

EWA OGRODZKA-MAZUR

Uniwersytet Śląski w Katowicach

MIĘDZY ETNICZNOŚCIĄ A INTEGRACJĄ. STRATEGIE KULTURALIZACYJNE PRZYJMOWANE PRZEZ SPOŁECZNOŚCI SZKÓŁ Z POLSKIM JĘZYKIEM NAUCZANIA

Abstrakt: W opracowaniu podjęto próbę określenia strategii kulturalizacyjnych przyjmowanych przez społeczności szkół z polskim językiem nauczania funkcjonujących w Austrii, Francji i Republice Czeskiej. Założono, że zarówno dzieci, jak i dorośli (rodzice i nauczyciele) mogą przyjmować odmienne strategie kulturalizacyjne w różnych sferach życia, przy czym różnice są zauważane przede wszystkim w sferach publicznej (społecznej) i prywatnej (rodzinnej). Charakteryzując wzorce przystosowania badanych do funkcjonowania w środowisku odmiennym niż kultura pochodzenia, uwzględniono wybrane komponenty kulturowego modelu nabywania dwukulturowości opracowanego przez Pawła Boskiego, a mianowicie: deklarowane poczucie tożsamości etnicznej (kraju pochodzenia) i/lub narodowej (kraju osiedlenia), znajomość i używanie języków (kraju pochodzenia i osiedlenia), kontakty społeczne (z członkami grupy etnicznej i narodowej), obowiązki rodzinne i szkolne (w grupie etnicznej i narodowej) oraz przysługujące prawa (w grupie etnicznej i narodowej).

Słowa kluczowe: tożsamość kulturowa, strategie kulturalizacyjne, dystans kulturowy, szkoły z polskim językiem nauczania, edukacja międzykulturowa

WPROWADZENIE: SZKOŁY Z POLSKIM JĘZYKIEM NAUCZANIA W ŚRODOWISKACH WIELOKULTUROWYCH

W polskiej pedagogice nie podejmowano dotąd zbyt wielu badań nad funkcjonowaniem społecznym, kulturowym i edukacyjnym dzieci w warunkach zróżnicowania kulturowego. Przedstawianie stanu wiedzy w tym zakresie, głównie na gruncie pedagogiki porównawczej, sprowadza się przede wszystkim do prezentowania wyników ekspertyz dotyczących stanu i sytuacji szkolnictwa grup większościowych

i/lub mniejszościowych w danym kraju oraz stosowanych rozwiązań. Powstałe dotychczas cenne i ważne opracowania (Chromiec 2004; Grabowska 2013; Jaworska 2012; Lewowicki, Nikitorowicz, Szczurek-Boruta 2010; Ogrodzka-Mazur 2007, 2014; Sobecki 2007; Szerłaż 1998, 2005, Urlińska 2007) dotyczą w większości szkolnictwa i zjawisk społeczno-kulturowych zachodzących na polskich pograniczach, najczęściej charakteryzowanych w odniesieniu do młodzieży i dorosłych.

Spojrzenie na edukację dzieci narodowości polskiej, ich rodziców oraz nauczycieli z perspektywy społecznej, kulturowej i oświatowej w wybranych krajach europejskich stwarza możliwość uchwycenia różnic i podobieństw w sposobach prowadzenia edukacji międzykulturowej (lub jej braku) oraz uczestniczenia w kulturze grupy większościowej, a także w zakresie przyjmowanych postaw kulturalizacyjnych. Badania tego typu są również związane z refleksją nad tym, jak współczesny człowiek rzeczywiście pojmuje wymiary kultury, jaką rolę odgrywają one w jego życiu i w jakim stopniu kształtują jego własną i społeczną tożsamość kulturową.

Aktualnie edukacja polskich dzieci za granicą prowadzona jest w różnych typach szkół. Są to¹:

1. Szkoły przy polskich placówkach dyplomatycznych należące do struktury Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG). Istnieją w 36 krajach, a w ich skład wchodzi: Zespół Szkół w Atenach, 66 szkolnych punktów konsultacyjnych, 4 sekcje polskie w szkołach międzynarodowych we Francji. Szkoły realizują program uzupełniający (przedmioty ojczyście), z wyjątkiem Zespołu Szkół w Atenach, który prowadzi również nauczanie ramowe. W roku szkolnym 2016/17 naukę w szkołach przy polskich placówkach dyplomatycznych rozpoczęło łącznie ponad 17 tysięcy dzieci i młodzieży (w przedszkolach i szkołach podstawowych – 13,5 tysiąca, w gimnazjach – 2,8 tysiąca i w liceach ogólnokształcące – około tysiąca uczniów); pracuje w nich 600 nauczycieli.
2. Społeczne szkoły prowadzone przez polonijne organizacje oświatowe, stowarzyszenia rodziców i polskie parafie². Dotychczas na stronie zarejestrowało się 766 szkół, które zadeklarowały kształcenie ponad 50 tysięcy uczniów.
3. Sekcje polskie w szkołach obcych systemów oświaty, w których:
 - nauczanie wszystkich przedmiotów odbywa się w języku polskim w klasach I–IV lub I–XII (np. na Białorusi, Litwie, Łotwie, w Mołdawii, Republice Czeskiej, na Ukrainie),

¹ Szczegółowe dane na temat typów szkół i liczby kształcących się w nich uczniów pochodzą ze strony internetowej Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą: www.orpeg.pl [dostęp: 30.01.2017].

² Szczegółowe informacje o szkołach są dostępne na portalu www.polska-szkola.pl prowadzonym przez ORPEG.

