

Różnorodność w szkole. Ku integracji uczniów-uchodźców

pełna wersja tekstu opublikowanego w TRENDACH 4/2015

Przestrzeń współczesnej polskiej edukacji ulega dynamicznym przeobrażeniom, na co wpływają dynamiczne przemiany społeczno-kulturowe i polityczne dokonujące się na świecie. W wielu placówkach uczniowie-uchodźcy od lat stanowią już integralną część społeczności szkolnej. Nadal jednak kształcenie uczniów cudzoziemskich i wspieranie ich w procesie integracji są dla wielu nauczycieli trudne. W artykule postaram się zaprezentować kluczowe kwestie i przekonać, że efektywna praca z uczniami-uchodźcami jest możliwa.

Szkoła jest podstawowym środowiskiem, które daje możliwość kształtowania kompetencji niezbędnych do efektywnego przebiegu procesu integracji (m.in. komunikacyjna, międzykulturowa) tej grupy uczniów. Projektowanie pracy dydaktycznej oraz wychowawczej umożliwiającej integrację jest wciąż aktualnym wyzwaniem. Sprostanie mu wymaga ciągłego diagnozowania potrzeb uczniów cudzoziemskich oraz poszukiwania odpowiednich rozwiązań metodycznych. W wielu przypadkach niezbędnym warunkiem integracji uchodźców jest wsparcie psychologiczne, które ułatwia przepracowanie trudnych doświadczeń pochodzących z ojczystego kraju.

Problem uchodźstwa

Od początku lat 90. ubiegłego wieku Polska udziela ochrony cudzoziemcom, którzy poszukują bezpiecznych warunków egzystencji. Wiąże się to z podpisaniem w 1991 r. Konwencji Genewskiej z 1951 r. oraz Protokołu Nowojorskiego z 1967 r. i tym samym przyjęciem międzynarodowych zobowiązań dotyczących ochrony osób poszukujących azylu. Państwa-sygnatariusze ww. aktów prawnych są zobowiązane do respektowania zawartych w nich treści, mogą też tworzyć wewnętrzne dokumenty, które określają rodzaj i zakres pomocy świadczonej cudzoziemcom. W Polsce zostały ustanowione następujące formy ochrony prawnej: status uchodźcy, ochrona uzupełniająca, pobyt tolerowany, azyl oraz ochrona czasowa.

Zgodnie z treściami zawartymi w art. 1 Konwencji Genewskiej (Dz.U. z 1991 r. nr 119, poz. 515 i 517), „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”. Ochrona uzupełniająca natomiast udzielana jest cudzoziemcom, którzy nie spełniają wymogów do nadania statusu uchodźcy, ale którym po powrocie do kraju pochodzenia zagrażałoby niebezpieczeństwo wynikające np. z powszechnego stosowania przemocy wobec ludności cywilnej w sytuacji konfliktu zbrojnego, skazanie na karę śmierci, tortury, zagrożenie życia lub zdrowia. Gdy argumenty przedstawione przez cudzoziemca nie są wystarczające do uzyskania wyżej wymienionych form ochrony, na podstawie art. 3 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony (Dz.U. z 2003 r. nr 128, poz. 1176) może on otrzymać zgodę na pobyt tolerowany.

W trakcie procedury dotyczącej nadania statusu uchodźcy cudzoziemcy mogą korzystać z zagwarantowanej przez państwo pomocy w postaci możliwości przebywania w ośrodkach pobytowych. Poza zakwaterowaniem i wyżywieniem mieszkańcy ośrodków mają tam zapewnioną pomoc psychologa, opiekę medyczną, a także otrzymują niewielkie świadczenia finansowe. Mogą również uczęszczać na lekcje języka polskiego prowadzone na terenie placówek¹. Osoby, których sytuacja prawna zostanie uregulowana, są zobowiązane do opuszczenia ośrodków. Unormowanie sytuacji prawnej wiąże się z uzyskaniem praw do legalnej pracy, ubezpieczenia zdrowotnego itd.

