

EWA NOWICKA
Instytut Socjologii UW
Instytut Psychologii Międzykulturowej SWPS

WOJCIECH POLEĆ
Instytut Socjologii UW

SUKCES W SZKOLE CZY WBREW SZKOLE. DZIECI ROMSKIE I WIETNAMSKIE W OCZACH NAUCZYCIELI POLSKICH

WPROWADZENIE

Do polskich szkół publicznych obok dzieci polskich trafiają również dzieci pochodzące z grup mniejszości narodowych i etnicznych, a także dzieci imigrantów. Konieczność uczestnictwa w obowiązującym systemie edukacyjnym, w przypadku przedstawicieli mniejszości rozumianych jako przedstawiciele kultur różnych niż kultura narodowa danego kraju, stwarza specyficzne problemy. Szkoła bowiem nie przekazuje w tym przypadku jedynie informacji, lecz bodaj ważniejszym jej zadaniem jest przekazywanie wzorów zachowań i wartości, przy czym są to wzory i wartości kultury, którą nazwać możemy dominującą, narodową lub głównym nurtem kultury państwa. Zakłada się milcząco, iż nabycie umiejętności, jakie ona oferuje jest korzystne dla osoby, którą poddaje się oddziaływaniom. Nie bierze się natomiast pod uwagę wpływu działań pedagogicznych na treści kulturowe zinternalizowane przez dziecko kulturowo odmienne w wyniku socjalizacji pierwotnej. Nie bierze się też pod uwagę tego jak kultura, w której dziecko wyrosło wpływa na możliwość zdobycia wykształcenia w ramach systemu edukacyjnego.

Celem naszym jest prześledzenie sytuacji dziecka pochodzącego z odmiennej kulturowo zbiorowości w polskiej szkole. Interesować nas będzie odpowiedź na pytanie, jakie są warunki osiągnięcia sukcesu edukacyjnego przez dziecko, które trafia do instytucji stworzonej przez obcą sobie kulturę, a ponadto stworzonej z myślą o przyjęciu dzieci pochodzących z kultury własnej.

Wybraliśmy Romów i Wietnamczyków jako dwie grupy, których kultury różnią się w sposób znaczący od kultury polskiej a zarazem różnią się znacząco między sobą. Można by nawet powiedzieć, iż pod względem sytuacji dzieci z tych grup w polskiej szkole znajdują się na dwóch przeciwległych biegunach.

Sytuacja Romów jest wyjątkowo niekorzystna. Dotkliwym problemem jest bardzo niski poziom oświaty, wynikający ze słabego uczestnictwa Romów w systemie edukacji. Niewątpliwie jest to czynnik spychający ich na niższą

pozycję ekonomiczną i prestiżową w społeczeństwie polskim albo nawet na margines społeczny (por. Nowicka 1999, s. 10; 2003).

Odmienne kształtuje się sytuacja dzieci wietnamskich. Większość tych dzieci uczy się w szkołach i uczelniach polskich, gdzie w przeważającej mierze radzą sobie bardzo dobrze (por. Halik 2001, s. 111).

Mimo rozbieżnych sposobów funkcjonowania tych dwóch grup w polskiej szkole można, szczególnie w chwili rozpoczynania przez dzieci z tych zbiorowości nauki w Polsce, doszukiwać się między nimi wielu podobieństw. Tak dzieci wietnamskie, jak i romskie trafiają do polskiej szkoły często ze słabą znajomością języka polskiego, ze środowiska domowego o głęboko odmiennych od polskich wzorach zachowania. Dopiero w dalszym toku nauki podobieństwa te zacierają się. Analiza różnic w „karierach szkolnych” dzieci z tych dwu grup może nam wydatnie pomóc w poznaniu uwarunkowań procesu edukacji grup mniejszościowych, a w tym przyczyn niepowodzeń dzieci romskich.

Aby zanalizować różne aspekty odmiennych losów dzieci romskich i wietnamskich w polskiej szkole musimy wziąć pod uwagę fakt, że mamy do czynienia z sytuacją zetknięcia się dwóch kultur: kultury dziecka nabytej w toku socjalizacji pierwotnej i kultury dominującej narzucanej przez szkołę. Musimy się przyjrzeć ich wzajemnym oddziaływaniom i ograniczeniom, jakie kultury te, często sprzeczne, narzucają osobie zmuszonej sprostać wymaganiom dwóch odmiennych systemów wartości.

Naszym zdaniem to właśnie uwarunkowania kulturowe decydują o sukcesie edukacyjnym lub jego braku u dziecka wychowanego w innej kulturze. Mówiąc tu o uwarunkowaniach kulturowych mamy na myśli nie tylko kulturę pochodzenia dziecka, ale również kulturę polską wraz z jej systemem wartości, normami zachowania, koncepcjami różnych ról społecznych, a także stereotypy narodowościowe.

Chcemy odpowiedzieć na pytanie, dlaczego przedstawiciele dwóch wybranych grup etnicznych – grup mniejszościowych – radzą sobie w polskiej szkole w sposób tak różny. Gdyby odpowiedzialność za sukces lub niepowodzenie dziecka w szkole ponosił jedynie polski system edukacyjny, nieprzystosowany do przyjęcia dziecka z innej niż polska kultury, trzeba by przyjąć, iż nie odniosą sukcesu edukacyjnego wszystkie dzieci pochodzące z obcych kultur. Stwierdzeniu takiemu przeczy jednak sytuacja dzieci wietnamskich w polskiej szkole.

ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE

Zastanović się więc trzeba, co powoduje, iż przedstawiciele jednej grupy radzą sobie w sposób zadowalający lub nawet bardzo dobry, a drugiej nie radzą sobie prawie zupełnie. Wyjaśniając wskazane zjawisko sięgać będziemy do koncepcji Pierre’a Bourdieu oraz Basila Bernsteina, rozpatrujących problemy edukacji z punktu widzenia reprodukcji kultury. Zaproponowane tutaj wyjaśnienia mogą być pomocne nie tylko dla zrozumienia problemów edukacji grup mniejszościowych, ale całości ich stosunków z kulturą większościową.

Według Pierre'a Bourdieu proces wychowania to „całość mechanizmów instytucjonalnych bądź zwyczajowych, dzięki którym zabezpiecza się międzypokoleniowy przekaz kultury odziedziczonej z przeszłości” (Bourdieu, Passeron 1990, s. 69). Szkoła z swojej definicji przekazująca informacje i kształcąca umiejętności przydatne w dalszych życiowych działaniach, przekazuje w ten sposób kompetencje kulturowe, czy – inaczej mówiąc – wdraża w jakąś konkretną kulturę. Biorąc to pod uwagę istotnym staje się z jakim wyposażeniem kulturowym przychodzi do szkoły dziecko.

Aspekt wdrażania w kulturę jest w mniejszym stopniu widoczny, gdy szkoła zajmuje się nauką dziecka, którą reprezentuje szkoła, czyli kultury dominującej, większościowej. Wówczas wzory socjalizacji pierwotnej i socjalizacji wtórnej są zbieżne. Już jednak w społeczeństwie zróżnicowanym klasowo pojawiają się problemy w przypadku dzieci pochodzących z klasy innej niż klasa tworząca system edukacyjny, szczególnie, jeśli klasę społeczną rozumiemy podobnie jak Bernstein jako „fundamentalną dominującą kategorię kulturową, stworzoną i utrzymywaną przez sposób produkcji” (Bernstein 1990, s. 127). Przy takim rozumieniu różnic klasowych możemy mówić o zróżnicowaniu kulturowym pomiędzy klasami społecznymi, a wzory kulturowe przekazywane w szkole odpowiadać będą wzorom klasy dominującej. Wpływ tego zróżnicowania na sytuację dziecka w szkole określa Bernstein w następujący sposób:

Nie zwraca się często uwagi na fakt, że tempo przyswajania wiedzy jest w ukryty sposób oparte na modelu socjalizacji dziecka właściwym dla klasy średniej. Socjalizacja właściwa rodzinie klasy średniej jest rodzajem ukrytego wsparcia, ułatwiającego w znacznym stopniu i na różne sposoby naukę w szkole. Dziecko z klasy średniej jest ukierunkowane na uczenie się niemal wszystkiego. Owo ukryte wsparcie powoduje, iż nieczęsto pojawiają się dążenia do zmiany programu i pedagogii, ponieważ dziecko *middle-class* nastawione jest na uczenie się; może ono nie być zainteresowane lub nawet nie lubić tego, czego się uczy, ale uczy się. W tych przypadkach, w których system szkolny nie jest wspierany przez dom, uczeń często doznaje niepowodzeń. Tym sposobem nawet tempo przyswajania wiedzy jest klasowo modelowane (Bernstein 1990, s. 311).

W jakim stopniu rozważania na temat wpływu różnic klasowych na sukces edukacyjny dają się zastosować do rozważania problemów dzieci pochodzących z kultur grup etnicznych odrębnych od kultury systemu edukacyjnego? Odpowiedź na to pytanie daje, przyjęte tu za Bernsteinem, rozumienie różnic klasowych w kategoriach różnic kulturowych. Przy takim podejściu wydaje się uprawniona próba rozszerzenia wyjaśnień proponowanych dla wpływu różnic klasowych na sukces edukacyjny, na sytuację dzieci z kultur obcych, a szeroki dorobek socjologii edukacji może pozwolić na zobaczenie ich sytuacji w ciekawym świetle, zwłaszcza że, jak twierdzi Bernstein:

W warunkach rozwiniętego kapitalizmu, istnieje wiele różnych obszarów nierówności w stosunkach między grupami społecznymi, płciami, narodowościami, w stosunkach wyznaniowych i regionalnych, gdzie każda kategoria ma swój własny, partykularny kontekst odtwarzania [...] kategorie czy to płci, czy narodowościowe lub wyznaniowe (lub dowolna ich kombinacja), manifestują się w dzisiejszych czasach w trybie określonym klasowo (Bernstein 1990, s. 263).

Dla problematyki tej pracy ważne jest również wydzielenie dwóch płaszczyzn procesu wychowawczego: płaszczyzny szerokiej – „niezamierzonych wpływów na uspołeczniającego się wychowanka”, oraz płaszczyzny węższej – „aktualizującego się na podłożu tamtych wpływów, świadomego i planowego kształtowania wychowanka w zinstytucjonalizowanym systemie wychowawczym” (Suchodolski 1963).

W przypadku interesujących tu nas Romów i Wietnamczyków mamy do czynienia z rozdzieleniem procesu wychowawczego pomiędzy dwie kultury. W płaszczyźnie szerszej na dziecko oddziałuje jego kultura rodzinna poprzez rodziców i krewnych, ale też kultura większości poprzez kontakty, jakie dziecko ma z jej przedstawicielami. W znaczeniu węższym, na dziecko oddziałuje jedynie kultura większości, jako że to przez nią jest stworzony system edukacyjny, do którego trafia dziecko.

