



Kompetencje międzykulturowe

Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych

pod redakcją Marzeny Rafalskiej

Kompetencje międzykulturowe

Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych
pod redakcją Marzeny Rafalskiej

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2016

Zespół autorów

**Dorota Misiejuk, Anna Młynarczuk-Sokołowska, Marzena Rafalska,
Małgorzata Rusiłowicz, Agata Świdzińska**

Konsultacja naukowa

prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz

Redakcja merytoryczna

Marzena Rafalska

Redakcja językowa i korekta

Elżbieta Gorazińska

Projekt graficzny, redakcja techniczna i skład

Barbara Jechalska

Zdjęcie na okładce: © Adam/Fotolia.com

© Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2016

Wydanie I

ISBN 978-83-65450-48-7

Ośrodek Rozwoju Edukacji

00-478 Warszawa

Aleje Ujazdowskie 28

www.ore.edu.pl

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział 1	9
<i>Marzena Rafalska</i>	
Rama Kompetencji Międzykulturowych w polskim systemie edukacji	
Wersja na potrzeby szkolenia rad pedagogicznych	
1. Wartości i wyzwania	11
2. Podstawy prawnoinstytucjonalne	11
3. Przedmiot edukacji międzykulturowej	12
4. Założenia, cele, sposoby wdrażania	13
5. Polityki i programy – rekomendacje	14
Rozdział 2	15
<i>Dorota Misiejuk</i>	
Mały poradnik międzykulturowości	
1. Relacja kultury i edukacji	17
2. Kultura w edukacji – założenia metodologiczne	17
3. Pedagogika i edukacja wobec wielokulturowości	19
4. Wielokulturowość jako standard społeczny kultury	20
5. Międzykulturowość – wyzwanie wychowania w wielokulturowym układzie społecznym	21
6. Cele strategiczne edukacji międzykulturowej	21
7. Cele operacyjne edukacji międzykulturowej	22
8. Tradycja grupy i dziedziczenie kultury	24
Bibliografia	25
Rozdział 3	27
<i>Agata Świdzińska</i>	
Relacje międzykulturowe	
1. Kontakt kulturowy: stereotypy, uprzedzenia, postawy	29
2. Kompetencja kulturowa – międzykulturowa – transkulturowa	34

3. Relacje kulturowe – przerwana kontynuacja kulturowa	36
Bibliografia	43
Rozdział 4	45
Szkolenie rad pedagogicznych	
Scenariusze zajęć	
Scenariusz 1	47
<i>Marzena Rafalska</i>	
Co powinna i co może robić szkoła?	
Ramy prawne i możliwości prowadzenia edukacji międzykulturowej w szkole	
Scenariusz 2	54
<i>Anna Młynarczuk-Sokołowska</i>	
Praca z klasą zróżnicowaną kulturowo	
Wybrane zagadnienia	
Scenariusz 3	61
<i>Anna Młynarczuk-Sokołowska</i>	
Uczeń-uchodźca w polskiej szkole	
Główne problemy	
Scenariusz 4	66
<i>Anna Młynarczuk-Sokołowska</i>	
Ku międzykulturowej integracji	
Prawne aspekty kształcenia cudzoziemców	
Scenariusz 5	72
<i>Małgorzata Rusiłowicz</i>	
Od stereotypu do dyskryminacji	
Analiza zjawisk i procesów występujących na styku kultur	
Scenariusz 6	80
<i>Małgorzata Rusiłowicz</i>	
Mowa nienawiści i postawy ksenofobiczne wśród uczniów	
źródłem nowego wyzwania edukacyjnego	
Scenariusz 7	87
<i>Małgorzata Rusiłowicz</i>	
Metody wykorzystywane w edukacji międzykulturowej	
O Autorkach	91

Wstęp

Od ponad dwudziestu lat prowadzę ze studentami i nauczycielami zajęcia z zakresu edukacji międzykulturowej. Jestem przekonany, że dla inicjowania i realizowania dialogu międzykulturowego niezbędne są działania edukacyjne pomyślane jako projekty i programy kształtujące postawy zrozumienia i porozumienia z innymi kulturami, postawy otwartości w doświadczaniu inności kulturowej i uwrażliwianiu na nią. Stąd rozumienie i interakcję z Innym traktuję jako niezbędny element własnego rozwoju.

Zachęcam Koleżanki i Kolegów do refleksji nad analizami filozofów dialogu i proponuję nawiązanie między innymi do poglądu Józefa Tischnera, który podkreślał:

„Rzetelny dialog wyrasta z pewnego założenia, które musi być przyjęte – wyraźnie lub milcząco – przez obydwie strony: ani ja, ani ty nie jesteśmy w stanie poznać prawdy o sobie, jeśli pozostaniemy w oddaleniu od siebie, zamknięci w ścianach naszych lęków, lecz musimy spojrzeć na siebie niejako z zewnątrz, ja twoimi, a ty moimi oczami, musimy porównać w rozmowie nasze widoki i dopiero w ten sposób jesteśmy w stanie znaleźć odpowiedź na pytanie, jak to z nami naprawdę jest”.

Zapraszam Nauczycieli do dialogu międzykulturowego, który będzie wynikiem trudnego procesu równoważenia emocji, wyciszania i niwelowania negatywnych odczuć w reagowaniu na Innych nacechowanym uprzedzeniami, negatywnymi stereotypami i lękami.

Proponuję zapoznanie się i korzystanie z niniejszej pracy, która z pewnością wesprze Państwa w procesie kształtowania umiejętności przechodzenia od reakcji do interakcji z Innymi, skłoni do bezpośredniego dialogu, pomoże Państwu i zbliży do potrzeb i motywacji zauważania, doświadczania, chęci poznania i zrozumienia, a w konsekwencji – współpracy i współdziałania z Innym i jego kulturą. Sądzę, że praca ta zachęci Państwa do rozwijania i wyrażania postawy tolerancji w trudnym dziele nabywania i kształtowania kompetencji międzykulturowych.

W moim przekonaniu najbardziej niebezpieczny jest brak dialogu międzykulturowego i nieprzygotowanie do niego. Ten niedobór może wyzwać w człowieku negatywne reakcje wobec Innych, kształtować i pogłębiać negatywne stereotypy, mity, uprzedzenia, lęki. W następstwie tego niedostatku kształtuje się kultura strachu i neoprymitywne myślenie, jak określił to Albert Schweitzer, laureat pokojowej Nagrody Nobla, twórca zasady czci do życia.

Aby uniknąć neoprymitywizmu, należy wyposażyć człowieka w kompetencje i umiejętności potrzebne do świadomego i odpowiedzialnego tworzenia kultury. Nowym wyzwaniem dla edukacji międzykulturowej jest więc przeciwstawianie się człowiekowi neoprymitywnemu,

człowiekowi, który nie dysponuje kulturą odpowiadającą poziomowi cywilizacji i – poprzez ten rozdźwięk – staje się niebezpieczny dla siebie i innych ludzi, nieufny i podejrzliwy, uciekający w aksjologię administracyjną, nakazy, zakazy kreujące lęki, wrogość, kulturę strachu i terroryzmu.

Polecam Państwu niniejszą pracę, bo jestem pewien, że przynajmniej w jakimś stopniu ochroni nas i naszych uczniów przed neoprymitywizmem oraz pozwoli na ukierunkowanie kształtowanej przez Was tożsamości wychowanków w stronę tożsamości wielowymiarowej. Przykładem takiej postawy był w moim odczuciu Profesor Harold Walter Kroto, brytyjski chemik, laureat Nagrody Nobla, popularyzator nauki. Jego dziadkowie pochodzili z Polski, z Krotoszyna. W wywiadzie *Wszyscy jesteśmy dziećmi gwiazd* podkreślał: „Osobiście czuję się obywatelem świata (...) Cieszę się, że działalność, którą się zajmuję, czyli nauka (...) jest beznarodowościowa, bo przecież nie ma znaczenia, czy jest to nauka polska czy amerykańska, czy japońska itd. (...) Jeśli chcemy zbudować lepszy świat, musimy zrozumieć, że jesteśmy globalną wspólnotą, a nie tylko muzułmanami, katolikami, buddystami, żydami... Dopóki nie zrozumiemy, że to właśnie jest największym problemem ludzkości, trudno mówić o postępie”.

Jerzy Nikitorowicz

Katedra Edukacji Międzykulturowej
Uniwersytetu w Białymstoku

Rozdział 1

Marzena Rafalska

Rama Kompetencji Międzykulturowych w polskim systemie edukacji

Wersja na potrzeby szkolenia rad pedagogicznych

1. Wartości i wyzwania

Doświadczenia w realizacji idei dialogu międzykulturowego oraz zobowiązania Polski wynikające z przynależności do wspólnoty międzynarodowej nakazują nam podjąć trud wypracowania *Ramy Kompetencji Międzykulturowych* w systemie edukacji w Polsce.

Nowe wyzwania związane z kształceniem przyszłych pokoleń oraz potrzeba przygotowania ich do życia w wielokulturowych i międzykulturowych układach społecznych powodują, że konieczne jest kształtowanie tożsamości otwartej na różnorodność. Obowiązkiem edukacji w warunkach zróżnicowanego świata jest zatem wykraczanie poza negatywne stereotypy i uprzedzenia w relacjach międzyludzkich i międzykulturowych. Skutkiem nabywania kompetencji międzykulturowych będzie zwiększenie poczucia bezpieczeństwa i wpływu na kreowanie przyszłości.

Idea edukacji międzykulturowej nie jest aksjologicznie neutralna. Odwołuje się do pojęcia niezbywalnej godności osoby ludzkiej – godności, która jest źródłem wolności i praw człowieka. Ponadto – w myśl wieloaspektowych rozważań o pojęciu wartości wywodzących się z etycznej koncepcji dobra – różnorodność kulturowa i złożone tożsamości kulturowe cenione są jako istotne wartości.

W związku z tym relacje międzygrupowe i międzyosobowe w naszym kręgu kulturowym winny wpisywać się w regulowane przez prawo zasady demokracji wyznaczającej standardy wolności, równości, sprawiedliwości i uczciwości.

Otwartość na różnorodność kulturową i światopoglądową nie powinna wykluczać szacunku do dziedzictwa kulturowego, a tradycja grupy winna wynikać z samoświadomości. Uzewnętrzanie tożsamości kulturowej powinno odbywać się z zachowaniem szacunku dla tożsamości Innych i zgodnie z obowiązującym prawem. Dla efektywnego budowania bezpiecznych relacji pomiędzy jednostkami i społecznościami poprzez edukację międzykulturową konieczne jest wsparcie polityczne, ekonomiczne i społeczne.

2. Podstawy prawnoinstytucjonalne

2.1. Realizacja edukacji międzykulturowej

W polskim systemie edukacji należy uwzględniać zapisy i postanowienia głównych aktów prawa krajowego, prawa Unii Europejskiej i prawa międzynarodowego. Podstawę polskiego systemu edukacji stanowią wartości i zapisy zawarte w *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* oraz *Ustawie o systemie oświaty*. Cele i zadania edukacji międzykulturowej są w pełni zbieżne z zadaniami szkoły w sferze kształcenia i wychowania określonymi w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*.

2.2. Dokumenty międzynarodowe

Troska o wzajemne zrozumienie i pokój, szacunek dla godności każdej osoby ludzkiej zadecydowały o przyjęciu dokumentów międzynarodowych, które należy uwzględniać i promować, prowadząc edukację międzykulturową.

W systemie Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ) są to: *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Międzynarodowy Pakt Praw Politycznych i Obywatelskich, Międzynarodowa Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej, Konwencja o Prawach Dziecka, Powszechna Deklaracja United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) o Różnorodności Kulturowej.*

Przyjęte przez Radę Europy: *Europejska Konwencja Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Karta Edukacji Obywatelskiej i Edukacji na rzecz Praw Człowieka, Deklaracja Ateńska „Edukacja międzykulturowa: zarządzanie różnorodnością, wzmacnianie demokracji” oraz Biała Księga Dialogu Międzykulturowego.*

Podpisane w Unii Europejskiej: *Traktat o Unii Europejskiej, Traktat o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej, Karta Praw Podstawowych.*

3. Przedmiot edukacji międzykulturowej

3.1. Pojęcie edukacji międzykulturowej

Edukacja międzykulturowa oznacza trwający całe życie proces tworzenia warunków do wzajemnego poznania, zrozumienia i dialogu pomiędzy ludźmi.

Edukacja międzykulturowa przygotowuje do życia i pracy w wielokulturowym świecie, uwrażliwia na różnorodność i niejednoznaczność. Kształtuje postawy porozumienia, współpracy, współistnienia i kreowania pokoju.

Edukacja międzykulturowa z jednej strony chroni świat zakorzenienia, z drugiej – otwiera jednostki na nowe doświadczenia kulturowe.

3.2. Kompetencje międzykulturowe uczniów i uczennic

Kształtując postawy uczniów w procesie edukacji międzykulturowej, kierujemy się celem nabywania wiedzy o dziedzictwie kulturowym (w całej jego złożoności) oraz ideą krytycznego rozumienia tradycji. Ważna jest wiedza o tożsamości kulturowej – zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym – oraz nabywanie wiedzy o kulturach Innych i kształtowanie świadomości różnic międzykulturowych.

W perspektywie – z punktu widzenia szeroko rozumianych umiejętności – istotne jest kształtowanie kompetencji komunikacyjnych, zorganizowanych przede wszystkim w przestrzeni triady: słuchanie, dostrzeganie i współdziałanie. Z kolei umiejętności zauważania i akceptowania inności oraz umiejętność rezygnowania z podejścia etnocentrycznego na rzecz etnorelatywistycznego wydają się fundamentalne dla rozwiązywania konfliktów o podłożu kulturowym. Kompetencje te kształtują szacunek i tolerancję dla niejednoznaczności, kreują postawy elastyczności i otwartości oraz wzmacniają świadomość obywatelską. W procesie edukacji ważne jest integrowanie wiedzy płynącej z różnych źródeł – tak aby stała się podstawą działań na rzecz Innych oraz motywowała do podejmowania tych działań.

4. Założenia, cele, sposoby wdrażania

4.1. Założenia i cele

Celem ogólnym edukacji międzykulturowej jest budowanie spójności społecznej, otwartości na różnorodność, zrozumienie i poszanowanie różnic między grupami społecznymi i kulturowymi, zmniejszanie napięć wynikających ze zróżnicowania oraz przeciwdziałanie dyskryminacji.

W opracowywaniu polityki, ustawodawstwa i praktyk wszystkie instytucje wspierające szkołę powinny kierować się następującymi założeniami:

- Edukacja międzykulturowa jest procesem trwającym całe życie i wymaga zaangażowania możliwie wielu podmiotów zarówno w samym systemie oświaty, jak i w społeczności lokalnej.
- Wszystkie działania edukacyjne muszą opierać się na wartościach demokratycznych i humanistycznych (ogólnoludzkich).
- Edukacja międzykulturowa powinna być realizowana z wykorzystaniem form i narzędzi stosowanych w edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej oraz bazy dobrych praktyk.
- Instytucje oświatowe powinny inicjować i aktywnie włączać się w proces edukacji międzykulturowej, odpowiadając na zgłaszane potrzeby oraz zapraszając do uczestnictwa inne podmioty, w tym rodziców uczniów jako sojuszników w procesie kształtowania postaw dzieci i młodzieży.
- Należy zapewnić dostęp do różnych form edukacji międzykulturowej każdej osobie, która chce rozwijać swoje kompetencje w tym zakresie.
- Edukacja międzykulturowa jest sposobem na kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich i wymaga wzmocnienia poprzez odpowiednie planowanie, wspieranie i udostępnianie zasobów na szczeblu lokalnym, regionalnym i krajowym.

4.2. Wdrażanie edukacji międzykulturowej

Edukację międzykulturową należy wdrażać równoległe z realizacją podstawy programowej, interdyscyplinarnie, w podejściu międzyprzedmiotowym i ogólnoszkolnym.

Szkoła, prowadząc edukację międzykulturową, powinna wykorzystywać wszystkie okazje edukacyjne i świadomie je kształtować.

Do najbardziej efektywnych sposobów podejścia i zarazem metod wdrażania edukacji międzykulturowej należą międzyprzedmiotowe projekty edukacyjne, dyskusje, debaty, spotkania i wymiany młodzieży, pozwalające na kompleksowe kształtowanie kompetencji i możliwe do realizacji w każdej szkole. Szkoła powinna być otwarta na wszelkie inicjatywy uczniów i rodziców w tym obszarze oraz możliwie szeroko korzystać z zasobów lokalnych, akcentując w procesie kształcenia swoją regionalną specyfikę.

5. Polityki i programy – rekomendacje

5.1. System oświaty – kształcenie formalne, wykorzystanie możliwości edukacji nieformalnej

System oświaty sprzyja wdrożeniu *Ramy Kompetencji Międzykulturowych* poprzez realizację postanowień zawartych w aktach prawnych polskich i międzynarodowych (patrz pkt 2.).

System oświaty wspiera współpracę z organizacjami pozarządowymi, które posiadają bogaty dorobek i doświadczenie w obszarze edukacji międzykulturowej.

5.2. Szkolnictwo wyższe – kształcenie nauczycieli i nauczycielek

Uniwersytety i inne wyższe uczelnie – uwzględniając specyfikę kierunku – powinny włączać zagadnienia edukacji międzykulturowej do programów kształcenia na wszystkich kierunkach studiów, a zwłaszcza do programów kształcenia przyszłych nauczycieli i nauczycielek oraz pedagogów i pedagożek. Zapewni to nabycie podstawowych kompetencji, niezbędnych do kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży w duchu otwartości na różnorodność, oraz przygotowuje młodych ludzi do funkcjonowania w zróżnicowanym kulturowo otoczeniu.

5.3. Doskonalenie kadry pedagogicznej – działania wspierające nauczycieli i nauczycielki

System oświaty powinien zapewniać nauczycielom i nauczycielkom oraz innym pracownikom i pracownicom oświaty, a także liderom i liderkom młodzieżowym, trenerom i trenerkom niezbędne przygotowanie do realizacji zadań i celów edukacji międzykulturowej oraz możliwość ciągłego doskonalenia i podnoszenia kompetencji. Oferta proponowana przez ośrodki doskonalenia nauczycieli powinna zawsze zawierać formy związane z edukacją międzykulturową.

5.4. Wspieranie edukacji międzykulturowej w środowisku szkolnym i lokalnym

System oświaty powinien wspierać włączanie edukacji międzykulturowej do procesu kształcenia poprzez budowanie koalicji wszystkich zainteresowanych stron: decydentów i decydentek, nauczycieli i nauczycielek, studentów i studentek, uczniów i uczennic, rodziców, instytucji edukacyjnych, organizacji pozarządowych i młodzieżowych, mediów, a także ogółu społeczeństwa na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym.

Rozdział 2

Dorota Misiejuk

Mały poradnik międzykulturowości

1. Relacja kultury i edukacji

Kultury zmieniają się w czasie – trwają, zanikają, umacniają się itp. Zmiana kultury odbywa się w ramach procesów zmiany społecznej. Zmiana społeczna, zgodnie ze stanowiskiem współczesnej socjologii, nie oznacza historycznie koniecznego etapu w obiektywnym procesie ewolucji, ale stanowi wytwór działań ludzkich.

Rzeczywistość społeczna jest nieustannie kształtowana przez przetargi i negocjacje oraz powstające pomiędzy ludźmi konflikty i podejmowaną przez nich współpracę. U źródeł zmiany mamy więc moc sprawczą jednostek i zbiorowości ludzkich (Sztompka P., 1993).

2. Kultura w edukacji – założenia metodologiczne

Kluczowym terminem umożliwiającym zrozumienie roli kultury w edukacji jest **pojęcie kultury** – niedefiniowalne uniwersalnie, mające treść i znaczenie komunikacyjne w określonym układzie metodologicznym.

Rzeczywistość ze znakiem „kultura” to system wskaźników i układ relacji przyjęty przez określoną dyscyplinę nauki. Ponieważ każda dyscyplina ma odmienny przedmiot rozważań, zgodnie z nim wyznacza wskaźniki zaświadczające o istnieniu rzeczywistości kulturowej oraz ustala relację, która uzasadnia definiowanie kultury.

Biorąc pod uwagę kryterium ujęcia metodologicznego, można przyjąć następujący podział definicji kultury:

- **Definicje antropologiczne** ujmują kulturę jako całość wytworów i działań ludzkich. Przedmiotem kultury jest nie tylko to, co wytworzył człowiek, ale także relacja przebiegająca na linii: człowiek – umowa społeczna w określonej zbiorowości. Poprzez studiowanie obyczajów zbiorowych i porównywanie ich odmienności jesteśmy w stanie zdefiniować kulturę – czyli to, co nie jest funkcją biologii człowieka, a stanowi umowę społeczną.
- **Definicje filozoficzne** sytuują kulturę na poziomie ponadindywidualnej rzeczywistości myślowej. Myśl buduje paradygmaty dla rozumienia rzeczywistości społecznej oraz tradycje grup, które w swoich obyczajach odnoszą się do tej myśli.
- **Definicje socjologiczne** zakładają, że kultura to wzory interakcji osób i grup. Społeczne mechanizmy nacisku na jednostkę powodują, że przyjmuje ona kanony zachowań oraz akceptuje wzory interakcji jako obowiązujące i właściwe.
- **Definicje psychologiczne** określają kulturę jako wzajemną relację między osobowością a obyczajem zbiorowym. Umysł jednostki zaprogramowany jest na postrzeganie i wartościowanie rzeczywistości społecznej.
- **Definicje historyczne** odwołują się do kultury jako tradycji grupy i społecznie usankcjonowanego sposobu narracji o przeszłości.

Historycznie zainteresowanie kulturą znalazło się w obszarze nauk społecznych w XIX wieku. Edward Burnett Tylor, antropolog, podejmując się zdefiniowania kultury, stwierdził, że kultura jest nazwą ogólną rzeczy i zjawisk swoiście ludzkich (1986).

Poszukując definicji socjologicznych, można odwołać się do poglądu Antoniny Kłoskowskiej (1980), która napisała, że kultura to względnie zintegrowana całość, obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości wzorów wykształtowanych i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory ludzkich zachowań.

Zgodnie ze współczesnymi definicjami kultury, występującymi w polskim piśmiennictwie, pod pojęciem kultury należy rozumieć gatunkowy, społecznie organizowany system świadomego przystosowania się do otoczenia, realizowany za pomocą przedmiotowych wytworów i mający na celu zaspokojenie jego różnorodnych potrzeb, które powodują wzbudzenie ośrodków napędowych. W rezultacie kultura jest najbardziej istotnym kryterium ekologicznym, które odróżnia człowieka od innych produktów biosfery (Wierciński A., 1984).

Według Jerzego Kmity (1985) kultura to zespół form świadomości społecznej, składający się z elementów normatywnych i dyrektywnych:

- sądów i przekonań wyznaczających wartości i cele, do których należy dążyć (normatywne);
- sądów i przekonań, zgodnie z którymi do realizacji danego celu niezbędne jest lub wystarczy podjęcie w danej okoliczności konkretnej czynności (dyrektywne).

