku.

Najwięcej wskazań w tym zakresie zawierają deklaracje dzieci ze szkoły podstawowej w Pradze (82%), a najmniej gimnazjalistów w Paryżu (59%). Wynika to zapewne z faktu, że po pierwsze – dla większości badanych uczniów w Pradze – Republika Czeska jest czasowym miejscem pobytu, ze względu na okresową pracę rodziców w dużych, międzynarodowych korporacjach i – poza szkołą polskojęzyczną – uczęszczają oni przede wszystkim do elitarnych, prywatnych szkół z francuskim lub angielskim czy amerykańskim językiem nauczania, a nie czeskim. Z kolei – dla większości badanej młodzieży gimnazjalnej w Paryżu – Francja jest jej krajem urodzenia i uczniowie realizują podstawowy obowiązek szkolny wyłącznie w szkołach francuskich. Zróżnicowanie kulturowe badanych środowisk, jak i indywidualne biografie uczniów przekładają się tym samym na ich ocenę korzyści wynikających z uczęszczania do szkoły z polskim językiem nauczania.



a – znajomość języka polskiego, b – znajomość polskiej historii i kultury, c – kontakty z rówieśnikami, SP – szkoła podstawowa, G – gimnazjum

Wykres 6. Motywy uczęszczania do szkoły z polskim językiem nauczania i korzyści z tego wynikające w opinii uczniów ze szkół podstawowych i młodzieży gimnazjalnej

44,8% badanych postrzega korzyści uczęszczania do szkoły w poznawaniu polskiej historii i kultury, przy czym taką deklarację składa ponad połowa gimnazjalistów (52,7%) oraz 37% uczniów ze szkół podstawowych. Uzyskane rezultaty potwierdzają obserwacja zajęć szkolnych, podczas których realizowane są cele, treści i zadania wynikające z podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą¹⁸, jak i indywidualne wypowiedzi badanych, wskazujące – na rosnące wraz z wiekiem – zainteresowanie historią i kulturą kraju pochodzenia. Dodatkowym źródłem wiedzy są także – bezpośredni przekaz od rodziców oraz krewnych mieszkających w Polsce oraz informacje pochodzące z Internetu, czasopism i książek, jak również udział uczniów w działaniach podejmowanych przez lokalne ośrodki polonijne w danym kraju.

Przeprowadzona analiza skupień umożliwiła wyłonienie trzeciego – pod względem liczby wskazań – motywu uczęszczania do szkoły z polskim językiem nauczania i wynikających z niego korzyści, który respondenci określili skrótowo – kontakty z rówieśnikami. Mają one znaczenie dla 38% młodzieży gimnazjalnej oraz 17% uczniów ze szkoły podstawowej. Przypisywanie przez badanych

¹⁸ Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą. Warszawa 2010, MEN. http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf (01.09.2014).