- nauka języka polskiego i przedmiotów ojczyźtych prowadzona jest w systemie oddziałów dwujęzycznych w sekcjach polskich we Francji lub jako przedmiot obowiązkowy w kilku szkołach w Rosji (m.in. w Petersburgu, Usolach Syberyjskich), na Białorusi, Ukrainie i Łotwie,
 - język polski nauczany jest w ramach zajęć dodatkowych m.in. w takich krajach jak: Australia, Białoruś, Dania, Kazachstan, Niemcy, Norwegia, Rosja, Rumunia, Szwecja, Ukraina, Węgry.
4. Szkoły im. KEN w ORPEG w Warszawie kształcące ponad 750 uczniów w systemie nauczania na odległość (program ramowy i uzupełniający) na wszystkich poziomach edukacyjnych (szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum ogólnokształcące). Od 2010 roku ORPEG realizuje projekt umożliwiający prowadzenie lekcji i konsultacji on-line w czasie rzeczywistym (bezpośredni kontakt nauczyciela z Polski z uczniem za granicą). Projekt systemowy „Otwarta szkoła – system wsparcia uczniów migrujących” jest współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach programu operacyjnego „Kapitał ludzki”.
 5. Szkoły europejskie, do których można zaliczyć dwa typy placówek prowadzących edukację europejską w państwach członkowskich UE – szkoły europejskie oraz szkoły europejskie akredytowane. Szkoły europejskie są oficjalnymi instytucjami edukacyjnymi, kontrolowanymi wspólnie przez rządy państw członkowskich Unii Europejskiej. Zapewniają wielojęzyczną i wielokulturową edukację dzieciom rodziców zatrudnionych w instytucjach i agencjach europejskich. O otwarciu szkoły europejskiej decyduje Rada Zarządzająca Szkół Europejskich w uzgodnieniu z państwem, na terenie którego będzie mieściła się placówka. Aktualnie funkcjonuje 14 szkół europejskich, m.in. w Belgii, Hiszpanii, Holandii, Luksemburgu, Niemczech, Wielkiej Brytanii i we Włoszech. Szkoły europejskie akredytowane zostały utworzone w celu umożliwienia wielojęzycznej i wielokulturowej edukacji dzieciom pracowników agencji Unii Europejskiej w krajach, w których nie ma szkół europejskich. Istnienie takiej placówki jest związane z obecnością agencji lub innej instytucji Unii Europejskiej w danym kraju. Aktualnie działa 12 tego typu szkół, m.in. w Danii, Estonii, Finlandii, Francji, Grecji i Irlandii. W każdej szkole europejskiej funkcjonują sekcje angielska, francuska i niemiecka. Pozostałe tworzy się dopiero wtedy, gdy jest wystarczająco duża liczba uczniów jednej narodowości. Sekcja polska istnieje w Szkole Europejskiej Bruksela I oraz w Szkole Europejskiej Luksemburg I. W pozostałych placówkach polskie dzieci uczą się języka polskiego jako ojczyźtego, natomiast uczęszczają do sekcji językowej wybranej przez rodziców. Aktualnie we wszystkich szkołach europejskich kształci się ponad 600 uczniów z Polski.

Wsparciem dla szkół i środowisk polskich jest finansowany przez ORPEG program kierowania nauczycieli do pracy w celu wspomaganie wychowania przedszkolnego, nauczania początkowego, nauczania historii, geografii i języka polskiego. Nauczyciele wyjeżdżają głównie na Wschód, w miejsca historycznych zsyłek Polaków lub na tereny, gdzie – po powojennych zmianach granic – pozostała ludność polska. Podejmują pracę w szkołach systemów oświaty innych państw na podstawie umów między polskim a lokalnym ministerstwem edukacji. W tzw. profilu nauczyciela skierowanego do pracy dydaktycznej za granicą opracowanym przez ORPEG podkreśla się potrzebę jego zaangażowania, autonomii, refleksyjności, profesjonalizmu oraz pasji. Praca nauczycieli – zgodnie z nakreślonymi formalnie obowiązkami – nie może ograniczać się tylko do prowadzenia zajęć dydaktycznych. Powinna obejmować: współpracę z lokalnym środowiskiem, prowadzenie dodatkowych kursów języka polskiego dla dorosłych, pomoc w redagowaniu artykułów do polskojęzycznych czasopism, przygotowywaniu audycji radiowych i telewizyjnych w języku polskim, organizowaniu uroczystości patriotycznych i okolicznościowych dla ludności pochodzenia polskiego, a także formowanie drużyn harcerskich, zuchowych, zespół folklorystycznych. Zadaniem nauczycieli powinno być nie tylko nauczanie języka polskiego i promocja polskiej kultury, ale także pomaganie rodakom w kultywowaniu polskich tradycji oraz przybliżanie obrazu współczesnej Polski (*Profil nauczyciela...* 2013).

Analiza infrastruktury polskich instytucji oświatowych za granicą pozwala stwierdzić zarówno systematyczny spadek liczby szkół i uczniów uczęszczających do placówek z polskim językiem nauczania, jak i ich wzrost po 2004 roku w krajach, do których wyjechało ponad 2 390 tysięcy Polaków³. Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać w czynnikach: historycznych, demograficznych (starzeniu się społeczności polskiej i zwiększającej się liczbie małżeństw mieszanych pod względem narodowościowym), administracyjnych, gospodarczych (procesie industrializacji i migracji ludności), politycznych (niewłaściwej polityce narodowościowej państw europejskich, jak również niewielkim zainteresowaniu naszego rządu sprawami polskich mniejszości narodowych) oraz oświatowych. Tym bardziej zatem ważne jest poznanie strategii kulturalizacyjnych przyjmowanych przez uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania, ich rodziców i nauczycieli w środowiskach odmiennych niż kultura pochodzenia.

³ Dane podano na podstawie *Informacji o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004–2015*, publikowanej przez GUS. Dotyczą one osób, które – zachowując zameldowanie na pobyt stały w Polsce – przebywają czasowo poza krajem.

ZAŁOŻENIA TEORETYCZNO-METODOLOGICZNE BADAŃ

Postawy kulturalizacyjne dzieci i ich rodziców oraz nauczycieli zostały określone w kontekście kulturowego modelu nabywania dwukulturowości Pawła Boskiego, który rozróżnia dwa poziomy każdego systemu kulturowego: symboliczny oraz aksjologiczny (wartości i praktyki) i następujące jego składniki: (1) wiedzę kulturową, (2) kompetencje językowe, (3) przywiązanie afektywne, (4) poczucie odmienności i trudności, (5) tożsamość dwukulturową (zachowanie i nabycie), (6) własną sytuację życiową i zadowolenie z niej (Boski 2009, s. 548–564). Odwołanie się w analizach pedagogicznych do proponowanego modelu świadczy o założeniu możliwości transmisji kulturowej w warunkach intencjonalnego procesu nauczania i uczenia się (m.in. w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej, środowisku lokalnym) oraz doświadczenia w dyskursie społecznym danego kraju. Stanowi – w porównaniu z tradycyjnymi koncepcjami akulturacji (Berry 1994, s. 253–257; Wysocka 2003, s. 74–79; Grzymała-Moszczyńska 2014, s. 185–201) – najbardziej złożony konstrukt badający integrację w pięciu znaczeniach: jako pozytywne wartościowanie dwukulturowości; jako kompetencję dwujęzyczną/dwukulturową; jako „specjalizację funkcjonalną”; jako nową jakość, będącą fuzją elementów składowych, oraz jako autonomię psychologiczną wobec obu kultur wyjściowych (Boski 2009, s. 542–547).

