




EDUKACJA

MIĘDZYKULTUROWA

– IDEE, KONCEPCJE, INSPIRACJE

MATERIAŁY DYDAKTYCZNE
DLA UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH
I STUDENTÓW





EDUKACJA

MIĘDZYKULTUROWA

– IDEE, KONCEPCJE, INSPIRACJE

MATERIAŁY DYDAKTYCZNE
DLA UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH
I STUDENTÓW

REDAKCJA

Peter Borza
Krzysztof Rejman
Wojciech Błażejowski
Beata Rejman

Jarosław 2018

RECENZENCI

prof. dr hab. Wojciech J. Cynarski
doc. ThDr. PaedDr. Ing. Gabriel Pała, PhD.

pws te / Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej
im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu

ISBN 978-83-65823-15-1

Egzemplarz bezpłatny

Wyłącznie odpowiedzialność za zawartość niniejszej publikacji ponoszą jej autorzy
i nie może być ona utożsamiana z oficjalnym stanowiskiem Unii Europejskiej.

DRUK I OPRAWA

Totem, 88-100 Inowrocław, ul. Jacewska 89

SPIS TREŚCI

| | |
|-------------|---|
| Wstęp | 7 |
|-------------|---|

ROZDZIAŁ 1

Mariana Adamišínová, Beata Rejman

| | |
|---|----------|
| Kultura jako atrybut człowieka i miara człowieczeństwa | 9 |
| 1. Socjalizacja | 10 |
| 2. Kultura – przedmiot badań nauk humanistycznych i społecznych | 12 |
| 3. Kategorie kultury | 14 |
| 4. System symboli kulturowych | 15 |
| 5. Wartości | 16 |
| 6. Cechy kultury | 16 |
| 7. Funkcje kultury | 17 |

ROZDZIAŁ 2

Wacław Kędzior, Krzysztof Rejman, Beata Rejman

| | |
|--|-----------|
| Współczesne problemy migracji i integracji kulturowej uchodźców | 21 |
| 1. Współczesny kryzys migracyjny | 22 |
| 2. Kryminologiczne następstwa migracji i uchodźstwa | 24 |
| 3. Integracja społeczna migrantów | 25 |

ROZDZIAŁ 3

Grzegorz Błażejewski

| | |
|--|-----------|
| Stereotyp obcego | 31 |
| 1. Człowiek, istota społeczna | 31 |
| 2. Stereotypy w świetle teorii naukowych | 32 |
| 3. Stereotypy a postawy wobec „OBCYCH” | 35 |

ROZDZIAŁ 4

Justyna Stecko

| | |
|--|-----------|
| Etyczne aspekty wielokulturowości | 39 |
| 1. Krótka historia etyki | 39 |
| 2. Współczesna kultura – kulturą agory? | 41 |
| 3. Inny w kulturze – <i>homo sacer</i> ? | 42 |
| 4. Filozofia dialogu | 43 |
| 5. „Twarz” u Emmanuela Lévinasa | 43 |
| 6. „Inny” Józefa Tischnera | 44 |

ROZDZIAŁ 5

Cyril Hišem, Wojciech Błażejowski

| | |
|---|----|
| Edukacja międzykulturowa jako kategoria pedagogiki i subdyscyplina naukowa | 47 |
| 1. Kluczowe pojęcia pedagogiki | 47 |
| 2. Geneza pedagogiki kultury i edukacji międzykulturowej | 51 |

ROZDZIAŁ 6

Adriana Jagerská, Krzysztof Rejman

| | |
|--|----|
| Korzenie i inspiracje współczesnej edukacji międzykulturowej – pedagogika porównawcza | 57 |
|--|----|

ROZDZIAŁ 7

Richard Sokol, Wojciech Błażejowski

| | |
|---|----|
| Cele edukacyjne w kontekście potrzeb i wyzwań współczesności | 67 |
|---|----|

ROZDZIAŁ 8

Jolanta Szempruch, Marietta Blachnik-Gęsiarz

| | |
|---|----|
| Praktyczny wymiar kompetencji międzykulturowych w polskiej szkole | 77 |
| 1. Wpływ kultury na funkcjonowanie szkoły | 77 |
| 2. Wielokulturowość i międzykulturowość w edukacji | 78 |
| 3. Wymiary kompetencji międzykulturowych | 78 |
| 4. Uczeń w klasie wielokulturowej | 79 |
| 5. Organizacja edukacji międzykulturowej | 80 |
| 6. Przygotowanie się nauczyciela na przyjęcie w klasie ucznia – cudzoziemca | 81 |
| 7. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela rozwijającego kompetencje międzykulturowe uczniów | 82 |

ROZDZIAŁ 9

Zbigniew Ruszaj

| | |
|--|----|
| Edukacja międzykulturowa w praktyce szkolnej na obszarach przygranicznych Polski i Słowacji | 85 |
| 1. Cele edukacji międzykulturowej | 85 |
| 2. Praktyczne aspekty planowania edukacji międzykulturowej w ramach współpracy młodzieży | 87 |
| 3. Współpraca a edukacja międzykulturowa | 88 |
| 4. Ewaluacja edukacji międzykulturowej | 90 |

ROZDZIAŁ 10

Inetta Nowosad, Joanna Smyła

| | |
|---|----|
| Pedagogiczne aspekty funkcjonowania rodziny w środowisku wielokulturowym | 92 |
| 1. Migracje jako źródło wielokulturowości | 92 |
| 2. Sytuacja rodzin w obliczu wielokulturowości | 93 |
| 3. Sytuacja dziecka w rodzinie wielokulturowej | 95 |
| 4. Pomoc i wsparcie rodzin w środowisku wielokulturowym | 96 |

| | |
|------------------------------|----|
| Indeks rzeczowy | 99 |
|------------------------------|----|

Wstęp

Wybór treści do niniejszej publikacji podyktowany został chęcią nadania jej charakteru podręcznika dla uczniów szkół średnich i studentów, z zachowaniem cech charakterystycznych dla naukowej monografii. Tak więc oprócz podstawowych definicji wielu kluczowych dla podjętej problematyki pojęć, obszernie zaprezentowano ich aspekty teoretyczne, odwołując się do dzieł naukowców i nauczycieli akademickich – bogatego dorobku nauk humanistycznych i społecznych.

Wszystkie kwestie pośrednio i bezpośrednio związane z zagadnieniami międzykulturowości opracowano z myślą o czytelnikach tak, by wzbudzić ich zainteresowanie, skłonić do głębszej refleksji, wskazać kierunki dalszych poszukiwań w ramach samodzielnych studiów aktualnej i doniosłej społecznie problematyki.

Treści podręcznika łączą się w całość – spójnie, logicznie i formalnie – posiadającą wyrazistą strukturę, co powinno istotnie przyczynić się do oceny i zrozumienia wartości, jakie autorzy starali się poprzez nie przekazać czytelnikom. Ich układ, kolejność i objętość są zgodne z podstawowymi zasadami dydaktyki przystępności, pogładowości, wiązania teorii z praktyką.

Podręcznik został przygotowany w ramach projektu nr INT/EK/PO/3/I/B/0097 **Jedność w różnorodności. Edukacja międzykulturowa na wspólnym obszarze słowacko-polskiego pogranicza** współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz z budżetu państwa w ramach Programu Interreg V-A Polska-Słowacja 2014–2020.

Celem działań projektowych w tym zakresie jest podniesienie poziomu wiedzy na temat uprzedzeń i stereotypów oraz uświadomienie potrzeby tolerancji. Realizacja projektu pozwoli na upowszechnianie wiedzy z zakresu wielokulturowości, tożsamości kulturowej, narodowej, religijnej grup

etnicznych zamieszkujących wspólny obszar pogranicza służącej budowaniu postaw otwartości i dialogu między społeczeństwami. Edukacja międzykulturowa opowiada się bowiem za wzajemnym wzbogaceniem się różnych kultur, odrzucając sterowanie i kontrolę istnienia obok siebie z jednoczesnym nabywaniem postawy tolerancji i uznania dla innych kultur.

Edukacja międzykulturowa uczniów i studentów szkół średnich oraz wyższych na wspólnym obszarze słowacko-polskiego pogranicza będzie kształtować potrzeby wychodzenia na pogranicza kulturowe, pobudzać potrzeby poznawcze i emocjonalne. To pozwoli na otwartość wobec świata i porozumiewania się w skali międzynarodowej ludzi różnych ras, religii, narodowości oraz tradycji.

Redaktorzy

Mariana Adamišinová
Beata Rejman

1

Kultura jako atrybut człowieka i miara człowieczeństwa

Gatunek ludzki jako jedyny spośród wszystkich gatunków istot żywych jest zdolny do tworzenia kultury. Działalność kulturotwórczą można uznać za jego naturalną funkcję, która wynika z genetycznie określonych właściwości człowieka. Zatem kultura nie jest przeciwieństwem natury, ale stanowi jej konieczny rezultat.

Człowiek jest twórcą i jednocześnie uczestnikiem kultury. Kultura, której tworzenie umożliwia człowiekowi jego rozwinięty mózg, odróżnia go od reszty świata zwierzęcego. To, że kultura jest specyficznym ludzkim tworem, nie budzi niczych wątpliwości. Rozumiana jako wyróżnik człowieka ma bardzo szeroki zakres. Oznacza wszystko, co jest stworzone przez człowieka, co jest przez niego nabywane przez uczenie się i przekazywane innym ludziom, a także następnym pokoleniom w drodze informacji pozagenetycznej, a więc tej, która nie jest zapisana w naszych genach [Szacka 2003].

Wszystko, co wchodzi w skład tak rozumianej kultury, w pewnym stopniu występuje także w świecie zwierzęcym, ale jedynie w formie załączkowej. Dlatego też to, co w świecie zwierzęcym jest, podobnie jak ludzka kultura, rezultatem uczenia się oraz pozagenetycznego przekazu informacji, określane jest mianem **protokultury**.

Jak pisze A. Kłoskowska: „Kultura wynika z gatunkowej natury człowieka w sensie filogenetycznym, to znaczy, że kultura ludzkości rozpatrywana w perspektywie antropogenezy, poprzez ogniwa wiodące ku gatunkowi homo sapiens i poprzez fazy jego dziejów, nie może mieć innego źródła jak natura tego formującego się gatunku. Setki tysięcy lat jego kumulujących się doświadczeń odsuwają jednak od owego pierwotnego źródła każde kolejne pokolenie społecznie żyjących ludzi, stawiając pomiędzy ich naturalnym wyposażeniem a naturalnym światem przyrody sztuczne środowisko kultury” [Kłoskowska 1983].

Kultura to „ogół wytworów działalności ludzkiej, materialnych i niematerialnych, wartości i uznawanych sposobów postępowania, zobiektywizowanych i przyjętych w dowolnych zbiorowościach, przekazywanych innym zbiorowościom i następnym pokoleniom” [Szczepański 1970].

W doświadczeniu indywidualnym pojedynczego człowieka istnieje przeciwstawienie kultury naturze. Kultura nie może być tworem indywidualnego człowieka. Człowiek pozostający w izolacji, w warunkach wyłącznie naturalnych, nie byłby w stanie wyłonić ze swych wyłącznie biologicznych zasobów jakiegokolwiek złożonej treści

kulturowej. Zdolność do twórczości kulturowej jest cechą biologiczną, gatunkową jednostki ludzkiej. Jest pozaspoleczna, ale ujawnia się i uaktywnia w trakcie relacji interpersonalnych. W tym sensie **kultura jest produktem współżycia ludzi, powstaje w toku ich wzajemnego oddziaływania i współdziałania, a trwając przez pokolenia, rozwija się i wzbogaca w procesie historycznej tradycji**. Inaczej mówiąc: kultura nie rodzi się po prostu z natury jako spontaniczna odpowiedź organizmu na naturalne bodźce. Izolowany osobnik nie jest w stanie dotrzeć samodzielnie do dziedzictwa kulturowego któregośkolwiek z historycznych społeczeństw [Filipiak 2009].

Nawet wybitni twórcy wzbogacający kulturę własnego społeczeństwa i nadający jej nowy kierunek, dokonują tego nie przez przeciwstawienie się kulturze, ale przez szczególnie pełne, skuteczne opanowanie jej różnorodnych istniejących już form. Nawet dzieło genialnego reformatora wyrasta zatem w większym stopniu z kulturalnych wpływów niż z biologicznej natury jednostki. Zarazem jednak wszelka możliwość powstawania i rozwoju kultury uwarunkowana jest u samych podstaw naturalnymi biopsychicznymi właściwościami gatunkowymi człowieka [Kłoskowska 1983].

SOCJALIZACJA

Do tego, aby człowiek mógł formować się jako istota społeczna przejmująca dziedzictwo kulturowe swojej grupy i to dziedzictwo dalej ubogacać, niezbędny jest **proces socjalizacji**, przekazywania i przejmowania tradycji kulturowej. Proces ten można określić jako drugie narodziny człowieka – jego narodziny w kulturze. Jak zauważa A. Giddens, kultura odnosi się do wyuczonych, a nie dziedzicznych aspektów społeczeństwa. **Proces, w którym dzieci lub inni nowi członkowie społeczeństwa uczą się, jak w tym społeczeństwie żyć, nazywa się socjalizacją**. Socjalizacja jest podstawowym kanałem przekazu kulturowego poprzez czasy i pokolenia.