Definiując kulturę na potrzeby edukacji, należy zwrócić uwagę zarówno na treści, jakie dotyczą kultury w procesie edukacji, jak i na relację, która rządzi wytwarzaniem tych treści.

Przedmiotem kultury na gruncie edukacji są artefakty kultury – coś materialnego, co człowiek wytwarza w procesie komunikowania się: wymyśla i uzgadnia z innymi ludźmi jako znaczące dla prezentowania wartości. Należy przy tym podkreślić, że znaczące to tyle co wspólne i obowiązujące zarówno jednostkę, jak i innych komunikujących się z jednostką. Relacja rządząca procesem budowania przedmiotu rozumiana jest jako **relacja komunikacyjna** – już istniejące w tradycji zbiorowej reguły i zasady komunikowania interpersonalnego oraz zestaw symboli i znaków podzielanych przez jednostki.

Kulturę w edukacji można postrzegać według założeń, w myśl których:

- Kultura to wtórne środowisko człowieka, a człowiek jest jednocześnie zanurzony w kulturze, jak i ją tworzy. Człowiek jest kształtowany przez kulturę i zarazem kształtuje ją wedle swojej woli – stąd trudny i nierozstrzygnięty do tej pory na gruncie pedagogiki jest problem, czy przedmiot kultury, aby był tym przedmiotem, musi być przez jednostkę postrzegany świadomie lub nie.
- Kultura jako rzeczywistość społeczna to nie tylko artefakty kultury, ale cały system artefaktów, widoczny jedynie w określonym kontekście społecznym – w perspektywie społecznego wartościowania obserwowanych artefaktów. Każda kultura, rozumiana na sposób dystrybutywny, konstruowana jest zgodnie z własną oryginalną logiką powiązań artefaktów kultury. To założenie buduje w pedagogice problem odniesień do tradycji.
- Kultura jest zjawiskiem ponadjednostkowym – realizuje także cel egzystencjalny jednostki jako istoty prowadzącej społeczny tryb życia. Problemem pedagogiki w tym kontekście jest tożsamość kulturowa jednostki. Innymi słowy, na gruncie edukacji kultura nie jest czymś, co grupa już ma, ale tym, co wytwarza w relacji z innym człowiekiem.

Człowiek jako jednostka jest aktywny, innowacyjny, kreatywny i ma wolę dziedziczenia. Wola dziedziczenia zakorzenia człowieka w kulturze, łączy z poprzednim pokoleniem, daje perspektywę trwania. Aktywność, kreatywność i innowacyjność pozwalają człowiekowi dostosować się do nowych, zmieniających się układów i środowisk społecznych czy rozumieć odmienności epok.

Zjawiska kulturowe są przeżywane z pokolenia na pokolenie, kultura zaś stanowi o dorobku wielu pokoleń. W społeczeństwach dokonują się zmiany kulturowe, przebiegające jako mechanizmy ewolucji i adaptacji do danego środowiska oraz proces dyfuzji.

Ewolucja w odniesieniu do kultury polega na wzroście dorobku form kulturowych, społecznie usankcjonowany sposób narracji o przeszłości w następstwie ciągłych przeobrażeń i zmian (choć niektórzy odrzucają ten pogląd).

Dyfuzja natomiast oznacza proces mieszania się różnych kultur i przejmowania cech jednej kultury przez drugą w wyniku kontaktu tych kultur, na przykład poprzez wymianę handlową.

3. Pedagogika i edukacja wobec wielokulturowości

Pedagogika – jako dyscyplina nauki – i edukacja – jako obszar praktyki społecznej – podejmują działania umożliwiające korzystanie przez wszystkich ludzi z ich praw do udziału w życiu społecznym i publicznym. Działania te w kategoriach kultury zostały nazwane **standardem społecznym kultury**.

Obecnie – w warunkach funkcjonowania w społeczeństwie i państwie różnorodnych zbiorowych tradycji kulturowych – spełnianie standardu społecznego kultury jest wyzwaniem, które szkoły realizują często w niezbyt sprzyjających okolicznościach. Trudno więc o jednoznaczne oceny ich działań, zwłaszcza że efekty pojawiają się zazwyczaj po długim czasie i w rozmaitych sytuacjach.

Wychowanie – w rozumieniu standardu społecznego kultury – można by zdefiniować jako wprowadzenie młodego pokolenia do świata wartości. Świat wartości kulturowych „ukryty” jest w wierzeniach, przekonaniach i postawach. Wychowanie w warunkach różnorodności kulturowej stawia więc przed pedagogami – zarówno teoretykami, jak i praktykami – wymóg poszukiwania takich teorii, koncepcji i praktyki edukacyjnej, które w przestrzeni społecznej konkurujących ze sobą systemów wartościowania, czyli tradycji grupowych, pozwalałyby jednostkom na kształtowanie osobistego systemu wartości jednostek wychowywanych w warunkach wielokulturowości.

Wychowanie wielokulturowe uzmysławia również konieczność stworzenia szansy na społeczne trwanie wartości uniwersalnych oraz na kierowanie się nimi w życiu indywidualnym i zbiorowym. Cel, jaki wyznacza nam pedagogiczny aspekt świata wartości, odnosi się do takiego wychowania, które odzwierciedla autentyczność życia w sferze publicznej – żeby wychowanie było autentyczne. Instytucje publiczne, takie jak szkoła, organizacje młodzieżowe itp., oraz legitymizowany w nich system normatywny mają pomagać jednostkom w rozwiązywaniu ich konkretnych problemów życiowych oraz sprzyjać kooperacji między nimi.

4. Wielokulturowość jako standard społeczny kultury

Szczególne miejsce w refleksji pedagogicznej i praktyce oświatowo-wychowawczej zajmuje ostatnio debata o edukacji wielokulturowej.

W kontekście praktyki polskich szkół **edukacją wielokulturową** nazywane są działania polegające na rozpoznawaniu odmiennych od tradycji polskiej układów kulturowych zbiorowości, które funkcjonują w polskim społeczeństwie. Zbiorowości te traktujemy jako zamknięte kręgi, mimo że naszym celem wydaje się budowanie kapitału społecznego na podstawie paradygmatu różnorodności. Takie poglądy w swoich pracach prezentują Jerzy Nikitorowicz, Tadeusz Lewowicki, Zbigniew Melosik, Bogusław Śliwerski.

Czasami edukacja wielokulturowa traktowana jest jako działanie na rzecz zrozumienia odmienności kulturowej grup i jednostek, w rzeczywistości – pojmowania pluralizmu kulturowego, jak ujmuje to Andrzej Sadowski. Wielokulturowość, zgodnie z inną wypowiedzią tego socjologa, to zinstytucjonalizowane na zasadach demokratycznych współzycie w obrębie państwa (między państwami lub w społeczeństwach postnarodowych) jednostek, wspólnot lub innych wysoko zorganizowanych form zbiorowości społecznych, cechujących się wyartykułowaną tożsamością społeczno-kulturową (Sadowski A., 2015).

Studia i analizy pedagogiczne z dziedziny różnorodności kulturowej przedmiotem swoich badań czynią różnego typu działania społeczne. W ich zakres wchodzi analizy dotyczące życia politycznego kraju, stanu relacji między większością i mniejszością, zróżnicowania kultur w obrębie danego społeczeństwa, np. tradycji grup czy dynamiki migracji: emigracji, imigracji i reemigracji, jak również studia na temat systemów edukacyjnych dla mniejszości czy systemu pomocy społecznej dla grup kulturowych, których status społeczny zagraża społecznym wykluczeniem.

W kontekście praktyki pedagogicznej **edukacją wielokulturową** nazywamy także moderowanie działań w kierunku ideologii wielokulturowości. W efekcie tych działań oczekujemy od młodego pokolenia gotowości do podejmowania trudu tworzenia społeczeństwa wielokulturowego.

John Rex wyróżnia 7 obszarów edukacji wielokulturowej:

- działania na rzecz uświadamiania praw politycznych i obywatelskich;
- moderowanie programów, projektów lub akcji równościowych;
- tworzenie ośrodków wspierających rozwiązywanie problemów społecznych na tle różnicy kulturowej;
- wspieranie i stwarzanie możliwości niezależnego działania grup mniejszościowych w ramach państwa;
- tworzenie różnorodnych płaszczyzn współpracy organów władzy i przedstawicieli mniejszości;
- rozwijanie kontaktów kulturalnych i religijnych;
- edukacja.

Praktyka edukacji wielokulturowej dotyczy działań masowych i publicznych. W procesie edukacji uczestniczą wielkie zbiorowości ludzkie, co jest jego cechą charakterystyczną – to zbiorowość bowiem jest podmiotem edukacji wielokulturowej, a jej celem – kształtowanie standardu społeczno-kulturowego (Brozi K., 1994) lub mentalności (Simmel G., 2007; Golka

M., 2007) w związku z postrzeganiem i rozumieniem „innego” oraz kształtowaniem świadomego kontekstualnego dystansu wobec „obcego”.

5. Międzykulturowość – wyzwanie wychowania w wielokulturowym układzie społecznym

Pedagogika międzykulturowa – jako subdyscyplina pedagogiki – oraz edukacja międzykulturowa – jako obszar praktyki społecznej – za naczelny cel wychowania stawiają przezwyciężanie wszelkich wykluczeń społecznych i edukacyjnych, wywoływanych odmiennością kulturową.

Edukacja międzykulturowa przedmiotem swoich badań czyni diagnozę i metodę zapobiegania nietolerancji, analizuje przyczyny podziałów społecznych czy społecznego odrzucenia.

W związku z przyjęciem takiego obszaru studiów i działań w zakresie edukacji międzykulturowej pojawiają się problemy związane nie tylko ze zróżnicowaniem narodowościowym czy etnicznym. Mimo to w potocznym rozumieniu – częściowo opartym na tradycjach edukacji wielokulturowej, częściowo na powierzchniowym odczytywaniu wielokulturowości – to właśnie one dominują w pedagogice i edukacji międzykulturowej. Dla pedagogów międzykulturowych interesujące są jednak także inne obszary zróżnicowań społecznych.

Na fundamencie teorii Michaiła Bachtina, literaturoznawcy rosyjskiego XX wieku, wybitnego teoretyka dialogu, w obliczu pluralizmu kulturowego przedmiotem zainteresowania pedagogów międzykulturowych stało się pogranicze (Nikitorowicz J., 1996; Witkowski L., 1999), a w obszarze badań – zarówno diagnoz pedagogicznych, jak i praktyki edukacyjnej – pozostają zróżnicowane kulturowo zbiorowości pochodzące z pogranicza:

- terytorialnego – środowiska regionalne i lokalne;
- interakcyjnego – kwestie międzygeneracyjności, stylów życia, relacji społecznych klas, warstw, wykształcenia itp.;
- stanów świadomości – zagadnienia tożsamości kulturowej jednostek i dylematów związanych z procesami globalizacji i transkulturacji, czyli problematyka wielokulturowej tożsamości, kulturowej inkapsulacji itp.

6. Cele strategiczne edukacji międzykulturowej

Realizacja wychowania – naczelnego celu edukacji międzykulturowej – wymaga od pedagogów podejścia pragmatycznego. W konsekwencji z pragmatyczności jako przesłanki procesu wychowania wynikają jego zasady:

- **Zasada interakcyjności** – zarówno uczący/edukujący, jak i uczący się/edukowani są programowani kulturowo, a więc swoje poglądy opierają na określonym światopoglądzie. W procesie komunikowania się używają swoistych dla tradycji ich grup znaków i symboli, uznając równorzędność kultur. Edukacja międzykulturowa polega na zrozumieniu różnicy, a nie dążeniu do prawdy.

- **Zasada zorientowania na problem** – edukacja międzykulturowa „wydarza się”, kiedy na poziomie społecznej komunikacji zorganizuje się „bogaty punkt”. Dzieje się tak, kiedy odmienność kulturowa jest doświadczana w trakcie aktu komunikowania się, a nie jest opisem Innego.
- **Zasada zorientowania na dziecko** – dotyczy możliwości percepcji i emocjonalnej gotowości do analizy odmienności.

Z perspektywy definicji kultury, socjalizacji i rzeczywistości społecznej proces edukacji międzykulturowej ma charakter kontekstualny społecznie, interdyscyplinarny i różnicują go potrzeby rozwojowe jednostek. Wymaga od pedagogów rozpoznania potrzeb w zakresie rozumienia odmienności kulturowych, poznania tożsamości kulturowych uczących się oraz umiejętności organizowania „bogatego punktu”, który buduje dynamikę tego procesu.

Nie istnieje model edukacji międzykulturowej, gdyż potrzeby w tym zakresie są nieprzewidywalne. Spodziewanym efektem edukacji jest kompetencja interakcji między indywidualnościami/jednostkami, czyli osobami reprezentującymi różne programy kulturowe (kodowane różnymi kulturami). W tych warunkach przedmiotem edukacji międzykulturowej stają się tożsamość kulturowa, postawy i propagowanie wartości.

7. Cele operacyjne edukacji międzykulturowej

Problematyka edukacji międzykulturowej skłania do przedstawienia jej z perspektywy realizacji zadań. W takim ujęciu nauczania o różnorodności kulturowej należy wyróżnić jego aspekty: przygotowania do dialogicznych interakcji, edukacji o tożsamości kulturowej oraz edukacji o rozwoju kulturowym.

7.1. Przygotowanie do dialogicznych interakcji

Rozumiane jest jako gotowość i otwartość na podejmowanie dialogu z Innym, ale nie w postaci gry politycznej, ale z perspektywy wartościującej. Różnorodność kulturowa jest tu traktowana jako źródło wiedzy wywołującej refleksję nad relacjami:

- człowiek – kultura;
- grupa – człowiek – tradycja kulturowa.

Zadaniem tak ujmowanej edukacji międzykulturowej jest wyposażenie uczących się w umiejętność krytycznej analizy tradycji kulturowej. Odwołujemy się więc do teorii powstałych na gruncie pedagogiki – przede wszystkim analiz dotyczących budowania wspólnoty, konstruowania światopoglądu i odkrywania reguł komunikacyjnych.

Podwaliny pod model komunikowania się z „obcym” położyła Danuta Markowska, opierając się na założeniach filozofii kulturalizmu Floriana Znanieckiego. Model ten w literaturze przedmiotu najpełniej został rozwinięty w pracach Jerzego Nikitorowicza.

7.2. Edukacja na temat tożsamości kulturowej

Zagadnienie edukacji na temat tożsamości kulturowej jest stosunkowo nowym zadaniem w systemie wychowawczym doby ponowoczesnej. W tym ujęciu edukacji międzykulturowej osiową teorią jest teoria zachowań tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego, zgodnie z któ-

rolą edukacji jest wyposażenie wychowanka w kompetencje pozwalające na podjęcie „gry o tożsamość” (Bauman Z., 2005; Melosik Z., 2012).

W literaturze naukowej obserwujemy wielorakość podejść metodologicznych do tożsamości kulturowej, co przejawia się w odmiennym sposobie jej definiowania.

Tożsamość kulturowa jednostki może być rozpatrywana w skojarzeniu z tożsamością kulturową grup, z którymi identyfikuje się jednostka. Tożsamość kulturowa jednostki realizuje się poprzez tradycję wprowadzania (socjalizacji) jej w obszar znaczeń i sensów kultury. Dla kształtowania się tożsamości kulturowej jednostki istotne są jej samoświadomość i potencjał poznawczy – kompetencje umożliwiające poruszanie się w świecie kodów kultury, którą jednostka uznaje za własną.

Obecnie badacze problemu zwracają uwagę na cechę tożsamości, którą określają mianem płynności, oraz akcentują, że w nowoczesnym układzie kultury tożsamość kulturowa nie jest efektem dziedziczenia, ale wyzwaniem egzystencjalnym.

Stuart Hall mówi, że tożsamość jest nie tylko płynna, ale stanowi nieustanne wyzwanie dla jednostki, która szuka – mimo wszystko – stabilności i zakorzenienia, lecz ich znaleźć nie może.

James Clifford powiada, że dwudziestowieczne tożsamości nie zakładają już ciągłości kultur czy tradycji. Wszędzie jednostki lub grupy improwizują lokalne przedstawienia ze zgromadzonych (na nowo) przeszłości, używając obcych mediów, symboli, języków.

Z kolei Mathews Gordon, odnosząc się do struktury tożsamości, widzi ją w trzech poziomach:

- Poziom pierwszy, oczywistości, to formowanie jednostki przez konkretny język oraz zbiór praktyk społecznych warunkujących pojmowanie przez nią siebie i świata. Są to zachowania narzucone jednostce tradycją i obyczajem grupy, z którymi się identyfikuje i nie poddaje ich refleksji jako konstruowanych.
- Poziom środkowy, nazwany przez autora *shikata-ga nai* – nie ma na to rady, nic się nie da zrobić, sytuuje jednostkę w warunkach przymuszania jej procesami kontroli społecznej.
- Poziom trzeci, najpłytszy i najpewniej uświadamiany, określają warunki, kiedy „ja” czuje, że ma swobodę wyboru idei i pomysłów na życie.

7.3. Edukacja na rzecz rozwoju kulturowego

Zadaniem edukacji w tym jej aspekcie jest budowanie znaczących relacji jednostki z artefaktami kultury; jest to trening przeżywania spotkania z artefaktem kultury.

W kategoriach przekazu kultury edukację na rzecz rozwoju kulturowego symbolizuje akt dziedziczenia, który jednak – aby był pełny czy życiodajny (termin Lecha Witkowskiego), a więc konstruujący etyczną relację jednostki ze światem – musi być zakorzeniony w tradycji. Tradycja jest przewodnikiem po treściach kultury, jest systemem umożliwiającym jednostkom porządkowanie swoich doświadczeń kulturowych w perspektywie moralnej.

Poglądy dotyczące rozwoju kulturowego osadzone są w teorii kultury i reprezentowane np. w stanowiskach: Wilhelma Diltheya, Eduarda Sprangera, Sergiusza Hessena, Bogdana Sucho-

dolskiego, Bogdana Nawroczyńskiego, Floriana Znanieckiego. Praktykę pedagogiczną z tego obszaru stanowią analizy i rozważania prowadzone na podstawie dzieł należących do kanonu danej kultury, a także ich interpretacje.

Na edukację o rozwoju kulturowym składają się także interpretacje obyczajów, ceremonii, rytuałów określonych grup kulturowych.

8. Tradycja grupy i dziedziczenie kultury

Nieodzownym czynnikiem trwania kultury jest jej transmisja z pokolenia na pokolenie. Bez przekazywania kultury nie istniałaby ciągłość zachowań umożliwiających konstruowanie tożsamości kulturowych jednostek.

Wytworzone w kulturze artefakty: materialne, behawioralne i językowe, poddane aktom dziedziczenia, są nośnikami wartości wtedy, kiedy zostaną osadzone w systemie przekazu nazywanego tradycją. Wówczas artefakt ma moc komunikacyjną – przekazuje intencje i buduje system wartościowania jednostek. Nie jest obojętny aksjologicznie – ma sens.

Tradycja należy do grupy, co oznacza, że grupa jest podmiotem tradycji i w grupach konstruowane są tradycje. Członkowie grup zobowiązani są do rozumnego współkształtowania tradycji. Jeśli jednak tradycja nie posiada prawa do nienaruszalności, i jest tak traktowana, staje się narzędziem przemocy symbolicznej.

Przez wieki transmisja kultury następowała we względnie odrębnych ramach – tradycjach wyznaczonych układem politycznym czy ideologią czasów. Obecnie standardem społecznym kultury staje się pluralizm kulturowy i wielokulturowość – tym samym edukacja międzykulturowa podejmuje wyzwania związane ze stosunkiem jednostek do tradycji.

Bibliografia

1. Bokszański Z., (1997), *Stereotypy a kultura*, Wrocław: Leopoldinum.
2. Brozi K., (1994), *Antropologia wartości: kategoria standardu kulturowego w badaniach nad wartościami*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
3. Hałas E., (2001), *Symbole w interakcji*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
4. Kalaga W. (red.), (2004), *Dylematy wielokulturowości...*, Kraków: Universitas.
5. Kłoskowska A., (1996), *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
6. Kmita J., (1985), *Kultura i poznanie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
7. Kubinowski D. (red.), (2006), *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, Lublin: Verba.
8. Lewowicki T. (red.), Ogrodzka-Mazur E. (red.), Urban J. (red.), (2009), *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Konteksty teoretyczne*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
9. Lewowicki T., Szymański M. J. (red.), (2004), *Nauki pedagogiczne w Polsce*, Kraków: Impuls.
10. Mathews G., (2005), *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
11. Melosik Z., (2007), *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków: Impuls.
12. Misiejuk D., (2013), *Dziedzictwo i dziedziczenie w kontekście procesów socjalizacji. Studium teoretyczno-empiryczne o procesach dziedziczenia kulturowego na historycznym pograniczu Podlasia*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
13. Nikitorowicz J., (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
14. Nikitorowicz J., (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
15. Olszewska-Dyoniziak B., (1994), *Społeczeństwo i kultura*, Kraków: Universitas.
16. Sobecki M., (2007), *Kultura symboliczna a tożsamość*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
17. Tyszka A., (1971), *Uczestnictwo w kulturze*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
18. Wojnar I. (red.), (2006), *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji*, Warszawa: Polska Akademia Nauk, „Komitet Prognoz Polska 2000 +”.

Rozdział 3

Agata Świdzińska

Relacje międzykulturowe

1. Kontakt kulturowy: stereotypy, uprzedzenia, postawy

1.1. Kontakt kulturowy z perspektywy komunikowania się

Zrozumienie przebiegu kontaktu kulturowego, czyli sytuacji gdy rozmówcy reprezentują odmienne systemy kulturowe – nazywanej **relacją międzykulturową** – jest zadaniem dość skomplikowanym. W praktyce, jeśli nie istnieją jednoznaczne reguły komunikowania się, przedstawiciele różnych kultur doświadczają trudności i problemów. Są one następstwem niejasnych zasad kodowania przekazów lub skutkiem ich nieznamośći przez odbiorców. W warunkach pluralizmu kultur przekazy te, kodowane różnymi kulturami, bywają niezgodne z oczekiwaniami lub odbiegają od znanych jednostkom zwyczajów i wzorców moralnych, organizujących ich najbliższą rzeczywistość i które uznają za swoje.

W relacjach międzykulturowych nie można zapominać też o dokonujących się na świecie procesach globalnych, rzutujących na komunikację. W wyniku masowości, mediatyzacji i migracji grupy kulturowe (etniczne, narodowe, wyznaniowe, religijne itp.) wchodzą w kontakt kulturowy z innymi grupami, reprezentującymi odmienne sposoby myślenia, wierzenia i odczuwania, co w konsekwencji utrudnia relacje międzykulturowe.