Proces kulturalizacji ma także związek z odczuwanym przez jednostkę dystansem między kulturą pochodzenia a kulturą przyjmującą. W celu nakreślenia zachodzących w tym zakresie zmian u polskich dzieci wykorzystano stanowisko teoretyczne reprezentowane przez Boskiego w jego koncepcji dystansu kulturowego. Badacz we współpracy z innymi naukowcami dokonał analizy dystansu kulturowego z punktu widzenia kryterialnych (wiedzy o symbolach kulturowych nasyconej treściami zaczerpniętymi z własnej niepowtarzalnej fizyczności czy faktów biograficznych) i korelatywnych (zachowań odzwierciedlających założenia normatywne i wartości danej kultury kształtowane przez różnicowanie Ja i nie-Ja) atrybutów tożsamościowych (Boski, Jarymowicz, Malewska-Peyre 1992, s. 86–108).

W założeniach teoretycznych wykorzystano także teorie kontaktu międzygrupowego i wzajemnego różnicowania międzygrupowego wywodzące się z hipotezy kontaktu. Zgodnie z ich poszerzonym modelem przyjęto założenie, że efekty kontaktu międzygrupowego między polskimi dziećmi a ich rówieśnikami oraz rodzicami i nauczycielami (K) są funkcją (f) osoby (O), sytuacji (S) oraz kontekstu społecznego (KS): $K = f(O + S + KS)$. Znaczenie i przydatność zaproponowanego modelu w badaniach pedagogicznych wynika z tego, że: (1) uwzględnia interakcje zachodzące między wszystkimi czynnikami z wyszczególnieniem istniejących związków przyczynowych, (2) sugeruje istnienie w obrębie poszczególnych kategorii

szeregu zmiennych, które mogą oddziaływać na każdą sytuację kontaktu międzygrupowego, (3) wskazuje na czynniki, które można wziąć pod uwagę, próbując wykorzystać kontakt w celu poprawy relacji międzygrupowych (Stephan, Stephan 1999, s. 70–97; Hewstone 1999, s. 267–282).

W niniejszych badaniach – uwzględniając przyjęte założenia teoretyczne – wykorzystano zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe oraz opracowane na podstawie uznawanych w ich obrębie procedur postępowania badawczego narzędzia badawcze. W ich doborze i konstruowaniu uwzględniono teorie oraz wynikające z nich założenia dla podjętej problematyki badań. Zastosowano obserwację etnograficzną obejmującą cztery pełne fazy (Konarzewski 2000, s. 113–114; Angrosino 2010), uzupełnioną jakościowym, indywidualnym wywiadem narracyjnym (Chodynicka, Więckowska 2005, s. 370–394; Staś-Romanowska, Bartosz, Żurko 2010; Dryll 2013), umożliwiającym uzyskanie pełnego obrazu funkcjonowania uczniów i nauczycieli w szkole polskojęzycznej, rodzinie i środowisku lokalnym, oraz ilościowymi badaniami ankietowymi wzbogaconymi analizą dokumentów. Badaniami objęto 473 uczniów, w tym 306 dzieci (65%) ze szkoły podstawowej (132 osoby z niższych i 174 z wyższych klas) oraz 167 gimnazjalistów (35%) z klas I–III. Kwestionariusz ankiety wypełniło również 174 rodziców – w tym 115 (66%) rodziców dzieci ze szkół podstawowych oraz 59 (34%) rodziców gimnazjalistów. Jednak w wielu przypadkach matka i ojciec udzielali wspólnie odpowiedzi na pytania ankietowe i uzyskano w ten sposób dane dotyczące np. wykształcenia i małżeństw mieszanych od 274 osób czy okresu pobytu za granicą od 300 osób. Grupa nauczycieli – jako ostatnia z badanych społeczności – była najmniej liczna (19 osób). Wynika to po pierwsze z małej liczby nauczycieli pracujących w szkołach z polskim językiem nauczania, a po drugie z ogólnej niechęci ich samych lub dyrektorów szkół do uczestniczenia w badaniach⁴.

⁴ W pierwszym etapie badań prowadzonych w latach 2011–2014 uczestniczyli uczniowie, ich rodzice i nauczyciele z następujących szkół: Szkolny Punkt Konsultacyjny im. Jana III Sobieskiego przy Ambasadzie RP w Wiedniu, Szkolny Punkt Konsultacyjny im. Adama Mickiewicza przy Ambasadzie RP w Paryżu, Szkolny Punkt Konsultacyjny im. św. Jadwigi przy Ambasadzie RP w Pradze i Szkoła Podstawowa z Polskim Językiem Nauczania w Czeskim Cieszynie. Aktualnie prace są kontynuowane w szkołach polskojęzycznych w Australii, Danii i Wielkiej Brytanii. Szerzej rezultaty badań z pierwszego etapu zostały przedstawione w publikacji *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich* (Ogrodzka-Mazur, Klajmon-Lech, Różańska 2014).

STRATEGIE KULTURALIZACYJNE PRZYJMOWANE PRZEZ UCZNIÓW, ICH RODZICÓW I NAUCZYCIELI – WYNIKI BADAŃ

W badaniach własnych podjęto próbę określenia strategii kulturalizacyjnych przyjmowanych przez dzieci, rodziców i nauczycieli, które w istotny sposób warunkują ich tożsamość kulturową. Założenie sformułowano na podstawie wiedzy teoretycznej, analizy wyników badań cząstkowych zawartych w literaturze przedmiotu oraz własnych doświadczeń w zakresie badań międzykulturowych. Przyjęto, że zarówno dzieci, jak i dorośli (rodzice i nauczyciele) mogą przyjmować odmienne strategie kulturalizacyjne w różnych sferach życia, przy czym różnice będą zauważane przede wszystkim w funkcjonowaniu w sferach publicznej (społecznej) i prywatnej (rodzinnej). Proces ten może także stać się źródłem ciągłego lub nawracającego stresu akulturacyjnego, do radzenia sobie z którym w wymiarze psychofizycznym (jednostkowym) i społecznym nie są przygotowane przede wszystkim dzieci, pozbawione często wsparcia ze strony środowiska rodzinnego i środowiska przyjmującego.

Charakteryzując wzorce przystosowania badanych do funkcjonowania w środowisku odmiennym niż kultura pochodzenia, uwzględniono wybrane komponenty kulturowego modelu nabywania dwukulturowości opracowanego przez Boskiego, a mianowicie:

- deklarowane poczucie tożsamości – etnicznej (kraju pochodzenia) i/lub narodowej (kraju osiedlenia),
- znajomość i używanie języków (kraju pochodzenia i osiedlenia),
- kontakty społeczne (z członkami grupy etnicznej i narodowej),
- obowiązki rodzinne i szkolne (w grupie etnicznej i narodowej),
- przysługujące prawa (w grupie etnicznej i narodowej) (Boski 2009, s. 540–550; Nowicka 1998).

