

# Różnorodność kulturowa, relacje międzykulturowe i ich wpływ na procesy uczenia się i integrację klasy



CENTRUM EDUKACJI  
OBYWATELSKIEJ

Dr hab. Krystyna M. Błeszyńska

## Wstęp

Współczesną szkołę polską w coraz większym stopniu cechuje heterogeniczność kulturowa uwarunkowana zarówno wzrostem poszanowania praw mniejszości zamieszkujących nasz kraj od dawna, jak też procesami globalnych migracji sprawiającymi, że naszymi uczniami są dzieci imigrantów z różnych stron świata, dzieci uchodźcze, dzieci ekspatów i repatriantów, jak również dzieci trzeciej kultury (czyli dzieci pracowników instytucji ponadnarodowych przemieszczające się wraz z rodzicami przez wiele krajów). Każda z tych grupa ma swoją specyfikę, łączy je zaś jedno: wszystkie wychowywały się i socjalizowały w kulturach odmiennych od naszej i – za wyjątkiem dzieci z grup mniejszościowych – język polski, polska kultura i normy życia społecznego w Polsce są im mniej lub bardziej obce. Wiele z nich reprezentuje także wspólnoty religijne odległe od chrześcijaństwa.

Uniwersalna natura człowieka sprawia, że zarówno uczniowie polscy, jak i cudzoziemscy mają takie same możliwości poznawcze, potrzeby, problemy i emocje. Socjalizacja w obrębie określonej kultury różnicuje jednak sposób ich organizacji i przejawiania. Kształtuje także odmienne sposoby postrzegania świata, życia społecznego oraz własnego miejsca w świecie i społeczeństwie, ideały osobowe, wyobrażenia ról społecznych i normy określające sposób zachowania. Współcześnie istniejące kultury rozwijają się przy tym w relacjach z innymi, są zatem hybrydami i nie mają wiele wspólnego z pokazami etnograficznymi. W obrębie każdej kultury występuje wewnętrzne zróżnicowanie (związane np. ze światopoglądem, wykształceniem, środowiskiem pochodzenia, doświadczeniem życiowym) sprawiające, że nie wszystkie osoby z danego kręgu funkcjonują tak samo. Także identyfikacja emocjonalna poszczególnych osób z kulturą pochodzenia może być zróżnicowana i nie wszystkie z nich dążą do pielęgnacji tożsamości

grupowej. Co więcej, podczas pobytu w naszym kraju i pod wpływem kontaktów z polskim środowiskiem zarówno migranci, jak i ich dzieci mniej lub bardziej intensywnie uczą się polskiej kultury i obyczajów, dostosowując się do otoczenia.

Duże znaczenie w procesach akulturacji odgrywa dystans kulturowy. Jedne kultury (jak niemiecka czy ukraińska) są bardziej podobne do polskiej i związani z nimi uczniowie łatwiej wchodzą w polskie środowisko. Inne (jak chińska, arabska czy hinduska) bardziej się różnią, więc wychowanemu w ich kręgu uczniowi trudniej zrozumieć nasze normy i zwyczaje. Sytuację dodatkowo komplikuje zróżnicowanie doświadczenia migracyjnego. Wszyscy uczniowie cudzoziemscy w mniejszym lub większym stopniu muszą radzić sobie z problemami nieznamomości języka polskiego i akulturacji. Jednak wielu z nich przeżyło również dramatyczne sytuacje wiążące się z konfliktami zbrojnymi, obrazami przemocy, śmierci czy utratą bliskich, co doprowadziło do pojawienia się zespołu przewlekłego stresu pourazowego (PTSD). Niektórzy sami padli ofiarą przemocy lub też uczestniczyli w jej zadawaniu jako dzieci-żołnierze. Uczniowie tacy, funkcjonując w sposób nie zawsze dla nas zrozumiały, będą potrzebowali pomocy psychologa klinicznego. Podobnie, jak uczniowie gorzej radzący sobie z procesami akulturacji i rzeczywistością polskiej szkoły.