Techniki rozwiązywania problemów powstających na tle zróżnicowania ludzie nabywają w procesie socjalizacji poprzez kontakty z innością. Zwykle opierają się one jednak na stereotypach i uprzedzeniach, wyznaczanych przez kulturę w postaci ról i standardów społecznych, w tym stereotypów (Kurcz I., 1992, s. 32).

Stereotypy i uprzedzenia psycholodzy społeczni wiążą z postawą reprezentowaną przez człowieka, czyli ogólną oceną jakiegoś obiektu. Tradycyjnie badacze wyróżniają trzy składniki postawy: behawioralny, afektywny i poznawczy. Większość autorów uznaje, że stereotypy odpowiadają poznawczemu komponentowi postaw, uprzedzenia – afektywnemu, natomiast zachowanie odnoszą do dyskryminacji (Nelson T.D., 2003, s. 28).

1.2. Standardy kontaktu międzykulturowego

Kontakt z innością kulturową, określane przez postawy, ma charakter etnocentryczny lub etnorelatywistyczny. Opisany jest na podstawie analizy standardu społecznego kulturowych sensów komunikacyjnych w obrębie grupy czy zbiorowości.

Postawy są obrazem światopoglądu danej społeczności i stanowią układ powiązanych ze sobą wartości i zachowań charakterystycznych dla tej grupy ludzi, wyznaczający **standard kulturowy**.

W analizie tego zagadnienia istotna jest postawa tolerancji, która w literaturze bywa interpretowana jako idea, ale także jako norma postępowania. Przypisujemy jej zdecydowanie pozytywną wartość, ważną dla współtworzenia ładu społecznego na każdym poziomie organizacji, począwszy od rodziny, poprzez wspólnotę lokalną, na stosunkach międzynarodowych kończąc.

Głównym wyznacznikiem samowartościowania grup społecznych i podstawą ich samoidentyfikacji jest **etnocentryzm** (Burszta W., 1998, s. 13). Etnocentryczny to niewrażliwy na zróżnicowanie etniczno-kulturowe. Choć samo zjawisko miało już swoje potoczne określenie – mierzenie cudzego pola własną miarą – pojęcie etnocentryzmu weszło do słownika humanistyki dzięki socjologowi Williamowi Sumnerowi (1906).

Etnocentryzm jest strategią oceniania innych grup z perspektywy kultury własnej, traktowanej jako obowiązujący i jedyny właściwy model życia społecznego. W tym kontekście „swoi” są zawsze lepsi od „innych”, gdyż to – jak „swoi” myślą i działają – jest naturalne i oczywiste. „Inność” wzbudza wówczas zdziwienie, niechęć, odrazę, a rzadko zaniepokojenie.

Etnocentryzm to także postawa afirmatywna wobec wartości kultury własnej grupy – wartości organizujących moralne zasady funkcjonowania w społeczeństwie.

Jerzy Nikitorowicz określa etnocentryzm jako skłonność do preferowania wartości własnej kultury i traktowania ich jako naturalnych i najbardziej istotnych. Twierdzi również, że jest to światopogląd, według którego własna grupa znajduje się w centrum wszystkich spraw, a wszystkie inne są porównywane i oceniane przez odniesienie do niej. Etnocentryzm zdaniem autora prowadzi do tego, że zasady postępowania panujące w naszej kulturze traktujemy jako „właściwe”, natomiast wszystkie inne jako „niewłaściwe” (2009, s. 504). Autor zaznacza, że w działaniach edukacyjnych ważny jest etnocentryzm świata zakorzenienia, będący naturalnym procesem nabywania kompetencji kulturowych, uczenia się kultury nieświadomie, poprzez zanurzenie w niej i nasiąkanie jej wartościami, bez jej oceny i wartościowania (2009, s. 205). Ważne jest przeciwstawianie się etnocentryzmowi agresywnemu, fundamentalistycznemu, hegemonii własnych wartości.

Z jednej strony jest oczywiste, że w ocenie Innych, stosujemy kryteria właściwe naszemu kręgowi kulturowemu, z drugiej zaś strony takie postępowanie jest nieuzasadnione i niewłaściwe, ponieważ oceny i wnioski, do jakich dochodzimy, będą w większości fałszywe (Szopski M., 2005, s. 71).

Zaspokajaniu potrzeb grup ludzi służą zwyczaje panujące w danej społeczności. Ponieważ grupy oprócz zwyczajów wytwarzają również swoje własne, odmienne schematy wartościowania i powołują różne systemy instytucji propagujących te zwyczaje, nie możemy dokonywać ich oceny w kategoriach dobry – zły.

Takie stanowisko, wypracowane przez antropologów kultury, zawiera się w tezie **relatywizmu kulturowego**, który zakłada, że kultury są nieporównywalne, a każda z nich tworzy swoisty i niepowtarzalny układ odniesienia dla żyjących w niej jednostek (Burszta W., 1998, s. 85). Prawomocność sądów na temat kultury jakiejś grupy jest niemożliwa, ponieważ cały system pojęciowy służący opisowi osadzony jest w kulturze obserwatora i może sprawdzić się jedynie po odniesieniu go do kontekstu opisywanej kultury.

W edukacyjnym (ewolucyjnym) modelu rozwoju wrażliwości kulturowej (kompetencji kulturowych) Milтона J. Bennetta etnocentryzm jest etapem, na którym jednostka zakłada, że jej światopogląd jest kluczowym elementem rzeczywistości. Na etapach etnorelatywizmu różnic już nie postrzega jako zagrożenia, lecz jako wyzwanie. Zamiast utrzymywać istniejące, próbuje tworzyć nowe kategorie zrozumienia.

Kształtowanie postawy etnorelatywistycznej (relatywizmu kulturowego) ma pozwolić na dostrzeżenie wielości kultur i uznanie, że sposoby działania Innych dadzą się zrozumieć w odniesieniu do własnych reguł, znaczeń, symboli. Przewyciężając postawę etnocentryzmu, postawa relatywizmu kulturowego nie zawiera ocen i określonego stanowiska, co w efekcie może prowadzić do obojętności wobec własnej kultury i bezradności w jej kreowaniu (Nikitorowicz J., 2009, s. 31).

1.3. Stereotypy w procesie komunikowania się

Istnieje bogata literatura naukowa opisująca **stereotyp**, który w publicznym dyskursie jest synonimem nieprawdziwej informacji, uogólnieniem sądów na temat jakiejś grupy społecznej i ma charakter poznawczy. Szczególne znaczenie ma zatem nie sama treść stereotypu, lecz jej ekstrapolowanie na całe zbiorowości.

Pojęcie stereotypu wprowadził dziennikarz Walter Lippmann (1922), opisując ludzką skłonność do postrzegania osób lub przedmiotów jako podobnych, na podstawie ich wspólnych cech, w celu uproszczenia niejednoznacznych informacji docierających do nas z otoczenia. Stereotypowe myślenie dotyczy więc wielu dziedzin naszego życia – kiedy myślimy o ludziach, zdarzeniach, rzeczach.

Stereotypem nazywa się: zespół przekonań na temat atrybutów pewnej grupy ludzi (Nelson T.D., 2003, s. 49) lub też określa go jako: schematyczne, uproszczone, niepełne spostrzeganie zjawisk, grup ludzkich, rzeczy, powstałe przed poznaniem i doświadczeniem, które może być negatywne i pozytywne (Nikitorowicz J., 2009, s. 515).

Miano stereotypu odnosi się również do struktury poznawczej, która zawiera wiedzę, przekonania i oczekiwania obserwatora dotyczące pewnej grupy ludzi (Hamilton D.H., 1986, s. 13).

Przykładem węższego ujęcia stereotypu jest stereotyp etniczny, czyli schematyczny, standaryzowany obraz danej grupy etnicznej lub wyobrażenie cech jej członków związane z przynależnością do danej grupy, zwykle zabarwione emocjonalnie oraz wartościująco i dlatego odznaczające się małą elastycznością (Kwaśniewski K., 1987, s. 327–329).

Budowanie stereotypów zawsze wymaga istnienia dwóch grup wchodzących ze sobą w kontakt: grupy własnej „my” i grupy obcej „oni”. Takie elementy kulturowe grupy, jak: język, obyczaje, religia, dziedzictwo kulturowe, stają się podstawą kategoryzacji społecznych, prowadzą do podziału na „swoich” i „obcych”. „My” myślimy jakoś o innych, a „oni” myślą jakoś o nas, co uzasadnia wprowadzenie rozróżnienia na stereotypy kulturowe (grupa) i indywidualne (jednostka) lub autostereotypy (własna grupa) i heterostereotypy (inna grupa). Pojęcia te pełnią funkcję porządkującą rzeczywistość, kształtują tożsamość grupy, wzmacniają więzi między członkami w grupie, podkreślają poczucie współprzynależności do regionu i kraju, wpływają na refleksję nad własną tożsamością (Czerniejewska I., 2006, s. 282).

Stereotypów uczymy się, absorbując kulturę grupy. Jednym z najważniejszych źródeł stereotypów (i uprzedzeń) jest przekaz międzypokoleniowy. Dzieci poznają wartości i przekonania swoich rodziców i zwykle internalizują owe poglądy, dlatego stereotypy są tak trwałe i niepodatne na zmianę (często przekazywane z pokolenia na pokolenie). Innym źródłem stereotypów jest proces socjalizacji wtórnej. Poprzez przekaz zorganizowanej edukacji, a także edukacji pozaszkolnej, jednostka osadzana jest w perspektywie „swoich” i „obcych”, co jest pierwotnym źródłem jej tożsamości kulturowej (Bokszański W., 1997, s. 89).

Stereotypy mogą, choć nie muszą, być źródłem uprzedzeń. Nauczanie o stereotypach (rozumienie funkcji stereotypów) pozwala zmieniać postawy na pozytywne w stosunku do innych (obcych), rozbudza ciekawość świata, inspiruje do kontaktów z innymi ludźmi, uwrażliwia, zachęca do poszukiwania korzeni własnej tożsamości i lepszego poznania własnej kultury, umożliwia głębsze poznanie rzeczywistości (Czerniejewska I., 2006, s. 284).

Synonimiczne określenia stereotypów to m.in.: etykiety, klisze myślowe, nieuprawnione uogólnienia, ograniczenia intelektualne, umysłowe obrazy, sztywność w myśleniu, zapożyczona wiedza.

1.4. Upředzenie jako postawa społeczna

O ile stereotyp ma charakter poznawczy, to **upředzenie** – afektywny. Ludzie upředzeni postrzegają innych wyłącznie przez pryzmat stereotypów. Gordon Allport (1954) zdefiniował upředzenie jako antypatię wynikającą z błędnego lub nieelastycznego uogólnienia.

Upředzenie można odczuwać lub wyrażać i kierować je albo do całej grupy, albo do jednostki, która jest członkiem tej grupy. Najczęściej upředzenie to silne negatywne uczucie do osoby, które wynika z uogólnień na temat grupy, do której należy ta osoba. Zgodnie z tym stanowiskiem upředzenie definiowane jest jako negatywna, nieoparta w pełni na prawdziwych informacjach, silna i odporna na zmianę postawa wobec określonej grupy społecznej (Mądrzycki T., 1986, s. 181) lub negatywne, nieracjonalne ustosunkowanie się do innych, niepoddające się zmianie.

Upředzenie opiera się na fałszywych, niepełnych informacjach, które zawierają komponent emocjonalny o negatywnym charakterze, będący specyficznym uproszczeniem. To zwiększa dystans, prowadzi do stygmatyzacji, unikania i kształtuje postawy wrogości, dyskryminacji, agresji (Nikitorowicz J., 2009, s. 519).

Upředzenie wiąże się z negatywnym nastawieniem – dezaprobatą, pogardą – oraz silnymi emocjami – lękiem, gniewem, nienawiścią. Silne stereotypy na temat jakiejś grupy, nasycone negatywnymi emocjami, tworzą upředzenia, które mogą, choć nie muszą, prowadzić do dyskryminacji.

Dyskryminacja polega na ogół na niesprawiedliwym traktowaniu innych ludzi ze względu na ich przynależność grupową. Różnica między upředzeniem a dyskryminacją jest różnicą między myśleniem/odczuwaniem – czyli upředzeniem a działaniem – czyli dyskryminacją (Matsumoto D., Juang L., 2007, s. 108). Efektem dyskryminacji, opartej na pochodzeniu kulturowym czy etnicznym, niepełnosprawności, orientacji seksualnej itp., jest najczęściej **wykluczenie społeczne**.

Wyróżnia się następujące rodzaje dyskryminacji, wynikające ze stereotypów i upředzeń:

- ableizm – dyskryminacja ze względu na niepełnosprawność;
- ageizm – dyskryminacja ze względu na wiek;
- antysemityzm – upředzenie wobec osób pochodzenia żydowskiego;
- homofobia – upředzenie wobec osób nieheteroseksualnych;
- islamofobia – niechęć wobec osób wyznania muzułmańskiego;
- rasizm – upředzenie, którego podstawą jest rasa;
- romofobia – niechęć wobec osób pochodzenia romskiego;
- seksizm – upředzenie ze względu na płeć.

1.5. Tolerancja jako postawa społeczna

Idea tolerancji, pierwotnie umieszczana w kontekście religijnym, była wąsko rozumiana jako znoszenie dokuczliwej inności w najbliższym otoczeniu. Oznaczała zgodę na odmiennosc, którą trudno znieść ze względu na nią samą.

Tolerancja w nowym, rozszerzonym pojęciu oznacza nie tylko niechętnie godzenie się na obecność Innego, lecz coś znacznie więcej – jest to szacunek dla Innego jako innego, dostrzeżenie w jego odmienności nie skazy moralnej czy dziwactwa, lecz szansy na wzbogacenie mojej własnej osobowości (Szkolūt T., 2000, s. 60).

Postawa tolerancji odwołuje się do wspólnych wartości humanistycznych, służąc budowaniu porozumienia i wchodzenia w kontakt z innością za pomocą dialogu, co już zostało określone w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* ONZ z 10 grudnia 1948 roku. Innym ważnym aktem podnoszącym sprawę tolerancji była przyjęta 16 listopada 1995 roku na Konferencji Generalnej UNESCO *Deklaracja Zasad Tolerancji*. Artykuł 1 *Deklaracji* mówi: „Tolerancja to szacunek, akceptacja i uznanie bogactwa różnorodności kultur na świecie, naszych form wyrazu i sposobów bycia człowiekiem. Sprzyja jej wiedza, otwartość, komunikowanie się oraz wolność słowa, sumienia i wiary. Tolerancja jest harmonią w różnorodności. To nie tylko moralny obowiązek, ale także prawny i polityczny warunek. Tolerancja – wartość, która czyni możliwym pokój – przyczynia się do zastąpienia kultury wojny kulturą pokoju”.

W geście uznania dla społecznej wartości postawy tolerancji dzień 16 listopada został ustanowiony przez ONZ Międzynarodowym Dniem Tolerancji.

Tolerancję można pojmować dwojako: zarówno jako bierną (tzw. tolerancja negatywna), jak i czynną (tzw. tolerancja pozytywna), a także jako akceptację odmienności – tak w postaci biernej, oznaczającej zgodę na poglądy i zachowania, których nie podzielamy, jak i czynnej, polegającej na wspieraniu, afirmacji treści i postaw, z którymi się nie utożsamiamy (Lazari-Pawłowska I., 1984).

Postawa tolerancji wymaga minimum relatywizmu aksjologicznego, umożliwiającego chęć otwarcia się na drugiego człowieka, co pozwoli rozwinąć się tolerancji pozytywnej, tj. zaakceptowaniu tego człowieka właśnie jako Innego. Wielość stylów życia, różnorodność sposobów myślenia, odmienna hierarchia wartości nie są tutaj odbierane jako zagrożenie, lecz jako szansa wzbogacenia swojego własnego życia.

Pozytywne rozumienie tolerancji jako istotnej wartości (cnoty) umożliwia konstruowanie własnej tożsamości w niejednoznacznym świecie współczesności, w obliczu powszechnych różnic. Dla takiej właśnie samokonstruującej się tożsamości spotkanie z Innym stanowi szansę na lepsze poznanie siebie, lepsze zrozumienie, kim się jest naprawdę.

Dobro wspólne społeczeństwa demokratycznego mogą efektywnie realizować jedynie ludzie, którzy potrafią docenić rolę indywidualnych stylów życia, myślenia, twórczości (Szkolūt T., 2000, s. 68). Tolerancja stanowi więc uznanie, że nikt nie ma monopolu na „Prawdę”.

Postawa tolerancji jest wartościowym elementem kształtowania relacji międzyludzkich w każdym społeczeństwie, zwłaszcza wieloetnicznym, wielokulturowym, wielorasowym czy wielowyznaniowym. W kontekście międzykulturowym postawy tolerancyjne manifestują się w 4 obszarach:

- norm i praktyk religijnych,
- zasad i poglądów ideologicznych,
- norm i praktyk obyczajowych,
- norm i praktyk prawnych.

Skrajną postacią nietolerancji jest fanatyzm.

Synonimami słowa „tolerancja” są: akceptacja, aprobata, elastyczność, godzenie się, kompromis, patrzenie przez palce, ustępstwo, ugodowość, wyrozumiałość, zrozumienie.

2. Kompetencja kulturowa – międzykulturowa – transkulturowa

2.1. Kompetencja kulturowa nauczycieli w warunkach wielokulturowości społeczeństw

Kształtowanie kompetencji nauczycieli w warunkach wielokulturowości społeczeństw jest wyznacznikiem ich samoświadomości zawodowej, rozumienia wagi pełnionej roli i funkcji, rozwoju poczucia własnej wartości w wymiarze profesjonalnym, a także postawy zgodnej z uzasadnieniem sformułowanym przez Pawła Boskiego: „(...) ponieważ nadszedł czas na profesjonalne radzenie sobie ze zróżnicowanym kulturowo światem” (2009, s. 610).

Zdaniem Wincentego Okonia **kompetencja** oznacza zdolność do realizacji określonych obszarów zadań, uważaną za rezultat procesu uczenia się (1998, s. 174–175). Kompetencje najczęściej rozumiane są jako zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości, niezbędnych dla skutecznej realizacji nałożonych zadań (Dylak S., 1995, s. 17). Połączenie terminu „kompetencje” z przymiotnikami: kulturowe, międzykulturowe, transkulturowe określa horyzont problemowy, ułatwiający dostosowanie działania do warunków wyznaczanych przez charakter otoczenia.

Istnieje wiele definicji i modeli kompetencji, a jednym z ujęć są kompetencje kulturowe. W odniesieniu do różnorodności **kompetencje kulturowe** należy traktować jako pierwotne, mieszczące się na początku drogi rozwoju kompetencji międzykulturowych. Kompetencje te – w zależności od modelu i adaptacji do charakteru działania – określane są jako wrażliwość kulturowa czy kompilacja kompetencji społecznych i osobistych.

Kompetencje kulturowe nabywa się w procesie socjalizacji, w określonym kontekście kulturowym (kulturalizacja).

W myśl poglądu Marty Bem kompetencje kulturowe to zdolności umożliwiające swobodne uczestnictwo w kulturze, zgodnie z normami i wartościami, oraz świadomość samego siebie i indywidualnej reakcji w przypadku kontaktu z „innymi/odmiennymi” (2013, s. 133). Kompetencje kulturowe umożliwiają ponadto przekazanie treści kultury następnym pokoleniom oraz wzbogacenie kapitału kulturowego o nowe wartości (tamże).

Kompetencje kulturowe stanowią bazę dla wszystkich kolejnych typów kompetencji i są zarazem rodzajem prekompetencji, których posiadanie jest podstawowym warunkiem budowania dalszych kompetencji na ich kolejnych poziomach.

2.2. Kompetencja międzykulturowa jako zawodowa kompetencja nauczycieli

Cele nabywania kompetencji międzykulturowych są zbieżne z założeniami raportu Jacques’a Delorsa *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, w którym wskazał cztery filary tych kompetencji:

- uczyć się, aby wiedzieć;
- uczyć się, aby działać;
- uczyć się, aby żyć wspólnie;
- uczyć się, aby być.

Zakres kompetencji międzykulturowych zawiera się w przedmiocie zainteresowań edukacji międzykulturowej.

Kompetencje międzykulturowe to zatem:

- wiedza i stosunek do Innych (relacje z Innym);
- spostrzeganie siebie i własnej tożsamości w wielokulturowym świecie;
- znajomość i stosunek do kultury duchowej Innych (do świata idei, wartości, dorobku kultury umysłowej);
- wiedza i stosunek do kultury materialnej (i przyrody) Innych (Lewowicki T., 2011, s. 34).

Kompetencje międzykulturowe stanowią kapitał społeczności wielokulturowych. W tym kontekście trening kulturowy (międzykulturowy) jest nabywaniem doświadczenia i wrażliwości na ubogającą odmienność innych (Boski P., 2009, s. 607).

Przyjmując, że edukacja międzykulturowa jest praktyką społeczną, która bazuje na treściach interdyscyplinarnych, **kompetencje międzykulturowe nauczyciela** należy kształtować w oparciu o wiedzę i umiejętności z różnych dziedzin i subdyscyplin naukowych.

Model kompetencji zawodowych nauczyciela obejmuje:

- kompetencje merytoryczne,
- kompetencje metodyczne,
- kompetencje wychowawcze.

Zdaniem Krystyny Bleszyńskiej **kompetencje merytoryczne** to znajomość problematyki oświaty, wychowania, socjalizacji i animacji społeczno-kulturalnej, wiedza o zjawisku i politykach wielokulturowości, społeczeństwie wielokulturowym, jego problemach i potrzebach, wiedza o kulturze i kulturach oraz kulturowym i religijnym zróżnicowaniu świata, znajomość procesów akulturacji, kontaktu międzykulturowego i nabywania kompetencji międzykulturowych, wiedza o funkcjonowaniu instytucji oświatowych, wychowawczych i socjalizujących w przestrzeni wielokulturowej, a także wiedza o problemach i potrzebach osób uczących się (2011, s. 51).

Kompetencje metodyczne obejmują umiejętności projektowania edukacyjnego, prowadzenia zajęć dydaktycznych i animacyjnych z wykorzystaniem zróżnicowanych metod i środków (tamże).

Na **kompetencje wychowawcze** składają się: otwartość, empatia, tolerancyjność, umiejętność pracy z osobami zróżnicowanymi kulturowo, otwierania w świadomości uczących się pogranicza kulturowego i pobudzania procesów indywidualizacji, kształtowania postaw szacunku wobec kultury własnej oraz kultur innych grup, postaw tolerancji i otwartości na Innych, radzenia sobie z psychologicznymi barierami i problemami w rozwoju kompetencji międzykulturowych, takimi jak etnocentryzm, ksenofobia, rasizm, uprzedzenia etniczne (tamże).