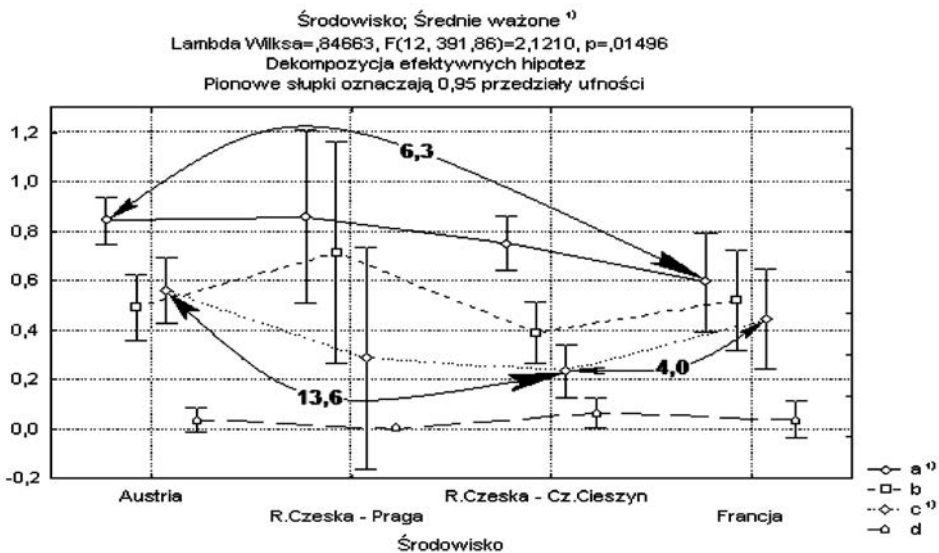
znaczenia relacjom społecznym wynika z typowej dla tego wieku rozwojowego potrzeby kontaktów z innymi, niemniej jednak w środowiskach zróżnicowanych kulturowo stają się one jednym z podstawowych wyznaczników konstruowanej tożsamości społecznej. Dotychczas prowadzone badania potwierdzają, że w toku społecznych porównań każda jednostka poszukuje jednocześnie podobieństw, jak również różnic typu Ja–Inny. Zdaniem Jerzego Nikitorowicza, tożsamość jednostki kształtuje się w konkretnym środowisku i kulturze, w toku nabywania informacji o sobie, drugim człowieku i świecie zarówno przez identyfikację z innymi (upodobnianie), jak również przez różnicowanie i znajdowanie własnej odrębności. Zatem kształtowanie tożsamości ma charakter procesualny, zmienny i dynamicznie rozrastający się. Jednostka kształtuje ją pod wpływem doświadczeń nabywanych w konkretnych kontekstach społecznych w wyniku porównań i odniesień do My i Inni. Warto także zaznaczyć, że dążenie do rozpoznawania i dookreślania samego siebie wynika z podstawowych tendencji motywacyjnych człowieka¹⁹. Wskazane w indywidualnych wypowiedziach badanych uczniów różne typy kontaktów społecznych są wynikiem nabywania przez nich kompetencji warunkujących efektywne radzenie sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, obejmujących: (1) sytuacje *intymne* (kompetencje warunkujące efektywność zachowań w bliskich kontaktach interpersonalnych z innymi osobami, także wywodzącymi się z innych kultur), (2) sytuacje *ekspozycji społecznej*

¹⁹ J. Nikitorowicz (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP, s. 61–62, 97. Por. także m.in. opracowania: M. Argyle (2002), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa: PWN, s. 133–139; M. Jarymowicz (1992), *Tożsamość jako efekt rozpoznawania siebie wśród swoich i obcych*, [w:] P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre (red.), *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Warszawa: IP PAN, s. 215; E. Ogrodzka-Mazur (2005), *Kompetencje społeczne dzieci a realizacja zadań rozwojowych w okresie późnego dzieciństwa (na przykładzie uczniów z pogranicza polsko-czeskiego)*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, Cieszyn – Warszawa – Kraków: UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 343–353; E. Ogrodzka-Mazur (2014), *Tożsamość kulturowa dzieci, rodziców i nauczycieli – między etnicznością a integracją*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Klajmon-Lech, A. Różańska, *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności polskich szkół na obczyźnie*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 53–98; G. Piechaczek-Ogierman (2014), *Kompetencje społeczne uczniów w środowisku wielokulturowym*, [w:] A. Gajdzica, G. Piechaczek-Ogierman, A. Hruzd-Matuszczyk, *Edukacja postrzegana z perspektywy dzieci, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*, Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 52–94; R. Stefańska-Klar (1995), *Rozwój kompetencji społecznych dziecka a proces socjalizacji – wybrane zagadnienia*, [w:] E. Mandal, R. Stefańska-Klar (red.), *Współczesne problemy socjalizacji*, Katowice: UŚ, s. 24.

(kompetencje warunkujące efektywność zachowań, w których jednostka jest obiektem uwagi i potencjalnej oceny ze strony osób wywodzących się z grup/kultur większościowych i mniejszościowych) oraz (3) sytuacje *wymagające asertywności* (kompetencje warunkujące efektywność zachowań nastawionych na realizację własnych celów czy potrzeb przez wywieranie wpływu na innych lub opieranie się wpływowi innych)²⁰.