Zarówno specyfika kulturowa, jak też osobiste doświadczenia uczniów odmiennych kulturowo mogą (zwłaszcza w początkach kariery w polskiej szkole) kształtować odmienne od polskich zachowania i style uczenia się. Ważnym zadaniem nauczyciela jest więc obserwowanie uczniów oraz analizowanie ich zachowania w kontekście kultur pochodzenia i sytuacji pojawiających się w życiu dzieci. Przyczyną konfuzji (a często i konfliktów) może być jednak postrzeganie i interpretacja zachowań uczniów cudzoziemskich przez pryzmat naszej kultury, wzorców i uregulowań prawnych (np. z punktu widzenia polskiego prawa szesnastolatek jest nieletni, chociaż prawo ukraińskie postrzega go jako dorosłego, w wielu krajach islamu dziewięcioletnia dziewczynka może zaś być legalnie wydana za mąż). Obszarem szczególnej troski (zarówno ze względu na dobrostan naszych uczniów, jak też warunki ich kształcenia i rozwoju) są przy tym relacje między uczniami polskimi i cudzoziemskimi.

## Najtrudniejszy pierwszy krok

Obecność odmiennych kulturowo uczniów jest zasadniczym wyzwaniem dla szkoły. Wywiera także wpływ na dzieci polskie. Najczęściej występujące reakcje to zaciekawienie, niepokój oraz poczucie niezadowolenia z powodu odmiennego (np. ulgowego) traktowania przybyszów. Niejednokrotnie ujawniają się jednak również upowszechniane medialnie lub przekazywane międzypokoleniowo stereotypy, lęki i uprzedzenia kształtujące nie zawsze właściwe postawy polskich uczniów, a niekiedy i nauczycieli (jak np. manifestacja uprzedzeń, różne formy dyskryminacji, hejting, bullying).

Co więcej, obecność grupy uczniów wyraziście różniących się od pozostałych, zwłaszcza odmiennych rasowo, komunikujących się innym językiem i/lub wyznających inną religię, zazwyczaj dzieli klasę na podsystemy (MY versus ONI), osłabiając spójność zespołu i zwiększając prawdopodobieństwo pojawienia się niepożądanych zachowań. Prawidłowości tożsamości zbiorowych (takie, jak stronnictwo, konformizm czy ograniczanie współpracy i kontaktów do członków własnej grupy) przekładają się bowiem na nie zawsze harmonijne relacje międzygrupowe, które w tym kontekście są relacjami międzykulturowymi.

Wzmiankowane relacje możemy analizować na poziomie psychologicznym i społecznym. W wymiarze psychologicznym są one powiązane ze wzajemnymi postawami uczniów reprezentujących zróżnicowane kulturowo grupy. Postawy te, zawierając uogólniony obraz „Obcego” (stereotyp społeczny danej grupy) oraz wiążące się z tym obrazem emocje i oceny, wyrażają się zachowaniami fizycznymi, werbalnymi i symbolicznymi. Mogą mieć charakter pozytywnych, negatywnych lub ambiwalentnych. W skrajnych przypadkach - związanych z negatywnym stereotypem grupowym - przejawiają się zaś uprzedzeniami, unikaniem i/lub bezpośrednio okazywaną wrogością.

Skupiając się na wymiarze społecznym, relacje międzykulturowe możemy opisywać w kategoriach segregacji i wzajemnej separacji, izolacji, wykluczania i dyskryminacji jednej z grup przez drugą, międzygrupowej rywalizacji i konfliktów (opcja destrukcyjna dla wszystkich) bądź integracji i współpracy (opcja konstruktywna i prorozwojowa). Zadaniem nauczyciela jest więc stworzenie warunków sprzyjających kształtowaniu wśród uczniów postaw współpracy, wzajemnego szacunku i życzliwości, pozytywnych relacji międzygrupowych oraz integracji zróżnicowanych kulturowo chłopców i dziewcząt we wspólnotę klasową. Działania takie zaczynają się przy tym od przygotowania klasy na przyjęcie nowych kolegów i obejmują:

- 1) **Przygotowanie rodziców polskich uczniów:** uzyskanie ich zgody oraz ustalenie zakresu i zasad dalszej współpracy,
- 2) **Przygotowanie rodziców uczniów cudzoziemskich:** zapoznanie z oczekiwaniami szkoły, obowiązującymi na jej terenie regułami oraz wspólne wypracowanie form kontaktu i współdziałania,
- 3) **Przygotowanie polskich uczniów:** przedstawienie specyfiki, potrzeb i problemów nowych kolegów, uzgodnienie reguł współpracy, oczekiwań dotyczących zakresu i form możliwej pomocy, wyłonienie uczniów-tutorów mających wprowadzić w życie szkolne i opiekować się nowoprzybytymi,
- 4) **Przygotowanie uczniów cudzoziemskich:** wprowadzenie w strukturę, zasady funkcjonowania i normy szkoły, przedstawienie propozycji współpracy i ewentualnej pomocy, jasne określenie wysuwanych pod ich adresem oczekiwań, zapoznanie z nowymi kolegami,
- 5) **Włączenie uczniów cudzoziemskich w skład poszczególnych klas** (jeśli w szkole mamy grupę uczniów cudzoziemskich, dla uniknięcia rozpadu klasy na dwa lub więcej odseparowanych od siebie podsystemów warto umieścić w jednej klasie nie więcej, niż 2-3 osoby z tej samej grupy etnicznej, rasowej czy religijnej).

