

Inkluzja w edukacji a kulturowa różnorodność szkoły. SPE – wielokulturowość – konteksty instytucjonalne

Inclusion in education versus cultural diversity of schools.
SEN – multiculturalism – institutional contexts

Abstrakt: Jedną z grup uczniów w polskim systemie oświaty o specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) są dzieci wychowywane w różnych kulturach. Artykuł jest próbą oceny edukacji włączającej z uwzględnieniem sytuacji dzieci kulturowo odmiennych w realiach szkoły. Szkoła jako instytucja ma określone zadania i musi wypracować nowe strategie edukacyjne oparte na równości szans i możliwościach harmonijnego rozwoju. Łączy się to z ideą edukacji inkluzyjnej, która powinna być realizowana w następujących obszarach: instytucjonalnego systemu diagnostyki i wsparcia szkoły, wypracowania narzędzi diagnostycznych dla szkoły, innej organizacji pracy szkoły z wykorzystaniem języka rodzimego dziecka kulturowo odmiennego (model *additive*), upowszechnienia asystentów kulturowych, przygotowania metodycznego nauczycieli, wypracowania programów pracy z dzieckiem z SPE i przyjęcia w misji szkoły założenia o wszechstronnym rozwoju każdego dziecka, niezależnie od przynależności etnicznej.

Słowa kluczowe: *inkluzja, SPE (specjalne potrzeby edukacyjne), dziecko kulturowo odmienne, wielokulturowość, instytucja*

Abstract: One of the groups of students in the Polish educational system with special educational needs (SEN) are children brought up in different cultures. The article is an attempt to assess inclusive education taking into account the situation of culturally different children in the realities of the school. School as an institution has specific tasks and must develop new educational strategies based on equal opportunities and opportunities for harmonious development. This is connected with the idea of inclusive education, which should be implemented in the following areas: institutional system of school diagnostics and support, development of diagnostic tools for school, other organization of school work using the language of a native culturally different child (additive model), dissemination of cultural assistants, methodical preparation of teachers, working out programs with a child with the SEN and assumption of the

assumption in the school's mission about the comprehensive development of every child, regardless of ethnicity.

Keywords: *inclusion, SEN (special educational needs), culturally different child, multiculturalism, institution*

Wprowadzenie

Instytucja edukacyjna, jaką stanowi szkoła ma rozbudowany system znaczeń i ról społecznych, którym powinna ona sprostać, realizując ustawowe zadania. Instytucjonalność szkoły określana jest w kategoriach organizacji, posiadającej określone cele, wypełniającej przy tym funkcje warunkowane potrzebami, jakie ma zaspokajać. Szkoła jako instytucja posiada również określone zasoby personalne, techniczne i infrastrukturalne oraz normy i wartości, stanowiące o przyjętej przez nią teleologii. W celach, funkcjach szkoły i systemie wartości, na którym się opiera, mieszczą się działania prowadzące do dbałości o harmonijny rozwój dzieci i młodzieży w zakresie intelektualnym, fizycznym, emocjonalnym, społecznym [Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty]. Dotyczy on również uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, których kategorie są bardzo różne, a określają je przepisy rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie:

- a) indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. poz. 1616),
- b) zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. poz. 1591),
- c) warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. poz. 1578).

Wielość przepisów obejmuje nie tylko kwestie nowych regulacji, ale także nowe formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, określone zadania nauczyciela w kontekście nowych regulacji prawnych, wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia oraz nowe formy nauczania indywidualnego ucznia [Cybulska, Derewlana, Kacprzak, Pęczek, 2017].

„Zasadniczą zmianą, w porównaniu z dotychczasowym funkcjonującym stanem prawnym, jest umożliwienie zróżnicowanego – oraz elastycznego i dostosowanego do różnych potrzeb dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrze-

bami edukacyjnymi – podejścia do organizacji kształcenia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej” [Cybulska, 2017, s. 4].