2.3. Kompetencja transkulturowa jako wyzwanie wychowania w XXI wieku

Kompetencje transkulturowe – w zależności od rozumienia pojęcia kultury – mogą być traktowane jako kontinuum rozwoju kompetencji kulturowych bądź też jako umiejętność funkcjonowania w różnych kontekstach kulturowych i dokonywania wyborów między nimi. Kompetencjami transkulturowymi charakteryzuje się zatem jednostka, która potrafi przesuwać się z jednego kontekstu kulturowego do drugiego („przeskakiwanie ze stylu do stylu”) i dokonuje oceny różnych sytuacji z punktu widzenia jednego lub kilku środowisk kulturowych bez utraty własnej tożsamości.

Kompetencja transkulturowa jest kompetencją mediatora – osoby świadomej kompleksowości zjawisk – szczególnym typem kompetencji komunikacyjnych i międzykulturowych, wzbogaconym o umiejętność użycia języka (Bem M., 2013, s. 33).

Zgodnie z koncepcją niemieckiego filozofa Wolfganga Welscha transkulturowość lepiej opisywana jest poprzez zjawisko wielokulturowości, zrywającej z monolitycznym traktowaniem kultur dzięki przywołaniu w trakcie dziejów zapożyczeń oraz wzajemnemu uczeniu się od siebie członków różnych społeczności. Zapożyczenia – mające wymiar materialny, np. ubiór, narzędzia, potrawy, oraz symboliczny, np. język, muzyka, idee – obecnie podlegają zintensyfikowanemu procesowi wymiany, zwłaszcza w przestrzeniach wielokulturowych.

Należy pamiętać, że transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się i włączania wartości kulturowych innych grup w obszar własnych standardów i wartości powoduje także opór, destrukcję, wyzwala lęki, które mogą być przezwyciężone w wyniku uznania i szacunku do fundamentalnych praw człowieka (do życia, do wolności, do własności). To one wyznaczają autonomię człowieka oraz jej granice (Nikitorowicz J., 2009, s. 173).

3. Relacje kulturowe – przerwana kontynuacja kulturowa

3.1. Mniejszościowe grupy kulturowe – konteksty współczesnego Innego

W polskiej rzeczywistości mniejszościowe grupy kulturowe (narodowe i etniczne) należą do dwóch kategorii. Pierwszą kategorię stanowią **mniejszości tradycyjne**, ukształtowane w wyniku wielowiekowego trwania w ramach jednego społeczeństwa Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Stały się one mniejszościami narodowymi w II Rzeczypospolitej, a obecnie ich społeczny status (obywatelski) reguluje *Ustawa o mniejszościach...* Drugą kategorią są **mniejszości imigranckie**, które pojawiły się w społecznej rzeczywistości obecnej Rzeczypospolitej w wyniku migracji do naszego kraju – te podlegają *Ustawie o cudzoziemcach*.

W procesie demokratyzacji społeczeństw mniejszości narodowe i etniczne uzyskały prawo do realizacji wyartykułowanej tożsamości kulturowej. **Mniejszościami** określa się grupy ludności różniące się od dominującej większości określonymi cechami fizycznymi, społecznymi, kulturowymi, a także przynależnością narodową, religijną, językiem, kultywowanymi tradycjami (Nikitorowicz J., 2009, s. 49–150).

Od 1 maja 2005 roku obowiązuje w Polsce *Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym* (Dz.U. z 2005 r. Nr 17, poz. 141, z późn. zm.), ustalająca zakres ich wsparcia i ochrony ze strony państwa. W ustawie wymieniono dziewięć mniejszości naro-

dowych: niemiecką, białoruską, ukraińską, żydowską, czeską, słowacką, rosyjską, litewską, ormiańską oraz cztery etniczne: karaimską, łemkowską, romską, tatarską.

Uznanie wartości dorobku kulturowego mniejszości wyszczególnionych w przepisach polskich oraz innych mniejszości, historycznie zasiedziały w wielu krajach i regionach Europy, jest elementem budowania Europy opartej na zasadach demokracji, suwerenności narodowej i integralności terytorialnej.

Zgodnie z zasadami zawartymi w *Międzynarodowej Umowie o Prawach Obywatelskich i Politycznych Organizacji Narodów Zjednoczonych* i zapisami *Konwencji o Ochronie Praw i Podstawowych Wolności Człowieka* Rady Europy mniejszości mają prawo do używania języka regionalnego bądź mniejszościowego w życiu prywatnym i publicznym. Prawo to ma charakter niezbywalny.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 3 grudnia 2002 roku (Dz.U. z 2002 r. Nr 220, poz. 1853) oraz inne polskie akty prawne umożliwiają dzieciom i młodzieży z rodzin należących do mniejszości narodowych, etnicznych, językowych naukę w szkołach języka ojczystego, a także poznawanie historii i kultury własnej grupy.

Nowymi mniejszościami w pejzażu kultury są migranci. **Migracja** jako pojęcie łączy w sobie dwa elementy: emigracji, kiedy mówimy o ludziach opuszczających własną ojczyznę, oraz imigracji, kiedy patrzymy na nich z punktu widzenia kraju osiedlenia.

Migracje – odyseja ludzka, często dramatyczna dla tych wszystkich osób, które jej doświadczają – mają znacznie większe skutki zarówno dla krajów pochodzenia migrantów, jak i krajów ich pobytu, niż wynika to ze statystyk, w szczególności dla tych ostatnich w dziedzinie edukacji. Ponieważ imigracja, na co dzień, jest żywą metaforą współzależności planetarnej, przeto stosunek do migrantów krajów, które ich przyjmują, i zdolność samych migrantów do integracji z nowym środowiskiem ludzkim pozwalają określić stopień otwarcia się nowoczesnego społeczeństwa na „inność” (Delors J., 1998, s. 39).

Migracje zagraniczne przybrały skalę globalną. Badacze zjawiska oszacowali, że w połowie lat 90. XX wieku ok. 125 milionów osób, czyli 2,2% ludności świata, żyło poza swoimi krajami macierzystymi. Głównymi przyczynami migracji są niestabilizowany rozwój gospodarki światowej, istotne różnice w warunkach życia, nieprzestrzeganie praw człowieka oraz nierównomierny przyrost demograficzny. Przepływ od biedy do dostatku, dystans dzielący brak wolności i jej osiągnięcie będą istniały dopóty, dopóki nie zmniejszy się przepaść między standardami życia ludzi. Dodatkowo migrację stale ułatwiają coraz doskonalsze systemy informacji i środki transportu, jak również obecność dużych wspólnot imigracyjnych w Europie Zachodniej.

Bogata literatura naukowa zawiera wiele klasyfikacji i typologii migracji. Ich wspólną cechą jest zawsze zmiana przestrzenna, a tym samym zmiana znanego i oswojonego punktu odniesienia – własnej kultury. Najczęściej spotykany jest podział migracji na zewnętrzne i wewnętrzne. Wyróżnia się też migracje bezpowrotne oraz powrotne (czasowe). W zależności od potrzeb badawczych dokonuje się klasyfikacji na migracje długo- i krótkoterminowe oraz sezonowe. Dość częste kryterium podziału typów migracji stanowi czynnik przymusu. Do migracji przymusowych zalicza się więc wszelkie ekspulsje, deportacje, wysiedlenia i przesiedlenia wojenne.

Istotne różnice pomiędzy kulturą macierzystą imigrantów a kulturą mieszkańców krajów przyjmujących wymuszają przeobrażenia w wielu sferach funkcjonowania jednostek i grup wchodzących w kontakt. Podstawowymi czynnikami, jakie towarzyszą człowiekowi w momencie pobytu (osiedlenia się) w odmiennych realiach społeczno-kulturowych, są nowe role społeczne, nastawienie społeczności goszczącej, poziom znajomości języka obcego, powody opuszczenia kraju oraz wiele innych. Imigranci napływający do Polski różnią się swoim statusem prawnym, językami macierzystymi, kulturami pochodzenia (np. migranci z Rosji czy Ukrainy różnią się pochodzeniem etnicznym), statusem społecznym i ekonomicznym, poziomem kompetencji i kwalifikacji, habitusami uformowanymi w krajach pochodzenia (por. Błeszyńska K., 2010, s. 11).

Ewa Wysocka i Sławomir Łodziński zbadali, że nastawienia do Innych w największym stopniu są zdeterminowane informacjami o kraju ich pochodzenia, a przede wszystkim funkcjonującym w świadomości społecznej stereotypowym wyobrażeniu tego kraju.

W Polsce głównym motorem penalizowania obecności cudzoziemców był napływ uchodźców, począwszy od 1992 roku, a następnie wejście Polski do struktur Unii Europejskiej i otwarcie granic. Zagadnienia te zostały uregulowane w *Ustawie o cudzoziemcach z dnia 12 grudnia 2013 roku* (Dz.U. 2013 Poz. 1650).

W trakcie zachodzących interakcji zarówno członkowie kultury dominującej, jak i mniejszościowej przyjmują różne strategie radzenia sobie z nieznanymi normami i regułami kulturowymi. Najczęściej jest to podejście etnocentryczne, czyli interpretowanie zachowań innych ludzi zgodnie z normami własnej kultury. Przy zastosowaniu takiej strategii praktyczna i realna pomoc wymaga instrumentów politycznych, ekonomicznych i edukacyjnych.

3.2. Konceptualizacje przeobrażeń kulturowych migrantów

Do podstawowych pojęć służących opisywaniu przeobrażeń kulturowych, którym podlegają migranci w społeczeństwie kraju przyjmującego, należą **asymilacja** oraz **integracja**. Relacje pomiędzy nimi są wielowątkowe: w jednych modelach pojęcia te bywają przeciwstawiane sobie, w innych – stosowane zamiennie.

Według Johna Berry'ego zarówno asymilacja, jak i integracja są typami akulturacji obejmującej różne strategie adaptacji jednostek i grup w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo. Zdaniem badacza spotkanie kultur to dwa krzyżujące się wymiary, określane nastawieniem imigrantów wobec kultury kraju pobytu i stosunkiem społeczeństwa przyjmującego do kultury imigrantów. Polaryzacja ta jest również wynikiem odpowiedzi na pytanie migranta: Jak mam ustosunkować się do bagażu mego dziedzictwa oraz rzeczywistości kraju osiedlenia? Skutkiem zróżnicowania postaw osób należących do danych zbiorowości jest powstanie macierzy czterech pól określających zjawiska występujące na styku kultur: integrację, asymilację, separację i marginalizację. Mimo krytyki teorii akulturacji Johna Berry'ego stała się ona bardzo popularna, a tym samym upowszechniła stosowane przez niego terminy.

Należy jednak pamiętać, że relacje międzykulturowe, warunkowane schematem „my – oni”, w społecznościach wielokulturowych podlegają ewolucji z powodu uzgodnienia reguł interakcji z Innym (polityczna poprawność i edukacja jako kanały komunikacyjne) oraz często już transkulturowego charakteru przeobrażeń.

Klasyczne rozumienie **asymilacji** w teoriach kontaktu kulturowego oznaczało utratę przez imigrantów pierwotnej tożsamości kulturowej na rzecz wzorów i wartości kultury społeczeństwa przyjmującego. Proces asymilacji polegał na „wchłanianiu” grup mniejszościowych lub imigranckich przez większość. Asymilacja mogła mieć charakter dobrowolny (imigranci) lub narzucony (kolonizacja, rozbiór). Współczesne pojmowanie asymilacji obejmuje proces włączania imigrantów i ich potomstwa w ekonomiczne, polityczne i społeczne instytucje oraz kulturę wielosegmentowego społeczeństwa przyjmującego (Morawska M., 2009, s. 10).

Ideologia asymilacjonistyczna utrzymuje, że imigranci powinni zaadaptować wartości dotyczące życia publicznego, obowiązujące w kraju osiedlenia, oraz że państwo ma prawo ingerować w pewne dziedziny ich życia prywatno-rodzinnego. W ten sposób państwo jest w stanie oddziaływać na imigrantów, tak aby rezygnowali ze swojej kulturowej i językowej odrębności i w pełni przejęli kulturę większości społeczeństwa. Do tej kategorii są zaliczane Francja, Niemcy, Grecja i Włochy (za: Boski P., 2009, s. 530).

W literaturze nie spotyka się jednej, powszechnie stosowanej definicji **integracji**. Dla Haliny Grzymały-Moszczyńskiej integracja jest jednym ze sposobów przystosowania się człowieka do nowego środowiska kulturowego, jednym z efektów szerszego procesu noszącego nazwę akulturacji (2000, s. 17). Obranie tej strategii przez imigrantów jest wynikiem zarówno chęci utrzymania własnej tożsamości kulturowej, jak i chęci utrzymywania kontaktu z nową kulturą (tamże). Założenie o intencjonalności działań obu stron – gości i gospodarzy – stanowi najlepsze rozwiązanie z punktu widzenia zdrowia psychicznego jednostki i jej szans na pełnowartościowe funkcjonowanie w nowym kraju (tamże, s. 19), a przyjmujący tę strategię imigranci potrafią zachować ważne elementy z własnej kultury i jednocześnie żyć nową kulturą (tamże).

Źródła Wysokiego Komisarza ds. Uchodźców (UNHCR) podają, iż integracja to dwustronny proces dostosowywania się do siebie zachowań ludzi w grupie (uchodźców i społeczności lokalnej), który poprzez stopniowe poznawanie i rozumienie siebie nawzajem prowadzi do powstania harmonijnego i stabilnego systemu społecznego.

Zadanie jest tym trudniejsze, im bardziej kultury różnią się między sobą. Proces integracji będzie więc polegał na poszukiwaniu kompromisu pomiędzy kontrowersyjnymi elementami kultur wchodzących ze sobą w kontakt. Niektóre z tych elementów mogą być jednak nie do zaakceptowania przez społeczności państwa przyjmującego. W Polsce za takie elementy można przykładowo uznać: wielożeństwo, małżeństwa osób poniżej 15. roku życia, rytualne okaleczanie narządów seksualnych dziewczynek, rytualne kaleczenie lub deformacje twarzy dzieci, zmuszanie kobiet wbrew ich woli do noszenia zasłon, chust lub innych elementów stroju, zakazywanie kobietom wbrew ich woli pracy zawodowej lub studiów.

Modele integracyjne – często zróżnicowane w poszczególnych państwach – są wynikiem ideologii wielokulturowości. Strategie integracyjne stosowane w większości krajów Unii Europejskiej zakładają:

- zabezpieczenie prawa legalnego pobytu,
- zapewnienie równego dostępu,
- naturalizację i obywatelstwo,
- zwalczanie dyskryminacji, rasizmu i ksenofobii.

Ujęcie integracji w ramy prawne, socjalne i kulturalne wyznacza obszar działań, którymi objęta jest dana grupa imigrantów. Do każdej z nich adresowana jest inna oferta, tzn. programy integracyjne określają cele i zadania na podstawie typu, celu i przyczyn migracji cudzoziemca. W obszarze edukacji działaniami mającymi na względzie integrację są: kierowanie się zasadami zrozumienia, zaufania, szacunku, postrzegania pluralistycznej rzeczywistości, budowanie pokoju poprzez ustawiczny dialog z zachowaniem swoich rdzennych wartości (Nikitorowicz J., 2009, s. 180).

Paweł Boski dokonał przeglądu sposobów określania integracji, występujących w literaturze naukowej (2010, s. 116), zgodnie z którymi integracja to:

- specjalizacja funkcjonalna z podziałem na obszary życia publicznego, w których przeważa zaangażowanie w kulturę osiedlenia, oraz na obszary życia prywatnego, w których dominuje utrzymanie kultury pochodzenia;
- fuzja elementów składowych, a więc swoista trzecia wartość, powstająca na styku kontaktowania się dwóch kultur;
- kompetencja dwujęzyczna/dwukulturowa, objawiająca się w swobodnym przełączaniu się z jednego kodu na drugi;
- autonomia psychologiczna wobec obu kultur.

Z migracjami wiąże się **akulturacja**, czyli procesy dokonujące się między ludźmi na styku kultur. W literaturze naukowej akulturacja wcześniej była określana jako zmiany polegające na jednostronnych zapożyczeniach kulturowych/cywilizacyjnych, płynące ze społeczeństw bardziej rozwiniętych do grup zdominowanych, mniejszościowych. Obecnie – w najszerszym ujęciu – akulturacja bywa traktowana jako proces zmian wywołanych transmisją treści kulturowych i łączy się ją z urbanizacją społeczną, integracją, modernizacją. Akulturacja może mieć charakter dwustronnej lub wielostronnej wymiany treści, co w procesie edukacji jest bardzo istotne, wiąże się bowiem z wypracowaniem zasad i kształtowaniem postaw wobec inności (Nikitorowicz J., 2009, s. 209).

W literaturze wyróżnia się różne typy akulturacji:

- antagonistyczną (prewencyjną);
- kontrolowaną;
- niezamierzoną (spontaniczną);
- marginalną;
- demokratyczną (partnerską);
- autorytarną.

Psycholog międzykulturowy Paweł Boski uważa, że akulturacja w ujęciu psychologicznym – którego podstawowym kryterium jest dobrostan jednostki – obejmuje rozciągnięte w czasie procesy nabywania i/lub utrzymywania kompetencji dwukulturowych w repertuarze czynności jednostki, a także towarzyszące tym procesom doświadczenia wyzwania, trudności i sposobów radzenia sobie z nimi, prowadzące do kształtowania się dynamicznej adaptacji psychologicznej między oboma systemami kodów kulturowych oraz do zmian psychologicznych w funkcjonowaniu człowieka, którego życie przebiega w takich warunkach (2010, s. 116).

3.3. Szok kulturowy – konsekwencja migracji

Przemieszczanie się ludności zostało usankcjonowane w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* z 1948 roku. W artykule 13 *Deklaracji* napisano:

1. „Każda osoba jest uprawniona do wolności poruszania się i osiedlania w granicach każdego Państwa.
2. Każda osoba jest uprawniona do opuszczania jakiegokolwiek kraju, włączając swój własny kraj, jak również do powrotu do swego kraju”.

Badania prowadzone wśród migrantów wskazują, że długoterminowy pobyt w kraju odmiennym kulturowo zawsze wiąże się z przeżyciem **szoku kulturowego**. Szok kulturowy to termin stworzony przez Karla Oberga w 1960 roku. Obejmuje funkcjonowanie psychiczne, fizyczne i społeczne człowieka i stanowi rezultat trudności napotykanych w kulturze przyjmującej. Jego istotą jest doświadczanie negatywnych emocji, które kumulując się, owocują pogorszeniem ogólnego samopoczucia i satysfakcji z życia, i co za tym idzie – całości funkcjonowania człowieka (Bochner S., 1994).

Szok kulturowy posiada wielowymiarową strukturę, obejmującą zmiany fizyczne, społeczne i psychiczne. Oddaje dramatyczny charakter doświadczeń ludzi wchodzących w kontakt ze społeczeństwem z innej kultury. W pracach Johna Berry’ego określany jest mianem stresu akulturacyjnego. Różnica między szokiem w rozumieniu medycznym a szokiem kulturowym polega na tym, że ten drugi jest wynikiem procesu osadzonego w czasie, kiedy jednostka poddawana jest bodźcom obnażającym jej deficyty w nowym kulturowo otoczeniu.

Zmiany wywołane szokiem kulturowym, któremu podlega imigrant, mogą mieć różny charakter. Są to:

- zmiany fizyczne – klimat, natężenie światła, mikroorganizmy, żywność, rytm życia, natężenie i rodzaj bodźców wizualnych i dźwiękowych;
- zmiany społeczne – nowa rola i status społeczny (często niższe), zmiana roli dorosłego na rolę dziecka, brak sieci wsparcia społecznego, zmiany w wymaganiach rodziny;
- zmiany psychologiczne – wzrost poziomu stresu, nowe negatywne emocje, spadek efektywności radzenia sobie ze stresem, nieadekwatność dotychczasowych mechanizmów obronnych.

Skutkami szoku kulturowego są:

- zagubienie;
- niepewność;
- niepokój;
- depresja;
- bezsilność;
- konflikty interpersonalne – złość, nienawiść;
- problemy zdrowotne i zaburzenia somatyczne.

Nowe błędne strategie redukcji stresu najczęściej polegają na obniżaniu stymulacji, rozładowywaniu napięcia psychicznego, podnoszeniu stymulacji.

Modele szoku kulturowego prezentowane są za pomocą schematów graficznych w kształcie liter: „U”, „J” i „W”. Najczęściej szok kulturowy ilustruje litera „W”. Według tego schematu pobyt zagraniczny zaczyna się od euforycznego „miesiąca miodowego”, następnie przechodzi w negatywny stan szoku kulturowego, aby przejść do etapu trzeciego – akulturacji lub dwukulturowości.

W teorii Lazarusa i Folkmana stres akulturacyjny składa się z elementów takich jak:

- pierwotna ocena w kategoriach straty, zagrożenia lub wyzwania;
- wtórna ocena, czyli poznawcza interpretacja sytuacji;
- radzenie sobie: problemowo-zadaniowe, emocjonalne, unikowo-wycofujące;
- wsparcie społeczne: szukanie go, uzyskiwanie, korzystanie (Boski P., 2009, s. 524).

Warto pamiętać, że szok kulturowy może zaistnieć również w sytuacji powtórnej imigracji – po powrocie do rodzimego kraju.

Bibliografia

1. Bem M., (2013), *Modele kompetencji międzykulturowych*, [w:] Muszyńska J., Danilewicz W., Bajkowski W., *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
2. Błęszyńska K., (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
3. Bokszański Z., (1997), *Stereotypy a kultura*, Wrocław: Leopoldinum.
4. Boski P., (2008), *Wielokulturowość i psychologia dwukulturowej integracji*, [w:] Mamzer H. (red.), *Czy klęska wielokulturowości?*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
5. Boski P., (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
6. Boski P., (2010), *Psychologia migracji i akulturacji w społeczeństwie wielokulturowym*, [w:] Grzymała-Moszczyńska H., Kwiatkowska A., Roszak J. (red.), *Drogi i rozdroża. Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004. Analiza psychologiczna*, Kraków: Nomos.
7. Burszta W.J., (1998), *Antropologia kultury*, Poznań: Zysk i S-ka.
8. Czerniejewska I., (2006), *O stereotypie kulturowym, czyli jak widzimy innych*, [w:] Brzezińska A.W., Hulewska A., Słomska J., *Edukacja regionalna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
9. Dylak S., (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
10. Kurcz I., (1992), *Stereotypy, prototypy i procesy kategoryzacji*, „Kolokwia Psychologiczne” t. 1., Warszawa: Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk, Komitet Nauk Psychologicznych Polskiej Akademii Nauk.
11. Lewowicki T., (2011), *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*, [w:] Nikitorowicz J., Sadowski A., Misiejuk D. (red.), *Edukacja międzykulturowa*, cz. 1, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 17, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
12. Morawska E., (2009), *Badania nad imigracją/etnicznością w Europie i Stanach Zjednoczonych: analiza porównawcza*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” nr 1, Warszawa: Komitet Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk.
13. Nelson T.D., (2003), *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
14. Nikitorowicz J., (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
15. Okoń W., (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
16. Szkołut T., (2000), *Wychowanie dla tolerancji – wychowaniem dla przyszłości*, [w:] Gajda J. (red.), *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
17. Szopski M., (2005), *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Rozdział 4

Szkolenie rad pedagogicznych

Scenariusze zajęć

Scenariusz 1

Marzena Rafalska

Co powinna i co może robić szkoła?