Włączenie, o którym mowa, zamyka przy tym pierwszy etap naszych działań, stawiając przed nami kolejne zadanie, jakim jest integracja klasy heterogenicznej kulturowo.

## Jedność w różnorodności czyli ABC integracji

Zasadniczym celem integracji klasy różnorodnej kulturowo jest rozwinięcie u uczniów poczucia inkluzyjnej wspólnoty wyrażającego się myśleniem w kategoriach „MY czyli Nasza Klasa”. Warunkiem tego jest emocjonalna identyfikacja z grupą klasową jako całością. Planując działania integrujące, możemy przy tym pójść jedną z dwóch dróg: nastawić się na eksponowanie i pielęgnację różnic kulturowych (paradygmat tożsamości kulturowej) lub wysunąć na pierwszy plan wspólnotę i podobieństwa zachodzące ponad podziałami kulturowymi i religijnymi (paradygmat integracyjny). Efektem pierwszego będzie wzmocnienie grupowych podziałów, partykularyzmów oraz skłonności do zamykania się w obrębie grupy własnej<sup>1</sup>. Czyli powstanie klasy o strukturze mozaiki, gdzie poszczególne grupy etniczne tworzą odrębne mikrospołeczności niekoniecznie mające poczucie więzi z pozostałymi. Efektem drugiego podejścia będzie zaś ukształtowanie się w miarę spójnego zespołu klasowego mającego poczucie „jedności w różności”, wspólnoty, solidarności i gotowości współpracy.

Działania podejmowane w paradygmacie integrującym powinny przebiegać wielopłaszczyznowo i obejmować następujące wymiary:

- **stworzenie fizycznej płaszczyzny dla bezpośrednich kontaktów uczniów** (taką podstawową płaszczyzną jest przestrzeń szkoły i klasy, którą należy zorganizować w sposób sprzyjający dobrej komunikacji: np. prowadzić zajęcia z uczniami siedzącymi w kręgu),
- **włączenie w fizyczne, kulturowe i społeczne przestrzenie szkoły treści reprezentujących kultury uczniów cudzoziemskich**, jak symbole, flagi, piosenki, tańce, zwroty grzecznościowe, obchody świąt (wiosenna radość ukraińskiej Maslenicy, świetlistość Chanuki czy hinduskiego Diwali zachwyca każdego) przy jednoczesnym podkreślaniu uniwersalnej natury człowieka oraz wzbogacających walorów poznawania różnych kultur (przestrzegamy jednak przed uleganiem tendencjom do zbytniego folkloryzmu); warto też zachęcać uczniów pochodzących z podobnych kultur (jka np. polska i ukraińska) do porównywania, w jaki sposób obchodzą te same święta (np. Boże Narodzenie, Wielkanoc czy Święto Zmarłych itp.),
- **wypracowanie wspólnego systemu komunikowania się językowego** (nacisk na naukę języka polskiego przez uczniów cudzoziemskich oraz korzystanie z komunikatorów, np. tłumacza Google, AOL czy AI (sztucznej inteligencji) przez wszystkich),

<sup>1</sup> Z życia wziętymi przykładami takich oddziaływań pseudo-integrujących są m.in. mecze, w których rywalizujące ze sobą drużyny reprezentują różne grupy etniczne (np. uczniowie polscy grają przeciw uczniom czeczeńskim) czy nieustanne odwoływanie się do etnicznej, religijnej czy kulturowej specyfiki ucznia (sławne pytania typu „jak to wygląda z perspektywy Arabki?”)