Jedną z grup objętych szczególną pomocą i wymagającą specjalnych potrzeb edukacyjnych są dzieci wychowywane w różnych kulturach, wśród których wymienia się: *dzieci imigrantów* (znaczące różnice kultury i języka); *dzieci imigrantów z krajów słowiańskich* o zbliżonej kulturze i języku; *dzieci reemigrantów* (Polaków, powracających do kraju po latach emigracji); *dzieci repatriantów* (np. z Kazachstanu), *dzieci należących do mniejszości narodowych i etnicznych mieszkających w Polsce od urodzenia* (np. Romowie); *dzieci z małżeństw mieszanych*; *dzieci mające ojców cudzoziemców, wychowywane przez matki Polki*; *dzieci mówiące na co dzień gwarą*, podtrzymujące tradycję regionalną, np. Kaszubi, Ślązacy i mieszkańcy Podhala, *dzieci ze środowisk zaniedbanych kulturowo* (jęz. polski o cechach slangu, grypsery, ograniczonych kodach kulturowych); *dzieci z rodzin niesłyszących, posługujących się językiem migowym jako pierwszym* [Krakowiak, Kołodziejczyk, 2017, s. 206-207].

Każda z wymienionych grup cechuje się inną społeczno-kulturową paletą uwarunkowań, mentalności, wartości, przekonań i postaw, w tym także wobec edukacji. Wymaga zatem określonych działań, polegających na minimalizowaniu trudności, wspomaganiu i tworzeniu warunków do harmonijnego rozwoju, co mieści je w kategoriach edukacji inkluzyjnej.

Inkluzja w edukacji a SPE

Specjalne potrzeby edukacyjne określone zostały w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach [Dz.U. z 2013 r., poz. 532]. Polegają one na rozpoznaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających z: z niepełnosprawności; z niedostosowania społecznego; z zagrożenia niedostosowaniem społecznym; ze szczególnych uzdolnień; ze specyficznych trudności w uczeniu się; z zaburzeń komunikacji językowej; z choroby przewlekłej; z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych; z niepowodzeń edukacyjnych; z zaniedbań środowiskowych, związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi; z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi, ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą [patrz: Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r.].

Praca szkoły jako instytucji w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych wiąże się z działaniami inkluzyjnymi określanymi także jako edukacja włączająca. Resort nauki określa je jako „podejście w procesie kształcenia i wychowania, którego celem jest zwiększanie szans edukacyjnych wszystkich osób uczących się poprzez zapewnianie im warunków do rozwijania indywidualnego potencjału, (...) i jako systemowe, wielowymiarowe i wielokierunkowe podejście do edukacji nastawione na dostosowanie wymagań edukacyjnych, warunków nauki i organizacji kształcenia do potrzeb i możliwości każdego ucznia, jako pełnoprawnego uczestnika procesu kształcenia” [gov.pl, Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Edukacja włączająca*].

Synonimami pojęcia inkluzji są określenia: *zaabsorbowanie, wcielenie, dodanie, inkorporacja, przyjęcie, podsystem, włączenie*, co w przypadku szkoły i osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wydaje się trafne i dotyczy szeroko pojętej i wieloaspektowej pracy edukacyjnej. „Włączenie” dziecka – zwłaszcza ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – w system obowiązujących reguł, z pełnym respektowaniem indywidualnych różnic, nosi znamiona integracji, obejmującej różne poziomy, co pozwala utworzyć w ujęciu duńskich badaczy Ane i Larsa Qvortrup operacyjną definicję inkluzji. Ich zdaniem inkluzja obejmuje trzy wymiary. Pierwszy z nich dotyczy poziomów „włączenia”, drugi – grup społecznych zarówno w szkole, jak i poza nią, trzeci zaś – różnych stopni „włączenia” lub wykluczenia dziecka z różnych społeczności [Qvortrup, Qvortrup, 2018]. Zakres definicyjny wydaje się szeroki, jeśli uwzględnimy w pojęciu inkluzji wszystkie kategorie specjalnych potrzeb edukacyjnych, nie zawiązując ich do bardziej znaczących, czy też społecznie „zauważalnych” lub „odczuwalnych”. Tymczasem inkluzja w szkole lub też edukacja włączająca koncentruje się zwykle na uczniu z deficytami intelektualnymi lub fizycznymi, widocznymi w stopniu niepełnosprawności umysłowej lub stopniu ograniczenia sprawności motorycznych. Podkreśla się to również w literaturze przedmiotu. Przykładem jest m. in. stanowisko K. Messiou, według którego tematy i metodologie badań ograniczają się tylko do pewnych grup uczniów, co kłóci się z ideą edukacji włączającej, czy też inkluzji w edukacji [Messiou, 2017]. Podobne stanowisko prezentują inni brytyjscy badacze, np. S. Miles i N. Singal, podkreślający wyraźną polaryzację pomiędzy ideą edukacji dla wszystkich w ramach inkluzji a skupianiem się na dzieciach niepełnosprawnych, co wymaga wypracowania pewnej konceptualizacji [Miles, Singal, 2010].