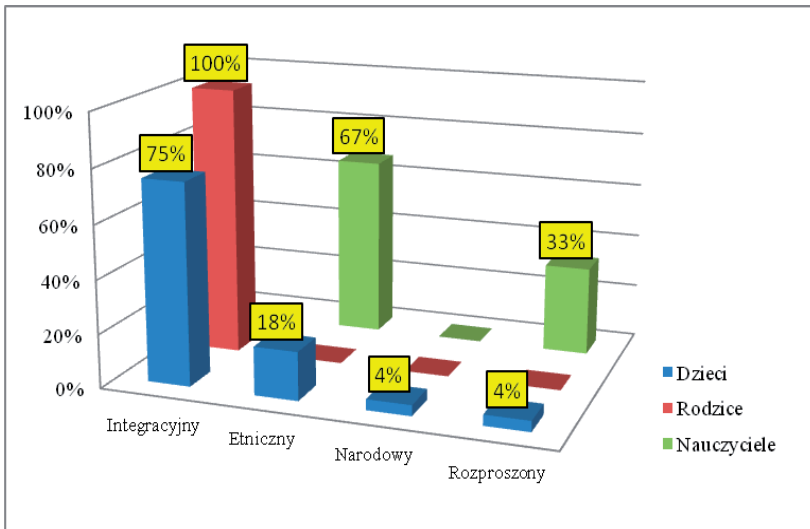
Deklaracje badanych społeczności szkół z polskim językiem nauczania, poddane statystycznej analizie skupień, pozwoliły wyróżnić cztery profile przyjmowanych strategii kulturalizacyjnych:

- integracyjny – wyraża się w chęci podtrzymywania własnego dziedzictwa kulturowego i pozytywnym stosunku do niego, otwartości i udziale w życiu społeczeństwa przyjmującego oraz zrównoważonymi poziomami wskaźników etnicznych i narodowych w zakresie tożsamości, znajomości i używania języków, kontaktów społecznych, jak również powinności i praw. Jest to najbardziej korzystna dla jednostki strategia, trudna do osiągnięcia, wymagająca wysiłku poznawczego, emocjonalnego oraz motywacji,
- etniczny – wyraża się w wyraźnej preferencji własnej grupy etnicznej (kraju pochodzenia) w zakresie tożsamości, języka i kontaktów społecz-

nych, zrównoważonym poziomie powinności i praw własnych. Relacje z przedstawicielami grupy przyjmującej są ograniczone do koniecznego minimum i przeważają w nich negatywne emocje. Kulturę przyjmującą postrzega się z zewnątrz, prezentuje się postawę raczej obserwatora niż uczestnika. Cechę charakterystyczną stanowi obopólny brak zrozumienia i woli kontaktu, który skutkuje wycofaniem i niechęcią,

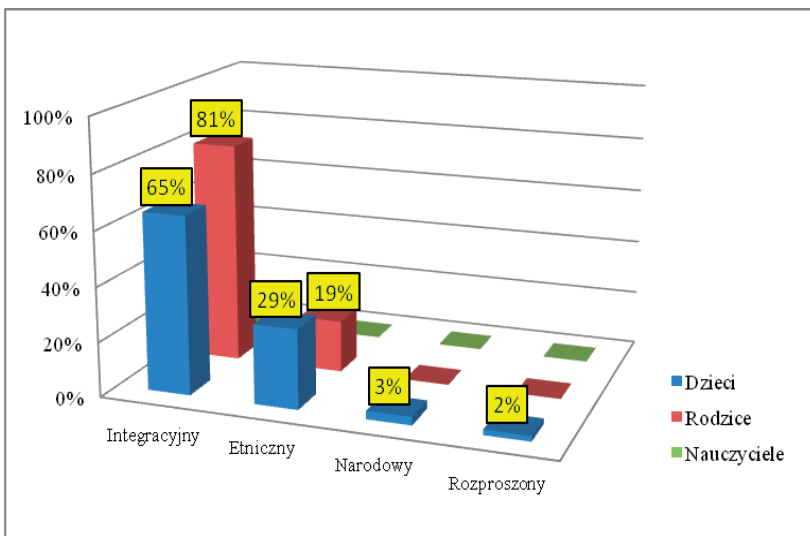
- narodowy – wiąże się (1) ze zgodą na uczestniczenie w kulturze przyjmującej i zarazem rezygnacją z podtrzymywania dotychczasowej tożsamości kulturowej, której konsekwencją jest ograniczeniem kontaktów z osobami pochodzącymi z własnej kultury; (2) z niechęcią wobec kultury pochodzenia, jej negatywną ewaluacją, nieużywaniem języka, czasem świadomym wypieraniem się swojego pochodzenia. Głównym źródłem satysfakcji i pozytywnych emocji stają się relacje z członkami kultury przyjmującej. Jednostka dąży do samorealizacji i osiągnięcia swoich celów w nowym otoczeniu – często przez zachowanie, ubiór, sposób mówienia upodabnia się do rówieśników z grupy przyjmującej; w niewielkim stopniu uznaje powinności i obowiązki rodzinne oraz szkolne,
- rozproszony – oznacza odcięcie się i nieuczestniczenie ani w kulturze pochodzenia, ani w głównym nurcie kultury przyjmującej, objawia się często dysfunkcjonalnymi zachowaniami (np. problemami zdrowotnymi), ma także związek z silnie odczuwanym przez jednostkę dystansem między kulturą pochodzenia a kulturą przyjmującą (Boski 2009).

Strategie kulturalizacyjne przyjmowane przez większość (70%) badanych dzieci z polskich szkół w Austrii, Francji i Republice Czeskiej (Pradze) odpowiadają profilowi integracyjnemu (por. wykresy 1–4), wyrażającemu się zarówno chęcią podtrzymywania własnego dziedzictwa kulturowego i pozytywnym stosunkiem do niego, jak i otwartością oraz aktywnym udziałem w życiu społeczeństwa przyjmującego. Odpowiedzi dzieci uczących się na co dzień w szkołach większościowych w języku kraju pobytu oraz uczęszczających jeden raz w tygodniu do polskiej szkoły świadczą o zrównoważonym poziomie wskaźników etnicznych i narodowych w zakresie tożsamości, znajomości i używania języków, kontaktów społecznych, jak również powinności i praw. W pozostałych, zdecydowanie mniej licznych grupach, wybory respondentów wskazują na profil etniczny (18%), narodowy (7,6%) oraz rozproszony (3,6%).