Zarazem, postępując za myślą Pierre’a Bourdieu, każde działanie pedagogiczne, jako mające na celu wdrożenie do pewnej kultury, opiera się na przemocy symbolicznej, gdyż zakłada narzucenie pewnej arbitralności kulturowej¹ rozumianej jako zbiór znaczeń uznanych przez daną grupę za godne odtworzenia poprzez działania pedagogiczne, które określają kulturę danej grupy lub klasy będąc systemem symbolicznym stanowiącym o strukturze i funkcjach tej kultury. Zbiór tych znaczeń jest arbitralny, gdyż nie mogą one być wydedukowane z żadnej ogólnej zasady fizycznej, biologicznej bądź duchowej i nie mają wewnętrznego związku z „naturą rzeczy” czy „naturą ludzką”. Arbitralności kulturowej nie należy mylić z bezpodstawnością wyborów; selekcja znaczeń jest niezbędna dla nadania spójności i zrozumiałości funkcjom i strukturze kultury, która zawdzięcza swe istnienie pewnym warunkom społecznym. Warto tu zaznaczyć, iż stopień, w jakim dany układ stosunków społecznych jest odtwarzany może być różny w odmiennych kulturach i w przypadku zmiany stosunków społecznych może dojść do pewnej reinterpretacji odtwarzanej kultury.

Według Bourdieu, w każdym przypadku jednak narzucana arbitralność kulturowa będzie w największym stopniu odpowiadać obiektywnym interesom materialnym i symbolicznym dominującej w danej społeczności grupy lub klasy. Tak więc działania pedagogiczne narzucające daną arbitralność kulturową mają moc odtwarzania układów sił panujących w danej społeczności poprzez odtwarzanie struktury dystrybucji kapitału kulturowego między grupami i klasami, a przez to przyczyniają się do reprodukcji struktury społecznej danej zbiorowości. Nie można więc uznać, iż działania pedagogiczne mają na celu przekazanie wszystkim członkom danej zbiorowości całości kapitału kulturowego traktowanego jako własność całego „społeczeństwa”. Powyższe założenia teoretyczne są punktem wyjścia do naszej analizy sytuacji dzieci romskich i wietnamskich w polskiej szkole. W badaniu staraliśmy się sprawdzić, na ile sytuacja dzieci z tych grup w szkole odpowiada sytuacji ich grup pochodzenia w społeczeństwie polskim.

¹ Używamy tutaj pojęcia ‘arbitralność kulturowa’ nie wprowadzając, dla uproszczenia wywodu, pokrewnego terminu ‘habitus’, tak charakterystycznego dla koncepcji Pierre’a Bourdieu.

OPIS BADANIA

Materiałem empirycznym, jaki wykorzystujemy są głównie wywiady pogłębione przeprowadzone w latach 1999–2003² z nauczycielami dzieci romskich w polskich szkołach podstawowych, głównie w Warszawie i okolicach, ale i na terenie dawnego województwa nowosądeckiego i olsztyńskiego oraz wywiady z nauczycielami dzieci wietnamskich w Warszawie, przeprowadzone w 2000 roku w szkołach podstawowych i liceach. Dla zrozumienia problemów edukacyjnych dzieci romskich i wietnamskich nauczyciele tych dzieci wydawali się naturalnymi informatorami jako osoby najbliższe problemowi i poprzez kontakt z dziećmi posiadające dobrą znajomość ich sytuacji, a z drugiej strony osoby bezpośrednio odpowiedzialne za ich edukację i edukację tę kształtujące. Łącznie przeprowadzono ponad 40 wywiadów, odpowiednio po ok. 20 dla każdej z interesujących nas grup, w tym z nauczycielami stykającymi się tak z dziećmi wietnamskimi, jak i romskimi.

W ten sposób nauczycieli dzieci romskich i wietnamskich mogliśmy potraktować z jednej strony jako osoby dostarczające informacji o sytuacji tych dzieci, a z drugiej strony mogliśmy przebadać postawy samych nauczycieli wobec problemów edukacji dzieci z innych kultur w polskim systemie edukacyjnym, a poprzez to wpływ, jaki wywierają oni na swoich uczniów. Mamy tu na myśli nie tylko wpływ zamierzony i świadomy, ale również ten nieświadomiony, a często znaczący dla sytuacji dziecka. Badania dotyczyły przede wszystkim zagadnień związanych z funkcjonowaniem dziecka mniejszościowego w polskim systemie edukacyjnym, stąd wynikało ograniczenie pola naszych badań do procesów zachodzących bezpośrednio w sytuacji szkolnej. Badania poszerzone zostały o obserwacje sytuacji szkolnych oraz towarzyszące wywiadam z nauczycielami rozmowy z dziećmi pochodzącymi z interesujących nas tutaj kultur oraz z ich rodzicami.

W wywiadach staraliśmy się objąć całość zagadnień związanych z edukacją dziecka pochodzącego z obcej kultury. Pytania dotyczyły kontaktów nauczyciela z dzieckiem romskim lub wietnamskim i jego rodzicami, problemów z nauką, problemów wychowawczych itp. Interesowała nas też znajomość wśród nauczycieli środowiska dzieci – znajomość kultury romskiej i wietnamskiej.

PORÓWNANIE KULTUR SOCJALIZACJI PIERWOTNEJ

Środowiska, z jakich pochodzą dzieci romskie i wietnamskie mają znaczący wpływ na charakter problemów, z jakimi spotykają się one w szkole, stąd poznanie kultur socjalizacji pierwotnej jest konieczne dla zrozumienia ich sytuacji w polskim systemie edukacyjnym.

Chociaż obecnie większość Romów prowadzi osiadły tryb życia, kulturę romską można traktować, w zasadniczych jej zrębach, jako kulturę ludu koczowniczego.

² W badaniu brali udział studenci seminariów prowadzonych przez Ewę Nowicką.

Wszyscy Romowie zostali osiedleni w wyniku bezpośredniego przymusu administracyjnego.

Cechą odróżniającą kulturę Romów od innych kultur koczowniczych jest fakt, iż nie koczują oni na określonym terytorium nieużytkowanym przez inne grupy, lecz prowadzą od wieków wędrowki przez tereny zaludnione przez przedstawicieli innych kultur. Romowie nie posiadają odrębnego terytorium, ani państwa, które mogliby uznać za swoje. Ma to znaczący wpływ na ich kulturę oraz na relacje z innymi kulturami. Poprzez fakt wędrowki przez terytoria zamieszkałe przez przedstawicieli innych kultur skazani są oni na ciągły kontakt z „obcymi”. Aby zachować swoją odrębność, a jednocześnie móc przeżyć w środowisku, w którym „warunki dyktują inni”, musieli wytworzyć mechanizmy pozwalające im na zachowanie odrębności, a z drugiej strony pozwalające im funkcjonować w styczności z innymi kulturami.

Romowie byli zawsze w swojej egzystencji zależni od społeczności terenów, na których w danym momencie przebywali, jednak otoczenie nieromskie traktowane było bardziej jako swego rodzaju „zasoby naturalne” niż partnerzy. Wiąże się to z zawężeniem kategorii prawdziwych ludzi (*manusz*) jedynie do Romów (z robionymi czasem wyjątkami dla *gadziów*, czyli przedstawicieli innych kultur, którzy okazali im szczególną życzliwość lub pomoc). Przejawem tego są podwójne zasady w stosunku do „swoich”, wobec których obowiązuje uczciwość, i „obcych”, których bezkarnie można oszukiwać i nie należy ich dopuszczać do tajemnic grupowych ze znajomością języka włącznie.

Kultura romska opiera się na tradycji ustnej i bezpośrednim przekazie kultury młodszemu pokoleniom na drodze socjalizacji pierwotnej. Nie wytworzyli Romowie swojego systemu pisma, ani nie przejęli go od zbiorowości, z którymi się stykali, do czego z pewnością przyczynił się ich koczowniczy tryb życia, utrudniający w znacznej mierze gromadzenie przekazów pisanych.

Podstawą poczucia więzi grupowych jest u Romów język oraz więzi rodzinne i plemienne. Jak to określa Jan Yoors: „Więź plemienna i poczucie solidarności społeczności cygańskiej polegają na silnych więzach rodzinnych, które stanowią podstawowy i jedyny stały jej element” (Yoors 1973, s. 7). Bardzo silne więzi rodzinne i plemienne są dla Romów daleko ważniejsze od więzi terytorialnych. Przy niechęci do zawierania związków małżeńskich w obrębie wąskich grup szukają oni kandydatów na przyszłych małżonków w przeważającej mierze w obrębie plemienia i to właśnie, obok chęci spotkania nieznanego, bądź dawno niewidzianego członka rodziny, ma być, według Yoorsa, jednym z powodów ich koczowniczego trybu życia (Yoors 1973, s. 9).

Romowie w sondażach ogólnokrajowych dotyczących stosunku do poszczególnych narodowości plasują się niezmiennie od lat wśród grup, co do których Polacy wykazują najbardziej negatywny stosunek.

Mimo wielowiekowego współżycia tych dwóch grup, panuje w Polsce wyjątkowo negatywny stereotyp Cygana. Wedle tego stereotypu Cygan to złodziej i oszust. Znamienne jest określenie „cyganić” używane powszechnie na określenie oszukiwania.

Zasadniczo odmiennie przedstawiają się analogiczne strukturalne elementy kultury wietnamskiej i dzieje jej kontaktu z kulturą polską. Wietnamczycy w Polsce stanowią obecnie grupę prawdopodobnie równie liczną jak Romowie, choć zaczęli się tu pojawiać właściwie dopiero po II wojnie światowej. W swoim kraju Vietowie (Kinh) mówiący po wietnamsku stanowią około 84% ludności, a więc należą do grupy większościowej. Tradycyjna kultura wietnamska była kulturą osiadłą i rolniczą. W przeciwieństwie do kultury Romów, w kulturze wietnamskiej pismo odgrywało od wieków ogromną rolę.

Zupełnie inną rolę niż w kulturze romskiej odgrywało wśród Wietnamczyków wykształcenie. Teresa Halik, badaczka historii kultury wietnamskiej, przedstawia tę kwestię następująco:

Młodzi Wietnamczycy żyją w kulturze, w której tradycyjnie wykształcenie miało pierwszorzędne znaczenie. Było wyznacznikiem pozycji społecznej i prestiżu. Wykształcony człowiek przynosił szacunek nie tylko rodzinie ale całej społeczności z jakiej się wywodził. [...] Wprawdzie pod terminem wykształcenie rozumie się dziś inną treść niż dawniej, jednak nadal stanowi ono wartość samą w sobie (szczególnie dla starszego pokolenia) (Halik 1995, s. 54).

Wietnamczycy mieszkający w Polsce podkreślają, iż oprócz sprzyjających warunków ekonomicznych do przyjazdu i pozostania tu zachęca ich *dobre samopoczucie* w naszym kraju. Halik pisze:

Potwierdzeniem tych deklaracji może być fakt ich starań zasymilowania się z polską normą obyczajową, co przejawia się w posyłaniu dzieci do szkół polskich, dążność do nauki języka polskiego, czytania polskiej prasy, oglądania polskiej telewizji, nawiązywania kontaktów z rodzinami polskimi (Halik 1996, s. 110).