Zwierzęta znajdujące się u dołu drabiny ewolucji już wkrótce po urodzeniu radzą sobie same, bez pomocy dorosłych. Jednakże zwierzęta wyższe muszą nauczyć się odpowiednich zachowań. Ich młode są często całkowicie bezradne po urodzeniu i rodzice muszą się nimi opiekować. Ludzkie dzieci są najbardziej bezradne; dziecko nie przetrwa bez opieki pierwszych czterech-pięciu lat życia. Socjalizacja jest zatem procesem, w którym bezbronne dziecko stopniowo staje się samoświadomą, zorientowaną w świecie osobą, która umie poruszać się w obrębie kultury, w jakiej przyszła na świat [Giddens 2004].

Socjalizacja nie jest żadnym „programowaniem kulturowym”, w którym dziecko pasywnie absorbowałoby wpływy, na jakie jest wystawione. Już od pierwszych chwil noworodek ma swoje potrzeby i wymagania, które wpływają na zachowanie jego opiekunów: od samego początku jest istotą aktywną. Socjalizacja łączy pokolenia. Narodziny dziecka zmieniają życie tych, którzy są odpowiedzialni za jego wychowanie, a więc i oni uczą się czegoś nowego. Opieka rodzicielska zazwyczaj wiąże działania dorosłych i dzieci na całe życie. Starsi ludzie nadal pozostają rodzicami, kiedy na świat przychodzą ich wnuki, tworząc nowy układ relacji łączących różne pokolenia.

Socjalizację należy więc rozumieć jako trwający całe życie proces kształtowania ludzkich zachowań przez interakcje społeczne. Pozwala on jednostkom rozwijać się, wykorzystywać własny potencjał, uczyć i przystosowywać [Giddens 2004].

Kultura dla człowieka jest przede wszystkim rozwojem i pielęgnowaniem władz duchowych, życia wewnętrznego oraz jego bogactwa, czyli w ścisłym znaczeniu jest to praca nad sobą, której rezultatem jest osobowość o wysokim poziomie rozwoju intelektualnego i moralnego. Człowiek, tworząc siebie wysiłkiem swego ducha, tworzy kulturę i odwrotnie. Człowieka o bogatym i rozwiniętym wnętrzu nazywamy właśnie człowiekiem kulturalnym lub człowiekiem o bogatej kulturze wnętrza. Stopień rozwoju wewnętrznego stanowi o stopniu kultury osobistej. Kultura to zachowanie się człowieka według ustalonych norm społecznych. Kulturalnym lub niekulturalnym nazywamy człowieka ze względu na sposób jego zachowania się. Kultura to również pielęgnowanie i szacunek dla wartości kulturowych [Podgórski 2006].

Wilhelm Dilthey uważał, iż człowieka można zrozumieć przede wszystkim poprzez historię i kulturę, która zaspokaja jego potrzeby duchowe. Każda dziedzina kultury ma bowiem odrębną strukturę wartości, która odpowiada strukturze życia duchowego jednostki. Kontakt człowieka z kulturą odbywa się dzięki przeżywaniu i rozumieniu wartości, a to osiąga się w procesie edukacji, która zmierza do ukształtowania „przeżywającej” i „rozumiejącej” osobowości wychowanka [Nikitorowicz 2009].

Marian Golka w książce pt. *Socjologia kultury* stwierdza, że „kulturą jest układ wzorów zachowań, samych zachowań i ich wytworów, które są tworzone, nabywane, stosowane i przekształcane w procesie życia społecznego” [Golka 2008].

B. Szacka najogólniejszą charakterystykę kultury rozumianej jako atrybut człowieka przedstawia w czterech punktach:

- **Kultura obejmuje całość życia człowieka.** Nie ma takich czynności i zachowań ludzkich, których nie regulowałaby kultura. Dotyczy to nawet zaspokajania podstawowych potrzeb organizmu. Weźmy przykład jedzenia. Aby żyć, człowiek musi jeść. O tym, co może jeść, decydują zasoby naturalnego środowiska, w którym żyje. Ludzie żyjący na brzegach mórz i oceanów mogą jeść ryby, skorupiaki i rośliny morskie, natomiast ludzie żyjący wśród lasów mogą żywić się rosnącymi w nich roślinami, grzybami oraz spotykanymi tam zwierzętami. Ale czy rzeczywiście jedzą wszystko to, co nadaje się do spożycia? Odpowiedź brzmi: nie. Różne ludy mają najrozmaitsze poglądy na to, co z rzeczy przyswajalnych przez system trawienny człowieka jest jadalne. Chińczyk uważa za jadalne mięso psa. Europejczyk wzdraża się przed jego spożyciem. Francuz uważa za przysmak żabie udka. W Polaku takie danie budzi obrzydzenie. Istnieją też różne tabu żywieniowe i to przeciwniezasadniane. Żyd nie je wieprzowiny, ponieważ świnia jest stworzeniem nieczystym. Hindus zaś nie je wołowiny, ponieważ krowa jest stworzeniem świętym.

Wpływ kultury na to jak się je, jest jeszcze wyraźniejszy niż na to, co się je. Istnieją najrozmaitsze sposoby przyrządzania potraw i ich przyprawiania. Różnie też się je podaje i różną techniką spożywa. Europejczyk posługuje się łyżką, nożem i widelcem. Ludy Dalekiego Wschodu używają pałeczek. W etiopskiej

restauracji podawane są płaty ciasta przypominające ogromne naleśniki. W odrywane palcami kawałki owija się kęsy potrawy i wkłada do ust.

- **Kultura nie ma charakteru wartościującego.** Kulturą jest nie tylko to, co dobre, szlachetne i piękne, ale wszystko, co jest dziełem człowieka. Pewne praktyki mogą budzić nasz sprzeciw czy oburzenie moralne, ale nie znaczy to, że nie są elementami kultury. W rezultacie o żadnym człowieku nie można powiedzieć, że jest bez kultury, a co najwyżej, że jego kultura nam się nie podoba. Nie jest bez kultury kanibal, chociaż potępiamy jego kanibalizm, który przejmuje nas grozą.
- **Kultura jest tworem zbiorowym, nie indywidualnym.** Kultura powstaje i rozwija się w wyniku kontaktów między osobnikami przekazującymi sobie różne informacje i uczącymi się od siebie nawzajem jak reagować i zachowywać się w rozmaitych okolicznościach. Pojedynczy człowiek może wnieść znaczny wkład w tworzenie kultury, ale to, co sam wymyśli, stanie się częścią kultury dopiero wtedy, kiedy zostanie przejęte przez innych i wprowadzone w obieg społeczny. Nie jest częścią kultury sposób zachowania, który właściwy jest tylko jednemu człowiekowi i odbiega od zachowań innych ludzi. Jest jedynie jego osobistym dziwactwem. Nie jest częścią kultury schowany w szufladzie, a następnie zniszczony rękopis, którego nikt nigdy nie przeczytał.
- **Kultura narasta i przekształca się w czasie.** Jest skumulowanym doświadczeniem przekazywanym z pokolenia na pokolenie w drodze pozagenetycznego dziedziczenia. Dlatego też jest nieodłącznie związana świadomością czasu i istnienia w czasie, a także z różnymi formami pamięci przeszłości i sposobami jej utrwalania [Szacka 2003].

Stefan Czarnowski w swoich dziełach podkreśla, iż kultura jest dobrem zbiorowym i zbiorowym dorobkiem, owocem twórczego i przetwórczego wysiłku niezliczonych pokoleń. Nie znaczy to bynajmniej, iżby odkryć, wynalazków, innowacji nie mogły dokonywać i nie dokonywały jednostki. Inteligencja twórcza jest cechą gatunkową, biologiczną. Jest pozaspołeczna. O kulturze – pisze S. Czarnowski – możemy mówić tylko wtedy, gdy odkrycie czy wynalazek zostaje zachowany, gdy jest przekazywany z pokolenia na pokolenie, gdy staje się dorobkiem trwałym zbiorowości ludzkiej, nie przyzwyczajaniem poszczególnej jednostki czy jej mniemaniem osobistym [Czarnowski 1982].

KULTURA – PRZEDMIOT BADAŃ NAUK HUMANISTYCZNYCH I SPOŁECZNYCH

Po raz pierwszy nowoczesne zastosowanie pojęcia kultury pojawiło się w **1688 roku**. **Samuel Pufendorf w pracy *De iure naturae et gentium* użył słowa: *cultura* albo *cultura animi* na określenie wszelkich wynalazków wprowadzonych przez człowieka (takich jak instytucje społeczne, ubranie, język, moralność kierowaną rozumem i obyczajami). W ciągu wieków słowo to było coraz częściej używane przez filozofów, a potem także uczonych zajmujących się naukami społecznymi.**

Społeczeństwo i kultura w swej społecznej aktualności są dwoma aspektami tej samej rzeczywistości. Kultura jest tworem społecznym i poza społeczeństwem, i bez niego nie może istnieć. Norman Goodman kulturę określił: „świadomym, społecznie przekazywanym dziedzictwem wytworów, wiedzy, przekonań, wartości i oczekiwań normatywnych, które to dziedzictwo pomaga członkom danego społeczeństwa radzić sobie z pojawiającymi się problemami” [Goodman 2001].

Współczesne rozumienie pojęcia kultura pojawia się dopiero w XIX wieku. W następnym wieku sformułowano kilkaset definicji kultury, które zwykle mają kontekst wycinkowy, odnoszą się do jakiejś konkretnej dziedziny życia społecznego, dotyczą na przykład zjawisk językowych, obyczajowych, etycznych, estetycznych, technologicznych, politycznych itp. Ilość tych jednowymiarowych formuł wzrasta wraz z rozwojem badań i nauk szczegółowych, np. archeologii, etnografii, socjologii, psychologii, estetyki. Każda z nich może mieć określone walory, jeżeli precyzyjnie opisuje swoisty kontekst tego wielowymiarowego problemu [Borkowski 2003].

Termin **kultura** ma odmienne znaczenie dla reprezentantów różnych nauk:

- **dla archeologa** – to zbiór rzeczy materialnych znalezionych na miejscu wykopalisk, wykonanych z kamienia, metalu, kości bądź drewna;
- **dla etnografa** – to nie tylko przedmioty materialne, lecz również działania ludzkie i efekty tych działań, pieśni, przysłowia, baśnie, mity, legendy, mody, obyczaje, zwyczaje czy obrzędy, występujące w danym regionie;
- **dla antropologa** – to sfera przedmiotów materialnych, zachowań ludzkich, a także instytucje, działalność gospodarcza, zabawa, język i religia;
- **dla psychologa** – to zbiór, do którego wchodzi przede wszystkim zachowania jednostki, jej myśli, uczucia i reakcje; kultura przejawia się przez zbiór reguł i motywów postępowania, form ekspresji, nakazów i zakazów, ocen i sądów;
- **dla socjologa** – wydzielony obszar życia i działalności grup ludzkich [Podgórski 2006].

A. Kłoskowska w książce pt. *Kultura masowa. Krytyka i obrona* przedstawia następujące sposoby definiowania kultury:

definicje nominalistyczne (opisowo-wyliczające), definicje historyczne, definicje normatywne, definicje psychologiczne, definicje strukturalistyczne i definicje genetyczne [Kłoskowska 1983].

- **Definicje nominalistyczne (opisowo-wyliczające)** skupiają się na wyliczeniu elementów składowych określających kulturę. Poszczególni autorzy wymieniają różne wyznaczniki kultury. Do najczęściej opisywanych jej składników należą: wierzenia, obyczaje, zwyczaje, obrzędy, język, narzędzia codziennego użytku, umiejętności fizyczne i psychiczne, prawo, moralność, wytwory duchowe (artystyczne), wytwory materialne, np. drogi, budowle, mieszkania, systemy komunalne, odzież, żywność i sposób odżywiania, formy i metody organizacji życia rodzinnego i publicznego. Definicje opisowe są preferowane przez antropologów, etnografów, archeologów.

- **Formuły historyczne** pierwszoplanowe znaczenie przypisują prawidłowościom dziedziczenia dorobku kulturowego, społecznego przekazu wartości kulturowych kolejnym pokoleniom. W tym rozumieniu kultura to wspólny dorobek wszystkich wcześniejszych pokoleń danego społeczeństwa, narodu, grupy etnicznej, który jest popularyzowany, kontynuowany, pielęgnowany.
Definicje historyczne podkreślają ogólnospołeczne korzenie kultury. Jej znaczną trwałość oraz konieczność kultywowania tradycji zbiorowych.
- Fundamentalna rola norm i wzorów społecznych w powstawaniu i funkcjonowaniu kultury widoczna jest w **definicjach normatywnych**, które ujmują kulturę jako zespół norm i wartości determinujących zachowanie, żywotność i rozwój większych społeczności.
- **Definicje psychologiczne** podkreślają bezpośredni związek występujący między kulturą i jednostką, członkami określonego społeczeństwa. Związek ten wyraża się przede wszystkim w procesie socjalizacji, wywierania przez kulturę wpływu na rozwój osobowości społecznej konkretnej jednostki. Uczenie się kultury, jej osobowotwórczy wpływ odbywa się poprzez naśladownictwo, bierną i aktywną recepcję, internalizację dóbr kultury oraz twórcze uczestnictwo w życiu kulturalnym. Psychospołeczny punkt widzenia kultury pozwala z jednej strony dostrzec jej socjalizacyjną funkcję, z drugiej zaś uwidacznia kreatywną rolę jednostki wobec kultury.
- Następną kategorią definicji – **definicje strukturalistyczne** – preferują analizę budowy wewnętrznej poszczególnych kultur, skupia się na charakterystyce zależności występujących między elementami ich struktury. Każda kultura obejmuje następujące swoiste komponenty jej struktury: społeczny, techniczny, ideologiczny oraz psychiczny.
- **Definicje genetyczne** zajmują się wyjaśnianiem genezy kultury w ogóle oraz opisem procesu ciągłości i zmienności kultury w czasie, procesu ewolucji (rozwoju i regresu) konkretnej kultury. Przykładem myślenia genetycznego o kulturze jest np. analizowanie źródeł powstania kultury Aborygenów, etapów jej rozwoju oraz przyczyn upadku [Borkowski 2003].