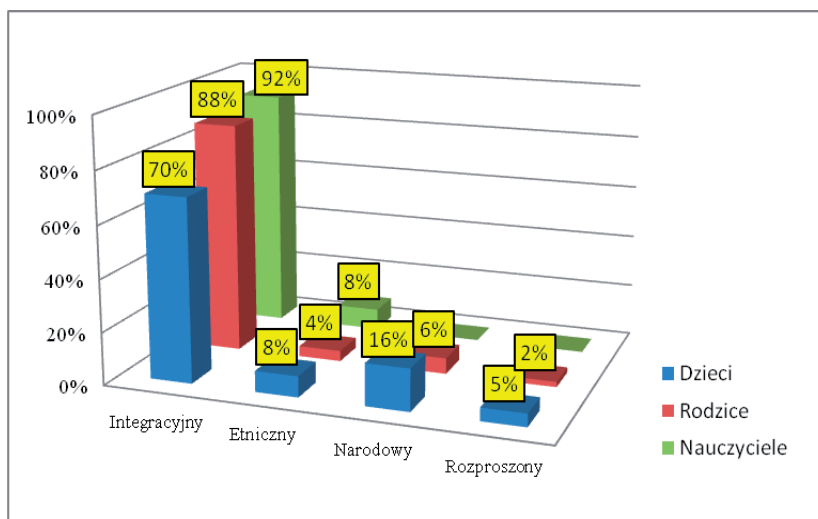
Wykres 1. Strategie kulturalizacyjne wybierane przez dzieci, rodziców i nauczycieli z polskiej szkoły w Austrii

Źródło: opracowanie własne.



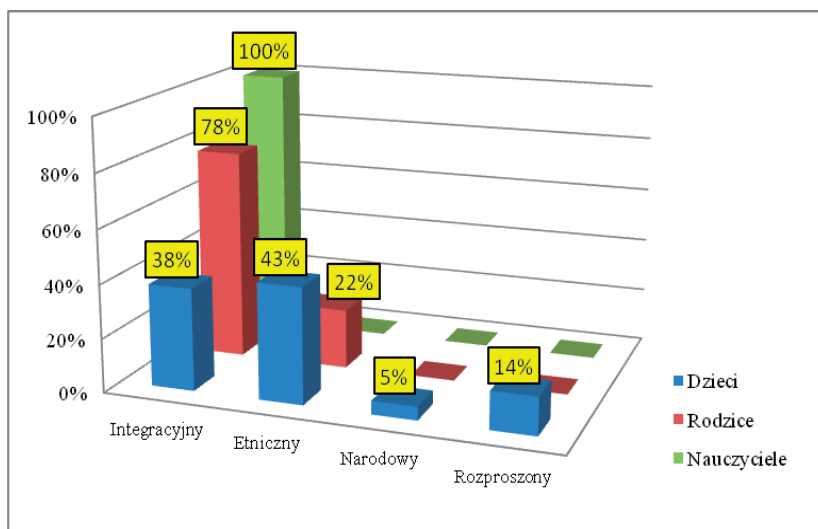
Wykres 2. Strategie kulturalizacyjne wybierane przez dzieci, rodziców i nauczycieli z polskiej szkoły we Francji

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 3. Strategie kulturalizacyjne wybierane przez dzieci, rodziców i nauczycieli z polskiej szkoły w Republice Czeskiej – Praga

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 4. Strategie kulturalizacyjne wybierane przez dzieci, rodziców i nauczycieli ze szkoły z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej – Czeski Cieszyn

Źródło: opracowanie własne.

Pod względem doboru strategii kulturalizacyjnych wyróżniają się dzieci z Czeskiego Cieszyna. Profil etniczny (43%) dominuje u nich nieznacznie nad integracyjnym (38%) oraz rozproszonym (14%) i narodowym (5%). Wskazuje to na fakt, że w zakresie tożsamości, języka i kontaktów społecznych bliższy jest uczniom wymiar regionalny (śląski, zaolziański) niż polski czy czeski. Mimo to dzieci z Czeskiego Cieszyna deklarują chęć uczestniczenia w kulturze czeskiej istotnie częściej (por. tabela 1) niż ich polscy rówieśnicy:

- z Austrii w kulturze austriackiej ($\chi^2 = 3,9$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$),
- z Francji w kulturze francuskiej ($\chi^2 = 6,01$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$),
- z Pragi w kulturze czeskiej ($\chi^2 = 5,5$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$).

Porównanie pozostałych wyborów dotyczących podtrzymywania przez uczniów swojej tożsamości kulturowej oraz uczestniczenia w kulturze kraju przyjmującego nie potwierdza istotności różnic między deklaracjami dzieci w poszczególnych środowiskach.

Tabela 1. Statystyczne porównanie wyborów uczniów dotyczących podtrzymywania własnej tożsamości kulturowej oraz uczestniczenia w kulturze kraju przyjmującego

Czy warto podtrzymywać swoją dotychczasową (polską) tożsamość kulturową? Czy warto uczestniczyć w kulturze kraju osiedlenia								
Uczniowie ze szkół z polskim językiem nauczania	Wiedeń		Paryż		Praga		Czeski Cieszyn	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Wiedeń			0,40	$p > 0,05$	3,27	$p > 0,05$	3,90*	$p < 0,05$
Paryż	0,36	$p > 0,05$			1,82	$p > 0,05$	6,01	$p < 0,05$
Praga	0,97	$p > 0,05$	0,63	$p > 0,05$			5,50	$p < 0,05$
Czeski Cieszyn	1,41	$p > 0,05$	2,46	$p > 0,05$	1,74	$p > 0,05$		

* różnice istotne statystycznie wyróżniono pogrubioną czcionką

Źródło: opracowanie własne.

Potwierdzone statystycznie różnice wskazują, że tożsamość kulturowa dzieci uczących się w szkolnych punktach konsultacyjnych w Paryżu, Pradze i Wiedniu nabiera stopniowo wielowymiarowego charakteru. Natomiast w przypadku ich rówieśników z Czeskiego Cieszyna pozostaje częściej jednowymiarowa – zakorzeniona lokalnie oraz silnie związana z Zaolziem i Śląskiem Cieszyńskim. Odmiennosc ta wynika ze specyfiki pogranicza polsko-czeskiego charakteryzowanego w międzykulturowych badaniach pedagogicznych już od ponad 27 lat⁵.