T. Zacharuk wskazuje na źródła edukacji włączającej, podkreślając jej początek w społecznym modelu niepełnosprawności, ale jednocześnie podkreśla:

„inkluzja nie oznacza asymilacji lub ujednolicenia wszystkich. Kluczowym czynnikiem jest elastyczność – uznanie, że dzieci uczą się w różnym tempie oraz to, że nauczyciele potrzebują specjalnych umiejętności, aby wesprzeć ich w elastyczny sposób w procesie uczenia się. W większości przypadków dzieci potrzebują po prostu jasnego, dostępnego nauczania. Wymaga to zastosowania różnych metod, aby sprostać różnym potrzebom dzieci, ich możliwościom i niejednakowemu tempu rozwoju” [Zacharuk, 2011, s. 4]. Autorka obejmuje – kreśląc cechy edukacji włączającej – różnorodne aspekty funkcjonowania dziecka w tym również aspekty instytucjonalne, system oraz struktury edukacji, niezbędne w promowaniu społeczeństwa inkluzyjnego [Zacharuk, 2011, s. 4].

Do cech charakterystycznych dla edukacji włączającej T. Zacharuk zalicza szanse uczenia się dla wszystkich dzieci, niezależnie od zróżnicowania dzieci pod względem wieku, płci, pochodzenia etnicznego, języka, niepełnosprawności itd., uwzględniając przy tym instytucjonalne ramy edukacji, ich możliwości diagnostyczne i metodyczne w rozpoznawaniu potrzeb i wspieraniu każdego dziecka [Zacharuk, 2011, s. 4].

Kulturowa różnorodność w szkole a SPE

Jedną z kategorii. stanowiących przedmiot analiz i refleksji w prezentowanym tekście, są trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi uczniów, reprezentującymi inne kręgi kulturowe. Idea edukacji włączającej nie zawsze obejmuje odmienną kulturową jako szczególny aspekt specjalnych potrzeb edukacyjnych, co ma swoje uzasadnienie w postrzeganiu różnic kulturowych jako swoistej „egzotyki”, stanowiącej edukacyjną atrakcję. Takie rozumienie kulturowej różnorodności w szkole oznacza brak kompetencji merytorycznych nauczycieli – w tym kompetencji diagnostycznych i kulturowych – i z pewnością nie pozwala na praktyczne wdrażanie założeń edukacji włączającej. Utrudnia również wypracowanie instytucjonalnego systemu działań, w tym metod, współpracy ze środowiskami, z których pochodzą uczniowie reprezentujący inne kultury narodowo-etniczne.

Charakterystykę kulturowej różnorodności w szkole i związanych z nią trudności adaptacyjnych, kwalifikowanych w kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych należy rozpocząć od kategoryzacji zachowań, uwarunkowań kulturowych czy kwestii lingwistycznych. W literaturze psychopedagogicznej dotyczącej sytuacji dzieci uchodźców, imigrantów, często określanych jako cudzoziemskich lub też dzieci etnicznie odmiennych, podkreśla się kwestie