Autorka mówi jednak także o „drugiej stronie” obecności tej społeczności w Polsce:

Wietnamczycy stanowią dość zwartą społeczność, która zewnątrznie przyjmuje, dostosowuje się do zachowań, tak by nie wyróżniać się z tła środowisk polskich. Jednak „wewnątrznie” nadal są świadomi swej odrębności etnicznej, kulturowej i językowej. Co więcej, kultywują ją. Istnieje założone w Warszawie Stowarzyszenie Społeczno-Kulturalne Wietnamczyków w Polsce, które wydaje własny periodyk, prowadzi spotkania swoich członków i sympatyków, organizuje życie kulturalne Wietnamczyków nie tylko z Warszawy, ale i z innych miast Polski (tamże).

Należy zarazem podkreślić, że Wietnamczycy pochodzą z kraju mającego długie tradycje państwowości, w którym istnieją uniwersytety, a wielu spośród Wietnamczyków, którzy obecnie mieszkają w Polsce, przyjechało do naszego kraju na studia magisterskie lub doktoranckie. Miało to miejsce przede wszystkim w przypadku pierwszej fali migracyjnej (Halik, Nowicka 2002).

Utrzymywanie tradycji przejawia się między innymi poprzez kultywowanie typowo wietnamskich świąt, takich jak święto Tet, i innych świąt obchodzonych w gronie wietnamskim.

Oprócz prowadzenia małej gastronomii Wietnamczycy zajmują się również handlem. Wokół tych zajęć zbudowany został polski stereotyp Chińczyka i Wietnamczyka postrzeganych jako ludzie inteligentni, pracowici i uczciwi (Halik, Nowicka 2002; Nowicka 2003).

ANALIZA I INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ

Na sukces dziecka wychowanego w kulturze odmiennej od kultury systemu edukacyjnego mają wpływ czynniki, jakim podlegają wszystkie dzieci uczęszczające do szkoły, również te, które się wychowały w kulturze większościowej, takie jak sytuacja materialna rodziny, czy zdolności intelektualne dziecka. Oprócz tych czynników występują jednak, w przypadku dziecka wychowanego we wzorach kultury obcej wzorom dominującym, czynniki dodatkowe, które nie oddziałują w innych przypadkach. Czynniki te przedstawiamy w dalszej części artykułu.

SOCJALIZACJA PIERWOTNA JAKO BAZA SOCJALIZACJI WTORNEJ

Działania szkoły zakładają wcześniejsze zabiegi edukacyjne, jakim dziecko zostało poddane w ramach socjalizacji pierwotnej. System edukacyjny nie ma do czynienia z dzieckiem zupełnie nieukształtowanym, co więcej, szkoła to zakłada (Bourdieu, Passeron 1990).

Interpretując wyniki naszych badań, bierzemy pod uwagę to, że dziecko trafiające do szkoły w wieku 5–7 lat niesie już ze sobą багаż doświadczeń kilku lat mających decydujący wpływ na jego przyszłość i jego tożsamość. W środowisku rodzinnym zdobyło pierwsze niezbędne do życia w społeczeństwie umiejętności, otrzymało system wartości, nauczyło się zachowywać w sposób akceptowany przez rodziców i innych ludzi, z którymi dotychczas się spotykało i, co bardzo ważne, nauczyło się już języka, będącego podstawowym środkiem komunikacji z innymi ludźmi. W sytuacji szkolnej może się jednak okazać, iż umiejętności, które dziecko zdobyło w swoim dotychczasowym życiu są niewystarczające lub wręcz bezużyteczne, jeśli nie przeszkadzające [sic!] w prawidłowym funkcjonowaniu w szkole.

Głównym, choć nie jedynym, problemem, przed jakim staje dziecko w obcej sobie kulturowo szkole jest opanowanie języka, w którym odbywa się nauczanie. Dzieci wychowane w kulturze większościowej opanowały system językowy, w którym przebiegać będzie nauka już w domu, w kontakcie z rodzicami, i w szkole pogłębiają znajomości tego języka i zasad w nim obowiązujących, nie uczą się go od podstaw. Dzieci pochodzące z innych kultur opanowały także język w socjalizacji pierwotnej, ale te umiejętności są zupełnie nieprzydatne w obcej kulturowo szkole i do chwili nauczania się języka obowiązującego traktowane są jako dzieci praktycznie nie znające języka. Nasze wywiady z nauczycielami wskazują, że traktują oni nieznaną lub słabą znajomość języka polskiego jako poważną przeszkodę w ich pracy, silnie to akcentują. Nauczyciele, którzy mają kontakt z dziećmi romskimi i wietnamskimi mają stosunek skrajnie krytyczny do niektórych aspektów kultury przyniesionej przez dziecko odmienne kulturowo; nie tylko nie opierają się na zapleczu kulturowym dziecka obcego etnicznie (na jego socjalizacji pierwotnej), ale wręcz próbują je zwalczać:

My nie pozwalamy używać języka Romów tutaj na terenie szkoły [...], żeby tutaj w szkole nauczyć ich języka polskiego, nauczyć ich pisać po polsku i funkcjonować, no w Polsce, są Polakami.

Najczęściej opanowanie podstawowego zasobu słownictwa umożliwiającego sprawne porozumiewanie się w sytuacjach życia codziennego nie stanowi dla dziecka większego problemu. Dziecko o przeciętnym poziomie umysłowym, nie znające wcześniej zupełnie danego języka, jest w stanie nauczyć się podstaw tego języka w ciągu kilku miesięcy. W miarę dobre opanowanie podstaw języka potocznego może jednak sprawiać wrażenie, że dziecko rozumie wszystkie komunikaty kierowane do niego, gdy w rzeczywistości jego pojmowanie jest bardzo powierzchowne. Dochodzi też do elementarnych nieporozumień, które czasem wychodzą na jaw:

Kiedys pamiętam ilustracja była, był żrebak. A ona mówi: „proszę Pani, ja nie wiem, co ten żrebak tutaj chce.” No i mówię, u niej żrebak czy żebrak, to wszystko jedno dla niej było.

Paradoksalnie początkowa znajomość języka polskiego w stopniu komunikacyjnym, z jaką często przychodzą do szkoły dzieci romskie, może działać na ich niekorzyść. Dzieci te dobrze radzą sobie w konwersacjach dotyczących życia dnia codziennego, co daje wrażenie, iż nie mają żadnych kłopotów z językiem polskim, gdy tymczasem ich słownictwo jest dość ograniczone, a niezrozumienie poleceń odbiera się mylnie jako brak zdolności do ich wykonania. Przykładowo, niektóre dzieci nie znają słów typu „suma” i nie potrafią odpowiedzieć na pytanie „jaka jest suma dwóch liczb”, mimo że potrafią je dodać³.

Dla dziecka może być również problemem przełożenie wiadomości, jakie posiada na tekst pisany. Kontekst kulturowy, w jakim wymaga się przedstawienia wiadomości, może być dziecku nieznanym, mimo iż posiada żądane informacje. Świadectwem tego typu problemów może być następująca wypowiedź nauczycielki dzieci romskich:

Wydaje mi się, że mają, mają problem i może jest to nie tyle wyczuwane w mowie co w piśmie, bo przecież wiadomo, że inaczej człowiek mówi, a inaczej pisze. I kłopoty pojawiają się kiedy trzeba coś napisać, wtedy ta nieporadność dziecka wychodzi, natomiast w kontaktach takich na co dzień w zasadzie nie ma chyba większych problemów.

„Nieporadność” owa często nie jest przez nauczycieli interpretowana jako nieznajomość języka, lecz jako wyraz ograniczeń umysłowych dziecka, zwłaszcza, że najczęściej Romowie nie przychodzą ze znajomością języka literackiego lecz potocznego, jak o tym świadczy kolejna wypowiedź jednej z nauczycielek: *Są trochę jak dzicy ludzie. [...] Posługują się językiem wieśniackim: Dziewczynki poszły, mówili.*

W jednym przypadku okazało się, iż dziewczynki, o których nauczycielka twierdziła, iż nie umieją liczyć powyżej dziesięciu, po prostu nie rozumieją znaczenia polskich słów na oznaczenie liczb od jedenastu wzwyż, chociaż potrafiły je w miarę poprawnie po polsku wymieniwać⁴. Zapytane w języku romskim, potrafiły

³ Na tym przykładzie, jak również w dalszej części tego wywodu, możemy zaobserwować zbieżność problemów dzieci romskich z problemami dzieci z klasy niższej posługujących się niestandardową formą danego języka czy dzieci z grup regionalnych.

⁴ Prawdopodobnie w trakcie nauki szkolnej nauczyły się je powtarzać jedynie mechanicznie.

odpowiadać na pytania związane z dodawaniem powyżej dziesięciu poprawnie, zwłaszcza jeżeli pytania odnosiły się do sytuacji, które mogły wydarzyć się w życiu codziennym, na przykład dotyczyły zakupów⁵. Sytuacje tego typu są często przez nauczycieli interpretowane jako dowody na opóźnienie umysłowe dzieci romskich i bywają nawet czasami potwierdzane jako takie przez psychologów posługujących się testami dostosowanymi do dzieci polskich, a zupełnie niedostosowanymi do zaplecza społecznego dzieci romskich (por. Królik 1999).

Niektóre z nauczycielek uczących dzieci romskie nie miały nawet świadomości istnienia języka romskiego i traktowały go jedynie jako specyficzną gwara języka polskiego, a słowa wypowiedzane z obcym akcentem, bądź zniekształcone, interpretowały jako słowa romskiej „gwary” i w najlepszym razie traktowały używanie ich jako wyraz niechęci do posługiwania się standardowym językiem polskim.

Oni po polsku to rozmawiają właściwie tylko w szkole, bo gdy przychodzi mama czy tata i stoi wychowawca, to ci starsi Cyganie nie dbają o to, żeby dzieci mówiły po polsku, bo wtedy się zaczyna normalna rozmowa po cygańsku. [...] więc praktycznie te dzieci ten język polski traktują jak przysłowiowy dopust boży.

W przeciwieństwie do Romów, dzieci wietnamskie przychodzą do szkoły najczęściej bez elementarnej znajomości języka polskiego, nauczyciele zaś, świadomi ich odrębności językowej i nie oczekując od nich początkowej znajomości języka polskiego, skłonni są interpretować ich szybkie postępy w nauce języka jako przejaw wybitnych zdolności intelektualnych. *Mam takiego Wietnamczyka, który może być wzorem dla wszystkich. Półtora roku jest w Polsce, a język ma wspaniale opanowany.*

Warto tutaj także zauważyć różnicę w procesie opanowywania języka obcego między osobą pobierającą naukę szkolną w języku ojczystym i uczącą się języka obcego jako odrębnego przedmiotu, a osobą opanowującą materiał szkolny w języku dla siebie obcym. Osoba ucząca się w języku obcym ma utrudnione kształtowanie się kategorii poznawczych, które nie zostały jej przekazane w socjalizacji pierwotnej i które jest zmuszona budować na bazie języka obcego, co nie zawsze musi się przekładać na ich opanowanie w języku ojczystym, oraz niejednokrotnie musi budować kategorie nieistniejące w jej języku ojczystym (por. Ovando 1989, s. 209).