⁵ Dotychczas ukazało się 71 tomów prac z serii „Edukacja Międzykulturowa” przygotowanych przez Społeczny Zespół Badań Oświaty i Kultury Pogranicza oraz Zakład i Katedrę Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. Pracami nad

Poczynione obserwacje wskazują na to, iż za częstsze deklarowanie przez wspomnianą grupę uczniów tożsamości czeskiej odpowiadają przede wszystkim dwa czynniki: system oświatowy oraz wychowywanie się w rodzinach mieszanych narodowościowo. Uczęszczają oni codziennie do szkoły z polskim językiem nauczania, jednakże nauczyciele realizują w niej czeski program kształcenia. Równoległe uczenie się języka polskiego i czeskiego, a więc bliski kontakt poznawczo-emocjonalny z dwiema kulturami (odbywający się również w pozaszkolnych polskich i czeskich instytucjach kulturalno-oświatowych), zmniejsza funkcjonujący między nimi dystans i powoduje – w zakresie korelatywnych atrybutów tożsamościowych – łatwość akulturacji. Proces ten zachodzi również w pozostałych badanych środowiskach, lecz nie jest tak nasilony. Dzieci uważają się za Polaków, a jednocześnie przejawiają poczucie podwójnej tożsamości narodowej (polsko-austriackiej czy polsko-francuskiej). Natomiast częściej – w porównaniu z rówieśnikami z Czeskiego Cieszyzna – wiążą swoje przyszłe plany życiowe i edukacyjne z krajem aktualnego pobytu, w którym upatrują szans na „lepsze” życie niż w Polsce.

Większość rodziców z wszystkich badanych środowisk (86,8%) wybiera strategie kulturalizacyjne charakteryzujące się profilem integracyjnym – zrównoważonymi poziomami wskaźników etnicznych i narodowych w zakresie tożsamości, znajomości i używania języków, kontaktów społecznych, jak również powinności i praw (por. wykresy 1–4). Przebywanie w kraju osiedlenia, systematyczny kontakt z kulturą większościową w sferze kontaktów społecznych (m.in. zawodowych, edukacyjnych, sytuacyjnych) oraz prywatnych (rodzinnych czy sąsiedzkich) powoduje stopniowe włączanie komponentów kulturowych kraju przyjmującego, w tym komponentów zróżnicowanych kulturowo, zarówno w zakresie wiedzy, jak i zachowań. Jeśli wziąć pod uwagę pięć poziomów integracji wyróżnionych przez Boskiego (2009, s. 542–546), to wiedza kulturowa i zachowania tożsamościowe deklarowane przez badanych rodziców wskazują na pozytywne wartościowanie dwukulturowości, nabywanie kompetencji dwujęzycznych oraz – w przypadku rodziców z Austrii – synkretizm językowy i religijny.

Poza środowiskiem austriackim, w którym wszyscy rodzice zadeklarowali podejście integracyjne w zakresie podtrzymywania własnej tożsamości kulturowej i uczestniczenia w kulturze kraju zamieszkania, 15% badanych (w tym 22% z Czeskiego Cieszyzna, 19% z Paryża i 4% z Pragi) wybrało etniczny profil przyjmowanych

serią kieruje prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki. W publikacjach podejmowane są kwestie m.in.: aksjologicznego wymiaru socjalizacji i wychowania w rodzinie i szkole, jego związku z rozwojem i kształtowaniem (się) tożsamości dzieci i rodziców, małżeństw mieszanych narodowościowo i/lub wyznaniowo, ciągłości i zmiany międzypokoleniowego przekazu języka, tradycji i dziedzictwa kulturowego, dialogu międzykulturowego oraz przemian współczesnej rodziny pogranicza warunkowanych procesami integracji i globalizacji.

strategii kulturalizacyjnych. Bliski, emocjonalny kontakt z własną grupą etniczną w zakresie tożsamości, języka i kontaktów społecznych przyczynia się do formalnego, zewnętrznego i często ograniczonego do minimum „bycia” respondentów w kulturze większościowej. Rodzice ci bardzo cenią funkcjonowanie polskich szkół za granicą, mających – ich zdaniem – przede wszystkim podtrzymywać polskie poczucie tożsamości u dzieci.

Statystyczne porównanie dokonanych przez rodziców w poszczególnych środowiskach wyborów dotyczących podtrzymywania własnej tożsamości kulturowej (por. tabela 2) potwierdza, iż:

- rodzice z Austrii wskazują istotnie częściej niż rodzice w Pradze na potrzebę podtrzymania polskiej tożsamości kulturowej ($\chi^2 = 6,63$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$),
- rodzice z Francji wskazują istotnie częściej niż rodzice w Pradze na potrzebę podtrzymania polskiej tożsamości kulturowej ($\chi^2 = 10,83$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$),
- rodzice z Francji wskazują istotnie częściej niż rodzice w Czeskim Cieszynie na potrzebę podtrzymania polskiej tożsamości kulturowej ($\chi^2 = 4,74$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$).

Tabela 2. Statystyczne porównanie wyborów rodziców dotyczących podtrzymywania własnej tożsamości kulturowej oraz uczestniczenia w kulturze kraju przyjmującego

Czy warto podtrzymywać swoją dotychczasową (polską) tożsamość kulturową? Czy warto uczestniczyć w kulturze kraju osiedlenia?								
Rodzice uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania	Wiedeń		Paryż		Praga		Czeski Cieszyn	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Wiedeń			6,78*	p < 0,05	26,39	p < 0,05	2,00	p > 0,05
Paryż	brak	brak			14,46	p < 0,05	5,4	p < 0,05
Praga	6,63	p < 0,05	10,83	p < 0,05			39,88	p < 0,05
Czeski Cieszyn	2,86	p > 0,05	4,74	p < 0,05	2,8	p > 0,05		

* różnice istotne statystycznie wyróżniono pogrubioną czcionką

Źródło: opracowanie własne.

Jeśli chodzi o funkcjonowanie w kulturze aktualnego kraju zamieszkania czy czasowego pobytu, rodzice:

- z Austrii deklarują chęć uczestniczenia w kulturze austriackiej istotnie częściej niż rodzice z Francji w kulturze francuskiej ($\chi^2 = 6,78$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$) oraz rodzice z Pragi w kulturze czeskiej ($\chi^2 = 26,39$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$),

- z Francji deklarują chęć uczestniczenia w kulturze francuskiej istotnie częściej niż rodzice z Pragi w kulturze czeskiej ($\chi^2 = 14,46$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$),
- z Czeskiego Cieszyna deklarują chęć uczestniczenia w kulturze czeskiej istotnie częściej niż rodzice z Pragi ($\chi^2 = 39,88$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$) oraz rodzice z Francji w kulturze francuskiej ($\chi^2 = 5,4$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$).