KATEGORIE KULTURY

A. Kłoskowska wprowadza wyraźne rozróżnienie trzech kategorii kultury: kultury bytu, kultury społecznej i kultury symbolicznej. **Kategorie kultury** zdefiniowane są jako: **wielkie podstawowe działy kultury wyodrębnione w ujęciu synchronicznym, a różniące się charakterem składających się na nie elementów.**

Kultura bytu inaczej nazwana to kultura materialna lub cywilizacja. Obejmuje ona działania i wytwory techniczne związane z produkcją, dystrybucją i usługami, służące zaspokajaniu naturalnych bytowych potrzeb człowieka.

Kultura społeczna wyraża się we wspólności norm i wzorów, ich uczeniu się i przekazywaniu. Charakteryzuje się ona tym, że podmiotem i przedmiotem kulturalnie określonych działań są tutaj sami ludzie, że regulujący wpływ kultury odnosi się w tym wypadku nie do żadnych innych substancji lub wartości, lecz do stosunków, ról i układów ludzi w ich wzajemnych powiązaniach. Jeszcze inaczej kulturę społeczną można określić następująco: Jest to kultura społecznego współżycia ludzi między sobą i społecznych struktur normujących stosunki między grupami ludzi w procesach pracy, konsumpcji i zabawy.

Kultura symboliczna – do sfery kultury symbolicznej należą zjawiska kultury, które – powiązane głównie ze sztuką, zabawą, nauką i religią – spełniają funkcje estetyczne poznawcze i ludyczne. Kulturę symboliczną nazywa się nieraz kulturą niematerialną albo duchową. Kultura symboliczna nie jest czymś obok kultury materialnej i społecznej, przenika ona wszystkie sfery ludzkiej działalności tak materialnej, jak i społecznej [Kłoskowska 1983].

SYSTEM SYMBOLI KULTUROWYCH

Interesującą interpretację istoty kultury prezentuje J. Turner, który podkreśla jej terazniejsze oraz interaktywne znaczenie. Autor ten uważa, że podstawą kultury jest system symboli, jaki dana populacja ludzka tworzy i wykorzystuje do organizowania się, ułatwiania interakcji oraz do kierowania zachowaniem swoich członków. Na **system symboli kulturowych** składają się:

- **system językowy** – zapewnia porozumiewanie się;
- **system technologii** – stwarza możliwości korzystnego manipulowania środowiskiem;
- **system wartości** – określa, co jest dobre, a co złe;
- **system przekonań i sądów** o rzeczywistości przyrodniczej i społecznej;
- **system norm społecznych** określających oczekiwania innych ludzi;
- **system wiedzy** umożliwiający odczytywanie znaczeń określonych sytuacji, zdarzeń itp.

Bez tych systemów symboli nie byłoby możliwe normalne życie społeczne. Są one środkami zapewniającymi współdziałanie, współpracę, zorganizowane osiąganie założonych celów i rozwiązywanie zadań oraz integrowanie się ludzi w struktury społeczne. Jednakże owe kody, symbole bywają zawodne, są bowiem mało jednoznaczne, w odróżnieniu od kodów genetycznych, gwarantujących idealną organizację świata zwierząt społecznych, np. termitów czy wilków. Dlatego nieadekwatne rozumienie znaczenia symboli kulturowych może rodzić konflikty, które w znacznej mierze zakłócają funkcjonowanie grup społecznych [Turner 1998].

WARTOŚCI

Podstawą każdej kultury są wartości, czyli wszelkie rzeczy i idee, które są powszechnie uznawanym obiektem pożądania oraz celem działania. Rdzeń każdej kultury stanowią przede wszystkim wartości zasadnicze, ponieważ to one decydują o dominujących wzorach kulturowych i schematach zachowania w określonych sytuacjach. Florian Znaniecki uważał, iż świat kultury jest światem wartości [Znaniecki 1971].

Przedmiotem kultury są przede wszystkim następujące wartości:

- **użytkowe** – wszelkie praktyczne walory, fizyczne wytwory życia społecznego, np. gospodarstwo domowe, budynki, drogi, urzędnicy, odzież, żywność;
- **intelektualne** – np. wiedza, mądrość, prawda, fałsz;
- **estetyczne** – np. piękno, brzydota;
- **etyczne** – np. dobro, zło;
- **religijne** – np. wiara, grzech, sumienie, pokuta;
- **prawne** – np. wolność, obowiązek, równość, sprawiedliwość;
- **obywatelskie** – np. bezpieczeństwo narodowe i publiczne, wspólnota, solidarność, prawa człowieka, dobro państwa [Borkowski 2003].

CECHY KULTURY

Kulturę charakteryzują określone cechy.

1. Pierwszą istotną właściwością jest jej humanistyczne pochodzenie. Tylko człowiek jako gatunek biologiczny ma zdolność tworzenia, kultywowania oraz dziedziczenia kultury.
2. Kultura jest produktem działalności zbiorowej wielu pokoleń, zbiorem wartości dostępnych dla wszystkich.
3. Kultura podlega procesowi społecznego przekazu, jest zjawiskiem przekazywanym w toku społecznego uczenia się.
4. Każda kultura musi dysponować szerokim i spójnym systemem symboli, środków uniwersalnej, czytelnej ekspresji.
5. Ważną właściwością kultury jest jej żywotność, długotrwałość. Kultury istnieją i rozwijają się dzięki kontynuacji sprawdzonych wartości i wzorów kulturowych oraz negacji zachowań i wytworów dysfunkcyjnych.
6. Kultura, aby przetrwać i mieć perspektywę, nie może być kategorią niezmienną. Oporność kultury wobec procesu zmian społeczno-historycznych zwykle wiedzie do jej odrzucenia. Dlatego wzory kulturowe, w zależności od aktualnych przyszłych uwarunkowań, powinny dynamicznie zmieniać się w czasie.
7. Zjawisko to musi opierać się na określonym ładzie i harmonii kulturowej, które, integrując składniki danej kultury w spójną całość, zapewnią wartościowanie i sprawne regulowanie wszystkich dziedzin życia ogólnospołecznego.

8. Kultura jest zjawiskiem globalnym, odnoszącym się do całych społeczeństw, które jednak zwykle, w zależności od terytorium i czasu, ma swoje odmienne formy regionalne, lokalne, historyczno-geograficzne [Filipiak 2000].

FUNKCJE KULTURY

Jak zauważa Jan Borkowski, kultura służy różnym celom, **spełnia określone funkcje**. Ogólnie rzecz ujmując, kultura kształtuje i uczy zaspokajać różne potrzeby zbiorowe i indywidualne. Kultura w okresie pierwszych kilkunastu tysiącleci rozwoju społecznego spełnia głównie **funkcję adaptacyjną**, czyli **tworzyła warunki biernego przystosowania się homo sapiens do wymagań środowiska przyrodniczego**. W epoce społeczeństwa agrarnego i w wiekach następnych dzięki kulturze człowiek jako gatunek nie tylko przystosowywał się do tego, co zastawał w środowisku naturalnym, ale także rozszerzał swoje kompetencje kulturowe w zakresie przystosowywania tego środowiska do własnych potrzeb.

Współcześnie funkcja adaptacyjna kultury wyraża się w procesach bardzo intensywnego i głębokiego przekształcania natury, czego skutkiem jest budowanie całkowicie sztucznych środowisk funkcjonowania społecznego. Oferują one coraz bardziej atrakcyjne warunki życia i pracy, ale także ograniczają, a wręcz uniemożliwiają kontakt ze światem natury – bez niego niemożliwy jest zdrowy i twórczy rozwój człowieka. W tej sytuacji powinniśmy przestać hołdować zasadzie kultura kontra natura. Negacja tej zasady wymaga twórczego rozumienia istoty funkcji adaptacyjnej kultury. Adaptacja twórcza oznacza dogłębne branie pod uwagę potrzeb i możliwości zarówno kultury, jak i natury, nie zaś deterministyczne przeciwstawianie świata natury światu kultury.

Funkcja normatywno-regulacyjna polega na upowszechnianiu pożądanych wzorów kulturowych, nakłanianiu, zwłaszcza młodego pokolenia, do zgodnego z nimi postępowania oraz na uświadamianiu członkom społeczeństw, że przestrzeganie określonych norm społecznych jest koniecznym warunkiem efektywnego organizowania wszelkich sfer stosunków społecznych. Nieprzestrzeganie tych norm zagraża żywotnym wspólnym interesom, prowadzi między innymi do zachowań patologicznych. Jednym ze środków przewycięzania patologii społecznych są różnorodne oddziaływania karcąco-wychowawcze. Funkcja ta zapewnia uzyskiwanie niezbędnego poziomu konformizmu społecznego, reguluje naturalną tendencję ludzi do zachowań nadmiernie indywidualistycznych oraz kontroluje i koryguje wszelkie formy postępowania o charakterze aspołecznym. Odnosi się ona przede wszystkim do następujących kategorii ludzi i sytuacji:

- 1) dzieci i młodzieży, które podlegają długotrwałemu procesowi uspołeczniania;
- 2) osób odgrywających nowe role społeczne (obowiązki i uprawnienia);
- 3) nowych członków społeczeństw, którzy wywodzą się z odmiennych, zewnętrznych struktur społecznych;

- 4) wszystkich członków społeczeństwa, którzy w określonym czasie i warunkach stają się przedmiotem i podmiotem gruntownych strukturalnych przemian społeczno-ekonomicznych, np. społeczeństwo polskie w toku procesu transformacji ustrojowej po 1989 roku;
- 5) jednostek i grup społecznych, określanych ogólnym mianem mikrostruktur dewiacyjnych.

Powyższa funkcja jest ściśle związana z **funkcją aksjologiczną**, stanowiącą jakby jej wyższe piętro. Uzyskanie stanu, w którym młodzież czy młodzi stażem pracownicy funkcjonują zgodnie z przyjętymi wzorcami kulturowymi, jest zadaniem stosunkowo łatwym. Nakłonienie osób łamiących pewne normy społeczne do ich przestrzegania to zadanie trudniejsze, ale także możliwe do zrealizowania; w krańcowych przypadkach ludzie oporni są wykluczani ze społeczeństwa. W obu sytuacjach osiągnięcie zachowania zgodnego ze wzorami i normami społecznymi może mieć i miewa charakter mniej lub bardziej narzucony, powierzchowny, krótkotrwały i instrumentalny. Kulturowym celem i efektem procesu socjalizacji powinno być świadome, intencjonalne, trwałe uwewnętrznienie nie tylko wzorów, norm społecznych, ale nade wszystko internalizacja związanych z nimi wartości kulturowych, ponieważ to one są osnową kultury. Wartości dominujące w danej kulturze stają się jednym z podstawowych stymulatorów rozwoju psychicznego i społecznego jednostki. Z czasem, pod wpływem kultury, członkowie społeczeństwa przyswajają sobie system wartości, który staje się trwałym składnikiem struktury osobowości. Poprzez głębokie przyswajanie wartości następuje proces przekazywania dziedzictwa kulturowego kolejnym pokoleniom. Nie ma on nic wspólnego z poczuciem obowiązku – i to stanowi o jego szczególnej wartości.

Następną funkcją kultury jest **funkcja więziotwórcza**. Kultura jako złożony i zintegrowany system symboli stanowi kompleksowe i komplementarne spoiwo skupiające członków dużych całości społecznych, społeczeństw wokół tych symboli. Symbole technologiczno-materialne tworzą więzi produkcyjne, handlowe, dystrybucyjne, konsumpcyjne itp. Symbole komunikacyjne umożliwiają ludziom porozumiewanie, tworzą warunki wzajemnego wywierania wpływu, pokonywania nieuniknionych konfliktów społecznych itp. Symbole etyczne i prawne łączą ludzi wokół ogólnospołecznych norm kulturowych. Symbole estetyczno-artystyczne tworzą podstawę kulturowej wspólnoty pozamaterialnej, wspólnoty pozabiologicznej. Symbole te określają status, tożsamość narodowej kultury symbolicznej, która dzięki swoistym walorom przeszłej i teraźniejszej twórczości literackiej, muzycznej, malarskiej, filmowej itp. edukuje, bawi, wychowuje, kształtuje poczucie wspólnoty duchowej i więzi narodowej. Znacznie bardziej skomplikowana jest więziotwórcza rola symboli, kodów odnoszących się do wspólnoty tożsamości *versus* odmienności, a nawet antagonizacji poglądów na świat przyrody i świat społeczny. Wiadomo na przykład, że wspólnota światopoglądu religijnego skutecznie integrowała w najtrudniejszych sytuacjach więzi narodowe, np. w przypadku Żydów. Z drugiej strony należy zauważyć, iż nadmiernie podsycana tożsamość światopoglądowa, zwłaszcza jeżeli przejawia

tendencje wielkościowe, skrajnie dogmatyczne, może rodzić zjawisko nacjonalizmu, ksenofobii itp. Fundamentalizm owych wspólnych symboli kulturowych staje się urodzajnym podglebiem rozmaitych patologii międzykulturowych, w tym etnocentryzmu.