Dodatkowym utrudnieniem dla dzieci z obcej kultury jest fakt, iż uczą się one czytać i pisać w języku obcym, którego często dobrze nie znają, podczas gdy pozostałe dzieci uczą się czytania i pisania w języku ojczystym. Podczas gdy dziecko polskie poznaje jedynie formę pisaną znanego już sobie słowa, dziecko np. wietnamskie dla osiągnięcia tego samego poziomu musi nauczyć się zarazem znaczenia słowa, jak i jego wersji mówionej i pisanej⁶, co potwierdza jedna

⁵ Sytuacja ta bardzo przypomina inną, opisaną przez Teodorę Kroeber (1978, s. 124–125) w słynnej książce opowiadającej o Ishim, Indianinie z plemienia Yana, i o jego kontaktach z amerykańskimi antropologami.

⁶ Na przykład, by ułatwić dzieciom zapamiętanie kształtu litery „O” pokazuje się im tę literę z obrazkiem osy. Z oczywistych względów tego typu ilustracja nie będzie ułatwieniem dla dziecka słabo znającego język polski.

z nauczycielek dzieci wietnamskich: *Jest dziewczynka tu w pierwszej klasie, w naszej grupie i ona czyta. Świetnie czyta. W ogóle nie wie, co czyta. Bez żadnego zrozumienia.*

Poza trudnościami wynikającymi z samej nieznajomości języka, dziecko spotyka się z problemami wynikającymi z faktu, iż materiały przekazywane w szkole są oparte na założeniach kultury, której dziecko dobrze nie zna i dla ich zrozumienia potrzebny jest dodatkowy wysiłek, zwłaszcza że często nieświadomie nauczyciel zakłada jako oczywiste sytuacje, które nie muszą być oczywiste dla dziecka pochodzącego z innej kultury (Gay 1989, s. 177). W przypadku Romów trafiających do polskich szkół ciekawie opisuje to dyrektor szkoły dla Romów w Suwałkach (Milewski 2000, s. 13):

Większość z nich nigdy wcześniej nie zetknęła się ze słowem pisanym. Nigdy wcześniej nie miały w ręku ołówka czy kredki. Przykładem tego, jak wygląda ich wiedza o świecie może być to, że dzieci (nawet szesnastoletnie) nie wiedziały, że ziemia jest okrągła, w jakim mieście i kraju mieszkają, jaka jest nazwa rzeki płynącej przez ich miasto. Gdy pojechaliśmy nad jezioro, pytały mnie, czy to ocean. Nie potrafiły również odróżnić fikcji od rzeczywistości – wszystkie bez wyjątku przekonane były, że wampiry i rozmaite monstra, jakie widziały w telewizji, istnieją naprawdę. Gdy rozmawialiśmy o tym, co można zobaczyć w ogrodzie zoologicznym, dzieci nie chciały uwierzyć, że nie ma tam dinozaurów.

O podobnych sytuacjach wspominają badani przez nas nauczyciele, jak w przypadku romskiej dziewczynki, o której nauczycielka wypowiada się w następujący sposób: *Jak Natałka przyszła do nas do szkoły miała wiele problemów ze zrozumieniem polskich pojęć. [...] Potem nawet na egzaminie wiele pojęć było dla niej abstrakcją, nawet tutaj słowo bocian kiedy występowało nie bardzo wiedziała o co tutaj chodzi, tak że musiałam jej to wszystko tłumaczyć.*

Brak znajomości kodów kulturowych, za pomocą których przekazywana jest wiedza i później sprawdzane wiadomości, uniemożliwia uczniom zdobywanie wiedzy, a nawet jeśli taką wiedzę posiadają, zademonstrowanie swoich umiejętności w oczekiwany przez nauczyciela sposób może być utrudnione ze względu na różnice norm komunikacyjnych w kulturze pochodzenia i kulturze szkoły. Dziecko przy odpowiedzi nie może również posiłkować się używając języka ojczystego, w większości przypadków niezrozumiałego dla nauczyciela: *Jak ja go wzięłam to mówił dobrze, bo to już do klasy czwartej, ale [...] jak było wypracowanie „Moje marzenia po wakacjach”, to mówi, że była jego praca taka piękna, z tym że było zamiast wyrazu polskiego, wyraz cygański, to była piękna praca, chciałby zostać lekarzem i leczyć biedne dzieci i ludzi za darmo, no i mówiła, że właśnie ma trudności, co jakiś czas wstawia tam wyraz cygański.*

Podobne problemy przejawiać się mogą również w sytuacjach życia codziennego. Dziecko z obcej kultury może nie wiedzieć, w jaki sposób zachowywać się poprawnie w kontakcie z nauczycielami i innym personelem szkoły i może być karane za nieodpowiednie zachowania, które nie wynikają ze złej woli, lecz z nieznajomości zasad, którymi rządzi się szkoła. Musi ono nauczyć się kulturowych kontekstów wypowiedzi i sytuacji, w których dane zachowanie jest

pożądane lub nie. Czasem dotyczy to kulturowego tabu we wzorach rodzimych dziecka (np. wspomnianie o czynnościach wydalniczych):

Ponieważ ta dziewczynka kiedy chciała iść do ubikacji, to nawet tego nie potrafiła powiedzieć. Nawet jak te nasze dzieci tak mówią wulgarnie, że chcą wyjść... do kibla, tak ona nawet tego nie potrafiła powiedzieć. Widać, że nauczycielka interpretuje zachowanie dziewczynki romskiej jako nieznaną formę językowych.

Nauczyciele rzadko myślą o tym, że dziecko nie zna np. zachowania wymaganego przez naszą kulturę przy jedzeniu:

Przychodzą do nas świeże dzieci i one nie umieją trzymać noża i widelca. Drugie danie i zupełnie jedzą łyżką, co ma negatywny wpływ na percepcję dziecka u nauczycieli, gdyż jego zachowania wynikające z nieznaności reguł interpretowane są przez nich jako przejaw złej woli.

Powyżej analizowane kwestie prześledzone zostały przede wszystkim na przykładzie dzieci romskich, gdzie problemy te uwidaczniają się w sposób najbardziej jaskrawy, choć możemy problemy takie zauważyć również w przypadku dzieci wietnamskich, jednak w dużo mniejszym natężeniu, gdyż kultura wietnamska jest pod tym względem dużo bliższa kulturze polskiej niż kultura romska. Na powyższych przykładach zauważamy jednak, w jakim stopniu edukacja w polskiej szkole zakłada wcześniejsze zdobycie przez dziecko wielu umiejętności, które są niezbędne dla jego poprawnego funkcjonowania w szkole i dla jego dalszej edukacji.

ROZBIEŻNOŚĆ SOCJALIZACJI PIERWOTNEJ I SOCJALIZACJI WTÓRNEJ

W szczególnie trudnej sytuacji jest dziecko, które w ramach socjalizacji pierwotnej zdobyło umiejętności stojące w sprzeczności z umiejętnościami oczekiwanymi przez szkołę i (lub) któremu wdrożono wartości odmienne od wartości reprezentowanych przez system edukacyjny; stoi ono przed koniecznością wyboru pomiędzy tymi wartościami.

Wyniki naszych badań potwierdzają trafność tezy Pierre'a Bourdieu i Jean-Claude'a Passerona (1990, s. 101) głoszących, iż „stopień produktywności właściwej każdej pracy pedagogicznej innej niż praca pedagogiczna pierwotna (pracy pedagogicznej wtórnej) jest funkcją dystansu oddzielającego habitus, który usiłuje ona wdrożyć (czyli narzuconą arbitralność kulturową), od habitusu który został wdrożony przez uprzednie prace pedagogiczne i przez jeszcze wcześniejszą pracę pedagogiczną pierwotną (to znaczy arbitralność kulturową związaną z pochodzeniem)”.

Dziecko z grupy mniejszościowej, wchodząc do szkoły, nie może zostawić w domu swojego bagażu kulturowego i zachowywać się wyłącznie wedle reguł kultury większości. Rozbieżności między wymaganiami dwóch kultur mogą sprawić dziecku trudność w podjęciu decyzji, wedle jakich norm postępować, czy spełniać oczekiwania środowiska rodzinnego, czy oczekiwania nauczycieli (co jest trudne zwłaszcza jeśli w szkole są również inni przedstawiciele grupy

rodzimej). O problemach tego typu ciekawie mówi nauczycielka narodowości romskiej ucząca dzieci romskie:

To, co założmy jest normą w społeczeństwie cygańskim, może być wykroczeniem w społeczeństwie polskim. To jest tak, że Cyganie, którzy są uczciwi, prezentują się jako uczciwi Cyganie to wcale oni nie muszą uchodzić za uczciwych w społeczeństwie polskim. [...] Ja podam taki przykład: dobrze widziane jest w społeczeństwie cygańskim, jeżeli założmy Cygan radzi sobie w życiu, jest zaradny, ale w jaki sposób sobie radzi, to nie będziemy wnikać. Natomiast w społeczeństwie polskim to już nie będzie dobrze odbierane, bo jest pewne prawo i ewidentnie tego nie można zrobić.

Innego typu problemy wynikać mogą z rozbieżności stylów życia dwóch grup. I tak, problemem dla dzieci romskich jest wczesne wstawanie i często spóźniają się one na pierwsze lekcje lub zasypiają na lekcjach: *Czasami jak to jest pierwsza godzina lekcyjna to on nawet pytania dobrze nie usłyszy, tak jak by był senny, jakby tam jeszcze był, inny krajobraz tam w głowie miał, w myśli, jeszcze taki rozkojarzony, zaspany już na innych lekcjach się dobudza i jest inny* – mówi inna nauczycielka.

W inny sposób problemy tego typu przejawiają się w przypadku dzieci wietnamskich. Posłuchajmy wypowiedzi jednej z nauczycielek:

Tam taka druga Ania jest, jak ja jej coś nie mogę się z nią dogadać to ja mówię: Słuchaj Aniu, kiedyś tam była niegrzeczna, prawda, coś tam nazwała koleżankę „babcia”, prawda, coś tam takie. Ja mówię: Słuchaj. Powiedz tej Ani, żeby mówiła „Proszę Pani”, a nie „babciu”. [...] No i oczywiście później rozmawiałam z koleżanką, najpierw było „pani”, samo „pani”, później było „płosze pani”.

Mamy tu prawdopodobnie do czynienia z sytuacją nieudolnej próby oddania przez dziewczynkę słabo znającą język i kulturę polską, wietnamskiego zwrotu grzecznościowego w języku polskim, co przez nauczycielkę odebrane zostało jako okazanie braku szacunku wobec nauczyciela. Prawdopodobnie dziewczynka nie bardzo rozumiała na czym polega jej niegrzeczne zachowanie, zwłaszcza że starała się okazać szacunek nauczycielce zgodnie z regułami, które jej podpowiadała kultura wietnamska.