- **wypracowanie** (najlepiej wspólnie z całą klasą), **wyjaśnienie znaczenia i przestrzeganie wspólnych norm** regulujących funkcjonowanie uczniów w szkole (jeśli musimy tu wprowadzić jakieś odstępstwa, zawsze powinny być one wyjątkami, uzasadnionymi i uzgodnionymi z uczniami),
- **skupienie uczniów wokół wspólnych wartości** (samorząd szkolny, harcerstwo, szkolna gazetka, wspólne hobby czy zainteresowania, kultura i sztuka, wolontariat, treści regionalne); ważne: w pracy z uczniami zróżnicowanymi kulturowo zawsze na pierwszym planie stawiamy to, co łączy.
- **integracja poprzez wspólne działania** (dobrze sprawdza się metoda „cooperative learning”: pracujemy metodą projektów, dzieląc klasę na grupy maksymalnie zróżnicowane wewnątrznie, każda grupa dostaje zadanie, które rozkładamy na cele cząstkowe realizowane przez poszczególnych uczniów, sukces całej grupy jest tu zależny od realizacji celów cząstkowych i sukcesu poszczególnych uczniów, co stwarza konieczność współpracy i wzajemnej pomocy; zachęcamy też do nauki niezwykle jednoczących tańców korowodowych, chóralnego karaoke czy wspólnego muzykowania).

Dużym wsparciem w tych działaniach może być **asystent kulturowy**. Taka współpraca najlepiej sprawdza się jednak gdy grupa uczniów cudzoziemskich jest jednolita kulturowo i językowo. Jeśli zróżnicowanie klasy jest większe, należy raczej podjąć działalność samokształceniową i/lub poszukać wsparcia ze strony AI lub specjalistów zatrudnianych na wydziałach lingwistycznych szkół wyższych.

Zarysowany powyżej model ma charakter ogólny a jego realizacja może napotykać na bariery wynikające z:

- **konfliktu norm, wartości czy wzorów zachowań** cechujących kultury naszych uczniów,
- **niedostatków wiedzy, wrażliwości kulturowej i kompetencji międzykulturowych** nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych,
- funkcjonujących w świadomości uczniów, rodziców a nieraz i nauczycieli lęków, **stereotypów i uprzedzeń dotyczących uczniów cudzoziemskich**,
- **nieadekwatnych i nie zawsze rozumianych zachowań uczniów cudzoziemskich** (np. zachowania ucznia z PTSD czy problemami akulturacji),
- **przenoszenia na grunt szkoły konfliktów międzygrupowych** zachodzących w przeszłości (jak konflikty polsko-niemieckie, polsko-rosyjskie czy polsko-ukraiński) lub poza terenem szkoły (np. w innym kraju),
- **niewłaściwych zachowań polskich uczniów** (np. wyzywania nowych uczniów od hitlerowców, banderowców czy kacapów bądź jawna lub ukryta dyskryminacja).

Każda z wymienionych barier jest możliwa do pokonania, a niwelujemy je poprzez:

- **zwiększanie wiedzy i kompetencji** uczniów, rodziców i nauczycieli (edukacja międzykulturowa, podstawy wiedzy o procesach migracyjnych, nauczanie o różnorodności religii i systemów wierzeń (zgodnie z wytycznymi OBWE z Toledo),
- **włączanie rodziców polskich i cudzoziemskich we wspólne działania** (ewentualne problemy językowe można rozwiązać dzięki translatorom),

- **poszukiwanie wartości jednoczących** (pomocne tu są np. edukacja regionalna, kultura, sztuka),
- **kształtowanie w szkole przestrzeni pokoju**, w których nieobecna jest przemoc a konflikty rozwiązywane są przez mediacje (realizacja mało znanego w polskich szkołach programu UNESCO „Peace Education - Wychowanie dla Pokoju” oraz kształtowanie kompetencji zarządzania własnymi emocjami i edukacja antydyskryminacyjna),
- **kształtowanie racjonalnego stosunku uczniów do przeszłości** poprzez:
  - a) budowanie zrozumienia mechanizmów i dynamiki międzygrupowej wrogości: zbiorowych i indywidualnych mechanizmów agresji, banalności zła, uwarunkowań i ponadczasowej uniwersalności doświadczenia konfliktów, przemocy i ludobójstwa,
  - b) analizę cierpień i wielowymiarowych konsekwencji niesprawiedliwości, wojen i przemocy międzygrupowej,
  - c) kształtowanie emocjonalnego dystansu do przeszłości poprzez zastąpienie idiopatycznego wzorca post-pamięci (nieadekwatna identyfikacja emocjonalna, brak dystansu, bezpośredniość przeżywania traumy historii) wzorcem heteropatycznym (pamięć wydarzeń przy zachowaniu emocjonalnego dystansu),
  - d) kształtowanie empatii wobec wszystkich ofiar konfliktu, zwłaszcza dzieci,
  - e) odrzucenie roszczeń odpowiedzialności zbiorowej i międzygeneracyjnej,
  - f) kształtowanie poczucia sprawiedliwości zrywającego z lojalnością plemienną,
  - g) uświadamianie uczniom, że nikt nie ma wpływu na przeszłość ale może z niej czerpać wskazówki, jak budować lepszą, pokojową przyszłość