Ramy prawne i możliwości prowadzenia edukacji międzykulturowej w szkole

Czas orientacyjny: 4 godziny dydaktyczne

Cele:

- przekazanie uczestnikom szkolenia wiedzy o współczesnych koncepcjach edukacji międzykulturowej i możliwościach jej prowadzenia;
- zrozumienie celowości i roli edukacji międzykulturowej w pracy szkoły.

Metody: prezentacja, miniwykład, plakat, dyskusja, praca w małych grupach, analiza dokumentów.

Środki dydaktyczne: flipchart, różnokolorowe markery.

Materiały dydaktyczne:

- *Moje doświadczenie międzykulturowości* – karta pracy;
- *Międzyprzedmiotowe podejście do edukacji międzykulturowej* – karta pracy;
- *Rama Kompetencji Międzykulturowych* – rozdział 1. niniejszej publikacji.

Przebieg szkolenia:

1. Wprowadzenie (15 minut)

Prowadzący szkolenie uzasadnia formalną potrzebę edukacji międzykulturowej w szkole, powołując się na przepisy prawa oświatowego (wprowadzenie może mieć postać prezentacji zawierającej cytaty z aktów prawnych).

Prowadzący informuje nauczycieli, że wielokulturowość w Polsce jest zjawiskiem narastającym i powoduje przeobrażenia w dotychczasowym wielokulturowym krajobrazie naszego kraju. Sytuacja ta wymaga społecznej akceptacji, stanowi bowiem kluczowy element budowania bezpieczeństwa Polski i Europy. Prowadzący mówi, że obecnie oprócz tradycyjnych grup narodowych i etnicznych istnieją w Polsce nowe społeczności, tworzone przez uchodźców, imigrantów czy repatriantów.

Prowadzący przypomina, że z Innymi spotykamy się na co dzień i na każdym kroku, edukacja międzykulturowa zyskała więc rangę wyzwania i stanowi wymóg współczesności. Zaznacza, że szczególna rola przypada tu szkole, gdzie dzieci i młodzież uczą się nie tylko historii i kul-

tury swojego kraju, ale powinny także poznawać inne kultury, dowiadywać się, jak pomimo różnic okazywać szacunek dla odmienności i zgodnie współżyć z Innymi.

Prowadzący podkreśla, że w polskich szkołach właściwie nie istnieje systemowa edukacja międzykulturowa. Poszczególne treści, bezpośrednio lub pośrednio związane z edukacją międzykulturową, zawarte są w programach nauczania historii, geografii, języka polskiego, języków obcych czy wiedzy o społeczeństwie i nie stanowią spójnego ujęcia problemu.

Prowadzący mówi, że nauczyciele – specjaliści w swoich dziedzinach – na ogół nie integrują treści poszczególnych przedmiotów, a co jest konieczne dla stworzenia jednolitego nauczania interdyscyplinarnego zarówno pod względem poznawczym, jak i wychowawczym. Przekonuje nauczycieli, że właśnie metoda nauczania zintegrowanego dałaby w dziedzinie edukacji międzykulturowej wiele korzyści poznawczych, mając zarazem niezwykle istotny walor wychowawczy.

Następnie prowadzący stwierdza, że młodzi Polacy, żyjący w stosunkowo homogenicznym społeczeństwie, winni kształtować w sobie – z pomocą szkoły i nauczycieli – postawę otwartości i szacunku dla innych narodów, wiar i kultur. Obecna rzeczywistość pokazuje jednak, że uczeń, kończąc gimnazjum i liceum, nie wynosi ze szkoły kompetencji międzykulturowych na poziomie pozwalającym mu w przyszłości efektywnie funkcjonować w otwartym, wielokulturowym społeczeństwie europejskim.

Prowadzący informuje nauczycieli, że uzasadnienie prowadzenia edukacji międzykulturowej znajduje w *Ustawie o systemie oświaty* (z późn. zm.), która stanowi m.in.: „Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata”.

Powołuje się na *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, które wskazuje nałożone na szkołę wyraźne zadanie wychowawcze, korespondujące z edukacją międzykulturową. Cytuje: „W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania innych kultur i tradycji. Szkoła przeciwdziała wszelkiej dyskryminacji”.

Przytacza też przepisy nowego *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej o nadzorze pedagogicznym z dnia 6 sierpnia 2015 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek*, w którym powtórzone zostało wymaganie dotyczące poziomu D: „W szkole realizowane są działania antidyskryminacyjne obejmujące całą społeczność szkoły lub placówki”.

Dodatkowo przywołuje zapisy wdrażanej w polskim systemie oświaty *Karty Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka* (pkt 13.), które rekomendują kształtowanie umiejętności potrzebnych do promowania spójności społecznej, doceniania różnorodności oraz rozwiązywania konfliktów.

Na zakończenie prowadzący pyta o inne – pozaprawne – powody uzasadniające prowadzenie w szkole edukacji międzykulturowej, m.in. o zmiany cywilizacyjne, procesy migracji, realizację polityki otwartości, potrzeby uczniów.

2. Moje doświadczenie międzykulturowości (30 minut)

Prowadzący prosi, żeby każdy z uczestników szkolenia przypomniał sobie najbardziej wyraziste spotkanie z przedstawicielem innej kultury, a następnie na otrzymanym arkuszu papieru (Materiał nr 1), zawierającym pytania, samodzielnie zanotował odpowiedzi na nie.

Uczestnicy w 4-osobowych zespołach, utworzonych przez sąsiadujące ze sobą osoby, opowiadają o spotkaniach, po czym wybierają jedną relację, którą na forum prezentuje przedstawiciel zespołu.

Po wysłuchaniu wszystkich historii prowadzący zadaje uczestnikom pytania, odpowiedzi zapisuje na oddzielnych arkuszach papieru.

Pyta:

- Czego nauczyły was te spotkania?
- Jakie umiejętności okazały się przydatne?
- Jakiej wiedzy i umiejętności wam zabrakło?

3. Profil absolwenta (45 minut)

Prowadzący losowo dzieli uczestników na 5-osobowe zespoły. Prosi, aby każdy zespół narysował na dużym arkuszu papieru symboliczną sylwetkę ucznia absolwenta tej szkoły i napisał, jaką wiedzę, umiejętnościami i postawą powinien się charakteryzować, aby mógł efektywnie funkcjonować w świecie różnorodnym kulturowo. Plakat może być ozdobiony różnokolorowymi symbolami.

Po wykonaniu zadania prace zespołów prezentowane są na ścianie sali, w której odbywa się szkolenie. Prowadzący zwraca uwagę na zbieżne zapisy sporządzone przez uczestników.

— przerwa (15 minut) —

4. Międzyprzedmiotowe podejście do edukacji międzykulturowej (60 minut)

Po obejrzeniu plakatów prowadzący stwierdza, że wykształcenie potrzebnych uczniom kompetencji międzykulturowych jest niemożliwe w trakcie oddzielnych zajęć z poszczególnych przedmiotów. Mówi, że konieczna jest współpraca nauczycieli oraz kształcenie kompetencji międzykulturowych wszędzie tam, gdzie jest to możliwe i sprzyja temu okazja; potrzebne jest także świadome tworzenie takich okazji.

Prowadzący losowo dzieli uczestników na nowe 6-osobowe zespoły i rozdaje im matrycę (Materiał nr 2). Prosi uczestników, aby zebrali pomysły na realizację edukacji międzykulturowej w ramach poszczególnych przedmiotów, a potem wypisali, jakie treści programowe można wykorzystać w celu kształcenia na danej lekcji kompetencji międzykulturowych.

Po zakończeniu pracy zespołów prosi o zaprezentowanie poszczególnych elementów matrycy: najpierw dotyczących języka polskiego, potem języków obcych i tak dalej. Pyta uczestników o pomysły na działania w skali całej szkoły, zapisując na flipcharcie wszystkie propozycje.

5. Prezentacja *Ramy Kompetencji Międzykulturowych* (20 minut)

Prowadzący rozdaje uczestnikom dokument *Ramy Kompetencji Międzykulturowych*, informując, że są to rekomendacje pomocne we wdrażaniu edukacji międzykulturowej w polskim systemie oświaty. Następnie prosi nauczycieli o dobranie się w pary, szybkie przeczytanie tekstu i sformułowanie pierwszych wrażeń w formie odpowiedzi na pytania widniejące na flipcharcie:

- Co istotnego dla was widzicie w tym dokumencie?
- Które z zapisów stanowią nowe rozwiązania?
- Które z zapisów są dla was interesujące?
- Które zapisy skłaniają do dyskusji, ponieważ ich treść budzi wątpliwości?

Prowadzący podsumowuje wypowiedzi uczestników, podkreślając, że to szkoła w ramach swojej autonomii decyduje o sposobach kształcenia kompetencji międzykulturowych.

6. Podsumowanie (10 minut)

Prowadzący przypomina uczestnikom zagadnienia poruszane w trakcie szkolenia. Podkreśla znaczenie ogólnoszkolnego, interdyscyplinarnego podejścia wszystkich nauczycieli do osiągnięcia celów edukacji międzykulturowej. Docenia wyniki pracy grupowej, zachęca do współpracy i doskonalenia własnych kompetencji.


 Materiały dydaktyczne
Materiał nr 1**Moje doświadczenie międzykulturowości** – karta pracy

Przypomnij sobie najbardziej wyraziste zdarzenie, dotyczące spotkania z przedstawicielem innej kultury, a następnie zanotuj odpowiedzi na poniższe pytania:

1. Kiedy i gdzie to było?	
2. Co się wydarzyło? Jak się zachowałeś/zachowałaś?	
3. Co wtedy czułeś/czułaś?	
4. Co cię zdziwiło, zaskoczyło?	
5. Jakie swoje umiejętności wykorzystałeś/wykorzystałaś?	
6. Jak teraz postrzegasz to spotkanie? Przedstaw swoje refleksje.	

Materiał nr 2**Międzyprzedmiotowe podejście do edukacji międzykulturowej – karta pracy**

Jakie elementy edukacji międzykulturowej można realizować na lekcjach poszczególnych przedmiotów?

Język polski	
Języki obce	
Godzina wychowawcza	
Historia	
Wiedza o społeczeństwie	
Geografia	
Sztuka	

Matematyka	
Fizyka	
Biologia	
Inne	

Materiał nr 3***Rama Kompetencji Międzykulturowych*** – rozdział 1. niniejszej publikacji

Scenariusz 2

Anna Młynarczuk-Sokołowska

Praca z klasą zróżnicowaną kulturowo Wybrane zagadnienia

Czas orientacyjny: 5 godzin dydaktycznych

Cele:

- przybliżenie uczestnikom szkolenia wybranych aspektów pracy z klasą zróżnicowaną kulturowo;
- wspieranie procesu integracji dzieci i młodzieży należących do mniejszości;
- kształtowanie wrażliwości na odmienność.

Metody: ćwiczeniowa, pogadanka, dyskusja, burza mózgów, symulacyjna.

Środki dydaktyczne: rzutnik, laptop, małe kolorowe karteczki, papier formatu A4, ołówki lub kolorowe kredki.

Materiały dydaktyczne:

- wybrany tekst do opracowania przez uczestników;
- *Niebieskoocy* – fragment filmu (czas: 45:42–47:44) zamieszczonego w internecie;
- *Potencjał i zagrożenia w klasach zróżnicowanych kulturowo* – karta pracy.

Przebieg szkolenia:

1. Wprowadzenie (10 minut)

Prowadzący przedstawia temat szkolenia, po czym pyta uczestników, jak rozumieją termin „klasa zróżnicowana kulturowo”. Nawiązując do wypowiedzi nauczycieli, syntetycznie charakteryzuje podział klas zróżnicowanych kulturowo ze względu na przynależność uczniów pochodzących z autochtonicznych mniejszości narodowych, mniejszości etnicznych, mniejszościowych grup wyznaniowych i religijnych oraz cudzoziemców i uchodźców.

Prowadzący prosi chętne osoby o podzielenie się doświadczeniami zdobytymi w pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo. Mówi, że tożsamość dzieci i młodzieży z mniejszości cechuje złożoność wynikająca nie tylko z odmienności kulturowej, ale również wyznaniowej, religijnej oraz posługiwania się innym językiem. Zaznacza, że praca z klasą zróżnicowaną kulturowo wymaga stosowania metodyki zakładającej włączanie do procesu edukacji dzieci i młodzieży z grup mniejszościowych¹ oraz respektowania ich psychologicznej i społecznej sytuacji.

¹ Pod hasłem „uczniowie należący do grup mniejszościowych” mam na myśli zarówno członków mniejszości autochtonicznych, jak i cudzoziemców i uchodźców.

2. Praca z klasą zróżnicowaną kulturowo z perspektywy uczestników szkolenia

(15 minut)

Prowadzący dzieli uczestników na mniejsze grupy. Wyjaśnia, że zadaniem każdej z nich będzie wypisane na kartkach formatu A4 działań, które należy podjąć w celu prowadzenia efektywnej pracy integrującej klasę zróżnicowaną kulturowo. Następnie prosi poszczególne grupy o zaprezentowanie ich propozycji. Komentuje wypowiedzi uczestników, w razie potrzeby uzupełnia, udziela porad.

3. Postulaty dotyczące pracy z klasą zróżnicowaną kulturowo (łącznie 195 minut)

Prowadzący proponuje uczestnikom rozwiązanie zadań, które przybliżą im tematykę poniższych postulatów, związanych z pracą z grupami zróżnicowanymi kulturowo². Realizację postulatów uczestnicy mogą wzbogacić prezentacją multimedialną oraz praktycznymi przykładami z praktyki edukacyjnej.

Postulat 1.

Dbaj o rozwijanie kompetencji międzykulturowych – poznawaj kultury uczniów z grup mniejszościowych! (10 minut)

Zadanie 1.

Prowadzący pyta uczestników, czy przypominają sobie sytuacje, w których zachowania innych ludzi interpretowali przez pryzmat własnej kultury. Prosi ich o symboliczne przedstawienie tych zdarzeń na kartce formatu A4. Chętnych zaprasza do zaprezentowania i omówienia rezultatów pracy.

Na podstawie wypowiedzi uczestników prowadzący analizuje ich interpretację rzeczywistości, wykorzystując też własną wiedzę na temat kultur, i tym samym rozważa istotę postaw etnocentrycznych i relatywistycznych w relacjach międzykulturowych.

Prowadzący podkreśla zasadność rozwijania kompetencji międzykulturowych przez nauczycieli oraz potrzebę kształtowania tych kompetencji u dzieci i młodzieży. Postuluje, aby kompetencje międzykulturowe uznać za niezbędny element pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo³.

Prowadzący akcentuje znaczenie samodzielnego nabywania przez nauczycieli wiedzy o kulturach, religiach i sytuacjach osób reprezentujących mniejszości oraz czerpania tej wiedzy z interakcji z uczniami podczas zajęć obowiązkowych i pozalekcyjnych.

² Niniejsze postulaty są wynikiem kilkuletniej działalności praktycznej autorki scenariusza (w tym pracy w charakterze doradcy międzykulturowego w Fundacji Dialog w Białymstoku), która obejmowała m.in. prowadzenie zajęć edukacyjnych w klasach zróżnicowanych kulturowo.

³ Integrację rozumiem jako proces dwustronny, który wymaga zaangażowania zarówno ze strony grup mniejszościowych, jak i grupy większościowej.

Postulat 2.

Stwórz wraz z dziećmi/młodzieżą katalog zasad obowiązujących podczas wspólnej pracy! (15 minut)

Zadanie 2.

Prowadzący prosi, aby każdy z uczestników szkolenia przypomniał sobie spotkanie z osobą reprezentującą kulturę, która znacznie różni się od tej, w której on sam został wychowany, potem – o zapisanie na małych karteczkach swojej narodowości i wyznania/religii.

Prowadzący mówi, żeby nauczyciele wyobrazili sobie siebie w roli uczniów polskich szkół, a następnie – biorąc pod uwagę specyfikę tożsamości poszczególnych osób – wskazali kwestie, które są dla nich ważne i mogłyby stanowić treść kontraktu klasowego.

Następnie, w nawiązaniu do wypowiedzi uczestników, prowadzący wyjaśnia, jak duże znaczenie dla nauczyciela rozpoczynającego pracę z klasą zróżnicowaną kulturowo ma ustalanie zasad obowiązujących w trakcie pracy z uczniami⁴. Akcentuje, że zasady te są szczególnie ważne wtedy, kiedy do klasy należą osoby pochodzące z wielu odmiennych kontekstów społeczno-kulturowych, reprezentujące znacznie różniące się od siebie systemy wartości.

Prowadzący mówi, że katalog zasad wspólnej pracy – ze względu na możliwość jego współtworzenia przez uczniów – warto sporządzić w formie kontraktu i umieścić go w miejscu dostępnym dla dzieci i młodzieży, np. w sali lekcyjnej⁵.

Prowadzący podkreśla, że 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 jego treść nie generowała konfliktów wartości.

Postulat 3.

Przejawiaj wspierającą postawę wobec uczniów z mniejszości!
(20 minut)

Zadanie 3.

Prowadzący prosi chętną osobę, która biegle posługuje się językiem obcym bądź mniejszościowym (najlepiej nienależącym do powszechnie znanych), o wcielenie się w rolę nauczyciela. Pozostałym uczestnikom proponuje zajęcie miejsc uczniów cudzoziemskich. Wyjaśnia, że zadanie uczestników szkolenia będzie polegało na zainscenizowaniu lekcji w nieznanym uczniom języku. Po przeprowadzeniu lekcji prosi chętnie osoby o wypowiedzi na temat ich odczuć związanych z odegraną sytuacją.

W nawiązaniu do zasymulowanej lekcji prowadzący pyta uczestników o dostrzegane przez nich problemy dzieci i młodzieży cudzoziemskiej. Porusza również wątek dotyczący kłopotów uczniów z mniejszości autochtonicznych, np. romskiej. Komentuje wypowiedzi

⁴ Ważne jest również zapoznanie dzieci i młodzieży ze statutem danej placówki.

⁵ Jeśli dzieci i młodzież nie potrafią sprawnie posługiwać się językiem polskim (w tym w piśmie), osoba prowadząca zajęcia pomaga im w zredagowaniu treści danej zasady oraz jej zapisaniu.

dzi uczestników, po czym – utrzymując kontekst zasymulowanej sytuacji i wypowiedzi nauczycieli – wyróżnia dwa rodzaje potrzeb dzieci i młodzieży z mniejszości:

- tworzenie atmosfery psychologicznego bezpieczeństwa w klasie zróżnicowanej kulturowo;
- wspieranie uczniów należących do mniejszości w pokonywaniu trudności szkolnych.

Tworzenie atmosfery psychologicznego bezpieczeństwa w klasie zróżnicowanej kulturowo (15 minut)

Prowadzący wyjaśnia uczestnikom, jakie znaczenie ma gotowość do wielozakresowego wspierania dzieci i młodzieży z grup mniejszościowych, oraz zachęca nauczycieli do poznawania potrzeb tych uczniów zarówno w aspekcie interpersonalnym, jak i kulturowym. Następnie omawia konsekwencje postrzegania uczniów z grup mniejszościowych przez pryzmat stereotypów i uprzedzeń oraz mówi o skutkach zachowań dyskryminujących. Aby zobrazować konsekwencje dyskryminacji, prezentuje fragment filmu *Niebieskoocy*, dostępnego w internecie, po czym zachęca nauczycieli do jego skomentowania (Materiał nr 2). Sygnalizuje konieczność wykraczania poza własne stereotypy i uprzedzenia.

Wspieranie uczniów należących do mniejszości w pokonywaniu trudności szkolnych (10 minut)

Prowadzący mówi o trudnościach szkolnych, przejawianych przez uczniów z grup mniejszościowych. Informuje, że w razie wystąpienia problemów priorytetem jest uznanie tych uczniów za osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co później stanowi podstawę indywidualizacji treści nauczania, wymagań edukacyjnych oraz przyjęcia kryteriów oceniania dzieci i młodzieży (częstkowego i końcowego). Zaznacza, że formalną podstawę tego uznania stanowi *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (z późn. zm.).

— przerwa (15 minut) —

Zadanie 4. (35 minut)

Prowadzący omawia istotę metody preparowania tekstów⁶, która znajduje zastosowanie w pracy z dziećmi i młodzieżą ze środowisk mniejszościowych, użyteczną m.in. podczas zajęć z klasą zróżnicowaną kulturowo⁷. Następnie dzieli uczestników szkolenia na grupy, wskazując kilka osób siedzących obok siebie. Prosi o stworzenie sylwetki ucznia, która będzie uwzględniała wiek, narodowość oraz stopień znajomości języka polskiego.

⁶ Opcjonalnie prowadzący może zaprezentować, angażując uczestników szkolenia (adekwatnie do typu szkoły i poziomu kształcenia), wybrane cykliczne działania wspierające edukację uczniów przynależących do mniejszości, np. projekt *Szkoła wielokulturowa* Stowarzyszenia Interwencji Prawnej, zob. <http://interwencjaprawna.pl/projekty/zrealizowane/>, stan z dnia 15 sierpnia 2015 roku.

⁷ Metoda ta polega na leksykalnym i gramatycznym upraszczaniu treści tekstów (np. przewidzianych w programie nauczania na poszczególnych etapach kształcenia) i projektowaniu nawiązujących do nich zadań dydaktycznych. Przydatne materiały: 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; Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., (2014), *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok: Fundacja Dialog.

Prowadzący proponuje spreparowanie treści dowolnego tekstu (Materiał nr 1), odpowiednio do możliwości scharakteryzowanego ucznia. Zaleca ułożenie ćwiczeń nawiązujących do spreparowanych treści⁸. Po wykonaniu zadania prosi o publiczną prezentację rezultatów pracy każdej z grup, komentuje wyniki, udziela porad merytorycznych.

Postulat 4.

Korzystaj z potencjału różnorodności i inicjuj kooperatywną pracę w zespołach międzykulturowych! (20 minut)

Zadanie 5.

Prowadzący prosi uczestników, pozostających we wcześniej utworzonych grupach, o uzupełnienie kart pracy dotyczących potencjału i zagrożeń w klasach zróżnicowanych kulturowo (Materiał nr 3). Nawiązując do wypowiedzi nauczycieli, podkreśla, że w edukacji dzieci i młodzieży z grup mniejszościowych w klasie zróżnicowanej kulturowo niezbędne jest stworzenie warunków sprzyjających włączaniu do procesu edukacyjnego. Prosi uczestników o wypisanie na małych karteczkach przykładowych działań służących temu celowi.