Nie można oczywiście oczekiwać od nauczyciela szkoły powszechnej znajomości języka romskiego czy wietnamskiego, ale w pewnych sytuacjach nawet skłanianie rodzin dzieci pochodzących z innych kultur do mówienia po polsku może okazać się niewystarczające dla zrozumienia sytuacji: *Oczywiście, że rozumieją po polsku, natomiast rzeczywiście zauważa się, że gdy przychodzą rodzice, to dzieci próbują rozmawiać z rodzicami swoim językiem i to też próbujemy jednak zmieniać, bo ja bym chciała jednak wiedzieć, o czym przy mnie rozmawia dziecko z matką czy ojcem. Na jakiej zasadzie karcą, jakie metody stosują, mają bardzo różne, tutaj i buty leciały czasem w formie kary dla dziecka, bo ten się źle zachowywał na terenie szkoły. Mieliliśmy taki wypadek u mnie w gabinecie [dyrektorskim], jak poleciał but matki, bo były jakieś tam pretensje co do zachowania chłopca.*

Rzucenie butem w mężczyznę (w tym wypadku syna) przez kobietę (w tym wypadku matkę), dla nauczycielki czynność z pewnością bardzo dziwna, jest

w kulturze Romów tradycyjnym wyrazem wymierzenia wysokiej kary łączącej się z rytualną nieczystością. Jest to jaskrawy przykład na rozbieżności socjalizacji pierwotnej i socjalizacji wtórnej, tak dalekiej, że uniemożliwiającej wzajemną komunikację między nauczycielem (nierozumiejącym sytuacji) i rodzicami, którzy chcą spełnić wymogi stawiane przez nauczyciela (posługując się wzorami zachowań własnej kultury). Tego typu sytuacja jest mniej prawdopodobna w przypadku dzieci wietnamskich, gdyż formy wymierzania kar w kulturze wietnamskiej są bliższe sposobom wymierzania kar w kulturze polskiej, również pod względem kar fizycznych.

Próbując podsumować dotychczasowe rozważania należy stwierdzić, iż problemy wynikające z rozbieżności socjalizacji pierwotnej i wtórnej dotyczą tak Romów, jak i Wietnamczyków. Nie wpływają one jednak na ich sukces edukacyjny w równym stopniu. Większy wpływ widzimy w przypadku Romów.

Wziąwszy pod uwagę również wcześniejsze rozważania dotyczące języka ojczystego dziecka widzimy, że nie można mówić, iż język romski, czy wietnamski ułatwiają wejście w polski system edukacyjny. Różnice wynikać mogą ze stopnia znajomości języka polskiego w chwili wejścia w system edukacyjny czy ewentualnie łatwości nauczenia się języka polskiego. Jak jednak widzimy, podejście zdroworozsądkowe, iż minimalna nawet znajomość języka może być dużym atutem na starcie, nie sprawdza się ze względu na inne czynniki, które powodują, iż przewaga ta zostaje zminimalizowana. Staraliśmy się ukazać, jak powodzenie w szkole dziecka odmiennego kulturowo zależy od tego, w jakim stopniu oddziaływanie szkoły opiera się na treściach socjalizacji pierwotnej dziecka. W polskim systemie edukacyjnym widzimy w dużym stopniu wpływ tego czynnika. Polska szkoła przygotowana jest na przyjęcie dziecka już znającego język polski, który z założenia jest jego językiem ojczystym. Treści przekazywane w szkole opierają się na kulturze polskiej i formacja nauczycieli ukierunkowana jest na edukowanie dzieci mających już spore kompetencje w kulturze polskiej. W chwili, gdy nauczyciel spotyka się z dzieckiem wywodzącym się z innej kultury, czuje się bezradny; nie jest przygotowany do podjęcia specyficznych działań, różnych od tych, które stosuje wobec dzieci polskich. Skuteczność podejmowanych przez nauczyciela działań jest więc mniejsza, a im bardziej socjalizacja pierwotna dziecka różni się od założenia, tym szanse takiego dziecka na osiągnięcie sukcesu są mniejsze.

WSPÓLPRACA SZKOŁY Z DOMEM RODZINNYM DZIECKA

Duży wpływ na sukces dziecka w szkole ma to, czy rodzice interesują się jego postępami, czy zależy im na tym, aby dziecko chodziło do szkoły, czy stymulują je i okazują niezbędną pomoc w nauce. Struktura polskiego systemu edukacyjnego zakłada wręcz współpracę ze strony środowiska domowego dziecka. Przejawia się to stosunkowo dużą ilością prac zadawanych dzieciom do domów, których wykonanie ma znaczący wpływ na oceny i w konsekwencji na promocję do następnej klasy.

Poza formalnie zadawanymi pracami domowymi, nauczyciele oczekują, iż uczniowie dopełnią w domu proces nauczania prowadzony w klasie. Z tego powodu tak dużą rolę zdają się odgrywać zeszyty uczniów, których prowadzenie jest oceniane, a treści podyktowane do nich przez nauczyciela są następnie wymagane na sprawdzianach pisemnych i ustnych.

Bezpośrednie kontakty między rodzicami i nauczycielami nie zawsze są konieczne dla dobrego funkcjonowania dziecka w szkole. Nauczyciele wzywają rodziców do szkoły najczęściej dopiero wtedy, gdy pojawiają się problemy z uczniem. Jeśli dziecko radzi sobie w sposób zadowalający, kontakty między szkołą a rodzicami ograniczają się do okresowych spotkań zwanych „wywiadówkami”, które jednak nie mają decydującego wpływu na sytuację dziecka w szkole. Ważniejsze z punktu widzenia szkoły jest zapewnienie ze strony rodziców odpowiedniego wyposażenia w przybory szkolne oraz płacenie różnorodnych składek. Brak tego rodzaju współpracy może przekładać się na negatywne oceny ucznia. W jednym przypadku przyczyną serii negatywnych ocen z muzyki było nieprzyniesienie przez chłopca romskiego na lekcje fletu, co nauczycielka karała każdorazowo oceną niedostateczną, aż do momentu, gdy interweniowała wychowawczyni klasy i skontaktowała się z rodzicami, którzy kupili flet.

W przypadku dzieci radzących sobie w sposób zadowalający z nauką nauczyciele podkreślali stosunkowo dobre kontakty z rodzicami. W opiniach nauczycieli jest to jeden z głównych warunków sukcesu dziecka w szkole. Według nich, jedynie jeśli rodzicom zależy w znacznym stopniu na ukończeniu szkoły przez ich dzieci, radzą sobie one nieźle. W przeciwnym razie sytuacja dziecka się komplikuje, gdyż szkoła nie stwarza wystarczających warunków umożliwiających pomyślne zakończenie szkoły podstawowej.

Rodzice bardzo się troszczą, widać, że interesują się na co dzień, tu do szkoły przychodzi ciocia i teraz trzeba było poinformować o nowym systemie szkół, nie mogli rodzice przyjść to wiem, że przyszła ciocia.

Stosunek dużej części rodziców romskich do edukacji swoich dzieci zwięźle charakteryzuje jedna z nauczycielek:

Ich rodziców satysfakcjonuje to, że w tej szkole dzieci uzyskują takie podstawy – najprostsze podstawy edukacji. Znaczą, będą umiały przeczytać prosty komunikat z gazety, odczytać numer autobusu czy podpisać się, bo rodzice najczęściej podpisują się krzyżykiem – nie potrafią tego.

W przypadku dzieci wietnamskich wszyscy nauczyciele podkreślali, że rodzicom wietnamskim bardzo zależy na edukacji ich dzieci. Dzieci wietnamskie trafiają do polskich szkół, mimo że nie dotyczy ich obowiązków edukacyjny, a czasami wręcz dostanie się do polskiej szkoły jest dla wietnamskiego dziecka utrudnione ze względu na jego nieuregulowaną sytuację prawną w Polsce.

Dużą rolę w wyrównywaniu rozbieżności między socjalizacją pierwotną dziecka, a wymaganiami szkoły odgrywiają rodzice. Od ich nastawienia do edukacji, udzielenia bądź nieudzielenia pomocy w nauce, zależy w dużym stopniu to, jak będzie się rozwijać sytuacja dziecka w szkole. Jeśli, z różnych przyczyn, dziecko zostanie pozostawione samo sobie w konfrontacji z wymogami szkoły, jest mało prawdopodobne, by ukończyło szkołę z pozytywnym wynikiem.

STOSUNEK NAUCZYCIELA DO DZIECKA

Nauczyciel ma przemożny wpływ na sytuację dziecka w szkole, w tym na sytuację dziecka pochodzącego z kultury mniejszości. Nauczyciel jako członek społeczności większościowej może wpływać na sytuację dziecka mniejszości w sposób w dużym stopniu negatywny. Tego rodzaju wpływ przedstawia Bruno Bartz:

Ogromne możliwości oddziaływania w różnych interakcjach pedagogicznych mają nastawienia, uprzedzenia i mentalność nauczycieli, których wiedza o kulturach dzieci imigrantów jest znikoma. Prowadzi to do sytuacji dramatycznych, kiedy np. niektórym uczniom odmawia się *a priori* jakiegokolwiek kulturalnej roli. Istnieje fatalna skłonność niektórych nauczycieli do wyciągania wniosków o stopniu asymilacji czy też orientacji tradycyjnej dzieci imigrantów wg ich powierzchowności, tj. sposobu ubierania się, czesania, przestrzegania higieny lub wyrażania emocji. Rozpowszechniony w wyobraźni nauczycieli obraz ewolucyjnego rozwoju natury ludzkiej święci zatem triumfy i implikuje wypełnienie przez nich misji cywilizacyjnej polegającej na oświeceniu przedstawicieli „zacofanych” kultur (Bartz 1997, s. 12).

Nauczyciele często czują się niepewnie wobec uczniów mniejszościowych, nie wiedzą jak się wobec nich zachować i czy traktować je na równi z dziećmi z kultury własnej. Dobrym przykładem tego typu wahań może być wypowiedź jednej z nauczycielek dzieci wietnamskich: *Tak, w ubiegłych latach to była taka dziewczynka w poczcie sztandarowym, to miałyśmy my dylemat czy wybrać do poczty sztandarowego, aby reprezentowała szkołę.*

Na opinie nauczycieli w większym stopniu mają wpływ negatywne sygnały ze strony uczniów niż zachowania pozytywne interpretowane jako „normalne”, czyli takie jakich nauczyciel może oczekiwać. Negatywne nastawienie do dziecka przekłada się na jego samoocenę i na zasadzie samospelniającej się przepowiedni utwierdza je w przekonaniu, iż nie może osiągnąć dobrych rezultatów w nauce. Nauczyciele przekonani o niskich możliwościach dziecka zadają raczej pytania wymagające przypomnienia sobie jakiejś informacji czy odpowiedzi przez „tak” lub „nie”, niż pytania wymagające myślenia czy wyrażenia opinii, jakie zadają uczniom, o których większych możliwościach są przekonani. Nauczyciele mają również tendencję do rzadszego zadawania pytań uczniom uważanym za słabych, co sprawia, że mają oni mniej możliwości wykazania się swoją wiedzą.

Nauczyciele, w wielu przypadkach, spodziewają się po uczniach z grup mniejszościowych złego zachowania i surowiej karzą wszelkie występki oraz nakładają wyższe normy dotyczące zachowania niż uczniom z ich kultury, nadmiernie zwracają uwagę na odpowiednie zachowanie się dziecka. Przykładem takiej sytuacji może być nagrana przez nas rozmowa nauczycielki z dzieckiem romskim, w której podkreślamy wypowiedzi nauczycielki, nawołujące do odpowiedniego zachowania się dziecka:

Nauczycielka: Dzień Dobry się mów!

Uczeń: Dzień Dobry. A jest przerwa?

Nie, zabawy są, a będziesz grzeczny?

Tak.

A nie byłeś wczoraj w szkole? Dlaczego? Ładnie opuść rączki!