W przypadku uzyskania statusu uchodźcy lub ochrony uzupełniającej cudzoziemcy mogą uczestniczyć w indywidualnych programach integracyjnych. Zapewniają one prawo do pobierania – przez rok – środków finansowych na pokrycie m.in. kosztów wynajmu mieszkania i nauki języka polskiego². W trakcie uczestnictwa w programach integracyjnych cudzoziemcy powinni podjąć pracę, która umożliwiałaby im niezależne życie. Pracownicy rządowych instytucji pomocowych, jak działacze organizacji pozarządowych, pomagają im w tym procesie.

¹ Zasady funkcjonowania ośrodków dla cudzoziemców określa m.in. *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).

² Szerzej zob. art. 92 *Ustawy o pomocy społecznej z dn. 12 marca 2004 r.* (Dz.U. z 2004 r. nr 64, poz. 593, z późn. zm.).

W Polsce stosunkowo niewielu cudzoziemców uzyskuje ochronę prawną. W 2014 r. status uchodźcy otrzymało 262 osób ubiegających się o azyl (3%), ochronę uzupełniającą – 170 cudzoziemców (2%), pobyt tolerowany – 300 osób (4%). Decyzję negatywną otrzymało natomiast 1997 osób (24%), 5556 postępowań umorzono (67%; zob. UdSC, 2015).

O państwach, których obywatele przyjeżdżają do Polski, decyduje sytuacja społeczno-polityczna na ich terenie. W 2014 r. (jak i w ubiegłych latach), największą grupę osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy stanowili obywatele Federacji Rosyjskiej – 2 772 osoby (ok. 42% ogółu). Były to głównie osoby deklarujące narodowość czeczeńską. Drugą najliczniejszą grupą cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy byli obywatele Ukrainy – 2 253 osoby (ok. 34%). Ponadto o status uchodźcy występowała duża grupa obywateli Gruzji – 652 osoby (ok. 10%), Armenii – 126 osób, Tadżykistanu – 107 osób, Syrii – 104 osoby oraz Kirgistanu – 101 osób (UdSC, 2015).

Istota procesu integracji

W przypadku cudzoziemców, którzy poszukują bezpiecznych warunków egzystencji dla siebie i swoich rodzin poza granicami ojczyzny, zmiana miejsca zamieszkania następuje zazwyczaj gwałtownie. Tym samym nie posiadają oni wiedzy na temat nowego kraju zamieszkania, nie znają jego kultury oraz języka. Odnalezienie się w odmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której respektowane są różniące się od dotychczasowych normy i wartości, jest swoistym wyzwaniem. Jest ono tym większe, im znaczniejsze są różnice pomiędzy kulturą i ojczystym językiem cudzoziemców a dominującą kulturą 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 przyczyną zarówno wycofania się, apatii, zamknięcia w sobie, jak i nadpobudliwości i zachowań agresywnych wśród dzieci, młodzieży i dorosłych. Sytuacji cudzoziemców nie ułatwia również brak poczucia stabilizacji finansowej i mieszkaniowej.

Akulturacja może przybierać wiele form i prowadzić do różnych rezultatów, niosących za sobą zmiany w systemie wartości, wachlarzu zachowań, jak i tożsamości. Omawiany proces

może kończyć się integracją, asymilacją, separacją bądź marginalizacją³. Optymalną strategią akulturacji z punktu widzenia zdrowia psychicznego oraz szans na pełnowartościowe funkcjonowanie w nowym kraju jest integracja, będąca wynikiem spotkania i dialogu pomiędzy kulturą kraju przybyszów i kulturą kraju przyjmującego (Grzymała-Moszczyńska, 2000, s. 18; Grzymała-Moszczyńska, Nowicka, 1998, s. 15). Warunkują ją także chęci utrzymania własnej tożsamości kulturowej i kontaktu z nową kulturą.

