

Redakcja naukowa
Jerzy Nikitorowicz
Anna Młynarczuk-Sokołowska
Urszula Namiotko

**EDUKACJA W WARUNKACH
WIELOKULTUROWOŚCI
KONTEKSTY SPOŁECZNO-METODYCZNE**



KATEDRA
WYDAWNICTWO NAUKOWE

13

PRACA Z GRUPĄ ZRÓŻNICOWANĄ KULTUROWO – WYBRANE ZAGADNIENIA

Anna Młynarczuk-Sokołowska

WPROWADZENIE

W przestrzeni polskiej edukacji formalnej coraz częściej spotykamy się z grupami zróżnicowanymi kulturowo. Skład tych grup jest znamieny dla specyfiki danego regionu, miasta, a nawet osiedla, na którego terenie funkcjonuje szkoła. Mogą tworzyć je więc dzieci i młodzież przynależący do większości oraz mniejszości narodowych i etnicznych, uczniowie polscy i cudzoziemscy (w tym uchodźcy), a także z wszystkich wymienionych grup. Praca z grupą zróżnicowaną kulturowo jest wyzwaniem. Między innymi ze względu na to wymaga projektowania międzykulturowej metodyki opartej na ustawicznym diagnozowaniu potrzeb uczestników procesu uczenia się. W wielu przypadkach efektywność pracy z heterogenicznym zespołem zależy od dodatkowego wsparcia poszczególnych uczniów (na przykład językowego, psychologicznego).

Celem rozdziału jest ukazanie wybranych zagadnień dotyczących pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo ze szczególnym uwzględnieniem kwestii wspierania procesów edukacji i integracji uczniów cudzoziemskich. Rozdział składa się z dwóch zasadniczych części. W pierwszej została zaprezentowana problematyka kształcenia i integracji cudzoziemców w kontekście literatury przedmiotu i obowiązującego w Polsce prawodawstwa oświatowego. Druga część poświęcona jest prezentacji wypracowanych przez jego autorkę na podstawie analizy treści literatury przedmiotu oraz własnych doświadczeń dydaktycznych postulatów dotyczących pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo.

13.1.

CUDZOZIEMCY W PRZESTRZENI POLSKIEJ EDUKACJI FORMALNEJ – ZARYS PROBLEMATYKI

Do polskich szkół uczęszczają dzieci osób, które uzyskały w Polsce status uchodźcy¹ bądź inną formę ochrony prawnej (na przykład ochronę uzupełniającą) lub ubiegają

¹ Zgodnie z treścią *Konwencji genewskiej* cudzoziemcowi nadaje się status uchodźcy, jeżeli na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem w kraju pochodzenia z powodu rasy, religii, narodowości, przekonań politycznych lub przynależności do określonej grupy społecznej nie może lub nie chce korzystać z ochrony tego kraju. Szerzej na ten temat zob. *Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r.*, art. 1; *Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13 czerwca 2003 r.*, art. 3.

się o nią, a także dzieci imigrantów decydujących się na zmianę miejsca zamieszkania ze względów ekonomicznych i zawodowych. Sytuacja uczniów cudzoziemskich jest zróżnicowana i determinowana wieloma czynnikami. Należą do nich między innymi specyfika przynależności kulturowej, religijnej, doświadczenia nabyte w kraju pochodzenia, status społeczny i ekonomiczny. To od nich w dużej mierze zależy, jak będzie przebiegał proces edukacji i integracji tej grupy uczniów. Analiza literatury przedmiotu, jak i doświadczenia związane z pracą z cudzoziemcami wskazują, że inaczej przebiega na przykład proces edukacji i integracji dzieci, których rodzice zdecydowali się na migrację ze względów zarobkowych (na przykład dzieci ukraińskich)², gdzie kultura kraju pochodzenia nieznacznie różni się od polskiej, niż dzieci uchodźców (na przykład z Czeczenii), które z rodzicami opuściły swoją ojczyznę w obawie o utratę bezpieczeństwa i cechują się diametralnie odmienną przynależnością kulturową i religijną. W przypadku cudzoziemców, którzy poszukują bezpiecznych warunków egzystencji dla siebie i swoich rodzin poza granicami ojczyzny, zmiana miejsca zamieszkania następuje zazwyczaj gwałtownie. Tym samym często nie posiadają oni wiedzy na temat nowego kraju zamieszkania, nie znają jego dominującej kultury oraz urzędowego języka. „Odnalezienie się” w odmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której