## Zakończenie

Przestrzeń i organizacja pracy szkoły mają ogromne znaczenie dla kształtowania relacji międzykulturowych zarówno w sensie interpersonalnym, jak i międzygrupowym. Szkoła jest dla dziecka nie tylko prototypem miejsca pracy, lecz także pierwowzorem społeczeństwa. Niech zatem będzie to społeczeństwo otwarte i obywatelskie, gdzie samorząd szkolny i komitet rodzicielski nie pełnią funkcji dekoracyjnych, lecz są partnerami wspierającymi i współpracującymi w rozwiązywaniu problemów szkolnych (także wiążących się z relacjami między uczniami różnicowanymi kulturowo).

Ważnymi i potrzebnymi są także działania wzmacniające więzi interpersonalne i współpracę między uczniami i rodzicami reprezentującymi różne grupy kulturowe. Nie oznacza to presji na asymilację uczniów cudzoziemskich. Ich tożsamość kulturowa winna być dostrzegana i szanowana. Nie należy jednak nadmiernie eksponować ich odrębności, gdyż pobudzone w ten sposób tożsamości grupowe będą przeciwdziałać tendencjom integracyjnym. Podkreślajmy raczej indywidualne cechy i zalety ucznia, zwłaszcza takie, które łączą go/ją z kolegami szkolnymi ponad podziałami grupowymi.

Błędnym jest wreszcie mniemanie, iż początkowo zarysowujące się problemy międzykulturowe czy adaptacyjne z czasem rozwiążą się same. Zmiana taka wymaga aktywnego uczestnictwa nauczyciela kształtującego wrażliwość i międzykulturowe kompetencje własne i uczniów. Odwoływanie się do formalnych środków dyscyplinujących powinno być przy tym ostatecznością poprzedzoną działaniami mającymi na celu korektę niepożądanych postaw (np. techniki dramy, włączanie w działania na rzecz grupy czy osoby defaworyzowanej).

Ważnym i koniecznym jest wreszcie korzystanie z dorobku psychologii, dydaktyki różnicowej, antropologii kulturowej i edukacji międzykulturowej. Dyscypliny te nie tylko pozwolą lepiej rozumieć naszych uczniów i dynamicznie kształtującą się sytuację, lecz także zainspirują wartościowe działania praktyczne.

### Lektury sugerowane:

- Bernacka-Langier A. i in., Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi, Warszawa 2010, [http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/strona/4316/attachments/inny\\_w\\_polskiej\\_szkole.pdf](http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/strona/4316/attachments/inny_w_polskiej_szkole.pdf)
- K. Błeszyńska (red.): Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju; Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra, 2017;
- K. Błeszyńska Między stereotypem a doświadczeniem drogi. Dydaktyka różnicowa wobec kształcenia dzieci migrantów; w: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*; t.2; Toruń: Wyd. Adam Marszałek; 516-545; 2012;
- Bogumiła Chisi, Izabela Jach, Tetyana Panasiuk, Ewa Pawlic-Rafałowska, Margarita Yeremyan – Woźniakowska Dziecko migranckie w naszej klasie. Rekomendacje nauczycieli dla nauczycieli [https://biblioteka.womczest.edu.pl/new/wp-content/uploads/2013/09/webowa\\_biblioteka\\_przedszkole\\_dziecko\\_migranckie\\_w\\_naszej\\_klasie.pdf](https://biblioteka.womczest.edu.pl/new/wp-content/uploads/2013/09/webowa_biblioteka_przedszkole_dziecko_migranckie_w_naszej_klasie.pdf)
- Gulińska A., Kawka A., Elastyczne metody wprowadzania do szkół dzieci z doświadczeniem migracyjnym – przykłady, praktyki, Warszawa 2014, por.źródło:<http://politykimigracyjne.pl/images/publikacje/Elastyczne%20wprowadzanie%20dzieci%20cudzoziemskich.pdf>
- Markowska-Manista U., Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego, [w:] E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic edukacyjnych, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2016.

- T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.): *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*; Toruń: Wyd. Adam Marszałek; 2011;
- J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Białystok: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne; 2009;

---

Tekst powstał w partnerstwie z Norwegian Refugee Council.