Określając związek między motywami uczęszczania do szkoły polskojęzycznej i korzyściami z tego wynikającymi a środowiskiem stałego zamieszkania lub czasowego pobytu uczniów, można stwierdzić, że środowisko nie różnicuje istotnie wyborów wśród dzieci ze szkół podstawowych, natomiast w przypadku gimnazjalistów związki te kształtują się następująco (por. wykres 7):

- młodzież z Wiednia istotnie częściej niż jej rówieśnicy z Paryża wskazuje na korzyści wynikające ze znajomości języka polskiego ($\chi^2 = 6,3$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$),
- gimnazjaliści z Czeskiego Cieszyna istotnie rzadziej niż ich rówieśnicy z Wiednia ($\chi^2 = 13,6$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$) oraz z Paryża ($\chi^2 = 4,0$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$) deklarują znaczenie kontaktów z rówieśnikami.



¹⁾ analiza statystyczna ANOVA umowna, istotne pozostają tylko wyniki Chi-kwadrat

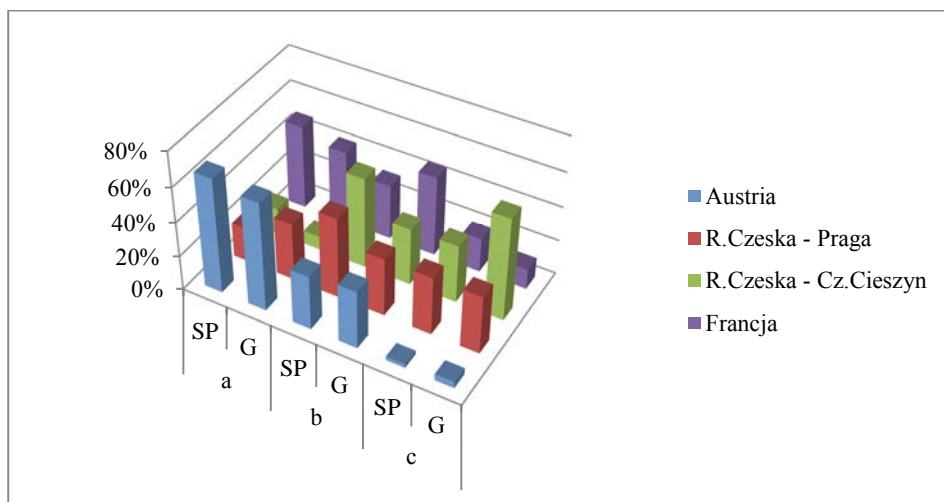
a – znajomość języka polskiego, b – znajomość polskiej historii i kultury, c – kontakty z rówieśnikami, d – inne

Wykres 7. Korzyści wynikając z uczenia się polskiego w opinii młodzieży gimnazjalnej a środowisko zamieszkania

²⁰ Typologia sytuacji społecznych została zaczerpnięta z *Kwestionariusza kompetencji społecznych*, opracowanego przez A. Matczak. Por.: A. Matczak (2001), *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, s. 11.

Charakteryzując obraz szkół polskojęzycznych w kontekście oczekiwań edukacyjnych młodego pokolenia Polaków żyjących na stałe lub przebywających czasowo w krajach Unii Europejskiej, warto również uzupełnić go o ich opinie dotyczące porównania poziomu nauczania w szkole z polskim językiem nauczania i w szkole większościowej danego kraju. Obowiązkowe uczęszczanie do szkoły większościowej (wymagane zaświadczeniem przy zapisie do szkoły z polskim językiem nauczania) i pełne funkcjonowanie w danym systemie oświatowym jest z jednej strony – naturalną sytuacją edukacyjną i społeczną dla wszystkich badanych, natomiast z drugiej – funkcjonowanie w rodzinie mieszanego pochodzenia i/lub wyznaniowo czy bycie imigrantem stwarza im wiele problemów w wymiarze indywidualnym (tożsamościowym) i społeczno-kulturowym, w tym problemów związanych z nauką.