² Wśród uczniów z Ukrainy, z którymi pracuję, są zarówno osoby, których rodzice zdecydowali się na zmianę miejsca zamieszkania ze względów ekonomicznych, jak i w obawie o utratę bezpieczeństwa całej rodziny (uchodźcy).

respektowane są różniące się od dotychczasowych normy i wartości jest swoistym wyzwaniem. To wyzwanie jest tym większe, im znaczniejsze są różnice pomiędzy kulturą i ojczystym językiem cudzoziemców a kulturą dominującą i językiem urzędowym nowego kraju pobytu. Proces wchodzenia w krąg odmiennej rzeczywistości (akulturacja) jest długotrwały i wiąże się z ustawicznym gromadzeniem nowych, nieraz bardzo trudnych doświadczeń, na wszystkich płaszczyznach aktywności człowieka. W wielu przypadkach proces akulturacji utrudniają traumatyczne przeżycia z kraju pochodzenia. Mogą być one czynnikiem zarówno wycofania się, apatii, zamknięcia w sobie, jak i nadpobudliwości i zachowań agresywnych wśród dzieci, młodzieży i dorosłych. Sytuacji uchodźców nie ułatwia również brak poczucia stabilizacji finansowej i mieszkaniowej.

Akulturacja może przybierać wiele form i prowadzić do różnych rezultatów, niosących ze sobą zmiany w systemie wartości, zestawie zachowań, jak i tożsamości. Omawiany proces może kończyć się integracją, asymilacją, separacją bądź marginalizacją³. Najbardziej optymalną strategią

³ Akulturacja może prowadzić również do: asymilacji – która polega na odrzuceniu własnej identyczności kulturowej i włączeniu się do grupy reprezentującej kulturę nowego kraju osiedlenia; separacji – inicjowanej przez grupę przybyszów, która polega na odrzuceniu nowej, obcej kultury, co może być spowodowane chęcią zachowania tradycyjnego stylu życia, obrony wartości należących do własnej tradycji i uznawanych za ważne; separacji narzuconej – powstającej na skutek odrzucenia przez mieszkańców nowego kraju osiedlenia w wyniku postrzegania kultury uchodźców jako mniej wartościowej, a ich samych jako

akulturacji z punktu widzenia zdrowia psychicznego oraz szans na pełnowartościowe funkcjonowanie w nowym kraju jest integracja⁴. Integracja jest wynikiem spotkania i dialogu pomiędzy kulturą kraju przybyszów i kulturą kraju przyjmującego⁵. Jest również wynikiem chęci utrzymania własnej tożsamości kulturowej i kontaktu z nową kulturą. Cudzoziemcy, którzy przyjmują strategię integracyjną, zachowują elementy własnej kultury, jak również czerpią z dominującej kultury kraju przyjmującego. Za każdym razem podejmują decyzję z której kultury (z nowej czy rodzimej) czerpać, aby poradzić sobie ze stojącymi przed nimi problemami i zadaniami⁶. Integracja dotyczy różnych sfer życia człowieka. Trudno więc mówić o integracji w ogóle. Cudzoziemcy mogą przyjmować również różne strategie na poszczególnych etapach pobytu w nowym kraju oraz je zmieniać, modyfikować. Omawiana strategia umożliwi bycie częścią nowego społeczeństwa – bez rezygnacji z własnej przynależności

ludzi gorszego gatunku; marginalizacji – ulegają jej osoby, które utraciły kontakt z własną kulturą, uznając ją za gorszą, mniej wartościową w stosunku do nowego kraju zamieszkania, a jednocześnie nie udało im się włączyć w sieć kontaktów z nową kulturą. Prowadzi to do poczucia alienacji i utraty tożsamości, a także często do zaburzeń psychicznych i zachowań kryminogennych. Szerzej na ten temat zob. H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków: Nomos 2000, s. 17–25.

⁴ Tamże, s. 18.

⁵ *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, red. H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka, Kraków: Nomos 1998, s. 15.