Bo wczoraj nie miałem chleba i mama kanapek mi nie zrobiła.

I mamusia ci nie dała kanapki? Ale jak nie było chleba to jest powód, że nie przyszedłeś do szkoły? A, bo nie miałeś sobie wziąć kanapki na śniadanie? A będziesz grzeczny?

Tak.

A tatusiowi, mamie powiedziałaś, że jestes niegrzeczny?

Nie mówiłem.

A kiedy będziesz grzeczny? Codziennie obiecujesz, że będziesz grzeczny i codziennie nie jesteś grzeczny.

Jestem.

Jesteś, a kto tak powiedział? Ja powiedziałam, że jesteś grzeczny?

Nie.

No to ... Czyli obiecujesz, że będziesz grzeczny? [...].

W tej krótkiej rozmowie, zaraz po przyjsciu dziecka do szkoły, nauczycielka dziewięciokrotnie zwraca uwagę na jego nieodpowiednie zachowanie. Trzeba dodać, iż w czasie trwania rozmowy reszta klasy – dzieci polskie – swobodnie bawiła się, niektóre dzieci pokrzykiwały, dochodziło do przyjacielskich „bójek” między chłopcami. Tylko od dziecka romskiego nauczycielka wymagała zwracania się do niej stojąc na baczność, bez wykonywania jakichkolwiek gestów, co tolerowała u uczniów polskich.

Trzeba tu zaznaczyć, iż stosunek nauczyciela do dziecka z grupy innej niż jego własna może się różnić w zależności od tego, z jakiej grupy dane dziecko pochodzi. Do przedstawicieli jednej grupy nauczyciel może odnosić się w sposób pozytywny (jeśli ocenia pozytywnie tę grupę) do innych zaś negatywnie. Oczywiście na ocenę grupy pochodzenia dziecka znaczący wpływ ma stereotyp grupy pochodzenia dziecka u nauczyciela. Taka sytuacja wydaje się mieć miejsce w przypadku badanych przez nas grup.

Postrzeżenie przez pryzmat stereotypów narodowościowych dostrzec można było w wypowiedziach wielu nauczycieli. Szczególnie widoczne było to w przypadku nauczycieli dzieci romskich:

No i właśnie – kto spotkał Cygana, który by po prostu nie śpiewał pięknie, nie tańczył – oni to mają po prostu dane.

U nauczycieli widać również negatywny aspekt stereotypu Cygana:

U Cyganów w domu to jest tylko: pospać, potańczyć, popić i pojeść.

Zdarzały się również wypowiedzi łączące w jedną całość cechy, którym można by przypisać wartość pozytywną i cechy wyraźnie negatywne, choć ich ogólny wydźwięk zdaje się być negatywny: *Cyganie pięknie tańczą, są zdolni, ale leniwi. Kłamanie to ich główna cecha, mimo że są bardzo zdolni. Ich cechą jest kręactwo, kłamią w żywe oczy, jak jest natura cygańska to już sama nazwa mówi. Jak Polak ma do kogoś jakiś żal to od razu powie, a Cygan nie – tylko kręci.*

W przypadku Wietnamczyków główną, przypisywaną im, cechą była pracowitość (pojawiała się ona praktycznie we wszystkich wywiadach). Nie zdarzały się prawie wcale wypowiedzi negatywne. Przypisać to można, wspominanemu już, włączaniu Wietnamczyków do stereotypowego obrazu Chińczyka, którego

główną cechą jest właśnie pracowitość, klasyfikowana jednoznacznie pozytywnie. U niektórych nauczycieli pozytywne nastawienie do Wietnamczyków wiązało się z zafascynowaniem egzotyką, w której kategoriach postrzegane były te dzieci: *Zupełnie inna kultura, no egzotyka niesamowita.*

Nauczyciel odgrywa dużą rolę w kształtowaniu stosunków między uczniami i od niego zależy w dużym stopniu, jak one się będą układać. Wydaje się, iż w sprzyjających warunkach wystarczy, by nauczyciel jedynie nie podsycił stereotypów, gdyż bardzo możliwe, iż u niego, nawet mimo jego dobrej woli, są one głębsze niż u jego uczniów: *Na początku, jeszcze przed przyjściem Jeremiego, rozmawiałam w klasie z dziećmi o tym, że będzie nowy uczeń i okazało się, że niektóre dzieci już go znają i lubią.* Natomiast ona sama miała opory i jest mile zaskoczona, że to taka porządna rodzina, bo ona miała uraz jeszcze z dzieciństwa. Jak była mała i została sama w domu to wpuściła do domu Cyganki i one „obrobiły” jej mieszkanie.

Większość nauczycieli twierdziła, tak w przypadku Wietnamczyków jak i Romów, iż na terenie szkoły nie ma żadnych problemów na tle narodowościowym:

Ale jest u nas w szkole też zjawisko pozytywne, że dzieci narodowości cygańskiej nie są prześladowane. U nas wszystkie dzieci są do tego przyzwyczajone, nie ma takich różnic, że tam się jakoś przezywają, te nasze dzieci cygańskie – nie.

Można domniemywać, iż sytuacja nie wygląda tak dobrze, a mamy tu do czynienia jedynie z chęcią przedstawienia pozytywnego obrazu osobie z zewnątrz. Można się tego domyślać, chociażby ze zbytniego zwracania uwagi na nieistnienie takiego problemu, nawet w wypowiedziach dzieci romskich. Na przykład jeden z chłopców romskich, zapytany o sytuację w szkole, zaczął usilnie zapewniać: *Mnie tam wcale nie biją!* (rozmowa nienagrywana).

W tym miejscu, mówiąc o stereotypach narodowościowych, trzeba zaznaczyć jeszcze raz, że nie dla wszystkich nauczycieli Romowie są odrębną grupą narodową, choć oczywiście istnieje świadomość ich odrębności. Dobrym świadectwem złożoności postrzegania Romów może być wypowiedź nauczycielki dziecka wietnamskiego zapytanej czy w jej szkole uczyli się uczniowie innych narodowości niż polska i wietnamska:

A pani miała też dzieci innych narodowości?

Nie, tutaj tylko Cyganie bywali, ale też bardzo krótko, bo oni do szkoły specjalnej potem odchodzili, oni są tacy w rozwoju bardzo słabi, nie, nie było w mojej siedmioletniej kadencji tutaj.

Ogólny obraz stosunku nauczycieli do dzieci pochodzących z badanych przez nas grup jest dużo przychylniejszy dla Wietnamczyków niż dla Romów, co może potwierdzać wpływ stereotypów narodowościowych, ale wpływ na to mogą mieć również pewne cechy kultury romskiej i wietnamskiej ujawniające się w zetknięciu z kulturą polską, a przynajmniej z oczekiwaniami co do zachowania dziecka w polskiej szkole.

Wydaje się, iż dzieciom wietnamskim łatwiej jest przystosować się do zasad posłuszeństwa obowiązujących w polskiej szkole, na co zwracają uwagę nauczyciele: *Także my nie mamy z nimi żadnych kłopotów, ja jestem bardzo zadowo-*

lona, bo oni są grzeczni, posłuszni i wszystko co trzeba wykonują, lepiej jest niż z naszymi na pewno.

Oczekiwanie ze strony dziecka przede wszystkim posłuszeństwa widać także w świetle wywiadów z nauczycielami dzieci romskich (por. wyżej). Przy przewadze wypowiedzi świadczących o problemach z dziećmi romskimi (o czym dalej), w przypadku wypowiedzi o poprawnym funkcjonowaniu w klasie, nauczyciele podkreślali podporządkowanie się dzieci, nawet za cenę aktywności:

Nie ma w zasadzie problemu jeśli chodzi o problemy wychowawcze, bo te dzieci są zgaszone, zastraszone. Odbiera się wrażenie, że te dzieci mają poczucie niskiej wartości. Być może jest to wpływ klasy.

Nauczyciele zwracający uwagę na problemy wychowawcze z dziećmi romskimi twierdzą, że dzieci te są bardzo niegrzeczne, nie potrafią się skupić i siedzieć spokojnie na lekcjach. Zdarza się, iż używają wulgaryzmów gorsząc tym inne dzieci, co jest problemem szczególnie tam, gdzie dzieci romskie powtarzają klasy i są starsze od innych dzieci w swojej klasie. Dzieci te, według nauczycieli, są czasami szczególnie agresywne w stosunku do dzieci polskich i sprawiają przez to kłopoty. Wynika to prawdopodobnie po części z uprzedzeń i złego odnoszenia się do dzieci romskich, bo – jak twierdzą niektóre nauczycielki – te same dzieci o złej opinii potrafią być bardzo miłe, a nawet uczynne.

Trudności z dostosowaniem się dzieci romskich (choć czy tylko romskich) do dyscypliny narzucanej przez nauczycieli potwierdza nauczycielka romskiego pochodzenia prowadząca klasę romską: *Większość nauczycieli takie metody stosuje, że dziecko nie ma prawa się odezwać ani ruszać. Takie zdyscyplinowanie na siłę – jest to dla tych małych dzieci po prostu katorga.*

W przeciwieństwie do dzieci romskich, w wypowiedziach o dzieciach wietnamskich przeważają wypowiedzi pozytywnie oceniające ich zachowanie:

Można powiedzieć, że nie mamy z nimi żadnych problemów wychowawczych, mają wzorowe zachowanie. Wczoraj była rada klasyfikacyjna, więc one się wyróżniają kulturą osobistą, ja nie wiem, właściwym zachowaniem. Są obecnie w szóstej klasie, z chłopcami, którzy kończyli szkołę dwa lata temu niewielkie były problemy, towarzystwo papierosowe, takie rozrabiające, ale to było zupełnie tak jak z rówieśnikami.

Istnieją oczywiście różnice w podejściu do dzieci romskich, jednak niektórzy nauczyciele traktują ich obecność w swojej klasie jako karę ze strony dyrekcji i dodatkowy, niepotrzebny kłopot.

Pedagog ma ich już serdecznie dość (nawet nie może już chodzić w długich spódnicach, choć kiedyś bardzo lubiła, bo jej problemy z Cyganami to obrzydziły), szczególnie ma dość indywidualnych lekcji i czeka tylko jak wszyscy skończą 15 lat i będzie ich można zwolnić z obowiązku szkolnego i mieć ten kłopot z głowy. Z Cyganami zawsze są problemy.