Wskazania uczniów dotyczące porównania poziomu nauczania w szkole większościowej i mniejszościowej utworzyły trzy porównywalne skupienia: 37% badanych ocenia poziom szkół większościowych jako wyższy, 38,5% postrzega go jako taki sam, a zdaniem 24,5% uczniów – jest on niższy. Wskazania te warunkuje istotnie zarówno wiek badanych, jak i ich środowisko zamieszkania (por. wykres 8).



a – wyższy, b – porównywalny (taki sam), c – niższy, SP – szkoła podstawowa, G – gimnazjum

Wykres 8. Poziom nauczania w szkole większościowej i mniejszościowej w opinii badanych uczniów

65% uczniów z Wiednia i ich 45% rówieśników z Paryża ocenia wyżej poziom nauczania w miejscowych szkołach większościowych niż w szkole

polskojęzycznej. Z kolei 33% badanych z Pragi oraz 59% gimnazjalistów z Czeskiego Cieszyna przypisuje kształceniu prowadzonemu w tych placówkach zdecydowanie niższemu poziom. W interpretacji uzyskanych wyników badań należy wziąć po uwagę kilka istotnych czynników:

- w szkołach większościowych w Paryżu, Pradze i w Wiedniu badani uczniowie realizują pełny program nauczania zgodny z obowiązującym w danym kraju systemem oświatowym i uczęszczają do szkoły codziennie;
- szkoła polskojęzyczna, podlegająca formalnie polskiemu MEN, funkcjonuje w systemie kształcenia uzupełniającego w zakresie języka polskiego, wiedzy o Polsce (historia, geografia, wiedza o społeczeństwie i kulturze) oraz kształcenia zintegrowanego w niższych klasach szkoły podstawowej, a nauka w niej odbywa się jeden raz w tygodniu;
- uczniowie z Czeskiego Cieszyna realizują pełny obowiązek szkolny w szkole z polskim językiem nauczania, która podlega prawnie czeskiemu ustawodawstwu.

Wymienione uwarunkowania różnicują tym samym opinie uczniów dotyczące porównania poziomu nauczania obu typów szkół w środowiskach ich stałego lub czasowego pobytu. W odniesieniu do szkół podstawowych analiza statystyczna potwierdza, że:

- badani z Wiednia istotnie częściej niż ich rówieśnicy z Pragi ($\chi^2 = 16$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$) oraz Czeskiego Cieszyna ($\chi^2 = 33$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$) wskazują na wyższy poziom nauczania w szkołach większościowych i istotnie rzadziej – niż w pozostałych środowiskach – że jest on niższy;
- z kolei uczniowie z Czeskiego Cieszyna istotnie częściej niż dzieci z Wiednia ($\chi^2 = 5,3$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$) oraz Paryża ($\chi^2 = 6,3$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$) deklaruje porównywalny poziom nauczania w obu typach szkół.

Na poziomie gimnazjum związki te kształtują się następująco:

- młodzież z Wiednia istotnie częściej niż badani z Czeskiego Cieszyna ($\chi^2 = 40$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$) przypisuje wyższy poziom nauczania szkolnictwu większościowemu;
- gimnazjaliści z Czeskiego Cieszyna istotnie częściej niż ich rówieśnicy z Paryża ($\chi^2 = 17$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$) oraz Wiednia ($\chi^2 = 41$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$) wskazują na niższy poziom nauczania w szkołach większościowych.

Podjęte w opracowaniu rozważania zamyka charakterystyka dalszych planów życiowych badanych, w tym planów związanych z możliwością studiowania, pracy czy zamieszkania w Polsce. Jest ona istotna z punktu widzenia zarówno poznania przyszłych zamierzeń naszego młodego pokolenia żyjącego aktualnie w Europie, jak i przygotowywania różnego typu społecznych, kulturowych i edukacyjnych programów wspierających młodzież w sytuacji czasowego przyjazdu lub powrotu do kraju pochodzenia. Rezultaty dotychczas prowadzonych badań w tym zakresie na pograniczu polsko-czeskim pozwoliły uchwycić zmienność, czyli dynamikę aspiracji edukacyjnych młodzieży zaolziańskiej. U schyłku

pierwszej dekady nowego stulecia znacznie więcej badanych osób (o 31,1%) niż w porównywalnych badaniach w roku 1993, zamierzało w przyszłości studiować zarówno w polskich, jak i czeskich uczelniach wyższych i kształcić się na studiach podyplomowych. Uzyskanie przez uczniów wykształcenia średniego i pomaturalnego było tym samym niewystarczające, aby mogli oni dobrze funkcjonować we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej i realizować swoje plany edukacyjne, w tym zawodowe. Tylko 15% badanych (1994 – 43%) oceniło swój start na studia jako trudniejszy, w związku z ukończeniem polskiej szkoły średniej, 57% młodzieży (1993 – 30%) było zdania, że jej szanse w porównaniu z rówieśnikami uczącymi się w czeskich szkołach są takie same, a 28% uczniów (1994 – 27%) sądziło, że po ukończeniu polskiej szkoły będzie im łatwiej osiągnąć wyższy poziom wykształcenia²¹.