adaptacyjne w kategoriach akulturacji. Jest ona procesem swoistego „włączania” w kulturę większości i przejmowania jej wzorów kulturowych. Warunkują ją nie tylko czynniki związane z przebiegiem edukacji szkolnej, ale w dużej mierze dotychczasowe doświadczenia dziecka, posiadany przez niego habitus jako pewne wzory społeczno-kulturowe, czasem sprzeczne z obowiązującymi w polskiej szkole. Habitus uznaje się za zinterioryzowanie zachowań, postaw czy tendencji, przyjmujących charakter subiektywnej oceny w stosunku do obiektywnej rzeczywistości [Bourdieu, Passeron, 2006, s. 13-14]. Prowadzą one do określonych wyborów, ocen, preferencji, naznaczonych systemem wartości i recepcji, charakterystycznych dla domu rodzinnego. Habitus wyznacza zatem społeczne funkcjonowanie dziecka, które opiera się także o jego potencjał społeczno-kulturowy, w tym zasoby lingwistyczne. Język, stanowiący narzędzie socjalizacji, w dużej mierze określa społeczne funkcjonowanie dziecka w szkole, a warunkowane poziomem kultury rodziny zasoby językowe wyznaczają kompetencje lingwistyczne i stopień werbalizacji rzeczywistości. Pozwala on rozwijać i kształtować interakcje społeczne, co w rezultacie wzmacnia proces akulturacji, a zatem „włącza” dziecko kulturowo odmienne w proces edukacji. Słabe umiejętności językowe dzieci, będących uczniami cudzoziemskimi lub etnicznie odmiennymi z posiadaniem polskiego obywatelstwa (przykładem są Romowie), są największą barierą edukacyjną i wymagają szczególnych działań edukacyjnych, w tym także stosownej legislacji. W polskiej edukacji istnieją regulacje prawne, zgodnie z którymi dzieci te mają możliwość dodatkowej nauki języka kraju pobytu, lecz poza językiem specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z różnic obyczajowych, często spolaryzowanych, stanowiących o wewnętrznym konflikcie. Narzucanie jedynie słusznych dyskursów przez polską szkołę prowadzi do tzw. przemocy symbolicznej, będącej formą narzucania kultury dominującej, która u dziecka kulturowo odmiennego staje w opozycji do poczucia jego własnej tożsamości, często całkowicie odmiennej od tożsamości polskich rówieśników. „Zderzenie” się różnic kulturowych odbywa się kosztem „mniejszości”, co prowadzi do nierówności szans edukacyjnych, w konsekwencji zaś wykluczenia i marginalizacji.

Idea edukacji włączającej w stosunku do uczniów kulturowo różnych i doświadczających problemów adaptacyjnych stanowi istotną kwestię pedagogiczną, która powinna poza teoretycznymi refleksjami znaleźć swój praktyczny wymiar. Tymczasem „oparty na nierównościach społecznych system edukacji tworzy mechanizmy dystrybucji władzy narzucanej przez grupę dominującą, dysponującą kodem językowym, w którym odbywa się transmisja

wiedzy i znaczeń” [Dobrowolska, 2018, s. 90]. W tym kontekście szkoła, jako znaczące środowisko społeczno-wychowawcze, staje się dla grupy mniejszościowej miejscem akulturacji, naznaczonej potencjalną separacją lub marginalizacją [Grzymała-Moszczyńska, 2000, s. 17-25]. Rodzi się pytanie o warunki skuteczności edukacji włączającej w szkole wobec uczniów kulturowo odmiennych. A. Młynarczuk-Sokołowska i K. Szostak-Król wskazują na prawne i metodyczne aspekty wspierania dzieci cudzoziemskich, co w szkole zaznacza się w dodatkowych zajęciach z języka polskiego, wprowadzenia asystenta kulturowego, zajęć wyrównawczych, organizacji zajęć z języka ojczystego, chociaż ten jest rozwijany częściej w oparciu o inicjatywy kulturalne w ramach stowarzyszeń i działań własnych mniejszości [Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016]. Formy zajęć integracyjnych, służących wzajemnemu „włączaniu” społecznemu w szkole, polegają na wspólnej organizacji świąt, dni kultury, co służyć ma wzajemnemu poznaniu i kulturowej transmisji.