Problemy wynikające z nieumiejętności poradzenia sobie z obecnością dziecka odmiennego kulturowo są widoczne również w przypadku nauczycieli dzieci wietnamskich. Niektórzy spośród tych nauczycieli przyznają, że nie wiedzą nawet dobrze, z jakiej kultury dziecko pochodzi i robią w tym zakresie błędy, jak to

przedstawia jedna z nauczycielek: *Potem mieliśmy dwie Chinki. I tu był problem: No wydaje się wietnamskie i chińskie dziecko to jest jednakowe i robiło się błędy. Ja osobiście mówię o sobie, że Wietnameczka, no to Wietnameczka. Dziecko było niezadowolone: „ja jestem Chinką”. Więc zaczęłam się tym dzieciom przyglądać, no... prawie identyczne. Oni są w ogóle do siebie podobni, a jednak jest różnica; jakoś tak chyba bardziej skośne oczy mają. No i inaczej w ogóle mówią. Nie dogadują się ze sobą. Ale też w porządku.*

Zbyt duża liczba dzieci w klasie, a przez to brak czasu na zajmowanie się dzieckiem, które wymagałoby więcej troski ze strony nauczyciela, było powodem podawanym przez nauczycieli dla pomijania problemów takiego dziecka. Przy swoście postrzeganej sprawiedliwości, nauczyciele twierdzili, iż nie mogą pomagać takiemu dziecku kosztem innych dzieci (najczęściej z własnej kultury), które, według nauczyciela, przejawiają możliwości osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Taki podejście było widoczne w przypadku dzieci romskich: *U mnie klasa jest liczna trzydzieści trzy osoby I nie zawsze można tej jednej osobie poświęcić aż tak dużo czasu, ale i w przypadku dzieci wietnamskich zdarzały się wypowiedzi świadczące o niechęci wobec obecności „obcych” dzieci w klasie:*

Inny, którego uczyłam, nic po polsku nie umiał. Przyszedł w piątej klasie. Treści zadań nie potrafił zrozumieć! Musiałam prosić jego koleżankę – Wietnamkę, która dobrze po polsku mówiła, aby mu treść tych zadań tłumaczyła. Ale przecież to zajmuje dużo czasu! A ja nie mogę zajmować się jednym uczniem, bo mam trzydziestu. Nasi uczniowie na tym tracą. Musi być sprawiedliwie!

W wywiadach zaobserwować można skłonność nauczycieli do interpretowania niepowodzeń w nauce w charakterze różnic biologicznych, choć oczywiście fakt, iż przodkowie dzieci romskich nie czytali czy nie pisali nie jest uwarunkowaniem biologicznym lecz kulturowym. Tego typu wypowiedzi zdarzały się częściej, choć były to raczej odwołania do czynników psychologicznych:

On chodzi do nas do szkoły, bo w pierwszej klasie chodził chyba miesiąc, no i pani psycholog orzekła, że on się w ogóle nie nadaje do klasy pierwszej i z powrotem do klasy zerowej, ale w zerowej klasie też żadnych osiągnięć, żadnej poprawy praktycznie nie ma, on sobie raz przychodzi, raz nie przychodzi do szkoły.

Mieliśmy okazję porozmawiać z chłopcem, o którym mowa powyżej, i na naszą prośbę zaśpiewał on bezbłędnie kilka zwrotek piosenki i to w języku polskim. Nauczycielka, bardzo zdziwiona takim osiągnięciem z jego strony, dopytywała się, jak chłopiec się tej piosenki nauczył, bo, jak stwierdziła wcześniej, zawsze miał kłopoty z zapamiętaniem nawet krótkich tekstów i pierwszy raz widzi, żeby przypomniawszy sobie taki długi tekst. Chłopiec odpowiedział, iż nauczył się jej w pierwszej klasie. Przykład ten pokazuje dobitnie, iż to nauczyciele mają kłopoty ze sprawdzeniem wiedzy, którą dziecko nabyło, a wina nie leży po stronie ograniczeń umysłowych uczniów.

Przeświadczenie nauczyciela o niskich możliwościach intelektualnych dziecka przekłada się na stosowanie odmiennych metod wychowawczych dostosowanych – zdaniem nauczyciela – do dziecka o niskim poziomie umysłowym, co w praktyce oznacza próby mechanicznego „wtłaczania” pewnych informacji, nie

dbając o zrozumienie przekazywanej wiedzy: *Z pamięci mówią jakieś wyuczone fragmenty, próbuje się ich czegokolwiek nauczyć.*

Inną z przyczyn słabych wyników w nauce, wymienianych przez nauczycieli, jest brak systematyczności. Dzieci romskie często zaczynają się uczyć dopiero pod koniec semestru, gdy grozi im zostanie na drugi rok w tej samej klasie. Dużą rolę odgrywa tu podejście nauczyciela, gdyż dzieci romskie szczególnie źle odbierają stawianie im ocen negatywnych, które raczej zniechęcają je do dalszych wysiłków, niż stanowią stymulację do ich poprawienia, zwłaszcza że brak jest stymulacji do nauki ze strony rodziny.

Niektórzy nauczyciele stwierdzali, że dzieci romskie są po prostu leniwe i nie chce im się uczyć, czego dowodem miał być fakt, iż odpowiednio zdopingowane potrafiły sprostać stawianym im wymaganiom. *Dawid mało się uczył, bo z początku myślałam, że może nie jest w stanie się nauczyć, ale jest w stanie się nauczyć, bo myślę można zaobserwować to na krótkich dziesięciominutowych kartkówkach, czy najbliższych pracach klasowych. Jeżeli przyłożył się do danego zagadnienia, jeżeli słuchał uważnie na lekcji, bo on bardzo często mi się spóźnia na pierwsze lekcje i na pytanie dlaczego jest nie przygotowany najczęściej mówił nie chciało mi się lub zapomniałem.*

Warto tu także zwrócić uwagę, iż wymagana w polskiej szkole aktywność na lekcjach, czyli branie czynnego udziału w zajęciach poprzez włączanie się do dyskusji, może być zróżnicowana przez normy kulturowe. Dzieci indiańskie np. lepiej uczą się poprzez cichą obserwację i naśladowanie, a nie poprzez werbalne pouczenia. Uczestnictwo dzieci w rozmowach w klasie może być zależne od przyzwyczajajeń wyniesionych z domu i może być różne także u dzieci pochodzących z różnych klas społecznych.

Innym ważnym elementem może być różne podejście do krytyki kierowanej do ucznia ze strony nauczyciela. Nauczyciel może starać się skrytykować jedynie dane postępowanie ucznia bez wyrażania jednoczesnej krytyki osoby ucznia czy mówienia o jego zdolnościach. Uczeń romski może jednak, bez względu na formę i rzeczowe przedstawienie krytyki, odebrać wyrażanie opinii negatywnych na swój temat jako atak na całą swoją osobę i próbować zastosować strategie obronne, nie rozważając ewentualnej sensowności lub jej braku w krytyce. Model taki zdają się potwierdzać wypowiedzi nauczycielek, które zwracają uwagę, że dzieci romskie szczególnie źle odbierają jakąkolwiek krytykę, a wstawianie negatywnych ocen nie ma dla nich funkcji dopingującej do poprawy stopni czy zmiany zachowania.

PODSUMOWANIE

Przyjęcie systemu edukacyjnego kultury większościowej wiąże się z kształtowaniem w dziecku nowych umiejętności kulturowych. Umiejętności te mogą dopełniać umiejętności, jakie dziecko zdobyło w socjalizacji pierwotnej, ale system edukacyjny może również kształtować zachowania, które nie są w zgodzie z przyjętymi zachowaniami w kulturze pochodzenia dziecka.

Jeśli umiejętności zdobywane w szkole dopełniają te uzyskane w trakcie socjalizacji pierwotnej, nic nie stoi na przeszkodzie, by dziecko zdobyło je, powiększając jednocześnie swoje szanse na zdobycie środków do życia, a jeśli w kulturze dziecka wartością jest poziom wykształcenia, może to wpłynąć na podwyższenie jego pozycji w grupie pochodzenia.

Jeśli jednak wzory zachowań kultury pochodzenia i kultury większościowej są rozbieżne, sukces edukacyjny dziecka pochodzącego z obcej kultury zależy od wyboru, jakiego dana osoba dokona pomiędzy zachowaniem kultury pochodzenia, a włączeniem się w kulturę większościową. Dziecko stoi przed wyborem przyjęcia wzorów zachowania jednej z kultur, co wiąże się z odrzuceniem kultury pochodzenia, co pociągać może odrzucenie przez grupę, z której pochodzi, lub odrzuceniem wzorów kultury większościowej, czego konsekwencją jest niemożność funkcjonowania w tej kulturze i odrzucenie przez członków kultury większościowej.

Kultura pochodzenia może jednak również ułatwiać osiągnięcie sukcesu w szkole. Jeśli bliżej przyjrzymy się kulturze romskiej i wietnamskiej możemy stwierdzić, iż pierwsza z nich w zdecydowanym stopniu utrudnia osiągnięcie sukcesu przez dziecko w polskiej szkole tak poprzez swoją strukturę, jak i warunki życia. Kultura wietnamska i struktura społeczności wietnamskiej w Polsce zdaje się pod każdym względem ułatwiać sytuację dziecka trafiającego do szkoły i stymulować go do osiągnięcia sukcesu zakładanego przez twórców systemu edukacyjnego, bardziej nawet niż dziecko polskie.

Mam tu na myśli przede wszystkim zbieżność lub rozbieżność hierarchii wartości dwóch kultur – pochodzenia i kultury systemu edukacyjnego. Jeśli systemy wartości dwóch kultur kształtują się podobnie, dziecko nie będzie miało problemów w obcym sobie kulturowo systemie edukacyjnym, nawet jeśli kultury te wydają się odległe od siebie. Problem pojawia się w momencie, gdy systemy wartości są rozbieżne i dziecko „płaci” za sukces edukacyjny koniecznością wyrzeczenia się swojej kultury.

W przypadku Wietnamczyków wszelkie warunki zdają się sprzyjać bezkonfliktowemu wejściu dziecka w polski system edukacyjny, mimo oczywistych trudności, jakie spotyka na swej drodze. Dziecko wietnamskie przychodzi do szkoły wprawdzie ze słabą, bądź żadną, znajomością języka polskiego, ale jest stymulowane przez rodzinę do nauki, do wtopienia się, na ile to możliwe, w polskie środowisko i zdobycia umiejętności, które mają mu ułatwić funkcjonowanie w polskich warunkach życia, przy jednoczesnym, najczęściej pozytywnym, odzwie środowiska polskiego, które podciągając Wietnamczyków pod stereotyp Chińczyków – inteligentnych i pracowitych – oczekuje, iż dziecko będzie sobie, po początkowych problemach, dobrze radziło i okazuje dziecku pomoc wydatnie najczęściej wzmacnianą przez rodziców, którym zależy na sukcesie edukacyjnym dziecka (jest on również ważną wartością w kulturze wietnamskiej).

Dzieci pochodzące z cywilizacji chińskiej radzą sobie dobrze w systemie edukacyjnym cywilizacji zachodu nie tylko w Polsce, czego dowodem może być

wypowiedź Bartz, który pisze: „Paradoksalną sytuację zauważa się przykładowo w wielkich miastach Kanady, gdzie większość uczniów (pochodzenia azjatyckiego) opanowuje język jako drugi. Mimo to osiągają oni przeciętnie lepsze stopnie, jak biali i czarni tubylcy. Na uniwersytetach kanadyjskich Azjaci–Kanadyjczycy są reprezentowani ponadproporcjonalnie. Zaliczający się do «widocznej mniejszości» nie zarabiają mniej i znajdują częściej zatrudnienie, aniżeli urodzeni w Kanadzie krajowcy” (Bartz 1997, s. 29).