Jak wskazują aktualnie uzyskane wyniki, większość badanych rozważa w przyszłości możliwość stałych lub czasowych kontaktów z Polską, przy czym najwięcej tego typu deklaracji składają dzieci i młodzież z Paryża (73%), gimnazjaliści z Pragi (71%) oraz uczniowie z wiedeńskich szkół podstawowych (60%). Można również zauważyć wyraźną tendencję, zgodnie z którą we wszystkich badanych środowiskach, z wyjątkiem Austrii, wraz z wiekiem wzrasta zainteresowanie młodzieży krajem pochodzenia. Gimnazjaliści z Paryża istotnie częściej niż ich rówieśnicy z Wiednia ($\chi^2 = 8,7$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$) wskazują na tego typu przyszłe plany, podobnie uczniowie z Czeskiego Cieszyna – w porównaniu z kolegami z Wiednia – istotnie częściej deklarują możliwość studiowania, pracy czy zamieszkania w Polsce ($\chi^2 = 5,2$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$). Szkoła polskojęzyczna i prowadzona w niej edukacja międzykulturowa może w tym zakresie stanowić swoisty „pomost” ułatwiający uczniom z jednej strony systematyczne poznawanie i rozumienie kultury pochodzenia, a z drugiej – otwieranie się na innych i inne kultury. Strukturalne i trafne działania edukacyjne powinny być także podjęte w naszym kraju, aby pomóc młodzieży powracającej czasowo lub na stałe z emigracji „odnaleźć się” w nowym otoczeniu kulturowym i zniwelować skutki ponownego procesu readaptacji kulturowej²².

²¹ A. Gajdzica, E. Ogrodzka-Mazur (2009), *Szkoła na Pograniczu jako środowisko kształtowania aspiracji i planów edukacyjnych młodzieży*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 190–225.

²² H. Grzymała-Moszczyńska (2014), *Wybrane koncepcje teoretyczne dotyczące przekazywania młodym pokoleniom kultury ojczystej w warunkach emigracji*, [w:] D. Prasałowicz, J. Kulpińska (red.), *Młodzież polska na obczyźnie – zadania edukacyjne*. Kraków: PAU, s. 185–201.

KONKLUZJE

Nakreślona charakterystyka oczekiwań edukacyjnych uczniów wobec szkół polskojęzycznych funkcjonujących w wybranych krajach europejskich umożliwia – w podsumowaniu – sformułowanie najważniejszych wniosków:

- uczęszczanie do szkoły polskojęzycznej jest powodowane w przypadku większości badanych dzieci z klas II–VI szkoły podstawowej oraz z klas I–III gimnazjum decyzją rodziców wynikającą z ich przywiązania do kultury i tradycji kraju pochodzenia i tym samym potrzeby zachowania ciągłości polskiego dziedzictwa kulturowego. Sami uczniowie zwracają uwagę na liczne trudności wynikające z faktu równoczesnego uczęszczania do szkoły większościowej i mniejszościowej, odwołując się najczęściej do obciążeń związanych ze zwiększoną liczbą zadań domowych, wymogiem nabywania sprawności komunikatywnych w dwóch i więcej językach, koniecznością dalekich dojazdów do szkoły polskojęzycznej, poświęcaniem jednego dnia weekendowego na dodatkową naukę, mniejszą liczbą wolnego czasu przeznaczanego na swobodną zabawę czy kontakty z rówieśnikami,
- uczniowskie motywacje uczęszczania do szkoły z polskim językiem nauczania i wynikające z tego korzyści grupują się w dwa podstawowe obszary – *kulturowo-edukacyjny*, obejmujący naukę języka polskiego i poszerzenie wiedzy o polskiej historii i kulturze oraz *społeczny*, będący rezultatem nabywania przez nich kompetencji, warunkujących efektywne radzenie sobie w określonego typu sytuacjach społecznych – intymnych, ekspozycji społecznej oraz sytuacjach wymagających asertywności,
- badani nie potrafią jednoznacznie porównać i ocenić poziomu nauczania w szkole większościowej i mniejszościowej, przy czym wykształcenie jest traktowane przez młode pokolenie – świadome zarówno szans, jak i ograniczeń, które niesie życie w środowiskach zróżnicowanych kulturowo – jako środek realizacji w pozyskaniu pożądanego miejsca w strukturze społeczno-zawodowej oraz jest/staje się wartością pożądaną dla niej samej, składnikiem i warunkiem jakości życia,
- większość uczniów rozważa w przyszłości możliwość stałych lub czasowych kontaktów z Polską, związanych przede wszystkim ze studiowaniem oraz pracą zawodową. Nakreślone przez nich przyszłe zamierzenia i plany edukacyjne wskazują na realną ocenę swoich szans i możliwości dalszego kształcenia, odzwierciedlającą przede wszystkim tendencję do uzyskiwania wyższego poziomu wykształcenia w systemach oświatowych krajów aktualnego stałego lub czasowego pobytu.