⁶ H. Grzymała-Moszczyńska, dz. cyt., s. 18–19.

kulturowej⁷. W tym kontekście warto podkreślić, że integracja jest procesem dwustronnym, który wymaga zaangażowania i świadomego wysiłku zarówno ze strony cudzoziemców, jak i społeczeństwa przyjmującego. Niepodważalne znaczenie dla korzystnego przebiegu procesu akulturacji cudzoziemców mają więc otwarte, dialogowe postawy ludzkie.

Niezwykle ważnymi czynnikami „odnalezienia się” w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej dzieci i osób dorosłych są znajomość języka polskiego i poczucie stabilizacji życiowej (finansowej, mieszkaniowej). W przypadku dzieci i młodzieży priorytetem jest odpowiednio zaprojektowane, wspierające proces integracji kształcenie. Aby zaadoptować się w nowej szkole, uczniowie cudzoziemscy potrzebują nieraz wiele czasu oraz życzliwości kadry pedagogicznej i rówieśników. Niejednokrotnie zdarza się, że ze względu na słabą znajomość języka polskiego cudzoziemców bądź jej brak oraz nieprzygotowanie społeczności szkolnej na przyjęcie Obcych i Innych w przestrzeni szkół dochodzi do nieporozumień i konfliktów. Odmienne kulturowo zachowania uczniów cudzoziemskich są nieraz interpretowane jako nieadekwatne, aroganckie, lekceważące, agresywne bądź wynikające „ze złego wychowania”. Sytuacja życiowa cudzoziemskich postrzegana natomiast przez pryzmat negatywnych stereotypów i uprzedzeń.

Kształcenie cudzoziemców w Polsce regulują przepisy zawarte w *Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*

⁷ Tamże.

z późn. zm. oraz *Rozporządzenie MEN z dnia 30 lipca 2015r. w sprawie warunków przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia*. Niniejsze akty prawne są podstawą nieodpłatnej nauki cudzoziemców⁸ oraz mogą stanowić płaszczyznę podejmowania działań wspierających proces ich integracji.

Język jest narzędziem komunikacji międzykulturowej oraz rozumienia świata, który otacza człowieka. System symboli językowych umożliwia formułowanie myśli, wyrażanie siebie, nadawanie znaczeń zachowaniom ludzkim, obserwowanym zjawiskom. Bariera językowa stanowi jeden z podstawowych czynników, które utrudniają cudzoziemcom funkcjonowanie w placówkach oświatowych (opanowywanie treści programowych, nawiązywanie relacji rówieśniczych itd.) oraz nowym kraju zamieszkania. Jak wskazuje literatura przedmiotu i własne doświadczenia, nieznanostwo bądź słaba znajomość języka jest głównym czynnikiem pogłębiających się trudności szkolnych. W wielu przypadkach niezbędne jest więc jak najszybsze

⁸ Szerzej na temat przyjmowania cudzoziemców do szkół zob. art. 94a *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* z późn. zm. oraz treści zawarte w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015r. r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli...* (§ 3–15 odpowiednio do szczebla kształcenia i typu placówki).

podjęcie przez osoby pracujące z cudzoziemcami działań w celu stworzenia im odpowiednich warunków do nauki języka polskiego. Polskie prawodawstwo oświatowe daje cudzoziemcom możliwość dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego⁹, którą organizuje organ prowadzący szkołę (na wniosek dyrektora). Tym samym cudzoziemcy mają prawo do korzystania z pomocy osoby posługującej się językiem ich kraju pochodzenia, zatrudnionej przez dyrektora szkoły w charakterze pomocy nauczyciela¹⁰. Pomoc nauczyciela może stanowić wsparcie w toku kształcenia uczniów cudzoziemskich. Pomagać im w zrozumieniu treści analizowanych podczas lekcji, pośredniczyć w komunikacji pomiędzy cudzoziemcami i ich rodzicami a nauczycielami i tak dalej. Praktyka pokazuje jednak, że to rozwiązanie nie jest zbyt często wykorzystywane. Na co wpływa między innymi brak przepisów wykonawczych. Rozporządzenie nie precyzuje zapisów ustawy na temat pomocy nauczyciela. Zakres obowiązków oraz wymagania dotyczące wykształcenia i kompetencji pomocy nauczycieli nie są jasne. Pomoce nauczycieli zatrudniane są zazwyczaj na stanowiskach administracyjnych, a nie pedagogicznych¹¹.