W przypadku dziecka romskiego sytuacja wygląda wręcz przeciwnie. Dziecko romskie również przychodzi do szkoły ze słabą znajomością języka nauczania, często potrafi się jednak porozumieć w stopniu podstawowym, co sprawia, przy nikłej świadomości wśród nauczycieli odrębności języka i kultury romskiej, wrażenie u nauczyciela, iż dziecko jest opóźnione w rozwoju. Odrębności kulturowe skłonni są interpretować w kategoriach biologicznych. Dla dziecka romskiego uczęszczanie do polskiej szkoły jest najczęściej przykrym i mało zrozumiałym obowiązkiem. Dziecko nie otrzymuje pomocy ze strony rodziców, którzy również nie widzą sensu, ani korzyści płynących z edukacji dziecka, poza – może czasami – korzyściami materialnymi, jako że w kulturze romskiej edukacja nie plasuje się wśród najważniejszych wartości, a raczej jest zagrożeniem dla utrzymania własnej kultury i łączy się z niebezpieczeństwem oddalenia się od własnej społeczności. Posłanie dziecka do szkoły jest najczęściej wynikiem zewnętrznego przymusu. Dziecko trafia do szkoły ze względu na obowiązek edukacyjny istniejący w polskim prawie, któremu Romowie podlegają jako polscy obywatele. Czasami jest to wymuszane przez Opiekę Społeczną uzależniająca od tego udzielenie pomocy rodzinie. Rzadko zdarza się, aby rodzice wysyłali dziecko do szkoły z wewnętrznego przekonania o korzyściach płynących z edukacji.

Analizując sytuację tych dwóch grup można by stwierdzić, trochę może metaforycznie, iż dziecko wietnamskie odnosi sukcesy w szkole w tradycyjnym rozumieniu tego terminu. Dziecko romskie zaś odnosi sukces życiowy wbrew szkole, nie podporządkowując się jej i nie pozwalając jej na wdrożenie w kulturę obcą. To w pewnym stopniu może uchronić je od utraty kultury własnej, nie zmniejszając wyraźnie jego szans życiowych. Za przyjęciem polskich zasad idzie bowiem konieczność oderwania się od „cygańskiego sposobu życia”, a co się z tym wiąże – oderwanie od grupy, z której dziecko pochodzi, przy jednoczesnych małych szansach pełnego wejścia w polską społeczność.

Obowiązek powszechnej edukacji dzieci można rozpatrywać w tym świetle jako formę represji ze strony kultury europejskiej wobec kultury romskiej, a działania ze strony Romów utrudniające ten proces – jako tworzenie mechanizmów obrony swojej kultury i tożsamości.

Przez wiele wieków romską strategią na przetrwanie i utrzymanie własnej kultury było trzymanie się na uboczu kultury europejskiej przy utrzymaniu jedynie niezbędnych kontaktów i przy wyraźnym oddzieleniu „swoich” i „obcych”, w stosunku do których obowiązywały wyraźnie odmienne normy postępowania, niż do swoich. Podtrzymywaniu dystansu sprzyjał obraz społeczeństwa europejskiego, jaki na swój użytek wytworzyli Romowie. Jak słusznie zauważa Jan Yoors:

„Wszystko, z czym dane im było się spotykać, sprowadzało się do nieszczęścia, brudu, nieprawości, osobników upośledzonych i z marginesu społecznego. Ich kontakt ze światem Gadzów zbyt często ograniczał się do osób, zabiegających o wróżbiarskie bądź czarnoksięskie usługi; osób, które ukazywały wobec Cygana swoje niepowodzenia, a także obnażały swoje własne bezwzględne żądze i małostkowe zawiści; policjantów, którzy samowładnie wychodzili poza literę prawa, zboczeńców poszukujących byle jakich podniet” (Yoors 1973, s. 68).

Współcześnie takie pozostawianie na skrajach społeczeństwa europejskiego staje się w coraz mniejszym stopniu możliwe do utrzymania i Romowie coraz bardziej wchodzą w „europejski świat”, starając się jednocześnie uchronić co tylko możliwe ze swojej kultury. Często jednak taki kompromis jest bardzo trudny lub wręcz niemożliwy, czego dobitnym przykładem jest konieczność zmierzenia się z problemem instytucjonalnej edukacji, dotychczas zupełnie nieobecnej w ich kulturze. Problem jest tym głębszy, iż proponowanym rozwiązaniem jest edukacja obca im językowo i kulturowo. Nie powiodły się próby stworzenia romskiej edukacji, narusza ona bowiem dotychczasowy stan rzeczy, proponując odmienny od tradycyjnego system wartości i hierarchii społecznej, opartej na silnych więzach rodzinnych, szacunku dla starszych i bezpośrednim, nie instytucjonalnym, zdobywaniu wiedzy.

Przed problemem takim nie stoją Wietnamczycy, w których kulturze edukacja jest znana od dawna, dłużej nawet może niż w kulturze polskiej, i dla których wejście w polski system edukacyjny nie zaburza ich hierarchii wartości. Po prostu jeden system edukacyjny, niedostępny w polskich warunkach, zastępowany jest innym, pozwalającym zdobyć umiejętności do dobrego funkcjonowania, nie stanowiąc zarazem takiego zagrożenia dla ich kultury narodowej, którą mogą pielęgnować również w Polsce czytając wietnamskie książki czy gazety, które są u nas wydawane (w Warszawie cztery tytuły). Co również ważne, osoba wykształcona nie spotyka się u Wietnamczyków z odrzuceniem, lecz przeciwnie – jest to jeden z wyznaczników jej statusu społecznego.

Zebrany przez nas materiał badawczy wskazuje na wpływ czynników społecznych i kulturowych na powodzenie lub niepowodzenie w szkole dzieci pochodzących z badanych przez nas kultur. Te czynniki można usystematyzować w następujący sposób:

Sukces edukacyjny dziecka wychowanego w kulturze innej niż kultura systemu edukacyjnego zależy:

1) Od stopnia, w jakim działania wewnątrz systemu edukacyjnego opierają się na socjalizacji pierwotnej dziecka, którą otrzymało ono do chwili wejścia w system edukacyjny przy uwzględnieniu roli języka, w którym odbywała się socjalizacja pierwotna;

2) Od stopnia rozbieżności socjalizacji w kulturze pochodzenia dziecka i socjalizacji w szkole (im bardziej socjalizacja pierwotna i wtórna są rozbieżne, tym szanse na sukces mniejsze);

3) Od stopnia współpracy rodziców (rodziny) dziecka ze szkołą. Na współpracę tę składają się: dopilnowanie systematycznego uczestnictwa dziecka w za-

jęciach szkolnych, pomoc w nauce oraz dostarczanie środków materialnych niezbędnych do nauki;

4) Od stosunku nauczycieli do dziecka, w tym od oceny jego możliwości intelektualnych, na co wpływ mają stereotypy dotyczące grupy pochodzenia dziecka i sposób odnoszenia się do różnic kulturowych postrzeganych przez nauczycieli.

LITERATURA

- Baker Colin 1993, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon Philadelphia Adelaide.
- Banks James A. 1989, A. Multicultural Education: Characteristics and Goals, [w:] Banks James A., McGee Banks Cherry A. (red.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, Allyn and Bacon, Boston–London–Sydney–Toronto.
- Bartosz Adam 1994, *Nie bój się Cygana*, Pogranicze, Sejny.
- Berger Peter L., Luckman T. 1983, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa.
- Bernstein Basil 1990, *Odtwarzanie kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude 1990, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Bullivant Brian M. 1989, Culture: Its Nature and Meaning for Educators, [w:] Banks James A., McGee Banks Cherry A. (red.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, Allyn and Bacon, Boston–London–Sydney–Toronto.
- Ficowski Jerzy 1985, *Cyganie na polskich drogach*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Gay Geneva 1989, Ethnic Minorities and Educational Equality, [w:] Banks James A., McGee Banks Cherry A. (red.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, Allyn and Bacon, Boston London Sydney Toronto.
- Gorlewska Justyna 1999, Wizerunek Cygana w świadomości Polaków, [w:] Nowicka Ewa (red.), *U nas dole i niedole. Sytuacja Romów w Polsce*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków.
- Halik Teresa 1996, *Świadomość kulturowa Wietnamczyków (na przykładzie danych z badań nad emigracją wietnamską w Polsce)*. Nowy Dziennik, Warszawa.
– 2001, „Polscy cudzoziemcy”, *Języki Obce w szkole. Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych*, Nr 6.
- Kłóskowska Antonina 1990, Teoria socjologiczna Pierre’a Bourdieu, [w:] Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Milewski Jacek 2000, Romska szkoła – getto czy szansa?, *Studia Angerburgica*, t. 5, Węgorzewo.
- Mirga Andrzej 1993, Wybór i przymus w procesie asymilacji Romów w Polsce, *Zeszyty Naukowe UJ – Prace Etnograficzne*, z. 32.
– 1997, Romowie w historii najnowszej Polski, [w:] Kurcz Zbigniew (red.), *Mniejszości narodowe w Polsce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Mirga Andrzej, Mróz Lech 1994, *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*. PWN, Warszawa.
- Mirga Andrzej, Gheorghe Nicolae 1997, *Romowie w XXI wieku Studium polityczne*, Universitas, Kraków.
- Mróz Lech 1971, *Cyganie*. Warszawa.
– 1992, *Geneza Cyganów i ich kultury*. Warszawa.
- Niemiec Małgorzata 1999, *Wietnamczycy w Polsce*, Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. Stanisława Zapaśnika, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW, Warszawa.

- Nowicka Ewa 1999, Pluralizm czy izolacja. Polityka oświatowa wobec osiadłych Romów w Polsce, [w:] Nowicka Ewa (red.), *U nas dole i niedole. Sytuacja Romów w Polsce*, Zakład Wydawniczy NOMOS Kraków.
- 1999a, Rom jako swój i jako obcy. Zbiorowość Romów w świadomości społeczności wiejskiej, [w:] Nowicka Ewa (red.), *U nas dole i niedole. Sytuacja Romów w Polsce*, Zakład Wydawniczy NOMOS Kraków.
- Olszewski Wiesław 1991, *Historia Wietnamu*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich Wydawnictwo, Wrocław.
- Ovando Carlos J. 1989, Language Diversity and Education, [w:] Banks James A., McGee Banks Cherry A (red.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Allyn and Bacon, Boston–London–Sydney–Toronto.
- Suchodolski Bogdan 1963, O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych, *Ruch Pedagogiczny*, nr 2.
- Yoors Jan 1973, *Cyganie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

EWA NOWICKA, WOJCIECH POLEĆ

SUCCESS IN SCHOOL OR AGAINST THE SCHOOL.
THE ROMA AND VIETNAMESE CHILDREN IN EYES OF POLISH TEACHERS

S u m m a r y

In this paper, we examine the problems of educations of the children from minority groups which don't have their own education system and have to participate in schools design for children from the majority group. For our research we choose the children from two minority groups: Roma and Vietnamese. Our theoretical backgrounds are the conceptions of the reproduction of culture of Pierre Bourdieu and Basil Bernstein.

The paper is based on a qualitative research among the teachers of Polish schools who teach the Roma and Vietnamese children.

We examine the point of view of the teachers: their stereotype, strategies of dealing the children from different cultural backgrounds.

We present which factors from the cultural backgrounds of the children and their socialization differs their situation in the Polish school.

In the findings of this research we claim that for a child from the minority group the success in school is the assimilation to the majority culture, and the success against the school is to keep the culture of origin.

W.P.