Uchodźcy, 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 zadaniami (Grzymała-Moszczyńska, 2000). 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 modyfikować. Dzięki integracji stają się częścią nowego społeczeństwa – bez rezygnacji z własnej przynależności kulturowej (Grzymała-Moszczyńska, 2000). Warto podkreślić, że jest to proces dwustronny, który wymaga zaangażowania i świadomego wysiłku zarówno ze strony cudzoziemców, jak i społeczeństwa przyjmującego. Niepodważalne znaczenie dla korzystnego przebiegu procesu akulturacji mają więc otwarte, dialogowe postawy ludzkie.

Niezwykle ważnymi czynnikami wpływającymi na odnalezienie się w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej zarówno dzieci, jak i osób dorosłych są znajomość języka polskiego i stabilizacja życiowa (finansowa, mieszkaniowa), której podstawą jest pewność, że dana rodzina będzie mogła zostać w Polsce. W przypadku dzieci i młodzieży priorytetem jest odpowiednio zaprojektowane kształcenie, wspierające proces integracji. By zaadaptować się w nowej szkole, uczniowie cudzoziemscy potrzebują nieraz wiele czasu oraz życzliwości kadry pedagogicznej i rówieśników.

³ **Asymilacja** polega na odrzuceniu własnej tożsamości kulturowej i włączeniu się do grupy reprezentującej kulturę nowego kraju osiedlenia; **separacja** – inicjowana przez grupę przybyszów, 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; **separacja narzucona** – powstaje na skutek odrzucenia przez mieszkańców nowego kraju osiedlenia w wyniku postrzegania kultury uchodźców jako mniej wartościowej, a ich samych jako ludzi gorszego gatunku; **marginalizacja** – 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, por. Grzymała-Moszczyńska (2015, s. 17–25).

Niejednokrotnie zdarza się, że ze względu na słabą znajomość języka polskiego bądź jej brak oraz nieprzygotowanie społeczności szkolnej na przyjęcie Innych w przestrzeni szkół dochodzi do nieporozumień i konfliktów. Często odmienne kulturowo zachowania uczniów-uchodźców są interpretowane jako aroganckie, lekceważące, agresywne bądź wynikające z braku wychowania. Ich sytuacja życiowa postrzegana natomiast przez pryzmat negatywnych stereotypów i uprzedzeń.

Kształcenie i integracja dzieci-uchodźców

Kształcenie cudzoziemców w Polsce regulują przepisy zawarte w ustawie o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r. nr 95, poz. 425 z późn. zm.) oraz *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, 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 r. poz. 31). Powyższe akty prawne są podstawą nieodpłatnego kształcenia cudzoziemców oraz mogą stanowić płaszczyznę podejmowania działań wspierających proces ich integracji (zob. art. 94a ustawy i par. 3–15 rozporządzenia).

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 utrudniających cudzoziemcom funkcjonowanie w placówkach oświatowych (opanowywanie treści programowych, nawiązywanie relacji rówieśniczych itd.) oraz nowym kraju zamieszkania.

Jak wskazuje literatura przedmiotu i własne doświadczenia, nieznajomość bądź słaba znajomość języka jest głównym czynnikiem pogłębiających się trudności szkolnych.

Niezbędne jest więc jak najszybsze 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 polskiego (zob. art. 94a ust. 4 i 4a ww. ustawy; par. 16 ust. 1–3 i par. 18 ww. rozporządzenia), którą organizuje organ prowadzący szkołę (na wniosek dyrekcji). Tym

samym cudzoziemcy mają prawo do korzystania z pomocy osoby władającej językiem ich kraju pochodzenia, zatrudnionej przez dyrektora szkoły w charakterze pomocy nauczyciela (zob. art. 94a ust. 4a ww. ustawy).

Pomoc nauczyciela może być wsparciem w toku kształcenia uczniów cudzoziemskich.

Pomagać im w zrozumieniu treści analizowanych w toku lekcji, pośredniczyć w komunikacji pomiędzy cudzoziemcami i ich rodzicami a nauczycielami itd. Praktyka pokazuje jednak, że to rozwiązanie nie jest zbyt często wykorzystywane, na co wpływa m.in. 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 pedagogicznych⁴.