Ostatnia funkcja kultury związana jest z jedną ważną jej cechą – otwartością na inne kultury oraz tolerancyjnością wobec odmiennych wzorów zachowań, norm i wartości społecznych. Mowa tu o **funkcji międzykulturowej**. **Upowszechnianie własnej kultury, ciekawość wartości kultur sąsiedzkich i bardziej odległych, komunikowanie się z innymi kulturami to ważny czynnik determinujący żywotność i kreatywność każdej kultury.** Hołdowanie zasadzie czystości i wyższości kulturowej, odgradzanie się od innych kultur, gardzenie nimi bądź potęgowanie lęków, barier międzykulturowych bardziej zagraża terażniejszej egzystencji i perspektywom rozwoju danej kultury niż otwarcie się na ryzyko kontaktów z kulturą wyraziście inną. Trudno sobie dzisiaj wyobrazić długotrwałe istnienie i kwitnienie kultur oraz społeczeństw całkowicie odizolowanych od świata tętniącego życiem, choć także pełnego wielu zagrożeń, plag, patologii. Tworzenie nawet najbardziej hermetycznych enklaw kulturowych nie tylko nie uchroni żadnej kultury przed wpływami innej kultury, ale skazuje te enklawy na wcześniejsze lub późniejsze wyrodzenie i osłabienie potencjału twórczego. Brak dostępu do wartości i antywartości występujących w różnych bliskich i dalszych centrach i peryferiach kulturowych oznacza niedostatek dostępu do energii intelektualnej, artystycznej, etycznej, technologicznej itp., obecnej w wielkim zglobalizowanym świecie kultury humanistycznej. Prawdą jest, że w tej zglobalizowanej kulturze masowej rodzi się niemało zła, jednak izolacja wobec niego nie tylko nie stanowi żadnego antidotum, ale poniekąd oznacza przyzwolenie na swobodny rozwój antywartości. **Komunikacja międzykulturowa zapewnia, po pierwsze, ożywczy dostęp do wartości kultur zewnętrznych, po drugie, możliwość poznania genety i treści ich antywartości, po trzecie, może zjednoczyć wysiłek w zakresie profilaktyki i zwalczania antywartości, a po czwarte, otwiera wartości rodzimej kultury na koegzystencję z symbolami innych kultur.** W przyszłości proces globalizacji kulturowej w jeszcze większym stopniu niż dzisiaj wymuszał będzie zjawisko dyfuzji kulturowej. Chodzi o to, aby wymiana wartości między kulturami, a także trudne do uniknięcia choćby częściowe upodobnianie się wzorów i norm kulturowych służyły idei krzewienia dobra wspólnego oraz choćby selektywnego panowania nad światem antywartości. Wymiana międzykulturowa powinna także służyć idei bezwzględnego zwalczania tych antywartości, które stanowią rzeczywiste zagrożenie nie tyle dla jakiejś lokalnej kultury, ale są niebezpieczne dla kultury w ogóle. Koniecznym warunkiem realizacji funkcji międzykulturowej jest stale odwzajemniana tolerancja społeczna wobec innych kultur. Ten typ tolerancji stwarza klimat pielęgnowania różnorodności i bogactwa kulturowego oraz może być twórczym remedium na ewentualne pojawienie się w miejsce upadających odmiennych kultur lokalnych jednej zhomogenizowanej, nijakiej kultury globalnej [Borkowski 2003].

BIBLIOGRAFIA

- Borkowski J., 2003, *Socjologia i psychologia społeczna. Zarys wykładu*, Pułtusk.
- Czarnowski S., 1982, *Wybór pism socjologicznych*, Warszawa.
- Filipiak M., 2000, *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Lublin.
- Filipiak M., 2009, *Pojęcie kultury [w:] Wprowadzenie do socjologii kultury*, M. Filipiak (red.), Lublin.
- Giddens A., 2004, *Socjologia*, Warszawa.
- Golka M., 2008, *Socjologia kultury*, Warszawa.
- Goodman N., 2001, *Wstęp do socjologii*, Poznań.
- Kłoskowska A., 1983, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa.
- Nikitorowicz J., 2009, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa.
- Podgórski R.A., 2006, *Socjologia. Wczoraj, dziś, jutro*, Rzeszów.
- Szacka B., 2003, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa.
- Szczepański J., 1970, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa.
- Turner J.H., 1998, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Poznań.
- Znaniecki F., 1971, *Nauka o kulturze*, Warszawa.

WAŻNE TERMINY

kultura, socjalizacja, kultura bytu, kultura społeczna, kultura symboliczna, system symboli kulturowych, wartości

ZAGADNIENIA DO DYSKUSJI

1. Jaki jest związek człowieka z kulturą?
2. Na czym polega koncepcja kultury rozumianej jako atrybut człowieka u B. Szackiej?
3. Jakie sposoby definiowania kultury oraz jakie kategorie kultury zaproponowała A. Kłoskowska?
4. Co oznacza pojęcie: *wartości*?
5. Jakie funkcje spełnia kultura?

Wacław Kędzior
Krzysztof Rejman
Beata Rejman

2

Współczesne problemy migracji i integracji kulturowej uchodźców

Jednym z zasadniczych powodów kryzysu migracyjnego jest nie tylko sytuacja na Bliskim Wschodzie i Afryce, ale także polityka migracyjna Unii Europejskiej w ostatnich latach, która wydaje się została nieprzemysłana. Jej założenia, jak się okazuje, nie zdają dzisiaj egzaminu i są powodem rozdziewików i różnic między poszczególnymi państwami Unii Europejskiej.

W roku 1999 państwa Unii Europejskiej podjęły zobowiązania do stworzenia wspólnego systemu azylowego. Przyjęto wiele aktów prawnych, które miały ujednoczyć i dostosować prawo obowiązujące w poszczególnych krajach członkowskich oraz stworzyć równe standardy przyjmowania uchodźców w całej Unii. W 1990 roku Unia Europejska przyjęła Konwencję Dublińską oraz jej nowelizacje w latach 2003 i 2014. Określają one to, które z państw jest odpowiedzialne za prowadzenie postępowania o status uchodźcy. Ratyfikowano także dyrektywę określającą minimalne standardy recepcji osób ubiegających się o azyl, które muszą być zapewnione w państwach Unii Europejskiej. Owe standardy to np. dostęp do zasobów lokalowych, opieki zdrowotnej czy edukacji. Wprowadzono także wspólny system informatyczny Eurodac, który zawiera bazę danych umożliwiającą zapobieganie przypadkom składania wniosków o status uchodźcy w kilku państwach, co z kolei pozwala na odsyłanie takich osób do krajów pierwszego kontaktu.

Mimo podejmowania prób stworzenia wspólnego systemu azylowego, pomiędzy państwami Unii Europejskiej istnieją duże różnice zarówno w kwestii ochrony uchodźców, jak i warunków ich przyjmowania. Różnice te najczęściej wynikają z sytuacji ekonomicznej poszczególnych państw oraz liczby migrantów, które napływają. Największy problem mają państwa znajdujące się na granicy Unii Europejskiej, zwłaszcza kraje południa Europy. Do nich najwięcej trafia osób ubiegających się o ochronę i to właśnie one są, zgodnie z uzgodnieniami Konwencji Dublińskich, odpowiedzialne za przyjmowanie uchodźców. Niestety do dzisiaj w Europie nie istnieje spójny system azylowy, mimo iż od lat mówi się o potrzebie jego stworzenia. Potrzeba ta szczególnie uwidoczniła się w roku 2015, w którym to nastąpił kryzys migracyjny. Wtedy okazało się, jak nieskuteczne i nieadekwatne są rozwiązania stosowane dotąd przez Unię Europejską. Mimo że od tego czasu zmniejszył się napływ uchodźców, to kryzys trwa nadal i ciągle przybywa duża liczba migrantów na teren Unii Europejskiej.

WSPÓŁCZESNY KRYZYS MIGRACYJNY

Istnieje wiele przyczyn wystąpienia kryzysu migracyjnego w Europie w latach 2015–2016. Jedną z najważniejszych jest niewątpliwie wojna w Syrii. Pośrednią przyczyną niepokojów społecznych, które legły u podstaw tej wojny, była klęska suszy w latach 2007–2010. „Oazą dla uciekających obywateli państw Bliskiego Wschodu i Maghrebu stała się Europa. Czynnikiem przyciągającym na ten kontynent była przede wszystkim zamożność obywateli państw europejskich. Z kolei argumentem za przyjęciem tysięcy imigrantów w Europie Zachodniej była kwestia niedoborów na rynku pracy związana ze starzeniem się społeczeństw Starego Kontynentu” [Jomma, Linka red. 2016].

Europejski kryzys migracyjny polega na gwałtownym wzroście liczby migrantów kierujących się do Europy przez Morze Śródziemne, najczęściej małymi statkami, łodziami czy pontonami operowanymi przez przemytników. Mimo że liczba uchodźców rosła od kilku lat, to za początek kryzysu uznaje się rok 2015, w którym to na terytorium Unii Europejskiej złożono rekordową liczbę wniosków o azyl; około milion dwieście tysięcy. Napływ tak dużej ilości migrantów ukazał, że społeczeństwa krajów unijnych nie są mentalnie przygotowane na przyjęcie ogromnych fal uchodźców. Trwający od roku 2012 napływ imigrantów, a którego szczytem był rok 2015, wywołał ogromne zainteresowanie mediów, przedstawicieli instytucji unijnych oraz władz poszczególnych państw nie tylko unijnych, ale też pozaunijnych. Zjawisko to stało się również przedmiotem zainteresowań przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, jak np. socjologii, demografii, politologii.

Najważniejszą przyczyną europejskiego kryzysu migracyjnego jest panujący od kilku lat globalny kryzys migracyjny¹. Dane opisujące skalę kryzysu różnych organizacji są podobne. Jednak nie uwzględniają one przybyszów, którzy przekroczyli granicę Unii niezauważalnie, ale także tych, którzy przekraczali ją dwukrotnie. Przepływ ludności do Unii Europejskiej pozostawał więc niemalże poza kontrolą, a krótkotrwałe blokady i ograniczenia wprowadzone na granicach, spowodowane niewydolnością transportową, doprowadziły do ogromnych skupisk migrantów na pozbawionych najczęściej właściwej infrastruktury terenach przygranicznych.

Kryzys migracyjny odkrył jeden z największych mankamentów Unii Europejskiej, którym jest brak wspólnej polityki migracyjnej. Za niemal wszystkimi decyzjami podejmowanymi w sprawie migrantów kryją się duże różnice zdań pomiędzy przy-

¹ Liczba imigrantów na świecie gwałtownie zwiększyła się po wybuchu wojny domowej w Syrii, z której – zgodnie z danymi z marca 2016 – uciekło już ponad 4,8 miliona ludzi. Większość z nich mieszka obecnie w obozach w Turcji, w Libanie i w Jordanii. W 2015 roku liczba przymusowych migrantów przekroczyła 60 milionów, w tym 20 milionów uchodźców i uchodźców wewnętrznych. 86 procent z nich zamieszkuje kraje rozwijające się.

wódcami poszczególnych państw wspólnoty. Nawet implementacja prawa obowiązującego na poziomie międzynarodowym, na przykład Konwencji Genewskiej, bywa kwestionowana przez państwa przeciwne polityce „otwartych drzwi”. W efekcie decyzje te mają zazwyczaj charakter niefunkcjonalnych kompromisów lub dotyczą tylko jednego z licznych aspektów problemu. Nic więc dziwnego, że w swoim raporcie ze stycznia 2016 roku organizacja Lekarze Bez Granic uznała Unię Europejską za głównego odpowiedzialnego za kryzys migracyjny. Brak spójnego systemu przyjmowania migrantów spowodował sytuację, iż reżim prawny w tej sprawie opiera się na dwóch, niepasujących do współczesnej sytuacji dokumentach. **Pierwszy z nich to Konwencja Genewska z 1951 r., która to w kluczowym 33. artykule określa status uchodźcy i zabrania zwracania uchodźców.** Nie można także zwracać łodzi z migrantami. Konwencja powstała w latach, gdy zjawiska te były incydentalne. Natomiast w sytuacji masowej migracji wymogi konwencji paraliżują państwo docelowe, które jest zobowiązane do przyjęcia każdego wniosku. Drugim dokumentem są wspomniane regulacje dublińskie – powstałe stosunkowo niedawno, to jeszcze bardziej niedziśniejsze. **Według regulacji dublińskich do rozpatrzenia wniosku o azyl zobowiązany jest pierwszy kraj Unii, do którego trafi potencjalny uchodźca.** W praktyce niewspółmiernie obciąża to kraje południa Europy, a szczególnie Grecję i Włochy. W efekcie szybko i właściwie bez konsultacji z rządami poszczególnych państw unijnych pojawił się pomysł relokacji uchodźców z Grecji i Włoch. Polegał on na rozdzielaniu migrantów do poszczególnych krajów Wspólnoty proporcjonalnie do PKB i liczby ludności. We wrześniu 2015 roku rząd Polski zgodził się, aby z puli prawie 120 tys. do Polski trafiło nieco ponad 6 tys. migrantów. Później ta liczba wzrosła do ok. 10 tys. Po wyborach nastąpiła zmiana rządu i władzę w Polsce przejęła konserwatywna koalicja na czele z PiS, która odstąpiła od polityki relokacji. Rząd w Polsce uważa, iż należy pomagać uchodźcom na miejscu (co zresztą czyni), a nie dawać im złudnej nadziei na lepsze życie w Unii Europejskiej.