Wybory i deklaracje badanych rodziców związane z ich tożsamością kulturową wyrażają zarówno bliski, jak i daleki dystans kulturowy. Funkcjonowanie na styku dwu lub więcej kultur (jak np. małżeństwa mieszane narodowościowo i wyznaniowo w kulturze większościowej) przyczynia się z jednej strony do kształtowania wielowymiarowej tożsamości, a z drugiej – do odczuwania odmienności i trudności spowodowanych wielokulturowym charakterem środowiska zamieszkania. Etniczne symbole kulturowe i potrzeba kontaktu z polską szkołą czy polonijnymi instytucjami stają się wyznacznikami przynależności do kultury kraju pochodzenia. Niemniej jednak – jak podkreśla Boski, odwołując się do wyników badań własnych – patos kulturalizacji może mieć skutki wręcz odwrotne do intencji. W największym stopniu dzieje się tak w warunkach emigracyjnych, kiedy treści przekazywane w polskich szkołach nie korespondują z realnym doświadczeniem dzieci, a służą ceremonialnym potrzebom starszego pokolenia (Boski 2009, s. 549). Występowanie podobnego zjawiska ma również miejsce w badanych środowiskach, na co mogą wskazywać m.in. wypowiedzi uczniów ze starszych klas szkoły podstawowej i gimnazjum, którzy potrzebę dalszego uczęszczania do polskiej szkoły uzasadniają wyłącznie decyzją rodziców, a nie własnym wyborem.

Nauczyciele pracujący w szkołach z polskim językiem nauczania deklarują albo wyłącznie integracyjny profil wybieranych strategii kulturalizacyjnych (wszystkie badane osoby z Czeskiego Cieszyna i 92% nauczycieli z Pragi), albo profil etniczny (67% osób z Austrii). Przejawiają najwyższy wśród badanych grup wskaźnik (33%) tychże strategii o charakterze rozproszonym (nauczyciele z Austrii), oznaczającym – co warto ponownie przypomnieć – odcięcie się i nieuczestniczenie ani w kulturze pochodzenia, ani w głównym nurcie kultury przyjmującej. Ma to związek z silnie odczuwanym przez jednostkę dystansem kulturowym oraz dysfunkcjonalnymi zachowaniami (np. problemami zdrowotnymi).

Funkcjonowanie osobiste, społeczne i ekonomiczne polskich nauczycieli za granicą (Gajdzica 2014, s. 97–139) to z jednej strony koncentrowanie się w działaniach na kwestiach związanych z podtrzymywaniem polskiej tożsamości swoich wychowanków przy jednoczesnym odczuwaniu braku stabilizacji osobistej i zawodowej, a z drugiej – marginalizacja zawodowa zarówno w środowisku kraju pochodzenia, jak i w kraju aktualnego zamieszkania czy czasowego pobytu. Należy wziąć pod uwagę również fakt, że w badanej grupie nie ma ani jednego nauczyciela

pracującego mniej niż pięć lat, a dominują osoby ze stażem pracy 11–15 lat. Długotrwale odczuwany dystans kulturowy, w tym zawodowy, może być więc jedną z ważniejszych przyczyn nieuczestniczenia tej małej społeczności ani w kulturze pochodzenia, ani w głównym nurcie kultury przyjmującej.

Porównanie statystyczne (zob. tabela 3) potwierdza, iż badani z Czeskiego Cieszyna wskazują istotnie częściej niż nauczyciele w Austrii na potrzebę podtrzymywania polskiej tożsamości kulturowej ($\chi^2 = 4,62$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$).

Tabela 3. Statystyczne porównanie wyborów nauczycieli dotyczących podtrzymywania własnej tożsamości kulturowej oraz uczestniczenia w kulturze kraju przyjmującego

Czy warto podtrzymać swoją dotychczasową (polską) tożsamość kulturową? Czy warto uczestniczyć w kulturze kraju osiedlenia?						
Nauczyciele w szkołach z polskim językiem nauczania	Wiedeń		Praga		Czeski Cieszyn	
	χ^2	P	χ^2	P	χ^2	P
Wiedeń			6	$p < 0,05$	11,08	$p < 0,05$
Praga	1,2	$p > 0,05$			0,25	$p > 0,05$
Czeski Cieszyn	4,62	$p < 0,05$	brak	brak		

* różnice istotne statystycznie wyróżniono pogrubioną czcionką

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele z Czeskiego Cieszyna i z Pragi deklarują chęć uczestniczenia w kulturze czeskiej istotnie częściej niż nauczyciele z Austrii w kulturze austriackiej (odpowiednio $\chi^2 = 11,08$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$ oraz $\chi^2 = 6,0$ przy $p < 0,05$ dla $df = 1$). W przypadku pozostałych porównań wyborów związanych z podtrzymaniem swojej tożsamości kulturowej oraz uczestniczeniem w kulturze kraju osiedlenia analizy statystyczne nie potwierdzają istotności różnic między deklaracjami nauczycieli w poszczególnych środowiskach.

PODSUMOWANIE

Badane społeczności uczniów, ich rodziców i nauczycieli z polskich szkół za granicą przejawiają strategie kulturalizacyjne cechujące się zróżnicowanymi profilami, których najbardziej charakterystycznym rysem jest funkcjonowanie w sytuacji zróżnicowania kulturowego między etnicznością a integracją. Wybierane strategie i przejawiane w ich obrębie zachowania tożsamościowe wskazują na przemiany zachodzące w obrazie poszczególnych obszarów (komponentów) tożsamości kulturowej, szczególnie młodego pokolenia. Tożsamość ta w przypadku większości

uczniów mieszkających aktualnie w dużych stolicach krajów europejskich (Paryżu, Pradze czy Wiedniu) ma charakter wielowymiarowy. Łączy identyfikację narodową (kultury kraju pochodzenia) z identyfikacją europejską (kultury kraju osiedlenia) i jest wzbogacana przez działania edukacyjne prowadzone zarówno w szkołach większościowych, jak i mniejszościowych z polskim językiem nauczania.