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 wielu z nich nie będzie w stanie poradzić sobie w polskich szkołach. Polskie prawodawstwo stwarza przestrzeń do organizacji dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania (zob. art. 94a ust. 4c ww. ustawy; par. 17 ust. 1–3 i par. 18 ww. rozporządzenia). 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, że brak zakorzenienia w kulturze ojczystej stanowi znaczną barierę dla integracji (Grzymała-Moszczyńska, 2000; Grzymała-Moszczyńska, Nowicka, 1998). Fundamentem rozwijania kompetencji międzykulturowych w zakresie polskiej kultury jest więc budowanie związku z tym, co „własne”. W toku kształcenia warto zatem korzystać z możliwości organizacji cudzoziemcom zajęć z języka ojczystego oraz umożliwiających poznawanie własnej kultury (zob. art. 94a ust. 5 ww. ustawy; par. 19 ww. rozporządzenia). Zajęcia te mogą zostać

⁴ Pomoce nauczyciela są zatrudniane również w ramach projektów organizacji pozarządowych, np. Stowarzyszenia Interwencji Prawnej, Fundacji Dialog.

zainicjowane w porozumieniu z dyrektorem szkoły, za zgodą organu prowadzącego, przez placówkę dyplomatyczną lub konsularną kraju pochodzenia uczniów-uchodźców, która działa w Polsce lub organizację pozarządową.

Poza tym uczniowie cudzoziemscy mają również prawo nauki religii (zob. art. 12 ust. 1–2 ww. ustawy; par. 2 ust. 1–5 rozporządzenia w sprawie warunków i sposobu organizowania religii w szkołach publicznych – Dz.U. z 1992 r. nr 36, poz. 155). Zajęcia z religii mogą odbywać w grupie międzyszkolnej, w punkcie katechetycznym lub w innym miejscu.

Własne obserwacje oraz wyniki badań przeprowadzonych wśród dzieci-uchodźców z Czeczenii wskazują na to, że w im młodszy wiek dzieci rozpoczynają kształcenie, tym łatwiej odnajdują się w polskich szkołach oraz nowym kraju zamieszkania⁵. Najmłodsze dzieci, a w szczególności te, które rozpoczęły edukację w Polsce, zazwyczaj szybko uczą się języka polskiego oraz poznają polską kulturę. Nabywanie kompetencji komunikacyjnych i międzykulturowych odbywa się głównie za sprawą uczęszczania do szkół. Tam dzieci mają okazję poznawać język polski w toku lekcji przedmiotowych oraz coraz częściej podczas zajęć pozalekcyjnych i działań inicjowanych przez organizacje pozarządowe (edukacja nieformalna). Znaczącą barierą w procesie kształcenia i integracji cudzoziemców jest klasyfikowanie takich dzieci do niższych klas (niezgodnie z wiekiem). Występowanie różnicy wieku utrudnia kontakty rówieśnicze oraz wielokrotnie powoduje poczucie wyalienowania, którego efektem jest m.in. przedwczesne opuszczanie szkół.

Ku międzykulturowej metodyce pracy z klasą zróżnicowanej kulturowo

Praca z uczniami-uchodźcami i tym samym grupą zróżnicowaną kulturowo wymaga realizacji treści włączających kulturową przynależność cudzoziemców oraz metodyki wykraczającej poza monokulturowy model. Jest to związane ze specyfiką tożsamości osób tworzących grupę zróżnicowaną kulturowo, społeczną i psychologiczną sytuacją poszczególnych uczniów oraz ich potrzebami edukacyjnymi. Własne doświadczenia wynikające z praktyki edukacyjnej wskazują na to, że podczas pracy z cudzoziemcami oraz grupami zróżnicowanymi kulturowo istotne są opisane niżej postulaty⁶.