⁹ Zob. art. 94a, ust. 4 i 4a *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* z późn. zm. oraz §16, ust. 1, 2, 3 i §18 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli...*

¹⁰ Zob. art. 94a, ust 4a *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* z późn. zm.

¹¹ Pomoce nauczyciela są zatrudniane również w ramach projektów organizacji pozarządowych, na przykład Stowarzyszenia Interwencji Prawnej, Fundacji Dialog.

Niezwykle istotne jest również wspieranie cudzoziemców w zakresie wyrównywania braków edukacyjnych w celu zapobiegania pogłębianiu się trudności szkolnych, drugoroczności oraz przeciwdziałania ekskluzji społecznej. Bez dostosowywania form i metod pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów oraz udziału cudzoziemców w dodatkowych zajęciach wyrównawczych wiele osób nie będzie w stanie poradzić sobie w polskich szkołach. Polskie prawodawstwo stwarza przestrzeń do organizacji dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania¹². Zajęcia te mogą zostać zorganizowane przez organ prowadzący szkołę w sytuacji, gdy nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych.

Znajomość języka ojczystego oraz własnej kultury i religii jest istotnym czynnikiem rozwijania tożsamości cudzoziemców i tym samym integracji. Wyniki badań wskazują na to, że brak zakorzenienia we własnej kulturze ojczystej stanowi znaczną barierę dla integracji¹³. Fundamentem rozwijania kompetencji międzykulturowej w zakresie polskiej kultury jest więc budowanie związku z tym, co „własne”. W toku kształcenia warto więc korzystać z możliwości organizacji cudzoziemcom zajęć z języka ojczystego oraz umożliwiających poznawanie

¹² Zob. art. 94a, ust. 4c Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty z późn. zm. § 17, ust. 1, 2, 3 i §18 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli...

¹³ Zob. m.in. *Goście i gospodarze...*, dz. cyt.; H. Grzymała-Moszczyńska, dz. cyt.

własnej kultury¹⁴. Zajęcia te mogą zostać zainicjowane w porozumieniu z dyrektorem szkoły, za zgodą organu prowadzącego, przez placówkę dyplomatyczną lub konsularną kraju pochodzenia dzieci i młodzieży cudzoziemskiej, która działa w Polsce, lub organizację pozarządową. Poza tym uczniowie cudzoziemscy mają również prawo nauki religii¹⁵. Zajęcia z religii mogą odbywać w grupie międzyszkolnej, w punkcie katechetycznym lub w inny sposób.

Własne obserwacje oraz wyniki badań przeprowadzonych wśród dzieci-uchodźców z Czeczenii wskazują na to, że im wcześniej dzieci rozpoczynają kształcenie, tym łatwiej odnajdują się w polskich szkołach oraz nowym kraju zamieszkania¹⁶. Najmłodsze dzieci, a w szczególności te, które rozpoczęły edukację w Polsce, zazwyczaj szybko uczą się języka polskiego oraz poznają polską kulturę. Nabywanie kompetencji komunikacyjnej i międzykulturowej odbywa się głównie za sprawą uczęszczania do szkół. Tam mają one okazję poznawać język polski w toku lekcji przedmiotowych oraz coraz częściej podczas zajęć pozalekcyjnych i działań inicjowanych przez organizacje

¹⁴ Zob. art. 94a, ust. 5 *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* z późn. zm. oraz §19 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli...*

¹⁵ Zob. art. 12, ust. 1,2 *Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty* z późn. zm. oraz § 2, ust. 1, 2, 3, 4, 5 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych.*

¹⁶ Wskazują na to m.in. treści wywiadów przeprowadzonych wśród dzieci czeczeńskich w 2014 roku pt. *Formy i metody uczenia się języka polskiego dzieci cudzoziemskich.*

pozarządowe (edukacja nieformalna). Znaczącą barierą w procesie kształcenia i integracji cudzoziemców jest to, że często z różnych powodów dzieci są klasyfikowane do niższych klas (niezgodnie z wiekiem). Występowanie różnicy wieku utrudnia kontakty rówieśnicze oraz wielokrotnie powoduje poczucie wyalienowania, którego efektem jest między innymi przedwczesne opuszczanie szkół.

13.2.