Po tragedii, gdy zatonął w kwietniu 2015 r. jeden ze statków przewożących migrantów, odbyło się specjalne posiedzenie Komisji Europejskiej, która zaprezentowała dziesięciopunktowy plan zakończenia kryzysu. Wśród postulatów znalazły się między innymi takie działania, jak: wzmoczenie działań Fronteksu, gromadzenie danych na temat przemytników, zatrudnienie dodatkowych urzędników we Włoszech i w Grecji, kontrola odcisków palców migrantów oraz wstępny projekt relokacji uchodźców na terenie Unii. W listopadzie 2015 r. przywódcy państw europejskich i afrykańskich ustalili, że w zamian za otrzymane od Unii fundusze rozwojowe państwa afrykańskie włączą się w pomoc w ograniczenie skali zjawiska migracji. Również w tym samym okresie rozpoczęto negocjacje państw Unii z Turcją. Porozumienia z Turcją dotyczą układu „jeden za jednego”: za każdego Syryjczyka cofniętego z Grecji do Turcji Unia Europejska przesiedli do jednego z krajów członkowskich Syryjczyka przebywającego obecnie w obozie tureckim.

KRYMINOLOGICZNE NASTĘPSTWA MIGRACJI I UCHODŹSTWA

Już powszechnie dzisiaj uważa się, że migracja XXI wieku zmieniła w sposób nieodwracalny kształt i obraz współczesnych społeczeństw. Znaczący i badacze zjawiska podkreślają, że ruchy migracyjne XXI w. różnią się zasadniczo od swoich odpowiedników z minionych epok historycznych. Jej głównym wyróżnikiem jest globalna skala, ale także oddziaływanie na politykę zarówno krajową, jak i na poziomie międzynarodowym oraz olbrzymie konsekwencje społeczne i ekonomiczne [Casles, Miller 2011]. **Migracji współczesnej ułatwiają przemieszczanie się rozwinięte środki transportu i komunikacji, ułatwienia paszportowe i wizowe, posiadanie za granicą członków rodziny, zorganizowane formy migracji zagranicznej** [Marek 1995]. Sprawy związane z polityką azylową są obecnie przedmiotem debat politycznych, wpływają także na ośrodki decyzyjne odpowiedzialne za realizowanie polityki danego państwa².

Migracja jest niewątpliwie zjawiskiem wielowymiarowym. Jedną z cech współczesnej migracji jest jej zróżnicowanie. Chodzi o to, że zazwyczaj w większości państw migracja przybiera równocześnie takie formy, jak migracja pracownicza, napływ uchodźców i osiedlanie się na stałe. Skutkuje to różnorodnymi następstwami w różnych sferach życia społecznego. Literatura przedmiotu zauważa, że **„uchodźca w każdym przypadku, w każdym miejscu i czasie jest oczywistym i naturalnym konkurentem w kolejce [...] ubiegających się o świadczenia ze strony państwa – społeczeństwa, konkurując z innymi obywatelami na rynku”** [Menkes, Kowalski 2010]. Migrację można rozpatrywać także w kategoriach kryminologicznych, zwłaszcza iż w ostatnich latach zamachy terrorystyczne w Europie dokonywane były głównie przez terrorystów przybyłych wraz z uchodźcami, jak i tych, którzy już jako obywatele danego kraju, drugiego lub trzeciego pokolenia migrantów. Także działalność agitacyjna skłania niektórych Europejczyków np. do przejścia na islam i podjęcie współpracy z islamskim terroryzmem. Oczywiście nie każdy uchodźca to islamski terrorysta. Jednak setki ofiar zamachów w Europie przez terrorystów islamskich skutkują uogólnionym spojrzeniem na migrantów przez zwykłych obywateli poszczególnych państw wspólnoty.

Nielegalna migracja może być kwalifikowana jako przestępstwo, czyn naruszający porządek prawny. Nielegalna migracja związana jest z działalnością zorganizowanych grup przestępczych w obszarze przemytu ludzi, oraz powiązania nielegalnej migracji z rynkiem podrobionych dokumentów służących zarówno przekraczaniu granicy, jak również legalizacji pobytu [Perkowska 2012]. Migracje, zwłaszcza te masowe, postrzegane są jako problem na płaszczyźnie kryminalnej i kryminologicznej [Chlebowicz 2015]. Faktem jest, że skupiska emigrantów oddziałują na swoje

² Przykładem i symbolem kryzysu polityki migracyjnej jest wyspa Lampedusa, która jest celem nielegalnych migrantów z Afryki.

otoczenie i w związku z tym „[...] międzynarodowa migracja tworzy problem współistnienia w jednym społeczeństwie grup etnicznych, które różnią się kulturowo i społecznie od obywateli państwa przyjmującego. Mówiąc bardziej precyzyjnie, obserwuje się coraz silniejszy nacisk różnorodności etnicznej na społeczeństwa państw imigracyjnych” [Pływaczewski 2011]. Większość współczesnych społeczeństw stanowi konglomerat różnorodnych kultur, grup i społeczności, które przestrzegają różne normy postępowania i wyznają różne wartości. Wg teorii T. Sellina „[...] obraz ten koresponduje z postmodernistyczną wizją świata społecznego, w której współczesne społeczeństwa przypominają raczej bazar, na którym krzyżują się i mieszają różne języki, kultury i tradycje, niż klub angielskich dżentelmenów, którzy tak samo się ubierają, zachowują i co gorsza myślą” [Morawski 2001]. Skutkiem nakładania się różnorodnych kultur, odmiennych standardów ocen, rozmaitych norm i wartości jest chaos i dezorientacja. To co w jednej grupie jest traktowane jako zachowanie dewiacyjne, w innej grupie o innej kulturze może być tolerowanym lub nawet zalecanym sposobem postępowania [Siemaszko 1993]. T. Sellin zakładał, że jednostka internalizując normy pochodzące z różnych, często sprzecznych obszarów kulturowych, popada w chaos normatywny. Wzajemne przenikanie się rozmaitych zakazów i nakazów narusza strukturę normatywną wszystkich konkurujących ze sobą systemów. W efekcie prowadzi to do osłabienia siły oddziaływania wszystkich norm [Siemaszko 1993]. Sprawcy czynów agresywnych czy nawet aktów terrorystycznych, jak zauważył M. Rapacki, to przedstawiciele drugiego pokolenia: jeszcze nie zasymilowani, lecz już wykorzenieni z kręgu kulturowego ich rodziców. Twierdzono, iż „nie identyfikują się oni ze swoimi domami rodzinnymi, z kulturą swoich muzułmańskich w większości ojców i dziadków. Ale z drugiej strony wyrosli w tej kulturze i to im utrudnia integrację, dystansuje od niektórych norm i praktyk otaczającego społeczeństwa, powoduje nieufność wobec sporej części tego, czego się ich uczy w szkołach. Zasadniczą rolę odgrywają warunki materialne, w jakich żyją. Silna frustracja rodzi silną agresję” [Rapacki 2014]. Z taką optyką można zgodzić się w stosunku do fal zamieszek zwłaszcza we Francji w latach dziewięćdziesiątych XX w. czy występujących od czasu do czasu właściwie do dziś. Jednak sytuacja, która obecnie ma miejsce, wyraźnie pokazuje, iż powyższa teoria nie ma już zastosowania. Bardzo wielu młodocianych przestępców, np. wobec kobiet czy aktów terrorystycznych, pokazuje, że asymilacja migrantów, zwłaszcza tych wyznających islam, jest mało prawdopodobna.

INTEGRACJA SPOŁECZNA MIGRANTÓW

Integracja społeczna migrantów stanowi dzisiaj jeden z podstawowych problemów dotyczących bezpośrednio środowisk migrantów. W naukach socjologicznych jest terminem podstawowym. Jest to „stan zorganizowania, zespolenia i zharmonizowania różnorodnych elementów tworzących zbiorowość społeczną i odnoszący się do sfery norm i wartości, działań oraz łączności pomiędzy jednostkami i grupami

społecznymi” [Wielka encyklopedia PWN]³. Jest warunkiem funkcjonowania różnorodnych grup społecznych. Na gruncie etnicznym będzie to „stan lub proces zachodzący w społeczeństwie, polegający na tym, że jego poszczególne elementy przejawiają tendencję do scalania się w harmonijną i skoordynowaną, funkcjonalną całość” [Olechnicki, Załęcki 1997]. Chodzi o to, iż w chwili przyłączenia do większej grupy społeczeństwa emigrantów czy uchodźców pozwoli na otrzymanie tych samych praw czy usług, które posiada ludność zamieszkująca dane terytorium.

Integracja społeczna stanowi istotną kategorię celów strategicznych Unii Europejskiej. Mówią o tym najważniejsze dokumenty referencyjne, takie jak Traktat Amsterdamski i Konstytucja Unii Europejskiej. Do najważniejszych aktów prawnych dotyczących pośrednio migrantów należą obecnie także Dyrektywa Rady 2003/109/EC z 25 listopada 2003 r. – dotycząca statusu obywateli krajów trzecich będących długoterminowymi rezydentami [European Communities 2003a] oraz Dyrektywa Rady 2003/86/EC z dnia 22 września 2003 o prawie do łączenia rodzin [European Communities 2003b].

Polityka integracyjna różni się od innych polityk związanych z imigracją, np. z przekraczaniem granic, kontrolą wjazdu, polityką do spraw uchodźców itp. Zadaniem polityki integracyjnej jest znalezienie rozwiązań w związku z długoterminowymi skutkami przyjmowania uchodźców. Związana jest z szerokim spektrum różnorodnych środków, takich jak uregulowania prawne związane z legalizacją pobytu uchodźców, polityką obywatelstwa, naturalizacji i przyznawania praw pobytu rezydentom, strategią antydyskryminacyjną, problemem mieszkalnictwa i edukacji, opieki zdrowotnej, tworzeniem ciał konsultacyjnych i struktur pośredniczących między migrantami a organami państwa przyjmującego oraz polityką bezpieczeństwa i utrzymania porządku publicznego [Truskolaska 2015]. Unia Europejska stanowi wzorcowy przykład państw, które uczestniczą w strukturze integracyjnej. Jej ideą jest zrównywanie praw i przywilejów obywateli i cudzoziemców.

Normy prawa międzynarodowego wskazują, że miejsce w prawach imigranta określają prawa poszczególnych państw. Wynika to z istoty zwierzchnictwa poszczególnych państw. W Polsce kwestie te normuje Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, która mówi, iż wszystkie osoby mają zagwarantowaną „wolność wyrażania swoich poglądów [Konstytucja RP, art. 54], „wolność zrzeszania się” [art. 58], „wolność organizowania pokojowych zgromadzeń” [art. 58]. Przypadające cudzoziemcom prawa są zazwyczaj węższe niż prawa obywateli. Chodzi głównie o działalność polityczną, zajmowania stanowisk i pełnienia funkcji politycznych czy swobodnego dostępu do służby publicznej.

Komisja Europejska widzi potrzebę całościowego podejścia do kwestii integracji migrantów. Wskazuje na kluczowe elementy owego holistycznego podejścia do tej problematyki. Wyznacza główne aspekty w tym zakresie. Są to między innymi: inte-

³ Pojęcie opracowane na podstawie *Wielkiej encyklopedii PWN* <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/integracja-spoeczna;3915018.html> (dostęp: 21.03.2018).

gracja na rynku pracy, edukacja i znajomość języka, polityka mieszkaniowa i przestrzenna w miastach, ochrona zdrowia i pomoc społeczna, odpowiednie środowisko kulturalne i społeczne, kwestie obywatelstwa i poszanowanie dla różnorodności.

Państwa, które przyjęły uchodźców, spotykają się z ogromnym problemem integracyjnym. Chodzi nie tylko o ich przystosowanie się do nowych warunków życia, ale także stosunku do nich społeczeństwa. Niestety przewidywane procesy asymilacyjne i stosowane dotychczas metody nie zdają egzaminu. Wydaje się, że większość przybywających migrantów na stary kontynent nie chce dostosowywać się do ustalonego już porządku, a ich głównym celem jest korzystanie z wszelkich przywilejów, pozostając przy tym hermetyczną grupą. Państwa, które przyjęły uchodźców, zdają sobie sprawę, że kluczem do integracji jest jak najwcześniejsze włączenie dzieci do systemu szkolnego. Chodzi o to, by młodzi uchodźcy jak najszybciej podjęli naukę języka, uzyskiwali kwalifikacje i wchodzili na rynek pracy. Wielu spośród migrantów to analfabeci niepotrafiący się nawet podpisać. Większość z nich przybyła z nierealistycznymi wyobrażeniami i oczekiwaniami.

Jak mówi prawniczka Isabell Sittner, koordynator pomocy udzielanej migrantom w wywiadzie dla gazety „Daucher Rundschau”, często pytają ją, kiedy dostaną dom i samochód. Przyznała także, że będą bardzo duże problemy z integracją uchodźców, gdyż podstawową sprawą jest język, a bardzo nieliczni posługują się angielskim, niemieckim czy francuskim. Dzisiaj okazuje się, iż większość ludzi, którzy uciekają ze swoich krajów, nie ucieka bardzo często od wojny, lecz od biedy. Znakomita większość to muzułmanie. Mają oni silne charaktery i silne pragnienie dominacji. Są pewni swoich zasad, bo opierają się na surowej religii. Stąd też ich integracja ze społeczeństwami państw Europy pozostaje dzisiaj w sferze pobożnych życzeń. Należy zatem szukać innych niż dotychczas rozwiązań. Zauważają to państwa zachodniej Europy i coraz częściej do głosu dochodzi stanowisko, jakie przyjęła Polska, iż należy im pomagać na miejscu, tam stwarzać warunki do życia, a przede wszystkim przeciwdziałać konfliktom zbrojnym i ubóstwu.