⁵ Wskazują na to m.in. treści wywiadów przeprowadzonych wśród dzieci czeczeńskich w 2014 r. – *Formy i metody uczenia się języka polskiego dzieci cudzoziemskich*.

⁶ Postulaty są wynikiem pracy z cudzoziemcami na terenie Ośrodka Pobytowego dla Cudzoziemców w Białymstoku oraz w klasach zróżnicowanych kulturowo w białostockich szkołach (w tym w charakterze

1. Rozwijanie własnych i uczniowskich kompetencji międzykulturowych

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 mniejszościowej⁷ wymaga znajomości elementów poszczególnych kultur, co stanowi czynnik trafnego odczytywania poszczególnych zachowań, które pojawiają się w przestrzeni edukacji. Rozwijanie kompetencji międzykulturowych, 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 m.in. program „Przygody Innego”.



Zajęcia z bajką

doradcy międzykulturowego w Fundacji Dialog w Białymstoku). Informacje na temat opisanych przykładów dobrych praktyk są dostępne na stronach [Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku](#) i [Fundacji Dialog](#).

⁷ Pod hasłem „uczniowie przynależący do mniejszości” rozumiem zarówno członków autochtonicznych grup mniejszościowych, jak i cudzoziemców. W społeczności może funkcjonować jednocześnie i jedna grupa mniejszościowa, i więcej takich grup.

2. Respektowanie wspólnie ustalonych zasad

Warto wspólnie opracować katalog zasad dotyczących pracy na zajęciach (np. w formie kontraktu), który zostanie zamieszczony w ogólnodostępnym miejscu (np. w sali lekcyjnej). Jest to w szczególności 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.

Kontrakt grupowy stanowił podstawę pracy m.in. 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”.



Tworzenie kontraktu

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 (np. metody preparowania tekstów⁸) oraz korzystanie z możliwości zagwarantowanych w przepisach prawa oświatowego⁹. W uzasadnionych przypadkach priorytetem jest uznanie uczniów-cudzoziemców za osoby o specyficznych potrzebach edukacyjnych, co stanowi podstawę do indywidualizacji treści nauczania, wymagań edukacyjnych oraz kryteriów oceniania (częstkowego i końcowego)¹⁰.

W Szkole Podstawowej nr 26 (SP 26) w Białymstoku kształcenie dzieci cudzoziemskich uzupełniają zajęcia wyrównawcze, podczas których stosowana jest m.in. metoda preparowania tekstów.

4. Korzystanie z potencjału różnorodności i inicjowanie kooperatywnej pracy w zespołach międzykulturowych

Niezbędne jest stworzenie odpowiednich warunków do włączania kulturowej przynależności uczniów z grup mniejszościowych do procesu edukacji (np. wypowiadanie się na temat własnej kultury)¹¹. Podczas pracy z klasą zróżnicowaną kulturowo ważne jest inicjowanie i nagradzanie kooperatywnej pracy w zespołach międzykulturowych (por. Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2013). Umożliwia to wzajemne poznawanie się dzieci/młodzieży, korzystanie z różnorodnej wiedzy i umiejętności, sprzyja budowaniu pozytywnej współzależności oraz może wzmacniać poczucie własnej wartości uczniów cudzoziemskich, którzy przejawiają trudności szkolne.

⁸ Metoda ta polega na leksykalnym i gramatycznym upraszczaniu treści tekstów (np. przewidzianych w programie nauczania na poszczególnych etapach kształcenia) i projektowaniu zadań dydaktycznych do nich nawiązujących. Przydatne materiały: Bernacka-Langier, Janik-Płocińska i in. (2010); Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król (2014).

⁹ Zob. podrozdział *Kształcenie i integracja dzieci-uchodźców*.

¹⁰ Podstawą dla 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.).

¹¹ 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 (np. przed publiczną wypowiedzą) w celu zapobiegania niepowodzeniom.

Kooperatywna praca w międzykulturowych zespołach stanowiła m.in. ważny element projektu „Przez trudy do gwiazd” realizowanego w SP 26 w Białymstoku.