W rzeczywistości nie zawsze tego typu formy pracy z dziećmi kulturowo odmiennymi wnoszą do praktyki edukacyjnej pożądane wychowawczo skutki. Potwierdzeniem są refleksje z badań nad sytuacją uczniów romskich i czecheńskich w polskiej szkole [Dobrowolska, 2018]. Wynika z nich jawna niechęć do adaptacji dzieci romskich w polskiej szkole, zwłaszcza w klasach starszych, co jest też konsekwencją hermetyzacji kulturowej i świadomym wyborem izolacji, będącej gwarancją zachowania własnej kultury. Mimo licznych starań w instytucjach edukacyjnych – przede wszystkim w szkołach – rozumianych z pewnością jako edukacja włączająca, pojawia się w nich nieuświadomiona przemoc symboliczna, jaką stanowi nieuwzględnianie mentalności, struktur poznawczych i kodów kulturowych Romów. Adaptacja szkolna tej grupy rozumiana jest przez nią często jako rezygnacja z własnej tożsamości kulturowej. Znaczące różnice kulturowe u dzieci romskich odbiegają od polskich standardów socjalizacyjnych w szkole, co nie tworzy płaszczyzny dla edukacji włączającej, mimo wielu działań, projektów i prób integracji. Warto jednak podkreślić, że specjalne potrzeby edukacyjne u dzieci romskich łączą się koniecznością równoległego nauczania własnego języka etnicznego, co stanowi szansę na rozwój kompetencji lingwistycznych i minimalizację niepowodzeń edukacyjnych. J. Bielecka-Prus uznała, że „nie należy szukać źródeł niepowodzeń edukacyjnych w środowisku rodzinnym dziecka czy w instytucjach edukacyjnych, ale w cechach relacji między tymi dwoma środowiskami socjalizującymi: w istnieniu między nimi pewnej kontynuacji głównych zasad i reguł socjalizacji lub w jej braku” [Bielecka-Prus, 2010, s. 249]. W procesach adaptacyjnych należy

włączać dwujęzyczność, aby osiągnąć funkcjonalną wiedzę bilingwalną. Pozwoli ona na zrównoważony rozwój drugiego języka i zapobiegnie zahamowaniu biegłości języka etnicznego [Kyuchukov, 2014]. Ponadto O. Garcia i H.B. Beardsmore zaproponowali cztery modele dwujęzyczności [Gmerek, 2014, s. 174-175], wskazując na praktyczną stronę ich implementacji we współczesnych systemach edukacyjnych. Określają je jako: *subtractive*, *additive*, *recursive*, *dynamic*. Pierwszy z nich, określany modelem odejmującym (*subtractive*), jest kształceniem w języku grupy dominującej z sukcesywnym wypieraniem języka pierwotnego. Jego przeciwieństwo stanowi model dodający (*additive*), opierający się na włączeniu w nurt edukacyjny języka mniejszości i traktowaniu go jako równorzędnego wobec języka większości – stanowiący najbardziej pożądane rozwiązanie edukacyjne. Trzeci z opisywanych modeli O. Garcii i H.B. Beardsmore’a, tzw. dodający w edukacji dwujęzycznej (*recursive*), polega na powrocie do własnego języka po okresie przerwy i wznowieniu bilingwizmu. Ostatni, określany jako nakładający w edukacji dwujęzycznej (*dynamic*), jest zdaniem lingwistów naturalną konsekwencją procesów społecznych współczesnego świata (rozwój zjawiska wielojęzyczności) i polega na równoprawnym bilingwizmie.

Poza kwestiami językowymi, stanowiącymi podstawę procesów socjalizacji wtórnej, jakiej poddawane jest dziecko kulturowo odmienne w polskiej szkole, trzeba podkreślić jego szczególną sytuację społeczną, wyrażającą się w deprecjonowaniu posiadanego kapitału kulturowego. Z jednej strony jest on często nieznanym szkole i prowadzi w konsekwencji do marginalizacji społecznej, z drugiej zaś pomijany, co wynika z potrzeby podporządkowania się wymogom szkoły i wyznaczanym przez nią granicom zachowań i obyczajowości. Uczniowie ci, poza trudnościami adaptacyjnymi w nowym środowisku szkolnym, posiadają znikomy kapitał kulturowy w obrębie własnej grupy narodowo-etnicznej, co przejawia się w niskim wykształceniu rodziców, niskim statusie społeczno-materialnym, gdzie jedyną szansą na jego poprawę jest migracja lub też uchodźstwo. Każde z nich naznacza społecznie, wyzwała destrukcyjne mechanizmy, przenoszone na grunt szkoły, a w efekcie prowadzi do niepowodzeń szkolnych (marginalizacja w grupie rówieśniczej, poczucie osamotnienia, problemy z tożsamością, bariera językowa). W tej sytuacji SPE dzieci kulturowo odmiennych wyznaczają bardzo złożone strategie edukacyjne, wymagające stosownych kompetencji merytorycznych nauczycieli i synergii w działaniach szkoły i najbliższego środowiska.

Zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych przez szkołę w przypadku uczniów z innych kręgów kulturowych powinno być skierowane na ograniczenie selekcji szkolnych i mechanizmów stratyfikacji społecznej [Szymański, 2013; Melosik, 2007]. W przeciwnym razie nie nosi ono cech inkluzji edukacyjnej, a istniejące w szkole różnice kulturowe wzmagają procesy społecznej hierarchizacji i potęgują niepowodzenia szkolne.

Poza wspomnianymi dziećmi romskimi przykładem trudności adaptacyjnych i SPE, wynikających z kulturowej odmienności, jest sytuacja szkolna dzieci czeczeńskich. Szkoła, jako instytucja edukacyjna, nie zawsze jest przygotowana na wyzwania i trudności, a edukacja włączająca sprowadza się do stosowania uproszczonych działań dydaktyczno-wychowawczych, mających na celu adaptację do warunków polskiej szkoły – często z pominięciem różnic kulturowych i prawa do zachowania własnej tożsamości. Determinują one procesy poznawcze, stąd też tego typu działania często nie prowadzą do adaptacji, lecz przyjmują charakter wyłączający, a w konsekwencji segregacyjny [Barzykowski i inni, 2013, s. 28-29]. Z praktyki edukacyjnej wynika, że wieloletnie doświadczenia szkół w pracy z dziećmi-uchodźcami owocują stworzeniem ciekawych rozwiązań i inicjatyw, które w dużej mierze pozwalają na realizację założeń edukacji inkluzyjnej. Powinna być ona poprzedzona szczegółową diagnozą potrzeb edukacyjnych, z użyciem stosownych narzędzi diagnostycznych z zakresu psycholingwistyki, logopedii, co jest domeną poradni psychologiczno-pedagogicznych. Szkoły nie posiadają stosownego zaplecza diagnostycznego, w tym osób posiadających kompetencje w tym zakresie. Diagnoza szkolna odbywa się z reguły w oparciu o obserwację, kontakt z rodziną dziecka, znajomość najbliższego środowiska, w którym ono przebywa. Jest często pozbawiona merytorycznych podstaw z zakresu psychologii, etnologii czy socjologii i nie pozwala na pełne orzecznictwo [Krakowiak, Kołodziejczyk, 2017].

W przypadku dzieci czeczeńskich ich SPE wynikają z ich niskiego potencjału lingwistycznego, czasem nawet skłonności do tworzenia pidżynów jako zlepków języka rosyjskiego i polskiego, co prowadzi do ograniczenia interakcji z dominującą grupą polskich rówieśników, a tym samym wzmacnia procesy segregacyjne [Dobrowolska, 2018]. W ramach edukacji włączającej szkoła musi sprostać transmisji wiedzy, która zaczyna się od poszerzania kompetencji językowych, zapewniających rozwój komunikacji społecznej. Niestety, system organizacji pracy szkoły (liczne klasy, brak asystentów kulturowych), tzw. ukryte programy szkolne wraz ze stosowaną przemocą symboliczną ograniczają szanse edukacyjne dzieci kulturowo odmiennych [Bielecka-Prus, 2010,

s. 76]. Ich niższy z reguły status społeczny, różnice w habitusach pierwotnych i wtórnych, nabywanych w szkole, narzucanie jedynie słusznych i obowiązujących w niej dyskursów stanowi poważną barierę w edukacji włączającej. Powstaje więc pytanie: jak szkoła powinna tworzyć przestrzeń edukacyjną, aby zapewnić w niej specjalne potrzeby uczniów kulturowo odmiennych?