Prowadzący komentuje wypowiedzi uczestników, podkreślając walory przekazywania informacji przez członków grup mniejszościowych na temat ich kultur, a także przygotowywania prac i prezentacji o tematyce międzykulturowej. Podaje przykłady dobrych praktyk, przy czym zaznacza, że osoby reprezentujące mniejszości nie zawsze posiadają wiedzę o własnej kulturze. Dlatego tak ważne jest wcześniejsze rozpoznanie braków, chociażby w celu zapobieżenia niepowodzeniom, np. w trakcie publicznych wypowiedzi.

Prowadzący mówi o konieczności inicjowania i nagradzania kooperatywnych metod pracy zespołów międzykulturowych w klasach zróżnicowanych kulturowo. Wyjaśnia, że metody te umożliwiają m.in. wzajemne poznawanie się dzieci i młodzieży, korzystanie z różnorodnej wiedzy i umiejętności, sprzyjają budowaniu pozytywnej współzależności, a mogą także wzmacniać poczucie własnej wartości u dzieci i młodzieży przejawiających szkolne trudności.

Postulat 5.

Zadbaj o międzykulturową integrację klasy!
(20 minut)

Prowadzący mówi, że praca z klasą zróżnicowaną kulturowo wymaga działań skutkujących budowaniem pozytywnych relacji rówieśniczych. Prosi uczestników szkolenia o propozycje przedsięwzięć, które warto podejmować w celu międzykulturowej integracji klasy.

W nawiązaniu do wypowiedzi uczestników podkreśla, że szczególne znaczenie w procesie integracji ma prowadzenie cyklicznych programów i projektów edukacyjnych, podczas któ-

⁸ Polecenie dotyczące niniejszego zadania może brzmieć następująco: *Stwórz sylwetkę ucznia przynależącego do grupy mniejszościowej (określ jego wiek, narodowość, stopień znajomości języka polskiego). Następnie na podstawie treści otrzymanego tekstu przygotuj tekst adekwatny do możliwości językowych i percepcyjnych ucznia. W nawiązaniu do tekstu zaproponuj wykonanie w trakcie lekcji zdań dydaktycznych, które umożliwią m.in. określenie stopnia opanowania przez danego ucznia treści zawartych w spreparowanym tekście.*

rych dzieci i młodzież mają możliwość współdziałania. Podaje przykłady działań z zakresu edukacji międzykulturowej, które służą integracji grupy (adekwatnie do poziomu nauczania w placówce, w której odbywa się szkolenie)⁹.

Postulat 6.

Twórz wraz z uczniami międzykulturową przestrzeń szkoły!
(15 minut)

Zadanie 6.

Prowadzący wyjaśnia, że obecność w szkole dzieci i młodzieży reprezentujących mniejszości sprzyja tworzeniu międzykulturowej przestrzeni w danej placówce edukacyjnej. Następnie dzieli uczestników na grupy i prosi o zaproponowanie symbolicznego włączenia uczniów z grup mniejszościowych do przestrzeni szkoły, potem – o prezentację rezultatów pracy poszczególnych grup.

Prowadzący, komentując wypowiedzi uczestników szkolenia, podkreśla, jak ważne jest, aby w przestrzeni szkoły oprócz treści dotyczących kultury dominującej znalazła się tematyka nawiązująca do kultur mniejszościowych. Mówi, że w tym celu uczniowie mogą na przykład wykorzystywać łamy gazetki szkolnej i przekazywać tam wiedzę o własnej kulturze i innych kulturach, np. zamieszczać symbole narodowe grup mniejszościowych czy publikować legendy z kręgu ich kultur; mogą też na terenie szkoły prezentować tradycyjne tańce. Prowadzący podkreśla, że wszystkie te działania akcentują międzykulturowy charakter przestrzeni szkoły i psychologicznie wzmacniają poczucie bezpieczeństwa oraz przynależności osób z grup mniejszościowych do danej placówki edukacyjnej.

Prowadzący dodaje, że treści tworzące międzykulturową przestrzeń danej placówki mogą sprzyjać nabywaniu wiedzy o innych kulturach nie tylko przez rówieśników dzieci i młodzieży z grup mniejszościowych, ale również przez personel szkoły oraz rodziców.

Postulat 7.

Włączaj rodziców uczniów z grup mniejszościowych do działań klasy zróżnicowanej kulturowo! (10 minut)

Prowadzący prosi uczestników szkolenia o wskazanie korzyści płynących z włączania do życia klasy również rodziców uczniów reprezentujących mniejszości. Proponuje uczestnikom zastosowanie metody burzy mózgów. Następnie analizuje wypowiedzi nauczycieli i podkreśla, że współpraca rodziców uczniów z mniejszości z rodzicami uczniów z grupy większościowej może sprzyjać wzajemnemu poznawaniu się i tym samym ułatwiać wykraczanie poza negatywne stereotypy i uprzedzenia. Prowadzący zaznacza, że współdziałanie rodziców może także pozytywnie kształtować postawy ich dzieci.

4. Podsumowanie (5 minut)

Prowadzący, podsumowując problematykę zrealizowaną podczas szkolenia, odpowiada na pytania uczestników.

⁹ Informacje dotyczące działań edukacyjnych oraz publikacji metodycznych znajdują się m.in. na stronach polskich organizacji pozarządowych, zob. <http://www.miedzykulturowa.org.pl/cms/>; <http://fundacja.uwb.edu.pl/>; <http://jedenswiat.org.pl/>

■ Materiały dydaktyczne

Materiał nr 1

Teksty do wyboru i opracowania przez uczestników szkolenia – przygotowane przez prowadzącego

Materiał nr 2

Niebieskoocy – fragment filmu (czas: 45:42–47:44) zamieszczonego w internecie:
http://www.dailymotion.com/video/xwnfv3_niebieskoocy_news, dostęp: 15 sierpnia 2015 roku.

Materiał nr 3

Potencjał i zagrożenia w klasach zróżnicowanych kulturowo – karta pracy

Potencjał	Zagrożenia

Scenariusz 3

Anna Młynarczuk-Sokołowska

Uczeń-uchodźca w polskiej szkole Główne problemy

Czas orientacyjny: 4 godziny dydaktyczne

Cele:

- przybliżenie uczestnikom szkolenia procedury o nadanie statusu uchodźcy (procedura azylowa) oraz praw socjalnych osób ubiegających się o ochronę w Polsce, zwłaszcza dzieci i młodzieży uchodźczej;
- zachęcenie do poznawania kultury uczniów-uchodźców na przykładzie uczniów narodowości czeczeńskiej;
- nabywanie wiedzy o możliwościach wspierania dzieci i młodzieży uchodźczej w polskich placówkach edukacyjnych;
- uwrażliwienie na problemy dzieci i młodzieży uchodźczej.

Metody: wykład interaktywny, dyskusja, pogadanka, burza mózgów.

Środki dydaktyczne: małe karteczki, flamastry, rzutnik, laptop, papier formatu A2, markery.

Materiały dydaktyczne:

- opcjonalnie prezentacja multimedialna lub plansze;
- *Świadectwo Ahmeda* – tekst;
- *Kultura, tradycje i obyczaje czeczeńskie* – karta pracy z pytaniami pomocniczymi do dyskusji.

Przebieg szkolenia:

1. Wprowadzenie (20 minut)

Prowadzący przedstawia temat spotkania. Prosi uczestników o napisanie na małych karteczkach skojarzeń z terminem „uchodźca”, a następnie zaprezentowanie ich.

Prowadzący analizuje wypowiedzi uczestników. Wyjaśnia, że Polska jako sygnatariusz międzynarodowych dokumentów, takich jak *Konwencja dotycząca statusu uchodźców* z 1951 roku oraz *Protokół Nowojorski* z 1967 roku, jest zobowiązana do udzielania wsparcia osobom, które obawiają się o utratę bezpieczeństwa własnego i swojej rodziny w ojczystym kraju. Następnie definiuje słowo „uchodźca” według *Konwencji Genewskiej* oraz analizuje powody uchodźstwa. Wyjaśnia, że poszczególni sygnatariusze wyżej wymienionych dokumentów mogą tworzyć własne prawodawstwo służące ochronie i wspieraniu uchodźców. Informuje uczestników, że w naszym kraju naczelnym aktem prawnym w tym zakresie jest *Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej* (z późn. zm.).

Prowadzący mówi, że najliczniejszą grupą cudzoziemców, ubiegających się w Polsce o status uchodźcy, są obywatele Federacji Rosyjskiej, którzy deklarują narodowość czeczeńską. W związku z tym przykłady podawane podczas szkolenia dotyczą głównie tej grupy dzieci i młodzieży.

2. Wykład *Proces uchodźstwa krok po kroku* (60 minut)

Prowadzący omawia proces uchodźstwa, wzbogacając swoje wystąpienie przykładami praktyk edukacyjnych oraz zadaniami dydaktycznymi. W trakcie wykładu zachęca uczestników do wypowiedzania się i dzielenia własnymi doświadczeniami, zdobytymi w pracy z uchodźcami.

Aby zwizualizować treść wykładu, prowadzący może posłużyć się prezentacją multimedialną bądź wcześniej przygotowanymi planszami, które kolejno rozkłada na podłodze lub zawiesza w widocznym miejscu sali szkoleniowej (Materiał nr 1).

Wykład powinien dotyczyć dwóch obszarów tematycznych: procesu uchodźstwa wraz z procedurą azylową oraz problemów uczniów-uchodźców.

Proces uchodźstwa

Prowadzący omawia proces uchodźstwa, uwzględniając jego etapy:

- faza przedemigracyjna;
- ucieczka;
- dotarcie do kraju pierwszego azylu;
- osiedlenie się w nowym kraju;
- faza poemigracyjna/repatriacyjna (powrót do kraju rodzinnego).

Równolegle – w kontekście sytuacji życiowej uczniów-uchodźców – prowadzący charakteryzuje procedurę nadania statusu uchodźcy w Polsce oraz prawa socjalne osób ubiegających się o status uchodźcy. Omawia istotę procedur takich jak:

- złożenie wniosku o nadanie statusu uchodźcy;
- wywiad statusowy w Urzędzie ds. Cudzoziemców;
- wezwanie w celu wypowiedzenia się przez Urząd i ubiegającego się o status uchodźcy na temat zebranych dowodów i materiałów oraz zgłoszonych żądań;
- decyzja Urzędu ds. Cudzoziemców.

Prowadzący wyjaśnia także rolę ośrodka recepcyjnego i ośrodków pobytowych dla cudzoziemców oraz specyfikę indywidualnych programów integracyjnych.

Problemy uczniów-uchodźców

W ramach realizacji tego zagadnienia prowadzący proponuje uczestnikom wykonanie zadania.

Zadanie

Prowadzący dzieli uczestników na grupy. Prosi o wypisanie na małych karteczkach problemów, z którymi mogą się borykać uczniowie-uchodźcy. Następnie poleca grupom zaprezentowanie wyników pracy.

Analizując wypowiedzi uczestników, prowadzący akcentuje problemy dzieci i młodzieży uchodźczej:

- traumatyczne doświadczenia życiowe, np. utrata bliskiej osoby lub osób;
- nieznamość języka polskiego i kultury kraju pobytu;
- trudności lub zaległości szkolne wynikające ze zmiany kraju zamieszkania;
- negatywne postawy społeczeństwa przyjmującego, w tym rówieśników.

Następnie przytacza treść *Świadectwa Ahmeda* (Materiał nr 2), po czym prosi chętne osoby o refleksję na temat tekstu. Podkreśla, że w pracy z uczniami-uchodźcami niezbędna jest znajomość ich sytuacji życiowej. Brak takiej wiedzy generuje problemy, m.in. błędną interpretację zachowań grupy uczestników procesu edukacyjnego oraz przypisywanie jej członkom cech, których nie posiadają.

— przerwa (15 minut) —

3. Różnice kulturowe w pytaniach i odpowiedziach (60 minut)

Prowadzący wyjaśnia uczestnikom szkolenia, jak istotne znaczenie w pracy z dziećmi i młodzieżą uchodźczą ma znajomość ich kultury. Podkreśla, że brak kompetencji międzykulturowych w zakresie kultury czy kultur uchodźców może powodować wiele nieporozumień i problematycznych sytuacji.

Prowadzący mówi o potrzebie nabywania przez nauczycieli kompetencji międzykulturowych w odniesieniu do kultur dzieci i młodzieży uchodźczej. Sygnalizuje, że różnice międzykulturowe mogą występować na wielu płaszczyznach i wiązać się np. z rolami męskimi i żeńskimi, stosunkiem do osób starszych, pojmowaniem gościnności, odmienną przynależnością religijną.

Prowadzący wyjaśnia, że ta część spotkania będzie poświęcona różnicom pomiędzy kulturą polską a czecheńską.

Zadanie

Aby omówić kwestie różnic międzykulturowych, prowadzący dzieli uczestników szkolenia na grupy. Każdej grupie rozdaje karty pracy (Materiał nr 3) zawierające zestaw pytań dotyczących kultury czecheńskiej. Wyjaśnia nauczycielom, że pytania mają spełnić funkcję aktywizującą, a nie sprawdzającą ich wiedzę. Daje czas na zastanowienie się nad odpowiedziami, po czym prosi chętne osoby (kolejno z każdej grupy) o udzielenie odpowiedzi.

Prowadzący komentuje wystąpienia nauczycieli, w razie potrzeby udziela poprawnych odpowiedzi. Tło wypowiedzi na temat różnic kulturowych może stanowić prezentacja multimedialna obrazująca omawiane zagadnienia. W toku rozmowy z nauczycielami prowadzący przytacza przykłady problematycznych sytuacji w relacjach nauczyciel – uczeń oraz uczeń – uczeń, które były następstwem różnic kulturowych.

Uczestnicy wraz z prowadzącym analizują poszczególne przypadki, poszukując konstruktywnych rozwiązań, uwzględniających poszanowanie kultur dzieci i młodzieży uchodźczej, po czym prowadzący podsumowuje omówioną problematykę.

4. Jak wspierać uczniów-uchodźców? Katalog dobrych rozwiązań (25 minut)

Prowadzący wyjaśnia uczestnikom, że pomyślny przebieg akulturacji dzieci i młodzieży uchodźczej oraz ich edukacji wiąże się m.in. z wielokierunkowym wsparciem ze strony szkoły: psychologicznym, edukacyjnym, materialnym. Proponuje nauczycielom wykonanie zadania.

Zadanie

Prowadzący prosi nauczycieli pracujących w grupach o sporządzenie na kartkach formatu A2 mapy działań dotyczących różnych form wspierania uczniów-uchodźców, które byłyby możliwe do zainicjowania i zrealizowania w polskich placówkach edukacyjnych bądź we współpracy z nimi. Po wykonaniu zadania komentuje rezultaty pracy każdej z grup, uzupełniając wypowiedzi poszczególnych uczestników. Nawiązuje do treści prawodawstwa oświatowego i sygnalizuje istniejące w Polsce możliwości wspierania cudzoziemców w zakresie edukacji.

Materiały dydaktyczne

Materiał nr 1

Prezentacja multimedialna lub plansze – do przygotowania przez prowadzącego

Materiał nr 2

Świadectwo Ahmeda

Przyjechałem do Polski z Czeczenii, z mamą i czterema braćmi. Tato został w Czeczenii. Musiał, bo umarł – zabiła go rosyjska bomba. Chciałbym, żeby był tu, razem z nami – mamie byłoby łatwiej.

Trudno było się tu dostać, do Polski. Jechaliśmy długo pociągiem, później chyba ciężarówką. W Groznych nie mogliśmy już zostać, bo nasz dom leżał w gruzach, szkoła też. Zostało tylko kilka ścian i dużo szkła z rozbitych szyb. Wziąłem z Czeczenii cztery zdjęcia z tatą i z moim najlepszym przyjacielem Magomedem. Ciekawe, czy go jeszcze zobaczę? Mama mówi, że wrócimy do domu, ale Magomed na pewno nie będzie mnie pamiętał.

Teraz tu mamy dom, ale tęsknię za Czeczenią. Chodzę do polskiej szkoły w Białymstoku. Mam dwóch kolegów, z którymi gram w piłkę. Uczą mnie polskiego, bo jeszcze słabo mówię. Pani w szkole dała mi polski alfabet. Poza tym jest nam dobrze – w hotelu mamy swój pokój. Jak będę duży, to wrócę do domu i odwiedzę babcię.

Materiał nr 3

Kultura, tradycje i obyczaje czeczeńskie – karta pracy z pytaniami pomocniczymi do dyskusji:

- Co to jest tejp?
- Dlaczego dla Czeczenów ważna jest znajomość imion męskich przodków co najmniej do siódmego pokolenia?
- Czym charakteryzuje się wychowanie dzieci w tradycyjnej rodzinie czeczeńskiej?
- Jakich dań lepiej nie podawać, goszcząc religijną rodzinę czeczeńską?
- Na czym polega czeczeńska gościnność?
- Dlaczego Czeczenki noszą chustki?
- Czy kobiecie czeczeńskiej, która wita się z mężczyznami, wypada podać im rękę?
- Czy para czeczeńskich młodzieńców, przytulających się w miejscu publicznym, należy do codziennych widoków?
- Jakie zwierzę nie powinno być pupilem w czeczeńskim domu?
- Jak się tańczy lezginkę?

Scenariusz 4

Anna Młynarczuk-Sokołowska

Ku międzykulturowej integracji

Prawne aspekty kształcenia cudzoziemców

Czas orientacyjny : 4 godziny dydaktyczne

Cele:

- przybliżenie uczestnikom szkolenia regulacji prawnych dotyczących kształcenia cudzoziemców w Polsce;
- zapoznanie uczestników z priorytetami edukacyjnymi integracji cudzoziemców w świetle polskiego prawodawstwa oświatowego.

Metody: pogadanka, dyskusja, praca z tekstem, praktyczna.

Środki dydaktyczne: rzutnik, laptop, papier formatu A2, markery, małe karteczki.

Materiały dydaktyczne:

- polskie regulacje prawne dotyczące przebywania i edukacji w polskich szkołach uczniów cudzoziemskich;
- *O odczuciach uczennicy cudzoziemskiej, uczęszczającej do polskiej szkoły* – tekst.

Przebieg szkolenia:

1. Wprowadzenie (10 minut)

Prowadzący przedstawia tematykę spotkania. Informuje uczestników szkolenia, że kształcenie cudzoziemców w Polsce regulują przepisy zawarte w *Ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty* (z późn. zm.) oraz w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 roku 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*.

Prowadzący mówi, że niniejsze akty prawne stanowią podstawę nieodpłatnego kształcenia cudzoziemców oraz mogą tworzyć płaszczyznę do podejmowania działań wspierających proces integracji cudzoziemców. Następnie wyjaśnia pojęcie integracji, podkreślając dwustronny charakter tego procesu – wymagającego zaangażowania zarówno ze strony cudzoziemców, jak i społeczeństwa przyjmującego.

1. Kształcenie cudzoziemców w Polsce (łącznie 130 minut)

Podstawowe zagadnienia (10 minut)

Prowadzący pyta uczestników, co wiedzą o kształceniu cudzoziemców w Polsce oraz wspieraniu edukacyjnym tej grupy uczniów. Proponuje wykład interaktywny, urozmaicony zadaniami dydaktycznymi na temat prawnych aspektów kształcenia cudzoziemców. Zachęca nauczycieli do dzielenia się przykładami dobrych praktyk nawiązujących do tematyki wykładu. Omówienie zagadnienia prowadzący może wzbogacić prezentacją multimedialną.

Prowadzący informuje, że szkolenie obejmuje kwestie takie jak:

- przyjmowanie do publicznych przedszkoli, szkół i placówek;
- nauka języka polskiego;
- zajęcia wyrównawcze;
- nauka języka i kultury kraju pochodzenia cudzoziemców;
- nauka religii.

Przyjmowanie do publicznych przedszkoli, szkół i placówek (15 minut)

Prowadzący prezentuje treść art. 94a *Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty* (z późn. zm.) oraz rozwiązania przyjęte w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek...* (zob. par. 3–15, odpowiednio do sześcioletniego kształcenia i typu placówki, w której odbywa się szkolenie – Materiały nr 1 i nr 2).

Mówi, że polskie placówki edukacyjne są zobowiązane do przyjmowania uczniów cudzoziemskich, a uczniowie cudzoziemscy mają prawo do nieodpłatnego kształcenia. Odwołując się do treści wyżej wymienionych aktów prawnych oraz praktyki edukacyjnej, prowadzący omawia sytuacje problemowe, które mogą zaistnieć w toku procedury przyjmowania cudzoziemców do publicznych placówek (np. brak wcześniejszych świadectw szkolnych potwierdzających ukończenie kształcenia na danym etapie), po czym wskazuje praktyczne sposoby ich rozwiązywania.

Nauka języka polskiego (30 minut)

Zadanie 1.

Prowadzący przytacza treść Materiału nr 4, dotyczącego sytuacji szkolnej uczennicy cudzoziemskiej. Prosi chętne osoby o zreferowanie ich odczuć w związku z tym przykładem. Prowadzący analizuje wypowiedzi uczestników i podkreśla, że znajomość języka polskiego jest czynnikiem priorytetowym, decydującym o odnalezieniu się cudzoziemców w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej, tym samym o integracji. Mówi, że bariera językowa stanowi jedną z podstawowych przeszkód utrudniających cudzoziemcom zarówno prawidłowe funkcjonowanie w placówkach oświatowych (nabywanie wiedzy, nawiązywanie relacji rówieśniczych), jak i w nowym kraju zamieszkania.

Prowadzący pyta uczestników o ich obserwacje dotyczące procesu uczenia się języka polskiego przez cudzoziemców, po czym prosi o wskazanie czynników pozytywnie i negatywnie wpływających na nabywanie kompetencji komunikacyjnych. Prosi także

o wskazanie znanych uczestnikom form uczenia się języka polskiego przez cudzoziemców, możliwych do zrealizowania w polskich szkołach i we współpracy z nimi.

Zadanie 2.

Prowadzący informuje uczestników o możliwości zorganizowania przez organ prowadzący szkołę dodatkowych nieodpłatnych zajęć lekcyjnych z języka polskiego dla uczniów cudzoziemskich. Prosi nauczycieli o zapoznanie się z treścią art. 94a, ust. 4 i 4a *Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty* (z późn. zm.) oraz par. 16, ust. 1, 2, 3 i par. 18 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek...* (Materiały nr 1 i nr 2).

Następnie pyta, jak uczestnicy rozumieją treść przeczytanych fragmentów aktów prawnych, po czym omawia szczegóły organizacji dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego. Zwraca uwagę na prawo cudzoziemców do udzielania im pomocy przez osobę władającą językiem kraju ich pochodzenia, zatrudnioną przez dyrektora szkoły w charakterze pomocy nauczyciela.

Prowadzący podaje praktyczne wskazówki dotyczące organizacji wyżej wymienionych zajęć, np. zasad aplikowania do organu prowadzącego szkołę. Akcentuje, że zadaniem osób pracujących z cudzoziemcami jest jak najszybsze podjęcie działań w celu stworzenia im odpowiednich warunków do nauki języka polskiego.