Jeszcze jednym, być może najważniejszym dzisiaj problemem integracyjnym migrantów jest kwestia religii. **Szariat jest zbiorem zasad i praw, który reguluje całe życie prywatne i publiczne muzułmanina jako jednostki, a także całej wspólnoty muzułmańskiej. Jest to system totalny, który łączy prawo moralne, karne, cywilne i konstytucji państwowej. Oparty na Koranie mówi o tym jak się należy zachowywać i jakie zachowania są zabronione. Zawiera w sobie kary, jakie grożą za łamanie tych zasad. Kary odnoszą się zarówno do życia przyszłego – pobytu w piekle, lecz w większości dotyczą życia doczesnego. W nim przewidują chłosty, ucinanie kończyn, kamieniowanie i ścięcie. Szariat uważany jest za prawo objawione, czyli dane przez Boga (Allacha) i są niezmiennie. Dopuszcza się interpretację tych praw tylko wtedy, gdy sytuacje nie są w nim opisane bezpośrednio. Interpretacja ta powinna być tworzona głównie w oparciu o analogię. Przewidywane surowe kary, łącznie z karą śmierci za zachowania, które w kulturze europejskiej są akceptowane lub dopuszczalne. Muzułmanin przybywający do Europy spotyka się z nieakceptowanymi przez jego**

religię zachowaniami, np. słuchanie muzyki, picie alkoholu, stosowanie innych używek, granie w gry (także szachy), stosunki seksualne między osobami niebędącymi małżeństwem, porzucanie religii, ateizmem czy wyrażaniem krytycznych poglądów na temat religii. Dopuszcza natomiast zjawiska, które w Europie dawno przestały istnieć, chociażby niewolnictwo, zabijanie czarowników, małżeństwa z nieletnimi, wielożeństwo, niewolnictwo seksualne.

Szariat zupełnie różni się od kultury europejskiej w traktowaniu kobiet i mężczyzn. Muzułmanie traktują kobiety jako słabsze psychicznie i intelektualnie niż mężczyźni, lecz zagrażające im seksualnie. Słowa kobiety w sądzie mają połowę wagi niż mężczyzny. Kobieta dziedziczy także połowę tylko z tego, co jej brat. Wychowaniem starszych dzieci po rozwodzie powinien zajmować się mężczyzna. Istnieje bardzo wiele dramatów kobiet europejskich, które związały się z mężczyznami wyznającymi islam. Po rozwodzie bardzo trudno jest odzyskać dzieci, mimo wyroków sądowych, zwłaszcza gdy mężczyzna zabrał je ze sobą do kraju swego pochodzenia. W islamie kobiety są podporządkowane mężczyznom. Muszą być im posłuszne do tego stopnia, że bez jego pozwolenia nie mogą wyjść z domu. W różnych krajach arabskich niespokrewnione kobiety z mężczyznami nie mogą mieć żadnego kontaktu. Szariat nierówno traktuje także osoby innych wyznań. Są one traktowane jako gorsi, a ich swobody religijne są znacznie ograniczane.

Szariat jest nie do pogodzenia z kulturą europejską. Na ten temat wypowiedział się Europejski Trybunał Praw Człowieka z 1998 roku, kiedy wydał wyrok w sprawie delegalizacji islamistycznej tureckiej partii Rafah: „Szariat nie nadaje się pogodzić z podstawowymi zasadami demokracji. Sąd uznał, że szariat, który jest wiernym odzwierciedleniem dogmatów i boskich reguł, głoszonych przez religię, jest stały i niezmienny. Nie ma w nim miejsca na zasady, takie jak pluralizm sfery politycznej albo stała ewolucja swobód obywatelskich. Trudno deklorować szacunek do demokracji i praw człowieka, jednocześnie popierając reżim oparty na szariacie, który wyraźnie różni się od wartości zawartych w Konwencji [...] szczególnie w zakresie prawa karnego i procedury karnej, zasad prawnego statusu kobiet i w sposobie, w jakim wkracza w różne sfery życia prywatnego i publicznego zgodnie z przepisami religii” [Lindenberg 2016].

Jedną z podstaw funkcjonowania systemu demokratycznego jest wolność słowa. Deklaracja Kairska z 1990 roku wprowadza bardzo poważne ograniczenia w tym obszarze. Mówi między innymi „Każdy ma prawo swobodnego wyrażania opinii w taki sposób, aby nie był sprzeczny z zasadami szariatu. Każdy ma prawo obrony tego, co słuszne i rozpowszechniania tego, co dobre, ostrzegania przed złem i tym, co niewłaściwe zgodnie z zasadami islamskiego szariatu. Informacja jest kluczowa dla społeczeństwa. Nie może być nadużywana lub używana w taki sposób, który narusza świętość i godność Proroków, podważa wartości moralne i etyczne, korumpuje, krzywdzi lub niszczy społeczeństwo i osłabia jego wiarę” [Lindenberg 2016].

Integracja w dobie kryzysu migracyjnego jest bardzo trudna, chociażby właśnie ze względu na aspekt kulturowo-religijny. Kraje Unii Europejskiej różnie podchodzą

do tej problematyki. Zjawisko zanikania chrześcijaństwa na rzecz islamu jest dzisiaj bardzo wyraźnie widoczne chociażby we Francji. Przywódcy Unii Europejskiej zastanawiają się, czy nie wprowadzić niektórych praw szariatu do swego prawodawstwa. Na razie kwestia ta została odłożona na później, gdyż nie znalazła ogólnej aprobaty, przeciwnie, stała się przedmiotem wewnętrznych sporów.

Z punktu widzenia cywilizacji opartej na wartościach chrześcijańskich, proponowana idea asymilacji imigrantów z krajów muzułmańskich do kultury europejskiej wydaje się w swych założeniach podważać godność człowieka. Wyznawcy islamu stawiają wyraźny opór zasadom i wartościom przyjętym w Europie, gdyż nie są w stanie pogodzić swojego stylu życia opartego na wartościach zaczerpniętych z Koranu z obowiązującym prawem europejskim. Wykształceni migranci w madrasach na radykalnych wzorcach odrzucają kulturę europejską i czują się oburzeni próbami asymilacji. Uważają swoją kulturę i religię za wyższą od europejskiej cywilizacji.

Islam nie jest religią jednego narodu, lecz jest uniwersalistyczny. A to w efekcie oznacza, że zasady szariatu usiłuje się narzucać całej społeczności międzynarodowej. Nie można zatem mówić o jakiegokolwiek polityce integracyjnej dopóki wyznawcy islamu nie zaakceptują różnych form życia w społeczności międzynarodowej, w której mieszczą się różnorakie kultury i religie. Jeśli to nie nastąpi, konflikty trwać będą nadal. Należy też zwrócić uwagę na cywilizację zachodu, która nie może narzucać siłą (także prawem) własnego świata wartości wyznawcom islamu. W takiej sytuacji zawsze będzie miało miejsce podłoże buntu przeciwko narzucanym stylom życia.

BIBLIOGRAFIA

- Castles S., Miller M.J., 2011, *Migracje we współczesnym świecie*, Warszawa.
- Chlebowicz P., 2015, *Kilka uwag o kryminologicznych implikacjach migracji i uchodźstwa* [w:] *Uchodźcy – nowe wyzwania dla bezpieczeństwa europejskiego na tle standardów praw człowieka*, W. Pływaczewski, M. Ilnicki, Olsztyn.
- European Communities (2003a), Council Directive 2003/109/EC of 25 November 2003 concerning the status of third country nationals who are long-term residents, Dz.U. L 16 z 23.01.2004.
- European Communities (2003b), Council Directive 2003/86/EC of 22 September 2003 on the right to family reunification, Dz.U. L 251 z 3.10.2003.
- Jomma F., Linka A. (red.), 2016, *Polska i Europa wobec kryzysu imigracyjnego. W poszukiwaniu złotego środka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Lindenberg G., 2016, *Czy szariat daje się pogodzić z kulturą europejską*, Szczecin.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. 1997, Nr 78, poz. 483).
- Marek E., 1995, *Migracje zagraniczne i uchodźstwo we współczesnym świecie*, „Polityka Społeczna”, nr 3.
- Menkes J., Kowalski P., 2010, *Uchodźca – uchodźstwo (pomiędzy kontekstem a przypadkiem)* [w:] *Uchodźcy w Polsce i Europie. Stan prawny i rzeczywistość*, T. Gardocka, J. Sobczak (red.), Toruń.

- Morawski L., 2001, *Co może dać nauce prawa postmodernizm?*, Toruń.
- Olechnicki K., Załęcki P., 1997, *Słownik socjologiczny*, Toruń.
- Perkowska M., 2012, *Problematyka nielegalnych rynków z perspektywy tzw. przestępczości transgranicznej* [w:] *Nielegalne rynki. Geneza, skala zjawiska oraz możliwości przeciwdziałania*, W. Pływaczewski, P. Chlebowicz (red.), Olsztyn.
- Pływaczewski E.W., 2011, *Przestępczość zorganizowana*, Warszawa.
- Rapacki M., *Zamieszki we Francji: czysta destrukcja*, wyborcza.pl.
- Siemaszko A., 1993, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa.
- Truskolaska E., 2015, *Integracja społeczna jako jedno z narzędzi poszanowania praw imigrantów*, Olsztyn.

WAŻNE TERMINY

migracja, uchodźcy, kryzys migracyjny, integracja, islam, szariat, Koran

ZAGADNIENIA DO DYSKUSJI

1. Istota kryzysu migracyjnego we współczesnym świecie.
2. Zagrożenia płynące z nielegalnej migracji dla ładu społecznego w Europie.
3. Zjawiska kryminologiczne związane z kryzysem uchodźczym.
4. Polityka Unii Europejskiej i Polski wobec przybywających masowo migrantów.
5. Skuteczność obecnej polityki integracyjnej – założenia a rzeczywistość.

Grzegorz Błażejowski

3

Stereotyp obcego

CZŁOWIEK, ISTOTA SPOŁECZNA

Człowiek jest istotą odczuwającą mocno potrzebę życia w grupie, która zapewnia mu m.in. bezpieczeństwo, wsparcie w pokonywaniu licznych trudności; dostarcza rozmaitych wzorców, pomysłów, ocen; mobilizuje i motywuje do wysiłków; stwarza warunki do realizacji osobistych celów i nadawania sensu własnemu życiu.

O grupie społecznej mówimy zwykle wtedy, gdy potrafimy wskazać trwałe więzi, jakie łączą poszczególnych jej członków ponad wieloma naturalnymi różnicami międzyludzkimi. Mogą nimi być wspólne pasje, zainteresowania, kwalifikacje zawodowe, tradycje, język, przynależność narodowa i państwowa, miejsce zatrudnienia czy zamieszkania, wyznanie i wiele innych szczególnych cech, które uważamy za czynnik jednoczący, wzmacniający poczucie międzyludzkiej wspólnoty.

Mimo tego, że należymy do jednego gatunku homo sapiens i dzielimy wspólny los mieszkańców jednej, wyjątkowej na skalę kosmiczną planety, nie tworzymy jednorodnej, harmonijnie rozwijającej się, solidarnej, wewnętrznie spójnej, świadomej swego miejsca we Wszechświecie społeczności. Społeczności globalnej, światowej, w której każdy czuje i rozumie sens odpowiedzialności za losy wszystkich – działając lokalnie, myśląc globalnie.

Od zarania dziejów człowiek podejmował różnorodne działania, które prowadziły do tworzenia się rozmaitych wspólnot, jak również do ich niszczenia. Historia rozwoju ludzkiej cywilizacji to nieustanne pasmo krwawych konfliktów, walk, wojen, rzezi pochłaniających taką liczbę ofiar, jaką trudno byłoby wskazać wśród innych gatunków zamieszkujących planetę, zmuszonych toczyć tu odwieczną walkę o byt. Wielu naukowców zastanawia się od lat nad problemem, skąd u człowieka – istoty obdarzonej wyjątkowym rozumem, zdolnym przekraczać granice dostępnego zmysłowego poznania, tak ogromna i powszechna skłonność do przemocy, agresji, okrucieństwa. Zwierzęta zabijają, gdy muszą – gdy walczą o przeżycie. Człowiek zabija często bez żadnej racji – nie tylko fizycznie – okaleczając czy uśmiercając drugiego, ale także niszcząc jego psychikę – poniżając, ośmieszając, piętnując na rozmaite sposoby.

Na tę szczególnie groźną dla samego siebie cechę człowieka wielokrotnie starali się zwracać powszechną uwagę przedstawiciele nauki i sztuki w różnych epokach. Naturalna, przekazywana z pokolenia na pokolenie skłonność człowieka do przemocy oraz agresji wobec innych bywa tłumaczona i usprawiedliwiana przez sprawców koniecznością obrony osobistych, rzekomo zagrożonych życiowych istotnych inte-

resów. Przy pomocy tzw. stereotypów osób obcych, odmiennych, stanowiących potencjalne zagrożenie dla własnych wartości, starają się uzasadnić swój negatywny do nich stosunek.

Określenie „**obcy**” posiada w języku potocznym wiele synonimów, używanych w rozmaitych kontekstach, a mianowicie: inny, odrębny, odmienny, oddzielny, nieznan, niezrozumiały, niezgodny, niepodobny, niezwykły, niezwyczajny, niespotykany, niecodzienny, rzadki, wyjątkowy, niepasujący, niepowtarzalny, tajemniczy, wzbudzający ciekawość, wyjątkowy, nietypowy, odróżniający, wyróżniający.