Szkoła i jej instytucjonalne konteksty a wielokulturowość

Nakreślone powyżej zagadnienia dotyczą tylko wąskiego zakresu bardzo złożonej problematyki, jaką stanowi obecność uczniów etnicznie odmiennych w polskich szkołach i wynikających z niej potrzeb, zadań i rozwiązań organizacyjnych. Z racji analizy instytucjonalnego kontekstu szkoły i wielokulturowości jej podmiotów edukacyjnych można przyjąć, że powinien on obejmować następujące obszary:

1. Pełnego, zewnętrznego, instytucjonalnego systemu diagnostyki i wsparcia szkoły w jej codziennych zadaniach edukacyjnych, w pracy z dzieckiem kulturowo odmiennym.
2. Stworzenia bazy programów edukacyjnych dla szkół w celu wykorzystania ich w procesie inkluzji społeczno-kulturowej.
3. Wypracowania narzędzi diagnostycznych niezbędnych w szkole, służących adaptacji i akulturacji z jednoczesnym zachowaniem prawa dziecka z innej kultury do własnej tożsamości.
4. Organizacji pracy w szkole, polegającej na wykorzystaniu nauki języka rodzimego równoległe z nauką języka polskiego, zgodnie z zasadami glottodydaktyki i z modelem dwujęzyczności określanym jako *additive*.
5. Upowszechnienia asystentów kulturowych w pracy szkoły z wypracowaniem instytucjonalnego modelu współpracy z rodziną.
6. Przygotowania metodycznego nauczycieli z ustawicznym poszerzaniem ich kompetencji kulturowych i międzykulturowych.
7. Wypracowania wewnętrznych programów pracy z dzieckiem z SPE (specjalne potrzeby edukacyjne) i SPR (specjalne potrzeby rozwojowe) uwzględniających jego kulturową specyfikę i możliwości integracyjne w grupie rówieśniczej.
8. Przyjęcie w misji szkoły odniesienia do poszanowania praw wszystkich uczniów, niezależnie od ich przynależności etnicznej oraz tworzenia warunków dla ich wszechstronnego rozwoju.

Bibliografia

- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M., *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa 2013.
- Bielecka-Prus J., *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Warszawa 2010.
- Bourdieu P., Passeron J., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman. Warszawa 2006.
- Cybulska R., Derewlana H., Kacprzak A., Pęczek K., *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Warszawa 2017.
- Cybulska R., *Kierunki zmian w zakresie wspierania dzieci i młodzieży w przedszkolu szkole lub placówce*, [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Warszawa 2017.
- Dobrowolska B., *Transmisja i reprodukcja wartości kulturowych w szkole na przykładzie wybranych mniejszości narodowych i etnicznych a kontekst społeczny. Elementy założeń teorii Pierre'a Bourdieu i Basila Bernsteina*, „Edukacja Międzykulturowa” 2018, nr 1 (8).
- Gmerek T., *Język, edukacja i nierówności społeczne. Konteksty teoretyczne*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.S. Szymański, Poznań 2014.
- Grzymała-Moszczyńska H., *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków 2000.
- Qvortrup A., Qvortrup L., *Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools*, „International Journal of Inclusive Education”, Volume 22, 2018 - Issue 7, c. 803-817.
- Krakowiak K., Kołodziejczyk R., *Standardy, wytyczne i wskazówki do przygotowania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży odmiennych językowo i kulturowo*, [w:] *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, red. K. Krakowiak, Warszawa 2017.
- Kyuchukov H., *Acquisition of Romani in bilingual context*, „Psychology of Language and Communication” 2014, Vol. 18, No. 3.
- Melosik Z., *Edukacja do równości czy edukacja dla najlepszych? Kontrowersje wokół funkcji selekcyjnych szkoły współczesnej*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. II: *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków 2007.

- Messiou K., *Research in the field in inclusive education: time for a rethink*, „International Journal of Inclusive Education”, Volume 21, 2017 – Issue 2, c. 146-159.
- Miles S., Singal N., *The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?*, „International Journal of Inclusive Education”, Volume 14, 2010 – Issue 1, c. 1-15.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Edukacja włączająca*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca> [dostęp: 11.04.2019].
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egzemplifikacje działań metodycznych*, [w:] *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska-Petrovskij, Warszawa 2016.
- Szymański M. J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach Dz.U. z 2013 r., poz. 532.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 2018 r, poz. 1457, 1560, 1669 i 2245 z późn. zm.
- Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Pedagogiczny Meritum”, nr 1 (20) 2011,