Zajęcia wyrównawcze (20 minut)

Prowadzący pyta uczestników o spostrzeżenia dotyczące sytuacji cudzoziemców różnych narodowości, którzy przybyli do ich szkoły. W toku wypowiedzi nauczycieli analizuje czynniki decydujące o szkolnych osiągnięciach i niepowodzeniach dzieci i młodzieży cudzoziemskiej. Następnie prosi o podanie znanych uczestnikom możliwości organizowania zajęć wyrównawczych dla cudzoziemców, jednocześnie komentując wypowiedzi nauczycieli.

Zadanie

Prowadzący informuje uczestników szkolenia, że polskie prawodawstwo daje podstawę do organizowania – w zakresie nauczanych przedmiotów – dodatkowych zajęć wyrównawczych dla cudzoziemców. Mówi, że zajęcia te mogą być zorganizowane przez organ prowadzący szkołę w sytuacji, gdy nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych.

Prowadzący prosi uczestników o zapoznanie się z treścią art. 94a, ust. 4c *Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty* (z późn. zm.) oraz par. 17, ust. 1, 2, 3 i par. 18 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek...* Następnie pyta, jak uczestnicy rozumieją te fragmenty, oraz wyjaśnia kwestie problematyczne związane z organizowaniem zajęć wyrównawczych (Materiały nr 1 i nr 2).

Prowadzący mówi o potrzebie udzielania wsparcia cudzoziemcom w zakresie wyrównywania braków edukacyjnych. Zaznacza, że celem tego działania jest zapobieganie po-

głębianiu się trudności szkolnych, drugoroczności, przeciwdziałanie ekskluzji społecznej itd. Informuje o znaczeniu wspierania, podkreślając, że w wielu przypadkach – bez dostosowywania form i metod pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów oraz ich udziału w dodatkowych zajęciach wyrównawczych – liczni cudzoziemcy nie będą w stanie poradzić sobie w polskich szkołach.

— przerwa (15 minut) —

Nauka języka i kultury kraju pochodzenia cudzoziemców (25 minut)

Zadanie 1.

Prowadzący prosi uczestników szkolenia o wcielenie się w rolę uczniów cudzoziemskich, czujących silny związek z własną kulturą. Następnie zaleca, aby nauczyciele – posługując się kryteriami uczniów – wypisali na małych karteczkach formy, w jakich chcieliby rozwijać swoją tożsamość kulturową.

Uczestnicy wraz z prowadzącym analizują, czy zaproponowane formy rozwijania tożsamości kulturowej cudzoziemców są możliwe do przeprowadzenia w polskich szkołach i na jakich zasadach miałyby się odbywać ich realizacja.

Zadanie 2.

Prowadzący informuje uczestników o możliwości organizowania dla cudzoziemców zajęć z ich języka ojczystego oraz umożliwiających poznawanie własnej kultury. Wyjaśnia, że zajęcia takie mogą zostać zainicjowane – w porozumieniu z dyrektorem szkoły i za zgodą organu prowadzącego – przez placówkę dyplomatyczną albo konsularną kraju pochodzenia dzieci i młodzieży cudzoziemskiej, która działa w Polsce, lub organizację pozarządową.

Prowadzący prosi uczestników szkolenia o przeanalizowanie treści art. 94a, ust. 5 *Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty* (z późn. zm.) oraz par. 19 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek...* Pyta nauczycieli, jak rozumieją treść tych regulacji prawnych (Materiał nr 2).

Następnie precyzyjnie omawia zasady organizacji zajęć, wyjaśniając kwestie problematyczne. Wskazuje przykładowe podmioty, które mają doświadczenie w organizowaniu tego typu przedsięwzięć na terenie regionu czy miasta, oraz podaje przykłady takich działań. W trakcie wykładu podkreśla, że znajomość języka ojczystego oraz własnej kultury jest istotnym czynnikiem kształtowania tożsamości cudzoziemców, a także fundamentem rozwijania kompetencji międzykulturowych w zakresie kultury polskiej.

Prowadzący sygnalizuje, że wśród cudzoziemców często można zetknąć się z przypadkami niskiego poziomu znajomości języka ojczystego i własnej kultury, co jest następstwem m.in. sytuacji panującej w ich kraju, np. prześladowań ludności czy stanu wojny. Podkreśla, że nierzadko nowy kraj zamieszkania stanowi dla cudzoziemców nową i bezpieczną przestrzeń poznawania własnej kultury i budowania z nią więzi.

Nauka religii (15 minut)**Zadanie**

Prowadzący pyta nauczycieli o ich spostrzeżenia dotyczące nauczania cudzoziemców religii oraz związane z tym kwestie problematyczne. Podkreśla, że obowiązkiem szkół jest umożliwienie uczniom-cudzoziemcom rozwijania ich tożsamości religijnej. Prosi nauczycieli o zapoznanie się z treścią art. 12, ust. 1, 2 *Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty* (z późn. zm.) oraz par. 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*. Pyta, jak rozumieją treść przeczytanych fragmentów aktów prawnych (Materiały nr 1 i nr 3).

Prowadzący wyjaśnia szczegóły organizowania dla cudzoziemców nauki religii. Mówi, że nauczanie może odbywać się w grupie międzyszkolnej, w punkcie katechetycznym lub w inny sposób. Podaje przykłady różnych form organizowania zajęć z religii, np. w szkole albo w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców.

3. Edukacja międzykulturowa w szkole – propozycje uczestników szkolenia (30 minut)**Zadanie**

Prowadzący prosi uczestników szkolenia, pracujących we wcześniej utworzonych grupach, aby – nawiązując do treści szkolenia oraz *Ramy Kompetencji Międzykulturowych* (rozdział 1. niniejszej publikacji) – wypisali na kartkach formatu A2 propozycje działań z zakresu edukacji międzykulturowej, które służą integracji cudzoziemców. Następnie zaleca prezentację rezultatów pracy przez poszczególne grupy.

W trakcie wypowiedzi nauczycieli akcentuje znaczenie realizacji cyklicznych programów i projektów z zakresu edukacji międzykulturowej. Zwraca uwagę na zasadność przybliżania dzieciom i młodzieży cudzoziemskiej społecznych realiów życia w Polsce. Podkreśla też potrzebę tworzenia sytuacji edukacyjnych umożliwiających wspólne działanie osobom tworzącym grupę czy klasę zróżnicowaną kulturowo.

4. Podsumowanie (10 minut)

Prowadzący podsumowuje tematykę szkolenia. Odpowiada na pytania nauczycieli, wyjaśniając kwestie problematyczne. Akcentuje potrzebę podejmowania dodatkowych działań wspierających proces edukacji cudzoziemców, zwłaszcza prowadzenia dodatkowych lekcji języka polskiego czy zajęć wyrównawczych, możliwych do realizacji w myśl polskiego prawodawstwa.

Materiały dydaktyczne

Materiał nr 1

Regulacja prawna

Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (z późn. zm.) – art. 12 i art. 94a (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572).

Materiał nr 2

Regulacja prawna

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 roku 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. 2015 Poz. 31).

Materiał nr 3

Regulacja prawna

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

Materiał nr 4

O odczuciach cudzoziemskiej uczennicy, uczęszczającej do polskiej szkoły

Dziś mija kolejny tydzień nauki w polskiej szkole, a ja wciąż niewiele rozumiem z wypowiedzi nauczycieli, komentarzy rówieśników na szkolnym korytarzu i zadań wykonywanych podczas lekcji. Znaczenia większości kierowanych do mnie komunikatów domyślam się. Często zdarza się, że moje odpowiedzi na zadawane pytania mają niewiele wspólnego z ich treścią. W takich sytuacjach wstydzę się i czuję się źle.

Dzielę ławkę z koleżanką tej samej narodowości. W związku z tym, że nie nadążam za grupą, coraz mniej uwagi poświęcam temu, co dzieje się na lekcji. Z dnia na dzień staję się coraz bardziej bierna, nieobecna. Nudzę się w szkole. Coraz częściej nie podejmuję próby odrabiania prac domowych – bo przecież niewiele rozumiem.

Koleżanki zaczynają szeptać, że jestem leniwa.

Źródło: opracowanie własne autorki

Scenariusz 5

Małgorzata Rusiłowicz

Od stereotypu do dyskryminacji

Analiza zjawisk i procesów występujących na styku kultur

Czas orientacyjny: 4 godziny dydaktyczne

Cele:

- przekazanie uczestnikom szkolenia wiedzy na temat zjawisk i procesów występujących na styku kultur;
- przekazanie podstawowych informacji o stereotypach, uprzedzeniach i dyskryminacji oraz ich skutkach;
- pogłębianie przez uczestników świadomości własnych stereotypów i uprzedzeń oraz wpływu takiego sposobu myślenia na postrzeganie innych ludzi.

Metody: prezentacja, dyskusja, praca w grupach, definiowanie pojęć, burza mózgów.

Środki dydaktyczne: arkusze szarego papieru, flipchart, mazaki, karteczki samoprzylepne, wydruki ilustracji.

Materiały dydaktyczne:

- slajd z pytaniami pomocniczymi;
- *Ogień* – tekst opowiadania Bruna Ferrera;
- schemat łańcucha dyskryminacji;
- *Cechy pozytywne i negatywne grup społecznych* – karta pracy;
- slajd z pytaniami podsumowującymi.

Przebieg szkolenia:

1. Wprowadzenie (15 minut)

Prowadzący prosi uczestników o zdefiniowanie zjawiska styku kultur oraz przeanalizowanie pojęć takich jak: wartości, normy, schematy zachowań, przekonania, doświadczenia i oczekiwania, wpływających na ocenę Innych przez społeczeństwo przyjmujące.

Na podstawie wypowiedzi uczestników prowadzący redaguje i zapisuje na flipcharcie sformułowaną przez nich definicję styku kultur oraz czynniki wpływające na postrzeganie i ocenę Innych przez przedstawicieli społeczeństwa przyjmującego.

2. Ćwiczenie *Od stereotypu do uprzedzenia* (10 minut)

Prowadzący dzieli uczestników na 6 grup. Drogą losowania przyporządkowuje każdej grupie kartkę z podpisanym rysunkiem: „imigrant”, „skąpiec”, „kobieta”, „polityk”, „biedak/żebrak”, „bogacz”.

Członkowie grup – wchodząc w rolę osoby przedstawionej na rysunku – odpowiadają na pytania ze slajdu pokazanego przez prowadzącego, po czym zapisują odpowiedzi na arkuszu szarego papieru (Materiał nr 1).

Po upływie wyznaczonego czasu grupy prezentują przygotowane odpowiedzi. Prowadzący zwraca uwagę na rolę stereotypów oraz ich oddziaływanie na powstawanie uprzedzeń. Następnie odczytuje fragment dostępnego w internecie opowiadania Bruna Ferrera *Ogień*, w tekście którego występują wszystkie osoby przyporządkowane grupom (Materiał nr 2).

W ramach podsumowania ćwiczenia uczestnicy prowadzą krótką dyskusję na temat postawy bohaterów opowiadania (20 minut).

3. Łańcuch dyskryminacji (20 minut)

Prowadzący prosi uczestników o zdefiniowanie: stereotypu, uprzedzenia, dyskryminacji. W widocznym miejscu na flipcharcie zapisuje zgłaszane propozycje, uzupełniając przygotowany wcześniej schemat tzw. łańcucha dyskryminacji (Materiał nr 3).

Przy omawianiu pojęcia stereotypu prowadzący wyjaśnia też pojęcie stereotypizacji, polegającej na generalizowaniu wyobrażeń o danej grupie ludzi. Na schemacie łańcucha dyskryminacji podkreśla rzeczowniki: „przekonanie”, „postawy”, „zachowania”.

— przerwa (15 minut) —

4. Dyskryminacja w szkole (20 minut)

Prowadzący wprowadza terminy:

- **dyskryminacja bezpośrednia** – sytuacja, gdy ze względu na jakąś cechę osoba traktowana jest gorzej niż inna w podobnych warunkach;
- **dyskryminacja pośrednia** – sytuacja, gdy osoba lub grupa osób jest szczególnie dotknięta z powodu panujących zasad.

Następnie prowadzący prosi uczestników, aby w parach zastanowili się i odpowiedzieli na pytania: Z jakimi przejawami dyskryminacji spotykamy się w szkole najczęściej? Kogo i z jakiego powodu dyskryminują uczniowie?

5. Dyskryminacja jedną z form wykluczenia społecznego (15 minut)

Prowadzący prosi uczestników o wyjaśnienie pojęcia wykluczenia społecznego, po czym podaje jego definicję:

- **wykluczenie społeczne** to sytuacja, w której dana jednostka, będąca członkiem społeczeństwa, nie może normalnie uczestniczyć w działaniach jego obywateli, przy czym ograniczenie to nie wynika z wewnętrznych przekonań wykluczonej jednostki, a znajdują się poza jej kontrolą.

Prowadzący podkreśla, że wykluczenie społeczne jest zjawiskiem wielowymiarowym. W praktyce oznacza niemożność uczestnictwa w życiu gospodarczym, politycznym i kulturowym w wyniku braku dostępu do zasobów, dóbr i instytucji, ograniczenia praw społecznych oraz

deprywacji potrzeb. Ważne jest, żeby prowadzący tak moderował wypowiedzi uczestników, aby wyciągnęli wniosek, iż dyskryminacja jest formą wykluczenia społecznego.

6. Rodzaje dyskryminacji (15 minut)

Prowadzący pyta uczestników o rodzaje dyskryminacji, po czym wyświetla slajd z jej podziałem oraz omawia rodzaje dyskryminacji zgodnie z przyjętymi kryteriami:

- rasa – rasizm
- pochodzenie etniczne – ksenofobia
- narodowość – szowinizm
- płeć – seksizm
- tożsamość płciowa – transfobia
- orientacja psychoseksualna – homofobia, heterofobia
- wiek – ageizm
- światopogląd religijny – antysemityzm, chrystianofobia, islamofobia
- wygląd zewnętrzny – atrakcjonizm
- niepełnosprawność – handicapizm/ableizm

Odnosząc się do wypowiedzi uczestników, prowadzący pyta, z jakimi rodzajami dyskryminacji spotkają się najczęściej.

7. Świadomość i analiza wpływu stereotypów i uprzedzeń na postrzeganie ludzi z różnych grup społecznych

Prowadzący prosi uczestników o podzielenie się doświadczeniami z realizacji działań międzykulturowych, poświęconych stereotypom, uprzedzeniom i dyskryminacji. Jeśli okaże się, że nauczyciele nie podejmowali tego typu aktywności, warto przeprowadzić dyskusję na temat przeszkód i trudności w prowadzeniu edukacji antydyskryminacyjnej w warunkach szkolnych (15 minut).

Prowadzący dzieli nauczycieli na 4–6 zespołów, w zależności od liczby osób uczestniczących w zajęciach. Każdy zespół otrzymuje kartę pracy (Materiał nr 4) z wypisanymi nazwami różnych grup społecznych. Zadaniem uczestników jest przyporządkowanie każdej nazwie grupy społecznej 3 przymiotników określających cechy pozytywne tej grupy oraz 3 mówiących o cechach negatywnych.

Zespoły przedstawiają efekty swojej pracy. Prowadzący zapisuje wyniki na arkuszu szarego papieru, dodając do znajdujących się już nazw wszystkich grup społecznych także propozycje cech pozytywnych i negatywnych zgłoszone przez każdy zespół. Uczestnicy dyskutują o cechach grup społecznych, wykorzystując pytania podsumowujące (Materiał nr 5), oraz analizują mechanizmy powstawania i funkcjonowania stereotypów i uprzedzeń wobec tych grup (25 minut).

8. Podsumowanie zajęć – refleksja i dyskusja nad sposobami przeciwdziałania dyskryminacji

Prowadzący, stosując metodę burzy mózgów, pyta uczestników o przeciwdziałanie stereotypom, uprzedzeniom i dyskryminacji (25 minut):

- Jakie negatywne skutki niesie za sobą stereotypowe postrzeganie Innych?
- Jakie konsekwencje wynikają ze stereotypowego postrzegania Innych przez grupę większościową?
- Czy można skutecznie walczyć ze stereotypami?

Prowadzący mówi, że mechanizm uruchamiania się stereotypów jest niejako automatyczny – dlatego tak ważna staje się świadomość ich funkcjonowania, konsekwencji oraz kontrolowania. Pyta uczestników:

- Jaka jest różnica między stereotypem a uprzedzeniem?

Prowadzący przypomina o wcześniej podkreślonych rzeczownikach. Pyta uczestników:

- Jaka jest różnica między uprzedzeniem a dyskryminacją?

Prowadzący zwraca uwagę na działanie mechanizmu: myślenie/odczuwanie/uprzedzenie → działanie/dyskryminacja. Pyta uczestników:

- W jaki sposób możemy przeciwdziałać dyskryminacji?

■ Materiały dydaktyczne

Materiał nr 1

Od stereotypu do dyskryminacji – slajd z pytaniami pomocniczymi do ćwiczenia:

- Jak się czuję jako...?
- Co myślą i jak postrzegają mnie Inni?
- Jaką opinię mają Inni na mój temat?
- Co czuję, słysząc o sobie opinie Innych?

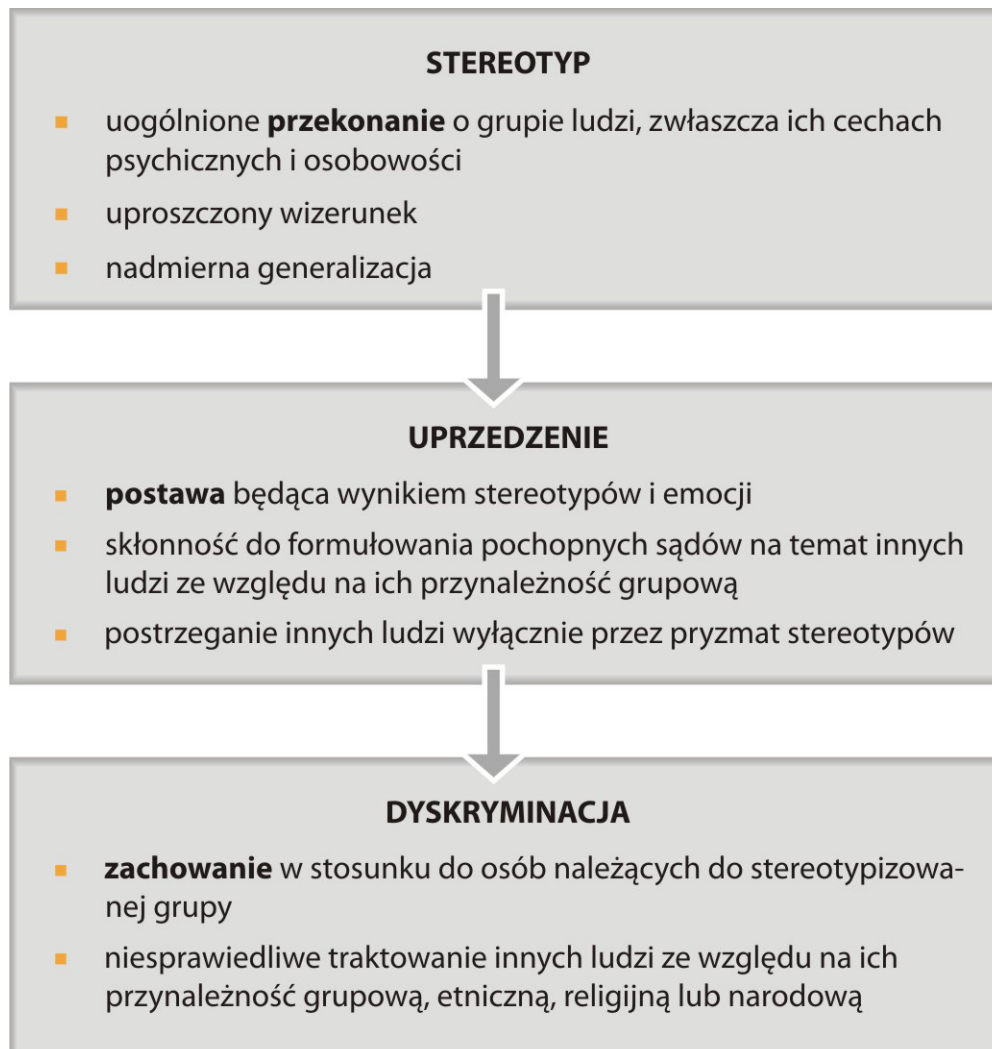
Materiał nr 2

Ogień – opowiadanie Bruna Ferrera, dostępne w internecie:

<http://adonai.pl/opowiadania/rodzinne/?id=82>

Materiał nr 3

Schemat łańcucha dyskryminacji



Materiał nr 4**Cechy pozytywne i negatywne grup społecznych – karta pracy**¹⁰

Grupa	Cechy pozytywne	Cechy negatywne
Nauczyciele		
Kobiety		
Mężczyźni		
Romowie		
Artyści		
Homoseksualiści		
Rosjanie		
Politycy		
Żydzi		
Osoby niepełnosprawne		
Blondynki		
Uczniowie		

¹⁰ Lambert J., Myers S., (1994), *50 Activities for Diversity Training*, Amherst — Massachusetts: Human Resource Development Press Inc.

Materiał nr 5

Slajd z pytaniami podsumowującymi:

- Czy ćwiczenie sprawiało wam trudności?
- Czy wypisanie stereotypów w odniesieniu do każdej z grup było łatwe?
Jeśli nie, to dlaczego?
- Co czuliście, słysząc o negatywnych cechach grup, do których należycie?
- Czy trudno indywidualnie postrzegać członków jakichś grup?
- Co możesz zrobić, aby przeciwdziałać stereotypom i uprzedzeniom?

Scenariusz 6

Małgorzata Rusiłowicz

Mowa nienawiści i postawy ksenofobiczne wśród uczniów źródłem nowego wyzwania edukacyjnego

Czas orientacyjny: 4 godziny dydaktyczne

Cele:

- zapoznanie uczestników szkolenia z przyczynami postaw ksenofobicznych wśród uczniów oraz wpływu obecnej w mediach mowy nienawiści na kształtowanie tych postaw;
- przekazanie podstawowej wiedzy o zjawiskach ksenofobii i mowy nienawiści;
- poszerzenie wiedzy o problemach, wyzwaniach, metodach i formach kształcenia oraz przykładach dobrych praktyk w edukacji antydyskryminacyjnej.

Metody: prezentacja, dyskusja, praca w grupach, praca w parach, definiowanie pojęć, burza mózgów.

Środki dydaktyczne: flipchart, mazaki, kartki.

Materiały dydaktyczne:

- prezentacja multimedialna;
- *Polscy narodowcy* – film dostępny w internecie;
- *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych w Polsce, Warszawa 2014*;
- *Obywatele dla demokracji* – materiał dostępny w internecie.