Rozważania nad stereotypowym postrzeganiem wybranej grupy osób warto poprzedzić refleksją opartą na analizie stosunkowo bogatej literatury naukowej, poświęconej tym kwestiom, a w szczególności: rodzajom stereotypów, cechom stereotypów, źródłami ich powstawania, mechanizmami ich kształtowania oraz funkcjami, jakie spełniają w życiu osobistym i społecznym.

STEREOTYPY W ŚWIETLE TEORII NAUKOWYCH

Klasyfikację stereotypów w oparciu o literaturę socjologiczną, pedagogiczną, psychologiczną można zaprezentować w punktach następująco:

- Stereotypy kulturowe: wiedza zbiorowa, wiedza powszechna, wiedza łącząca (spajająca) grupę, wiedza wspólna, wiedza przekazywana wzajemnie wewnątrz grupy przez np. wychowawców, rodziców, media, polityków;
- Stereotypy indywidualne: osobiste doświadczenia, doświadczenia podczas wzajemnych, bezpośrednich kontaktów z przedstawicielami innych grup, wiedza na temat innych, zmieniająca się w miarę ich lepszego poznawania przez jednostkę.

Zdaniem specjalistów, **źródła stereotypów** są trojakiego rodzaju:

- 1) Przekaz dziedzictwa kulturowego:
 - uczestnictwo społeczne w: środowisku rodzinnym, środowisku szkolnym, środowisku zawodowym;
- 2) Mechanizmy uczenia się i cechy indywidualne osoby:
 - inteligencja, doświadczenie, wrażliwość (emocjonalność), skłonności, lęki, samoocena, motywacje, aspiracje;
- 3) Postawy wobec osób mało znanych:
 - etnocentryzm, ksenofobia, rasizm.

Istotę procesu stereotypizacji można ująć w punktach. Proces stereotypizacji, to:

- klasyfikowanie osób, zjawisk według uproszczonych schematów rozumowania (opisywania, analizowania), wnioskowania, syntezywania;
- przenoszenie określonego zestawu (kompletu) cech ludzkich na poszczególnych członków grupy społecznej, bez uwzględniania ich różnic indywidualnych;
- automatyzowanie opinii, ocen, wartościowania dotyczących pojedynczych osób bądź grup społecznych;
- oszczędzanie czasu i energii na żmudne próby rzetelnego poznawania osób.

Stereotyp obcego

Popularność i różnorodność stereotypów istniejących w naszym życiu społecznym wynika z szeregu funkcji, jakie spełniają. Cytuję za Marią Chodkowską i Beatą Szabałą:

„Według T. Mądrzyckiego [1986, ss. 170–172], stereotypy pełnią cztery następujące funkcje:

- a) poznawczą – człowiek ma zbyt mało czasu i okazji, aby szczegółowo poznawać otaczającą go, skomplikowaną rzeczywistość, stąd zapoznaje się tylko z określonymi jej fragmentami, a luki w obrazie świata wypełnia stereotypami;
- b) adaptacyjną – stereotypy umożliwiają szybką orientację w rzeczywistości, ułatwiając dobór najbardziej skutecznego postępowania, takiego, które w danej grupie pozwala jednostce osiągnąć akceptację społeczną ze względu na zgodność działania ze schematami akceptowanymi w tej grupie przez większość;
- c) ochrony i umocnienia wartości własnej grupy poprzez budowanie jej pozytywnych stereotypów i kształtowania negatywnych stereotypów dotyczących grupy obcej;
- d) racjonalizacji nienawiści i agresji wobec grupy obcej – budowanie negatywnych stereotypów atakowanej społeczności w celu usprawiedliwienia własnych agresywnych zachowań względem niej.

B. Weigl [2005, ss. 211–212] sprowadza wszystkie funkcje stereotypów do trzech kategorii i wyodrębnia:

- a) poznawczą – wyraża się poprzez uzupełnianie brakujących informacji bądź ograniczanie ich nadmiaru;
- b) egoistyczną – pozwala tłumaczyć własne zachowania dyskryminacyjne, obojętność wobec potrzebujących, brak tolerancji; znajdowanie usprawiedliwienia dla własnych zachowań podnosi samoocenę, wystarczy np. zaprzestać jawnego głoszenia dyskryminujących opinii, aby móc zacząć się uważać za człowieka tolerancyjnego;
- c) tożsamościową – wyraża się rozbudzaniem i budowaniem tożsamości społecznej, obniżającej poziom lęku i dającej poczucie bezpieczeństwa.

[...] D.T. Kendrick i jego współpracownicy [2002, ss. 560–581] klasyfikują je w cztery kategorie:

- a) uzyskiwanie materialnych profitów dla swojej grupy – dążenie do osiągnięcia korzyści materialnych często wiąże się z walką, w której negatywne stereotypy pozwalają dyskredytować członków grup obcych;
- b) pozyskiwanie akceptacji społecznej – najchętniej stereotypy przyjmują jednostki o wysokim poziomie konformizmu i o niskiej lub zagrożonej pozycji społecznej, co wiąże się z ich dążeniami do pozyskiwania społecznej aprobaty;
- c) dysponowanie swoim wizerunkiem – wykorzystując negatywne stereotypy, człowiek może budować własną tożsamość indywidualną i społeczną, a także podnosić poczucie swojej wartości, przypisując innym rolę kozła ofiarnego lub też przyznając swojej grupie większe walory niż grupom obcym (tendencje takie są

najbardziej typowe dla jednostek mocno identyfikujących się ze swoją grupą lub posiadających autorytarną osobowość);

- d) skąpstwo poznawcze – stereotypy umożliwiają zdobywanie wielu informacji przy minimalnym wysiłku poznawczym, pozwalają wytłumaczyć niezrozumiałe działania innych oraz dostarczają wzorów do oceny przedstawicieli grup obcych.

[...] J. Ambrosewicz-Jacobs [2004, s. 33] do funkcji stereotypów zalicza:

- a) adaptację, poprzez którą podmiot uzyskuje wrażenie posiadania wpływu na sytuacje społeczne;
- b) ochronę i obniżenie niepokoju, co wiąże się z podwyższaniem poziomu samooceny, ponieważ charakterystyczne dla stereotypu jest łączenie pozytywnej opinii o sobie z negatywną opinią na temat innych;
- c) określanie różnic zachodzących pomiędzy grupami, co sprzyja identyfikacji z grupą własną i budowaniu opartej na niej tożsamości;
- d) ochronę wartości własnej grupy przed przyswojeniem wartości grup obcych;
- e) ukierunkowanie agresji na innych i uzasadnienie jej przejawiania;
- f) posiadanie przekonania o możliwości przewidywania postępowania innych;
- g) porozumiewanie się;
- h) kierowanie innymi;
- i) propagandę” [Chodkowska, Sabała 2012, ss. 58–59].

Przedmiotem stereotypizacji współcześnie może stać się każdy, dlatego trudno jest jednoznacznie określić krąg osób, których zjawisko to dotyczy najczęściej, czy przede wszystkim. W najogólniejszym ujęciu możemy przyjąć, że stereotypowe postrzeganie dotyczy tych osób, które stosunkowo słabo znamy, i wobec których nie podejmujemy praktycznie żadnego racjonalnego wysiłku poznawczego. Brak wiedzy o konkretnym człowieku prowadzi do szeregu konsekwencji. Trudno nam np. zrozumieć jego postępowanie, okazywane emocje, wyrażane opinie czy sens rozmaitych decyzji. Osoba nieznaną – obcą – może wzbudzać obawy, nieufność, strach, a przez to także szereg negatywnych uczuć, takich jak złość, nienawiść, zdenerwowanie.

Obcy stanowi pewną tajemnicę, która nie poznana może prowadzić do spekulacji, formułowania nierzetelnych i nietrafnych ocen, uogólnień czy wniosków. To z kolei do utrudniania wzajemnych relacji, współpracy, zaufania, empatii. Nieznajomość drugiego człowieka często powoduje także marginalizowanie go jako potencjalnego sprzymierzeńca, partnera w interesach, towarzysza w życiowych zmaganiach. Może również zupełnie wykluczać go z kręgu osób, z którymi warto wchodzić w jakiegokolwiek interakcje.

We współczesnych, trudnych i skomplikowanych realiach społecznych osoba obca – nieznaną, nierozumiana jest kimś komu z definicji się nie ufa, przed którą trzeba mieć się na baczności, która może oszukać, wykorzystać, spowodować rozmaite kłopoty. Wiedzą o tym dobrze ci wszyscy, którzy doświadczyli zmiany miejsca zamieszkania, pracy, nauki. Trafiając w nowe – obce środowisko, musieli dokładać wielu

Stereotyp obcego

starań, by dać się poznać, zostać zrozumianym, tolerowanym i zaakceptowanym przez lokalną społeczność.

W czasach, gdy w wysoko rozwiniętych społeczeństwach kryzys wzajemnego zaufania człowieka do człowieka jest widoczny i doświadczany na każdym kroku, potrzeba poznawania się w celu redukcji skali tej patologii społecznej wydaje się szczególnie istotna. Niewystarczająca wiedza o bogactwie ogólnoludzkiej kultury prowadzi do fundamentalizmów, selekcji ludzi na „naszych”, czyli swoich i obcych – przeciwników i wrogów – w myśl zasady „kto nie jest z nami, to jest przeciwko nam”.

Poziom i tempo rozwoju społecznego wymuszają tylko posiadanie coraz lepszego wykształcenia – kompetencji umożliwiających sprawne funkcjonowanie we wszystkich sferach ludzkich aktywności – ale systematyczne uczenie się przez całe życie (*long life learning*). Umiejętności samokształcenia i samowychowania obejmujące krytyczną analizę osobistych potrzeb edukacyjnych oraz ocenę wartości pozyskiwanych z różnorodnych źródeł nowych informacji są dla współczesnego człowieka kluczowymi. Bez umiejętności wyławiania z gąszczy faktów, opinii, ocen, interpretacji, reklam tego co prawdziwe, ściśle, jednoznaczne i potrzebne, łatwo można ulec rozmaitym sugestiom i manipulacjom, zaakceptować fałszywe teorie czy stereotypy.

Poczucie odpowiedzialności za przyszłość ludzkości, za losy wielu lokalnych społeczności, jak również całych narodów, państw nakazuje szczególną uwagę zwrócić na jakość – cele oraz treści powszechnej edukacji, w tym szczególnie edukacji międzykulturowej, która w czasach masowych migracji stanowi nadzieję na pokojowe współistnienie zróżnicowanej pod wieloma względami i skonfliktowanej ludzkości.

Państwa Unii Europejskiej kwestii edukacji społeczeństwa poświęcają wiele uwagi, inicjując szereg działań na rzecz powszechnego dostępu obywateli do instytucji kształcenia ustawicznego oraz wymiany i kontraktów międzykulturowych. Dowodem troski o jej jakość są także ponoszone rosnące z roku na rok nakłady na oświatę. Należy zauważyć, że jakość edukacji jest obecnie mocno uzależniona od poziomu zamożności kraju.

Koszty powszechnego, obowiązkowego kształcenia obywateli ustawicznie wzrastają na całym świecie. Kryzysy ekonomiczne, cięcia budżetowe, ubóstwo mieszkańców nie sprzyjają właściwemu rozwojowi oświaty, przyczyniają się do utrzymywania się obszarów zacofania technologicznego, rosnącego bezrobocia, bezdomności, frustracji społecznych, przestępczości zorganizowanej, patologizacji życia społecznego, rozwoju i utrwalania licznych stereotypów dotyczących np. ludzi sprawujących władzę, migrujących za pracą.

STEREOTYPY A POSTAWY WOBEC „OBCYCH”

Stereotypy stanowią ten rodzaj wiedzy, która w sposób decydujący może wpływać na zachowania ludzi wobec innych, odczuwane emocje oraz np. wygłaszane na ich temat opinie. W psychologii (ale nie tylko) przyjęło się określać taki kompleks trzech

zjawisk **wskaznikami postaw**. Najogólniej i najprościej ujmując, nasza postawa to stosunek do drugiego człowieka, zjawiska, sytuacji czy przedmiotu, z którym mamy pośredni lub bezpośredni kontakt.

W podręczniku do psychologii społecznej Stanisław Mika pisze: „W otaczającym nas świecie znajduje się wiele różnych przedmiotów stanowiących jego części składowe. [...] Są to przedmioty o charakterze społecznym, a więc inni ludzie i produkty ich działalności. Człowiek, poznając otaczający go świat, poznaje będące jego elementami przedmioty, a w trakcie tego procesu poznawania ustosunkowuje się do nich [...] – kształtuje sobie postawy do tych przedmiotów. Możemy tworzyć sobie postawy zarówno do przedmiotów o charakterze fizycznym, do przedmiotów o charakterze społecznym, do przedmiotów zupełnie konkretnych, a także do przedmiotów abstrakcyjnych” [Mika 1998, s. 103].

Formuluje także następujące definicje: **przez postawę** rozumiemy „względnie trwałą strukturę procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań odnoszących się do jakiegoś przedmiotu lub jako dyspozycję do pojawiania się takich procesów, w której wyraża się stosunek do tego przedmiotu” [Mika 1998, s. 106].