Szkoła polskojęzyczna, aby być postrzeganą zarówno przez grupy/kultury mniejszościowe, jak i grupy/kultury większościowe jako organizacja (kultura) ucząca się – powinna w dalszym ciągu czynić starania na rzecz trafnego rozpoznania swojego wewnętrznego potencjału i – tworząc społeczności dydaktyczne

– w aktywny sposób włączać się w szersze środowisko kulturowe. Funkcjonując w europejskiej i światowej przestrzeni wielokulturowej ma jednak ważne zobowiązanie – edukację międzykulturową, przygotowującą dzieci i młodzież do życia i radzenia sobie w tej przestrzeni.

BIBLIOGRAFIA

- Adrian B. (2011), *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Angrosino M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne. Niezbędnik badacza. Metodologia*, Warszawa: PWN.
- Arendt H. (2011), *Między czasem minionym a przyszłym: osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa: Fundacja „Aletheia”.
- Argyle M. (2002), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa: PWN.
- Bartz B. (1997), *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg – Radom: ISK, ITeE.
- Bartz B. (2000), *Wielokulturowość i porozumienie*, „Ars Educandi” nr 2.
- Chodynicka A.M., Więckowska J. (2005), *Wywiad kulturowy*, [w:] K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny*. T. 3. *Wywiad w różnych kontekstach praktycznych*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Chromiec E. (2004), *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk: GWP.
- Cylkowska-Nowak M. (2000) (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Poznań: Wydawnictwo „Wolumin”.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009) (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1–2, Warszawa: PWN.
- Dudzikowa M. (2004), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (2010) (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, t. 1, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dymara B. (1998) (red.), *Dziecko w świecie szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gajdzica A., Ogrodzka-Mazur E. (2009), *Szkola na Pograniczu jako środowisko kształtowania aspiracji i planów edukacyjnych młodzieży*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gołębiński B.D. (2004): *Szkola wspomagająca rozwój*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa: PWN.
- Grzymała-Moszczyńska H. (2014), *Wybrane koncepcje teoretyczne dotyczące przekazywania młodym pokoleniom kultury ojczystej w warunkach emigracji*, [w:] D. Praszalowicz, J. Kulpińska (red.), *Młodzież polska na obczyźnie – zadania edukacyjne*. Kraków: PAU.