Praca w zespołach międzykulturowych

5. Dbanie o międzykulturową integrację klasy

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

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



Integracyjne warsztaty taneczne

6. Tworzenie międzykulturowej przestrzeni szkoły

Międzykulturowy charakter przestrzeni szkoły jest czynnikiem wpływającym m.in. 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 (np. gazetki o symbolach narodowych, tradycyjnych tańcach, legendach). Treści tworzące międzykulturową przestrzeń danej placówki mogą sprzyjać nabywaniu wiedzy na temat kultur dzieci/młodzieży z grup mniejszościowych nie tylko przez ich rówieśników, lecz także personel szkoły oraz rodziców.

Tworzenie międzykulturowej przestrzeni szkoły jest m.in. ważnym elementem pracy SP 26 w Białymstoku.

7. Włącznie rodziców uczniów przynależących do mniejszości do działań klasy zróżnicowanej kulturowo

Współpraca rodziców uczniów z grupy mniejszościowej i większościowej może sprzyjać ich wzajemnemu poznawaniu się i tym samym wykraczaniu poza negatywne stereotypy i uprzedzenia w ramach działań podejmowanych w cyklu rocznym (uroczystości, 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.



Warsztaty kulinarne

Zakończenie

W sytuację szkolną dzieci i młodzieży uchodźczej wpisuje się szereg problemów natury psychologicznej, adaptacyjnej, ekonomicznej itp. Problemy te utrudniają funkcjonowanie w roli ucznia/uczenicy i kolegi/koleżanki. Szkoła pełni niezwykle ważną rolę w procesie integracji cudzoziemców. W toku kształcenia młodzi ludzie nabywają kompetencji komunikacyjnych w zakresie porozumiewania się w języku polskim, poznają polską kulturę, zdobywają kwalifikacje niezbędne do odnalezienia się na rynku pracy itd.

Wspieranie procesu integracji uczniów-uchodźców na płaszczyźnie kształcenia wymaga pomocy w nauce języka polskiego, wyrównywania zaległości szkolnych, rozwijania ich tożsamości kulturowej i tym samym realizacji inicjatyw z zakresu edukacji międzykulturowej. Pomocne w tym zakresie mogą być regulacje i możliwości, jakie daje polskie prawo oświatowe. Szkoły różnie podchodzą do kwestii wspierania procesu adaptacji uczniów-uchodźców do nowej rzeczywistości. Nadal istnieją placówki, w których nie podejmuje się żadnych działań w tym kierunku, ale można znaleźć również szkoły i organizacje pozarządowe, które realizują modelowe wręcz programy wspierające integrację uczniów-uchodźców.

Bibliografia

Bernacka-Langier A., Janik-Płocińska B. i in., (2010), *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.

Grzymała-Moszczyńska H., (2000), *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków: Nomos.

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

Urząd ds. Cudzoziemców (UDsC), (2015), [Informacja Szefa Urzędu ds. Cudzoziemców o stosowaniu w roku 2014 ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej \(Dz.U. z 2003 r. nr 128, poz. 1176 z późn.](#)

[zm.\) w zakresie realizacji zobowiązań Rzeczypospolitej Polskiej wynikających z Konwencji Genewskiej dotyczącej statusu uchodźców oraz Protokołu Nowojorskiego dotyczącego statusu uchodźcy](#), Warszawa: UdSC (online, dostęp dn. 9.10.2015).

Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., (2014), *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok: Fundacja Dialog.

Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., (red.), (2013), *Różnorodność. Twórcza Aktywność. Inkluzja w edukacji*, Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

Podstawa prawna

Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dn. 28 lipca 1951 r. (Dz.U. z 1991 r. nr 119, poz. 515 i 517).

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 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 w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, 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 r. poz. 31).

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 pomocy społecznej z dn. 12 marca 2004 r. (Dz.U. z 2004 r. nr 64, poz. 593, z późn. zm.).

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

Ustawa z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r. nr 95, poz. 425).