KU MIĘDZYKULTUROWEJ METODYCE PRACY Z KLASĄ ZRÓŻNICOWANĄ KULTUROWO

Praca z grupą zróżnicowaną kulturowo wymaga realizacji treści włączających kulturową przynależność cudzoziemców oraz metodyki wykraczającej poza monokulturowy model. Jest to związane ze specyfiką tożsamości osób tworzących zespół heterogeniczny kulturowo, ich społeczną i psychologiczną sytuacją oraz potrzebami edukacyjnymi poszczególnych uczniów. Analiza treści literatury przedmiotu oraz własne doświadczenia wynikające z praktyki edukacyjnej wskazują na to, że podczas pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo istotne jest kierowanie się postulatami zamieszczonymi w tym podrozdziale.

13.2.1. ROZWIJANIE WŁASNEJ KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWEJ ORAZ UCZNIÓW

Każdy człowiek ma tendencję do interpretacji rzeczywistości zgodnie z zasadami własnej kultury, co nieraz prowadzi do nieporozumień, a nawet poważnych konfliktów.

Integracja uczniów z grupy większościowej i mniejszościowej¹⁷ wymaga znajomości elementów poszczególnych kultur, co stanowi czynnik trafego odczytywania poszczególnych zachowań, które pojawiają się w przestrzeni edukacji. Rozwijanie kompetencji międzykulturowej, zakładające wspieranie tożsamości uczniów, powinno stanowić istotny element pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Priorytetem jest więc prowadzenie działań z zakresu edukacji międzykulturowej w klasach zróżnicowanych kulturowo, czego przykładem jest między innymi program *Przygody Innego*.

13.2.2. RESPEKTOWANIE WSPÓLNIE USTALONYCH ZASAD

Warto wspólnie opracować katalog zasad dotyczących pracy na zajęciach (na przykład w formie kontraktu), który zostanie zamieszczony w ogólnodostępnym miejscu (na przykład w sali lekcyjnej). Jest to szczególnie ważne, gdy do klasy należą osoby zakorzenione w różnych kontekstach społeczno-kulturowych, reprezentujące znacznie różniące się od siebie systemy wartości. Katalog zasad organizujących pracę klasy zróżnicowanej kulturowo powinien uwzględniać kulturową przynależność uczniów z grup mniejszościowych oraz zasady przyjęte w statucie danej placówki. Powinien być tak skonstruowany, aby zawarte w nim treści nie generowały konfliktów wartości.

¹⁷ Pod hasłem „uczniowie przynależący do mniejszości” rozumieć zarówno członków autochtonicznych grup mniejszościowych, jak i cudzoziemców. W społeczności klasowej może funkcjonować jednocześnie i jedna grupa mniejszościowa, i więcej takich grup.

Kontrakt grupowy stanowił podstawę pracy między innymi podczas zajęć z języka polskiego jako obcego z elementami polskiej kultury dla słuchaczy gimnazjum dla dorosłych (przy Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku) w ramach projektu *Szkoła Różnorodności*.

13.2.3. WSPIERANIE UCZNIÓW PRZYNALEŻĄCYCH DO MNIEJSZOŚCI

Istotne jest zapewnienie psychologicznego poczucia bezpieczeństwa grupie, z którą pracujemy (w tym uczniom przynależącym do mniejszości). W przypadku występowania trudności szkolnych w procesie kształcenia niezbędne jest wspieranie uczniów z grup mniejszościowych poprzez stosowanie odpowiednich metod (na przykład metody preparowania tekstów¹⁸) oraz korzystanie z możliwości zagwarantowanych w przepisach polskiego prawa oświatowego. W uzasadnionych przypadkach priorytetem jest uznanie uczniów-cudzoziemców za osoby o specyficznych

¹⁸ Metoda ta polega na leksykalnym i gramatycznym upraszczaniu treści tekstów (na przykład przewidzianych w programie nauczania na poszczególnych etapach kształcenia) i projektowaniu zadań dydaktycznych do nich nawiązujących. Szerzej na ten temat zob. m.in. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok: Fundacja Dialog 2016; A. Bernacka-Langier, B. Janik-Płocińska, A. Kosowicz, E. Pawlic-Rafałowska, M. Piegat-Kaczmarzyk, G. Walczak, Z. Rejmer, J. Wasilewska-Łaszczuk, M. Zasuńska, *Inny w Polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z cudzoziemcami*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy – Polskie Forum Migracyjne – Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń 2010.

potrzebach edukacyjnych, co stanowi podstawę do indywidualizacji treści nauczania, wymagań edukacyjnych oraz kryteriów oceniania (częstkowego i końcowego)¹⁹.