Większość rodziców uczniów i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania przejawia poczucie polskiej tożsamości oraz identyfikuje się z polską grupą mniejszościową, przy czym ich wybór dotyczący tożsamości etnocentrycznej nie oznacza – podobnie jak w przypadku dzieci – deprecjonowania kultury kraju pobytu. Potwierdzają to przyjmowane przez nich strategie kulturalizacyjne o profilu integracyjnym – ze zrównoważonymi poziomami wskaźników etnicznych i narodowych w zakresie tożsamości, znajomości i używania języków, kontaktów społecznych, jak również powinności i praw. W odniesieniu do wyróżnionych przez Boskiego poziomów integracji można stwierdzić, że deklarowana przez dorosłych tożsamość kulturowa, podobnie jak i ich zachowania tożsamościowe, wskazuje na pozytywne wartościowanie dwukulturowości, nabywanie kompetencji dwujęzycznych oraz – w przypadku rodziców z Austrii – synkretyzm językowy i religijny.

Wyrażna tendencja związana z kształtowaniem (się) tożsamości europejskiej dzieci, która wpisuje się w przestrzenne korelaty ich tożsamości kulturowej, wskazuje na potrzebę nie tylko składania deklaracji, ale również proponowania praktycznych rozwiązań oświatowych w naszym kraju, w Europie i na całym świecie. Powinny one sprzyjać formowaniu się indywidualnego i społecznego wymiaru tożsamości międzykulturowej. Do takich rozwiązań należy edukacja międzykulturowa, która zdaniem Lewowickiego:

służyć ma zapobieganiu, a jeśli trzeba – przewyciężaniu, izolacji, stygmatyzacji i autostygmatyzacji, kłopotom w integracji społecznej i problemom tożsamościowym, które towarzyszą czy bywają skutkiem edukacji wielokulturowej. W teorii i praktyce edukacji międzykulturowej nie ma dążeń do dominowania, osłabienia lub rugowania którejś kultury. Podobnie wielowymiarowa tożsamość nie ma zagrażać któremuś z wymiarów (którejsz ze sfer) tożsamości – ma uwalniać od jednowymiarowej, niejako zmonopolizowanej tożsamości, wzbogacać tożsamość (Lewowicki 2014, s. 29).

LITERATURA

- Angrosino M., 2010, *Badania etnograficzne i obserwacyjne. Niezbędnik badacza. Metodologia*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berry J.W., 1994, *Acculturative Stress*. W: W.J. Lonner, R.S. Malpass (red.), *Psychology and Culture*. Needham Heights, Allyn and Bacon.
- Boski P., Jarymowicz M., Malewska-Peyre H. (red.), 1992, *Tożsamość a odmienność kulturowa*. Warszawa, Instytut Psychologii PAN.
- Boski P., 2009, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chodyncka 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.
- Dryll E., 2013, *Wrastanie w kulturę. Transmisja narracji w wychowaniu rodzinnym*. Warszawa, Wydawnictwo Eneteia.
- Gajdzica A., 2014, *Zawodowe i pozazawodowe funkcjonowanie nauczycieli w szkołach z polskim językiem nauczania*. W: A. Gajdzica, G. Piechaczek-Ogierman, A. Hruzd-Matuszczyk (red.), *Edukacja postrzegana z perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Cieszyn-Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grabowska B., 2013, *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, w Republice Czeskiej i na Ukrainie – studium porównawcze*. Cieszyn-Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grzymała-Moszczyńska H., 2014, *Wybrane koncepcje teoretyczne dotyczące przekazywania młodym pokoleniom kultury ojczyzny w warunkach emigracji*. W: D. Praszalowicz, J. Kulpińska (red.), *Młodzież polska na obczyźnie – zadania edukacyjne*. Kraków, PAU.
- Hewstone M., 1999, *Kontakt i kategoryzacja: zmiana stosunków międzygrupowych w ujęciu psychologii społecznej*. W: C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*. Gdańsk, GWP.
- Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004–2015*, 2016. Warszawa, Główny Urząd Statystyczny, opublikowano: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-z-polski-w-latach-20042015,2,9.html?pdf=1> [dostęp: 30.01.2017].
- Jaworska D., 2012, *Tożsamość narodowa na pograniczu. Poczucie tożsamości narodowej w narracjach uczniów, rodziców i nauczycieli polskich szkół na Litwie*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Konarzewski K., 2000, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa, WSiP.
- Lewowicki T., Nikitorowicz J., Szczurek-Boruta A. (red.), 2010, *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*. Białystok–Cieszyn–Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Lewowicki T., 2014, *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 3, 19–37.
- Nowicka E., 1998, *Akulturacyja*. W: Z. Bokszański (red.), *Encyklopedia socjologii*. T. 1. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Ogrodzka-Mazur E., 2007, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.
- Ogrodzka-Mazur E., Klajmon-Lech U., Różańska A., 2014, *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Cieszyn–Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Profil nauczyciela skierowanego do pracy dydaktycznej za granicą*, 2013. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą, opublikowano: http://www.orpeg.pl/images/Upload/WWOPP/Profil_nauczyciela_skierowanego_do_pracy_dydaktycznej_za_granic%C4%85__10-2013.pdf [dostęp: 30.01.2017].
- Sobecki M., 2007, *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok, Wydawnictwo Trans Humana.
- Staś-Romanowska M., Bartosz B., Żurko M. (red.), 2010, *Badania narracyjne w psychologii*. Warszawa, Wydawnictwo Eneteia.
- Stephan W.G., Stephan C.W., 1999, *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*. Gdańsk, GWP.
- Szerląg A. (red.), 1998, *Polskie szkolnictwo i oświata na Litwie*. Wrocław, Wydawnictwo UW.
- Szerląg A. (red.), 2005, *Wymiary współczesnej edukacji na Litwie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Urlińska M.M., 2007, *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych. Na przykładzie szkoły polskiej na Łotwie*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Wysocka E., 2003, *Akulturacyja*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Żak.

BETWEEN ETHNICITY AND INTEGRATION.
CULTURALIZATION STRATEGIES APPLIED BY THE COMMUNITIES OF SCHOOLS
WITH POLISH AS THE TEACHING LANGUAGE

Abstract: The study comprises an attempt to specify culturalization strategies applied by the communities of schools with Polish as the teaching language in Austria, France and the Czech Republic. It was assumed that both children and adults (parents and teachers) may apply different culturalization strategies in various spheres of life and that these differences will be noticeable mostly in the public (social) and private (family) sphere. In order to describe the patterns of the respondents' adjustment to functioning in a different environment than the culture of their origin, some selected components of Paweł Boski's cultural model of the acquisition of biculturalism were taken into account. These were: the declared feeling of ethnic identity (of the native country) and/or national identity (of the residence country), the knowledge and use of languages (of the native and residence country), social contacts (with members of the ethnic and national group), family and school duties (in the ethnic and national group) and the granted rights (in both these groups).

Keywords: cultural identity, culturalization strategies, cultural distance, schools with Polish as the teaching language, intercultural education

Tłumaczyła Agata Cieniła