- Hildebrandt A. (2001), *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Dalina*, [w:] E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, Poznań: „Eruditus”.
- Jarymowicz M. (1992), *Tożsamość jako efekt rozpoznawania siebie wśród swoich i obcych*, [w:] P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre (red.), *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Warszawa: IP PAN.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa: WSiP.
- Köpp I., Lippitz W. (2001), *Praktyka badań jakościowych prowadzonych z dziećmi*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Łódź: UŁ.
- Kopruckowiak A. (1995), *Wprowadzenie*, [w:] A. Kopruckowiak (red.), *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*. Lublin: UMCS.
- Kruszewski K. (1990), *W sprawie kryzysu rozważań o kryzysie oświaty*, „Forum Oświatowe” nr 3.
- Kvale S. (2004), *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Lewowicki T. (1997), *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa: „Żak”.
- Lewowicki T. (2012), *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa” nr 1.
- Lewowicki T. (2013), *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa” nr 2.
- Lewowicki T. (2014), *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom*, „Edukacja Międzykulturowa” nr 3.
- Lewowicki T., Nikitorowicz J., Szczurek-Boruta A. (2010) (red.), *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*, Białystok – Cieszyn – Warszawa: Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.
- Matczak A. (2001), *Kwestionariusze kompetencji społecznych. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Moustakas C. (2001), *Fenomenologiczne metody badań*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nalaskowski A. (1995), *Niepokój o szkołę*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikitorowicz J. (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: WAiP.
- Nowicka E. (2000) (red.), *Polacy czy cudzoziemcy? Polacy za wschodnią granicą*, Kraków: „Nomos”.
- Ogrodzka-Mazur E. (2005), *Kompetencje społeczne dzieci a realizacja zadań rozwojowych w okresie późnego dzieciństwa (na przykładzie uczniów z pogranicza polsko-czeskiego)*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego*

- i kształtowania się tożsamości*, Cieszyn – Warszawa – Kraków: UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ogrodzka-Mazur E. (2007), *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Katowice: UŚ.
- Ogrodzka-Mazur E. (2014), *Tożsamość kulturowa dzieci, rodziców i nauczycieli – między etnicznością a integracją*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Klajmon-Lech, A. Różańska, *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności polskich szkół na obczyźnie*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Piechaczek-Ogierman G. (2014), *Kompetencje społeczne uczniów w środowisku wielokulturowym*, [w:] A. Gajdzica, G. Piechaczek-Ogierman, A. Hruzd-Matuszczyk, *Edukacja postrzegana z perspektywy dzieci, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*, Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*. Warszawa 2010, MEN. http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf (01.09.2014).
- Sobecki M. (2007), *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Stefańska-Klar R. (1995), *Rozwój kompetencji społecznych dziecka a proces socjalizacji – wybrane zagadnienia*, [w:] E. Mandal, R. Stefańska-Klar (1995) (red.), *Współczesne problemy socjalizacji*, Katowice: UŚ.
- Szczurek-Boruta A. (2007), *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo*, Katowice: UŚ.
- Śliwerski B. (2013), *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2013), *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP*, [w:] M. Dudziko-wa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Urlińska M.M. (2007), *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych. Na przykładzie szkoły polskiej na Łotwie*, Toruń: UMK.
- Wojakowski D. (2007), *Swojskość i obcość w zmieniającej się Polsce*, Warszawa: IFiS PAN.
- Żłobicki W. (2002), *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Ewa Ogrodzka-Mazur, Szkoła z polskim językiem nauczania z perspektywy oczekiwań edukacyjnych uczniów żyjących w zróżnicowanej kulturowo Europie

Title: School with Polish as the teaching language from the perspective of educational expectations of learners in culturally diversified Europe

Key words: school with Polish as the teaching language, learners' educational expectations, multi- and intercultural education, culturally diversified Europe

Abstract: What has been undertaken in this study in the context of educational expectations of the young permanently or temporarily living in the EU countries (e.g. Austria, France, the Czech Republic) is an attempt at outlining an image of schools with Polish as the teaching language. To achieve this, the formulated research problems have been comprised in the questions concerning learners' opinions on: (1) the factors considered by them as decisive in choosing the school with Polish as the teaching language, (2) the motivation to attend this school and the resulting benefits, (3) comparing the learning results in the Polish school abroad to those in the majority school, (4) further educational and life plans, including plans of studying, working or living in Poland.

The theoretical-methodological framework of the study is the concept of school as a learning organization, based on the theory of change, theory of organization, and the theory of open systems. This concept assumes not only the development of the institution of school and adjustment to its environment but also (and most of all) transgression, or going beyond the so far established limits of activity. The main field in which the change takes place is the culture of school, manifested at three different levels: trans-rational, rational, and subrational. What is also considered in this context are learners' real needs, along with developing learners' feeling of agency in school matters and educational aims, the dialogue strategy of teaching, reflectiveness and the feeling of life satisfaction.