Na przykład w Szkole Podstawowej nr 26 w Białymstoku kształcenie dzieci cudzoziemskich uzupełniają zajęcia wyrównawcze, podczas których stosowana jest między innymi metoda preparowania tekstów.

13.2.4. KORZYSTANIE Z POTENCJAŁU RÓŻNORODNOŚCI I INICJOWANIE KOOPERATYWNEJ PRACY W MIĘDZYKULTUROWYCH ZESPOŁACH

Niezbędne jest stworzenie odpowiednich warunków do włączania kulturowej przynależności uczniów z grup mniejszościowych do procesu edukacji (na przykład wypowiedzanie się na temat własnej kultury)²⁰. Podczas pracy z klasą zróżnicowaną kulturowo ważne jest inicjowanie i nagradzanie kooperatywnej pracy w zespołach międzykulturowych²¹. Umożliwia to wzajemne poznawanie się

¹⁹ Podstawą takiego działania jest treść *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. z 2013 r. poz. 532, z późn. zm.).

²⁰ Należy pamiętać o tym, że osoby przynależące do mniejszości nie zawsze posiadają wysokie kompetencje w zakresie znajomości własnej kultury, dlatego też ważne jest ich wcześniejsze rozpoznanie (na przykład przed publiczną wypowiedzą) w celu zapobiegania niepowodzeniom.

²¹ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Kooperatywne uczenie się jako edukacyjna strategia na rzecz inkluzji i różnorodności*, w: *Różnorodność. Twórcza Aktywność. Inkluzja w edukacji*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku 2013.

dzieci i młodzieży, korzystanie z różnorodnej wiedzy i umiejętności, sprzyja budowaniu pozytywnej współzależności oraz może wzmacniać poczucie własnej wartości uczniów cudzoziemskich, którzy przejawiają trudności szkolne.

Kooperatywna praca w międzykulturowych zespołach stanowiła ważny element projektu *Przez trudy do gwiazd* realizowanego w SP 26 w Białymstoku.

13.2.5. DBANIE O MIĘDZYKULTUROWĄ INTEGRACJĘ KLASY

Priorytetem jest prowadzenie działań w celu międzykulturowej integracji klasy zróżnicowanej kulturowo. Szczególne znaczenie w tym procesie ma prowadzenie cyklicznych programów i projektów edukacyjnych, zakładających wykorzystanie innowacyjnych metod pracy, podczas których dzieci i młodzież mają możliwość współdziałania.

Przykładowo podczas projektu *Ku wzbogacającej różnorodności* w Szkole Podstawowej nr 12 w Białymstoku funkcję integrującą dzieci polskie, czeczeńskie i romskie pełniły warsztaty taneczne.

13.2.6. TWORZENIE MIĘDZYKULTUROWEJ PRZESTRZENI SZKOŁY

Międzykulturowy charakter przestrzeni szkoły jest czynnikiem wpływającym między innymi na psychologiczne poczucie bezpieczeństwa oraz przynależności do danej placówki osób z grup mniejszościowych. Ważne jest, aby w przestrzeni szkoły obok treści dotyczących kultury dominującej znalazły się treści odnoszące się do kultur mniejszościowych (na przykład gazetki o symbolach

narodowych, tradycyjnych tańcach, legendach). Treści tworzące międzykulturową przestrzeń danej placówki mogą sprzyjać nabywaniu wiedzy na temat kultur dzieci i młodzieży z grup mniejszościowych nie tylko przez ich rówieśników, lecz także personel szkoły oraz rodziców. Tworzenie międzykulturowej przestrzeni szkoły jest ważnym elementem pracy Szkoły Podstawowej 26 w Białymstoku.