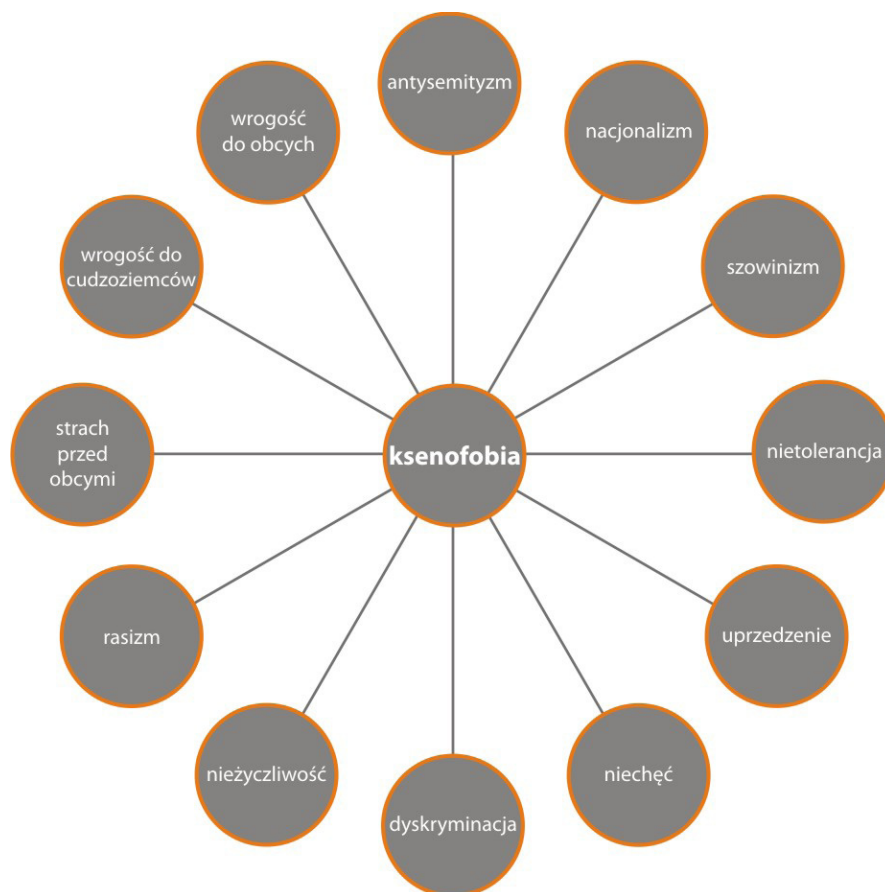
Przebieg szkolenia:

1. Definicja ksenofobii

Prowadzący prosi uczestników o zdefiniowanie ksenofobii. Zachęca do wypowiedzi, po czym wyświetla slajd podsumowujący dyskusję.

Ksenofobia (z greckiego *ksenos*: obcy, gość oraz *phobos*: lęk) – termin pierwotnie oznaczający strach/lęk przed obcymi; współcześnie określa postawę wrogości do innych grup lub osób, mającą swoje źródło w przekonaniu o obcości, poczuciu zagrożenia z ich strony (10 minut).

Prowadzący prosi o podanie synonimów terminu „ksenofobia”, które zapisuje na flipcharcie w formie mapy skojarzeń (10 minut).



2. Przyczyny postaw ksenofobicznych wśród uczniów

Prowadzący dzieli uczestników na 4–5 grup. Zadaniem każdej z nich jest analiza przyczyn postaw ksenofobicznych wśród uczniów. Następnie prosi, aby grupy przygotowały wnioski w wybranej przez siebie formie graficznej, np. w postaci mapy skojarzeń, i zaprezentowały je na forum (15 minut).

Prowadzący mówi uczestnikom o stopniach ksenofobii, zwracając uwagę na ich cechy:

- ostrożność wobec „obcych” jako konsekwencja nieufności w stosunku do nieznanego i wiążącego się z nią niebezpieczeństwa;
- niechęć do wszystkich niemieszczących się w kanonie tzw. naszego obyczaju – kanonie moralnym lub estetycznym;
- wrogość i nienawiść (5 minut).

— przerwa (15 minut) —

3. Mowa nienawiści – podstawowe zagadnienia

Prowadzący wyświetla slajdy z przykładami mowy nienawiści (Materiał nr 1) oraz film *Polscy narodowcy* (Materiał nr 2). W trakcie prezentacji zwraca uwagę uczestników na język. Pyta, jakie są granice wolności słowa, i prosi, aby uczestnicy, posługując się metodą burzy mózgów, podali propozycje hasłowych definicji wolności słowa. Warto, aby prowadzący poruszył też zagadnienie wpływu mediów na kształtowanie kultury słowa oraz problem rozpowszechniania przez nie mowy nienawiści (20 minut).

Na podstawie prezentacji uczestnicy definiują zjawisko mowy nienawiści. Prowadzący przytacza definicję sformułowaną przez Komitet Ministrów Rady Europy¹¹, według której: **mowa nienawiści** obejmuje wszelkie formy wypowiedzi, które szerzą, propagują czy usprawiedliwiają nienawiść rasową, ksenofobię, antysemityzm oraz inne formy nienawiści bazujące na nietolerancji – m.in. nietolerancję wyrażającą się w agresywnym nacjonalizmie i etnocentryzmie, dyskryminację i wrogość wobec mniejszości, imigrantów i ludzi o imigranckim pochodzeniu.

Prowadzący wyjaśnia, że mową nienawiści (ang. *hate speech*) nazywane są różne typy negatywnych emocjonalnie wypowiedzi, wymierzonych przeciwko grupom lub jednostkom ze względu na domniemaną lub faktyczną przynależność do grupy, formułowanych na bazie uprzedzeń. Opis grup jako gorszych i niepełnowartościowych może zarówno przyzwalać na przemoc i zachęcać do niej, jak i usprawiedliwiać jej stosowanie.

Prowadzący mówi o raporcie przygotowanym na potrzeby Biura Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu, w którym czytamy: „Mowa nienawiści – odpowiednik angielskiego terminu *hate speech* – to wypowiedzi ustne i pisemne (...) łączące, oskarżające, wyszydzające i poniżające grupy i jednostki z powodów po części od nich niezależnych, takich jak przynależność rasowa, etniczna, religijna, a także płeć, preferencje seksualne (...)”¹² (10 minut).

Prowadzący, odwołując się do slajdów (Materiał nr 1), pyta uczestników, z jakimi przejawami mowy nienawiści mieli do czynienia (10 minut). Prosi, aby w parach wypisali na kartkach osoby lub grupy osób, wobec których skierowana jest mowa nienawiści, po czym zapisuje na flipcharcie podawane przykłady i wspólnie z uczestnikami dokonuje ich analizy (15 minut).

Prowadzący przedstawia wyniki badań dotyczących mowy nienawiści. Uczestnicy analizują raport z badań sondażowych, przeprowadzonych w Polsce w 2014 roku. Następnie prowadzący wyświetla slajd podsumowujący, wykorzystując dostępną w internecie infografikę badań *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych, Warszawa 2014* (Materiał nr 3), (15 minut).

Uczestnicy odpowiadają na pytania:

- Gdzie najczęściej spotykamy się z mową nienawiści?
- Do kogo najczęściej skierowana jest mowa nienawiści?
- Gdzie najczęściej obserwujemy mowę nienawiści kierowaną do mniejszości seksualnych?
- Jak mowa nienawiści wpływa na postawy ludzi z naszego otoczenia?
- Jak reagujemy na mowę nienawiści?
- Dlaczego język mowy nienawiści uważamy za dopuszczalny? (20 minut).

¹¹ *Stop mowie nienawiści*, <http://www.ngofund.org.pl/bez-nienawisci/info/>, dostęp 28 lipca 2015 roku.

¹² Śmieszek K., *Mowa nienawiści*, <http://rownosc.info/dictionary/mowa-nienawisci-jezyk-nienawisci/>, dostęp 28 lipca 2015 roku.

4. Wpływ mowy nienawiści na kształtowanie postaw uczniów

Prowadzący, odwołując się do doświadczeń uczestników, moderuje dyskusję na temat wpływu mowy nienawiści na kształtowanie postaw ksenofobicznych wśród uczniów (15 minut).

5. Podsumowanie

Prowadzący szkolenie inicjuje dyskusję na temat przejawów mowy nienawiści w środowisku szkolnym. Zadaje uczestnikom pytania:

- Kogo dotyczy mowa nienawiści?
- Jak uczniowie reagują na mowę nienawiści?
- W jaki sposób mowa nienawiści wpływa na młodych ludzi?
- Czy mowa nienawiści dotyczy tylko młodych ludzi?
- Jakie problemy w związku z tym zjawiskiem muszą pokonać nauczyciele?
- Jak przeciwdziałać mowie nienawiści? (20 minut).

Prowadzący prezentuje i krótko omawia materiały *Obywatele dla demokracji*, dostępne w internecie (Materiał nr 4), które można wykorzystać, przygotowując zajęcia dla młodzieży (10 minut).

Materiały dydaktyczne

Materiał nr 1

Prezentacja multimedialna

Slajd 1.¹³

„Brzydzę się pedziów, są wynaturzeniem człowieczeństwa, powinni się leczyć”

„Żydzi muszą zrozumieć, że nienawiść Polaków sami wywołali swoją zdradą i zbrodniami; dziś starają się ukryć swoje winy, a odpowiedzialność zwać na nas”.

„Ukraińcy umieją co najwyżej mordować bezbronne kobiety i dzieci”.

Slajd 2.¹⁴

Slajd 3.

¹³ Cytaty pochodzą z opracowania *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*, Warszawa 2014, <http://www.ngofund.org.pl/wp-content/uploads/2014/06/raport-na-formacie-B5>, dostęp 19 listopada 2014 roku.

¹⁴ Materiały wykorzystane do slajdów 2–7: <http://www.chamsko.pl/page/22>, dostęp 28 lipca 2015 roku.

Slajd 4.

**Co robi Cygan na komputerze?
Grzebie w koszu.**




**Co jest szybsze od
murzyna z DVD ???**



**- TY NIE W KUCHNI?
- TY NIE
NA ŁAŃCUCHU ?**




Slajd 5.



**Miałem dzisiaj szczęście.
Znalazłem 20 złotych w
kieszeni starego
płaszczka. Co więcej
bezdomy, który miał go
na sobie nawet się nie
obudził.**

Chamsko.pl



Slajd 6.

**Harry Potter jest trochę
nierealistyczny. Nie
mówię o czarach, ale
żeby rudy miał aż
dwójkę przyjaciół?!**

Chamsko.pl



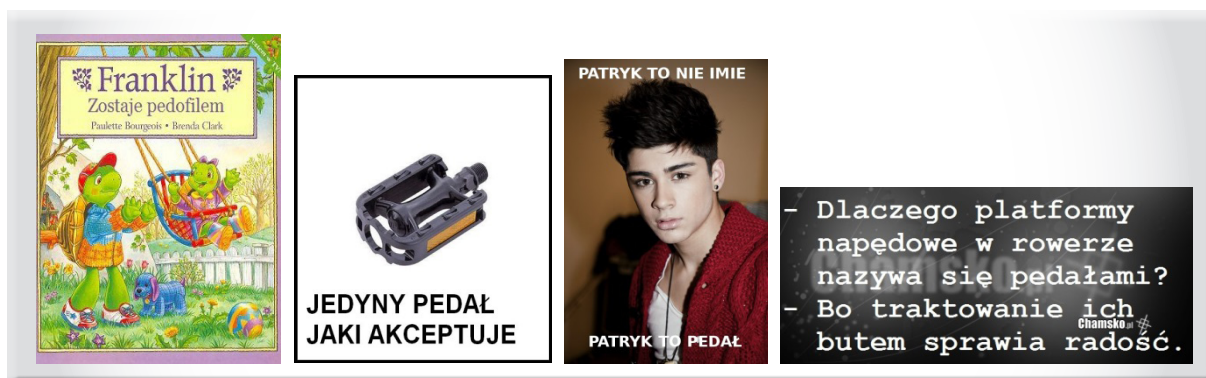
To dobry dzień
By umrzeć mój synu

Chamsko.pl

www.dobrywzrost.pl



Slajd 7.



Materiał nr 2

Polscy narodowcy – film dostępny w internecie:

<https://www.youtube.com/watch?v=c2NYJdORMjU>

Materiał nr 3

Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych w Polsce, Warszawa 2014 – infografika badań dostępna w internecie:

http://www.ngofund.org.pl/wp-content/uploads/2014/06/infografika_A3_na-strone-www_12.07-1.pdf

Materiał nr 4

Obywatele dla demokracji – informacje dostępne w internecie:

<http://www.ngofund.org.pl/beznienawisci/ciekawe-linki/>

Scenariusz 7

Małgorzata Rusiłowicz

Metody wykorzystywane w edukacji międzykulturowej

Czas orientacyjny: 4 godziny dydaktyczne

Cele:

- przekazanie uczestnikom wiedzy o metodach edukacyjnych wykorzystywanych w edukacji międzykulturowej;
- analiza kontekstów i zasad stosowania metod nauczania w edukacji międzykulturowej.

Metody: prezentacja, dyskusja, praca w grupach, definiowanie pojęć.

Środki dydaktyczne: flipchart, mazaki, karteczki samoprzylepne, wydruki prezentacji.

Materiały dydaktyczne: kserokopie tekstu autorstwa Mirosława Sielatyckiego *Metody nauczania w edukacji międzykulturowej*.

Przebieg szkolenia:

1. Wprowadzenie

Prowadzący przypomina główne cele edukacji międzykulturowej oraz przedstawia zasady jej realizowania. Wskazuje różnorodne czynniki uzasadniające stosowanie określonych metod nauczania, właściwych dla edukacji międzykulturowej (15 minut).

2. Wykład i prezentacja *Metody edukacyjne wykorzystywane w edukacji międzykulturowej*

Prowadzący proponuje uczestnikom wysłuchanie wykładu z prezentacją, którego celem jest przedstawienie głównych uwarunkowań determinujących wybór metod edukacyjnych.

Mówi o wykorzystaniu w edukacji międzykulturowej metod nauczania dostosowanych do różnych sytuacji dydaktycznych, takich jak:

- edukacja o mniejszości dla większości,
- edukacja o większości dla mniejszości,
- wspólna edukacja wielokulturowa,
- edukacja międzykulturowa ponad granicami,
- edukacja wielokulturowa na rzecz integracji europejskiej,
- edukacja międzykulturowa (20 minut).

Prowadzący prosi uczestników o wymienienie innych czynników odgrywających istotną rolę w doborze metod edukacyjnych w dziedzinie różnorodności kulturowej. Na flipcharcie zapi-

suje podane przez uczestników uwarunkowania uzasadniające wybór określonych metod, takie jak:

- skład narodowościowy grupy uczniów,
- region kraju,
- lokalne potrzeby w zakresie edukacji międzykulturowej,
- konteksty aktualnych wydarzeń politycznych w Polsce i na świecie,
- międzynarodowa współpraca szkoły z innymi placówkami edukacyjnymi,
- udział szkoły w międzynarodowych projektach edukacyjnych¹⁵ itp.

Prowadzący podkreśla znaczenie kontekstu wewnątrzszkolnego we właściwym doborze metod stosowanych w edukacji międzykulturowej (15 minut).

3. Podział metod nauczania wykorzystywanych w edukacji międzykulturowej

Prowadzący proponuje uczestnikom wykonanie zadania. Krótko wyjaśnia poszczególne metody nauczania, właściwe dla edukacji międzykulturowej. Następnie dzieli uczestników na 4 lub 8 grup, które zależnie od liczby osób będą opracowywały informacje na temat jednej lub dwóch metod. Każdej grupie rozdaje kserokopie tekstu M. Sielatyckiego *Metody nauczania w edukacji międzykulturowej*, dostępnego w internecie (Materiał nr 1), w którym zostały scharakteryzowane poszczególne metody. Prowadzący prosi, aby na podstawie tekstu grupy przygotowały informacje, które potem przedstawią na forum (25 minut).

Prowadzący krótko podsumowuje pracę uczestników i w miarę potrzeby uzupełnia przygotowane przez nich informacje o poszczególnych metodach nauczania. Podkreśla, że programy edukacji międzykulturowej należy realizować na zajęciach mających charakter warsztatowy, prowadzonych metodami aktywizującymi, a nie technikami podawczymi (25 minut).

— przerwa (15 minut) —

4. Kryteria wyboru metod stosowanych w edukacji międzykulturowej

Prowadzący prosi uczestników, aby na kartkach wypisali kryteria wyboru metod stosowanych w edukacji międzykulturowej, przewidzianych do realizacji w planowanych działaniach, zakładając ich krótkofalowy i długofalowy cel (15 minut).

Zaprasza chętne osoby do odczytania wypisanych kryteriów. Na flipcharcie zapisuje najważniejsze wnioski dotyczące wyboru metod nauczania (25 minut):

- dobór metod powinien zależeć przede wszystkim od możliwości oddziaływania w trzech płaszczyznach: poznania, emocji oraz działania;
- wybrane metody powinny być dostosowane do zaplanowanych działań;
- wybrane metody powinny umożliwiać realizację celów szczegółowych;
- dobór technik i materiałów edukacyjnych – zarówno w treści, jak i w formie – musi odwoływać się do podstawowych wartości, takich jak godność, sprawiedliwość, solidarność;

¹⁵ Sielatycki M., *Metody nauczania w edukacji międzykulturowej*, s. 30–31, <http://www.ore.edu.pl/materiay-dopobrania-55886/category/94-publicacje?download=171:edukacja-midzykulturowa>, dostęp 17 lipca 2015 roku.

- wybrane metody powinny kształtować umiejętność krytycznego myślenia, świadomego i celowego podejmowania decyzji oraz praktycznego wykorzystania wiedzy.

Prowadzący podkreśla złożoność edukacji międzykulturowej, długofalowy i stopniowy charakter tego procesu, który w aspekcie osiągnięcia celów wymaga współpracy uczniów, nauczycieli i rodziców. Cytuje pogląd Jolanty Ambrosewicz-Jacobs, zgodnie z którym: „Edukacja międzykulturowa to więcej niż uznanie różnic. Nie powinno się jej ograniczać do studiów z dziedziny kultury – dotyczy ona przede wszystkim codziennej komunikacji między ludźmi z różnych grup. Ponieważ ten obszar badań jest stosunkowo nowy (pojawił się w latach siedemdziesiątych), stanowi część edukacji na rzecz porozumienia międzynarodowego, podobnie jak edukacja na rzecz tożsamości indywidualnej i narodowej, edukacja obywatelska oraz edukacja na rzecz ochrony dziedzictwa kulturowego i ochrony środowiska. Co więcej, ta forma edukacji akceptuje współzależności między poszczególnymi grupami etnicznymi, religijnymi i kulturowymi”¹⁶.

5. Podsumowanie zajęć

Prowadzący przypomina uczestnikom szkolenia omówione metody, wykorzystywane w edukacji międzykulturowej. Podkreśla, że ich wybór zależy od wielu czynników – dlatego, aby wybrać właściwe, należy odpowiedzieć na kilka zasadniczych pytań:

- Jakie mamy cele? Co chcemy uzyskać, stosując daną metodę? Czy metoda ta umożliwi realizację założonych celów?
- Do kogo kierujemy zaplanowane działania? Czy wybrane metody są dostosowane do grupy i czy spełnią oczekiwania uczestników zajęć?
- Gdzie i kiedy będziemy prowadzić działania? Czy wybrane metody są dostosowane do środowiska kulturowego i społecznego?
- Co możemy wykorzystać, aby zrealizować zaplanowane działania? Czy wybrane metody są dostosowane do posiadanych przez nas zasobów?
- Jakie mocne i słabe strony ma dana metoda? (20 minut).

¹⁶ Ambrosewicz-Jacobs J., (2003), *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Kraków: Villa Decius, s. 75–76.

■ Materiały dydaktyczne

Materiał nr 1

Metody nauczania w edukacji międzykulturowej – kserokopie tekstu autorstwa Mirosława Sielatyckiego:

<http://www.ore.edu.pl/materiay-do-pobrania-55886/category/94-publikacje?download=171:edukacja-midzykulturowa>

O Autorkach

Dorota Misiejuk

Doktor habilitowany, pracuje na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku – prowadzi zajęcia z edukacji międzykulturowej i komunikacji społecznej. Autorka publikacji z zakresu edukacji międzykulturowej, m.in.: *Dziedzictwo i dziedziczenie w kontekście procesów socjalizacji. Studium teoretyczno-empiryczne o procesach dziedziczenia kulturowego na historycznym pograniczu Podlasia, Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej, Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych.*

Anna Młynarczuk-Sokołowska

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu w Białymstoku, wiceprezes Zarządu Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku. Jako teoretyk i praktyk zainteresowana edukacją międzykulturową – głównie metodyką i projektowaniem edukacji nieformalnej. Autorka tekstów naukowych, m.in. *Intercultural Non-formal Education Issues...* (2014); redaktorka monografii naukowo-metodycznych, m.in. *Przygody Innego...* (2015), realizatorka projektów badawczych i społecznych, w tym szkoleń i warsztatów, zajęć z języka polskiego jako obcego. Pracuje jako doradca międzykulturowy w Fundacji Dialog. Laureatka m.in. pierwszego miejsca w konkursie Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP.

Marzena Rafalska

Ekspertka Rady Europy oraz Ośrodka Rozwoju Edukacji w dziedzinie kompetencji społecznych i obywatelskich. Autorka programów i materiałów edukacyjnych dotyczących wielo- i międzykulturowości. Współautorka programu i materiałów szkoleniowych ORE przygotowanych na podstawie publikacji Rady Europy *Edukacja obywatelska, edukacja na rzecz praw człowieka jako zadanie każdego nauczyciela*. Moderatorka pracy grupy eksperckiej podczas seminariów *Kształtowanie kompetencji międzykulturowych w szkole* (2014, 2015).

Małgorzata Rusiłowicz

Nauczycielka języka polskiego, edukatorka, lektorka języka polskiego, autorka projektów i materiałów edukacyjnych. Podejmuje liczne działania w dziedzinie międzykulturowości i problematyki Holokaustu. Realizuje programy, warsztaty i szkolenia, m.in.: *Metodyka edukacji międzykulturowej i wielokulturowej*, *Wielokulturowość Podlasia*, *Wielokulturowość Polski i Podlasia*, *Jedno jest niebo dla wszystkich i jedno słońce nad nami... – wielokulturowy Białystok, czyli romskie, białoruskie i żydowskie impresje*. Laureatka Nagrody imienia Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata”.

Agata Świdzińska

Doktor nauk humanistycznych Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie – specjalizuje się w edukacji międzykulturowej i pedagogice kultury. Autorka materiałów edukacyjnych z zakresu edukacji międzykulturowej, m.in. *Inny znaczy obcy?*, *Wielokulturowość i wielojęzyczność w szkole*, *Jak działa kultura? Kulturowe ramy zachowań społecznych w szkole*. Trenerka i mentorka edukacji globalnej.

-



Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70

www.ore.edu.pl