13.2.7. WŁĄCZNIENIE RODZICÓW UCZNIÓW PRZYNALEŻĄCYCH DO MNIEJSZOŚCI DO DZIAŁAŃ KLASY ZRÓŻNICOWANEJ KULTUROWO

Współpraca rodziców uczniów z grupy mniejszościowej i większościowej może sprzyjać ich wzajemnemu poznaniu się i tym samym wykraczaniu poza negatywne stereotypy i uprzedzenia w ramach działań podejmowanych w cyklu rocznym (uroczystości szkolne, wycieczki itp.). Współdziałanie rodziców może również pozytywnie wpływać na treść postaw ich dzieci.

Przykładowo podczas projektu *Ku wzbogacającej różnorodności* mamy dzieci polskich i czeczeńskich ze Szkół Podstawowych nr 12 i 37 w Białymstoku wspólne przyrządzały tradycyjne specjały kulinarne.

PODSUMOWANIE

Specyfika współczesnej edukacji wymaga od pedagogów, nauczycieli i wychowawców kompetencji do pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo. Kompetencję tę tworzy szereg różnych elementów. Między innymi: wiedza

dotycząca procesów zachodzących w warunkach zróżnicowana kulturowego; znajomość metod wspierających naukę języka polskiego i wyrównujących szkolne zaległości; umiejętności integrowania zespołu klasowego i tym podobne. Niezwykle istotna jest również świadomość i umiejętność korzystania z zagwarantowanych przez polskie prawodawstwo możliwości wspierania uczniów przynależących do mniejszości (w tym cudzoziemców) ze względu na fakt, iż wielu z nich bez dodatkowej pomocy nie będzie w stanie poradzić sobie w polskim systemie edukacji. Nie istnieje jeden uniwersalny model programowy i metodyczny, którego respektowanie umożliwiłoby radzenie sobie we wszystkich sytuacjach pojawiających się na stykach kultur. Wobec tego kompetencje osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną (w tym międzykulturową) powinny być ustawicznie rozwijane w toku procesu edukacji całościowej, praktyki zawodowej i tym samym dostosowane do specyfiki środowiska pracy. Scharakteryzowane w tekście postulaty dotyczące pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo zostały opracowane głównie z myślą o wspieraniu procesów edukacji i integracji cudzoziemców oraz zweryfikowane przez praktykę edukacyjną. Mogą być one również przydatne (w całości lub części) podczas pracy z grupami, które tworzą uczniowie cudzoziemscy i przynależący do autochtonicznych mniejszości narodowych i/lub etnicznych bądź tylko ostatnich z wymienionych. Przedstawiony w tekście katalog nie stanowi zamkniętej całości, ale listę, która może być rozwijana i uzupełniana o nowe wskazówki i pomysły.

BIBLIOGRAFIA

- Bernacka-Langier A., Janik-Płocińska B., Kosowicz A., Pawlic-Rafałowska E., Piegat-Kaczmarzyk M., Walczak G., Rejmer Z., Wasilewska-Łaszczuk J., Zasuńska M., *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z cudzoziemcami*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy – Polskie Forum Migracyjne – Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń 2010.
- Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, red. H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka, Kraków: Nomos 1998.
- Grzymała-Moszczyńska H., *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków: Nomos 2000.
- Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dn. 28 lipca 1951 r.* (Dz.U. z 1991 r. nr 119, poz. 515 i 517).
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Kooperatywne uczenie się jako edukacyjna strategia na rzecz inkluzji i różnorodności*, w: *Różnorodność. Twórcza Aktywność. Inkluzja w edukacji*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku 2013.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok: Fundacja Dialog 2016.
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 lipca 2015r. w sprawie warunków przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia* (Dz. U. z 2015 poz. 1202).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r. poz. 532 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. z 1992 r. nr 36, poz. 155).

Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych z dn. 6 grudnia 2011 r. w sprawie regulaminu pobytu w ośrodku dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy (Dz.U. z 2011 r. nr 282, poz. 1654).

Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 13 czerwca 2003 r. (Dz.U. z 2003 r. nr 128, poz. 1176 z późn. zm.).

Ustawa z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz.U. z 2015, poz. 2156).

SUMMARY

The main purpose of this paper is to present selected issues related to the work with culturally diverse groups, with the special consideration for educational and integrational processes of foreign children. The first part of the article presents the question of education and integration processes of foreign children in the literature and the Polish law context. The second part, includes useful postulates linked to the work with culturally diverse groups, elaborated by the author of this article.