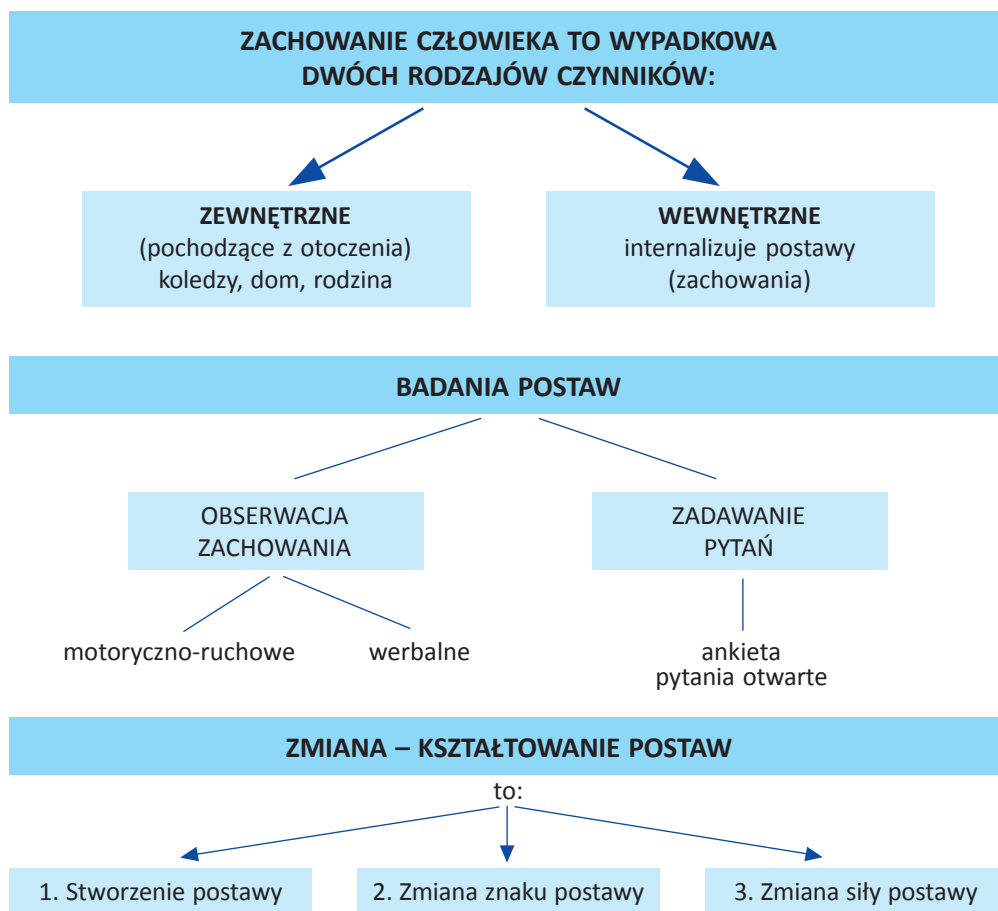
Jego zdaniem także „z postawą mamy do czynienia niejako w dwojaki sposób: raz jest to pewien aktualny stan wywołany przez obecność przedmiotu postawy, stan, który może być modyfikowany w kontekście sytuacyjnym, w jakim znajduje się przedmiot, a drugi raz przez postawę rozumiemy dyspozycję do systematycznego pojawiania się właśnie takich stanów” [Mika 1998, s. 107].

Postawy rozwijają się w miarę nabywania przez człowieka doświadczeń w kontaktach z otoczeniem. Poznawać je można śledząc poczynania osób w rozmaitych sytuacjach lub po prostu pytając je o to, jak reagują na postępowanie innych ludzi. Jakie odczuwają emocje, jakie podejmują działania, jakie mają na ich temat zdanie – jak je oceniają i rozumieją.

Proces gromadzenia doświadczeń można wspomagać poprzez kształcenie i wychowanie, czyli edukację człowieka. W ramach kształcenia i wychowania dostarczamy wartościowych, rzetelnych informacji o przedmiocie poznania, a także przekazujemy wartości, które mają stanowić niezbędny „kierunkowskaz” dla ludzkich dążeń, aspiracji; postawę do formułowania ocen i dokonywania życiowych wyborów.

Jednym z ważnych celów edukacyjnych w dziedzinie promowania społeczeństwa międzykulturowego jest zwalczanie upowszechniania się na szerszą skalę stereotypów „obcych”. Zastępowanie solidnej, naukowej wiedzy uproszczonymi, funkcjonującymi w obiegowych opiniach stereotypami prowadzi do rozwoju szeregu niekorzystnych zjawisk społecznych – konfliktów na tle narodowościowym, religijnym, rasowym; marginalizacji i wykluczenia ze społeczności lokalnych osób o odmiennych tradycjach kulturowych.

Jedyną drogą skutecznego zwalczania groźnych dla losów państwa stereotypów jest ustawiczne podnoszenie poziomu wykształcenia całego społeczeństwa – upowszechnianie znajomości języków obcych, historii powszechnej, filozofii, religioznawstwa, etyki, ale również wkładu różnych narodów w rozwój nauki, techniki, sztuki, jaki dokonywał się przez wieki.



Rysunek 1. Postawy

Źródło: opracowanie własne np. podręczników do psychologii społecznej.

Zamiast bezkrytycznego akceptowania i internalizacji stereotypów potrzebna jest dzisiaj każdemu Europejczykowi refleksja nad tym wszystkim, co czyni z ludzi jedną wielką wspólnotę – nad efektami **globalizacji kultury**.

Refleksja nad tym, kim jest gdy:

*Dein Christus ein **Jude**
Dein Auto ein **Japoner**
Deine Pizza **italienisch**
Deine Demokratie **griechisch**
Dein Kaffe **brasilianisch**
Dein Urlaub **türkisch**
Deine Zahlen **arabisch**
Deine Schrift **lateinisch**
Und Dein Nachbar nur ein **Ausländer**?* [Szymański 2000]

Wyzwaniem dla edukacji jest również rozwijanie umiejętności krytycznego ocenia własnych postaw wobec wielu zjawisk współczesności – opinii, poglądów, zachowań, uprzedzeń – tak, by zapobiec powstawaniu u zewnętrznych obserwatorów stereotypów dotyczących nas samych, np. stereotypu Polaka.

BIBLIOGRAFIA

- Ambrosewicz-Jacobs J., 2004, *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Kraków.
- Chodkowska M., Szabała B., 2012, *Osoby z upośledzeniem umysłowym w stereotypowym postrzeganiu społecznym*, Lublin.
- Cynarski W.J., 2002, *Proces globalizacji. Dialog kultur czy konflikt wartości?*, Rzeszów.
- Mądrzycki T., 1986, *Deformacje w spostrzeganiu ludzi*, Warszawa.
- Montana Czarnawska M., 1997, *Tajniki dialogu*, Warszawa.
- Szymański M.S., 2000, *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec – czyli modernizm i postmodernizm* [w:] *Edukacja w świecie współczesnym*, R. Leppert (red.), Kraków.
- Weigl B., 2005, *Stereotypy i uprzedzenia* [w:] *Psychologia. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, t. 3, J. Strelau (red.), Gdańsk.

WAŻNE TERMINY

stereotyp, rodzaje stereotypów, klasyfikacje stereotypów, teorie stereotypów, obcy, funkcje stereotypów, postawy, źródła stereotypów, globalizacja kultury, przedmioty stereotypizacji

ZAGADNIENIA DO DYSKUSJI

1. Jakie przesłanki skłaniają Polaków i Słowaków zamieszkujących tereny przygraniczne do ograniczania stereotypów obcych kulturowo?
2. Które działania Unii Europejskiej skłaniają mieszkańców obszarów przygranicznych do rozwijania społeczeństwa międzykulturowego?
3. Jakie czynniki kulturowe utrudniają pełną integrację społeczną Polaków i Słowaków na obszarach przygranicznych?
4. Czym charakteryzują się postawy Polaków z terenów przygranicznych wobec Słowaków, Niemców, Ukraińców?

Cyril Hišem
Wojciech Błazejewski

5

Edukacja międzykulturowa jako kategoria pedagogiki i subdyscyplina naukowa

KLUCZOWE POJĘCIA PEDAGOGIKI

Edukacja jest pojęciem powszechnie znanym, używanym w języku potocznym w rozmaitych kontekstach – zrozumiałym intuicyjnie, niebudzącym kontrowersji i nieprowadzącym do głębszych nieporozumień. Często utożsamianym – stosowanym zamiennie – z rzeczownikami nauczanie, uczenie, kształcenie, wychowanie, wychowywanie.

W aspekcie ścisłego języka naukowego stanowi jednak określenie wieloznaczne, dlatego w opracowaniach o charakterze naukowym podejmowane są liczne próby jej precyzyjnego definiowania. Samo tylko definiowanie używanych w nauce, np. pedagogice, psychologii, socjologii pojęć i określeń nie przyczynia się istotnie do jej postępu, ale zwykle jest konieczne do zapewnienia jednoznaczności, precyzyjności i komunikatywności używanego języka. Chroni skutecznie od nieporozumień interpretacyjnych, pomyłek, błędów subiektywizmu.

W potocznym rozumieniu, **edukacja to zwykle długotrwały, wielowątkowy, celowy proces oddziaływania na osoby w różnym wieku, wywołujący u nich zamierzone zmiany w postrzeganiu otaczającego ich świata; postaw wobec rozmaitych zjawisk, faktów, wartości.** W zależności od celów i treści, których dotyczy, mówi się o edukacji zawodowej, ogólnej, patriotycznej, zdrowotnej, artystycznej, wojskowej, obywatelskiej, narodowej, wczesnoszkolnej, humanistycznej, przyrodniczej i wielu jeszcze innych.

Ze względu na podmiot organizujący ją można wyróżnić: edukację instytucjonalną, realizowaną w placówkach oświatowych i samoedukację opartą jedynie na osobistej aktywności poznawczej poszczególnych osób, które same wybierają dla siebie jej cele, treści, formy, metody, poziom, czas trwania. Bywa ona określana również mianem samokształcenia i samowychowania.

Mówiąc o edukacji osoby, zwykle mamy na myśli taki proces, w którym uczestniczy ona świadomie i aktywnie, tzn. rozumiejąc jej sens i zasady. Przy biernej, obojętnej postawie zmiany w osobowości mogą czasem zachodzić, ale niekoniecznie zawsze takie, których byśmy sobie życzyli – wartościowe z punktu widzenia losów osobistych

i społecznych. Taka nieuświadomiana sobie w pełni edukacja może zachodzić już wówczas, gdy tylko uczestniczymy w życiu określonych społeczności. Kiedy zwykle metodą prób i błędów poznajemy zasady i normy regulujące ich życie rodzinne, zawodowe, religijne, polityczne, gospodarcze.

Permanentnie edukacja, której poddawany był człowiek od zarania dziejów, była i pozostaje nadal warunkiem koniecznym jego trwania i ustawicznego wszechstronnego rozwoju. W aspekcie etymologicznym, edukacja od łacińskiego słowa *ex duco*, to wprowadzanie kolejnych pokoleń w skumulowany na przestrzeni wieków dorobek rąk i myśli ludzkich „wprowadzanie dziecka ze stanu barbarzyństwa do stanu kultury” [Kunowski 2004].

W potocznym rozumieniu, edukacja dotyczy zwykle dzieci i młodzieży, ale współcześnie w warunkach lawinowego przyrostu wiedzy, związanego z dynamicznym postępem naukowo-technicznym, obejmuje ona także osoby dorosłe – trwa przez całe życie – *long life learning*.

W naukowym – ścisłym – ujęciu **edukacja** (łac. *educatio* – wychowanie), to „ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych. Znaczenie terminu edukacja było chwiejne: jedni kojarzyli go z wykształceniem (np. Doroszewskiego *Słownik języka polskiego*), inni z wychowaniem. Obecnie upowszechnia się szerokie rozumienie tego terminu jako oznaczającego ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę” [Okoń 1987].

Wymienione w przytoczonej definicji pojęcia „kształcenie” i „wychowanie” posiadają również swoje pedagogiczne definicje, które w zależności od poglądów ich autorów różnią się niekiedy znacząco od siebie. Według Wincentego Okonia **wychowanie** to: „świadomie organizowana działalność społeczna, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę aksjologiczną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia. Proces i wyniki wychowania kształtują się pod wpływem: 1) świadomego i celowego oddziaływania odpowiedzialnych za wychowanie osób i instytucji (m.in. rodziców, nauczycieli, rodziny, szkoły, organizacji społeczno-politycznych i kulturalnych); 2) systemu wychowania równoległego, a zwłaszcza odpowiednio zorganizowanej działalności środków masowego oddziaływania; 3) wysiłków jednostki nad kształtowaniem własnej osobowości” [Okoń 1987].

Według Stefana Kunowskiego wychowanie oznacza „wszelkie celowe oddziaływanie ludzi dojrzałych (wychowawców) – przede wszystkim na dzieci i młodzież (wychowanków), aby w nich kształtować określone pojęcia, uczucia, postawy, dążenia. Dlatego działanie wychowawcze zawiera w sobie opiekę, dostarczanie rozrywki i kultury, wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne, społeczne, estetyczne, ideowe, a obok tego nauczanie, szkolenie, przygotowanie do różnych zadań, np. przysposo-

bienie rolnicze, kształcenie w różnych kierunkach, oświatę, popularyzację, poradnictwo, reklamę, agitację itp. Oddziaływanie jednych ludzi na drugich. Przy tym działalność wychowawcza jest jakoś społecznie zorganizowana, popierana, aprobowana i odbywa się przez i w ramach życia określonych grup społecznych, które stają się instytucjami wychowującymi, jak rodzina, szkoła, organizacja młodzieżowa, zakład pracy, teatr, muzeum itd.” [Kunowski b.r.w.].

K. Kotłowski zauważa, że: „wychowanie należy do jednego z najbardziej złożonych działań człowieka, jakim jest jego oddziaływanie na drugą ludzką świadomość w celach wychowawczych. Tylko takie działania, które ma na celu rozwój osobowości dziecka przez włączenie go w służbę uznawanych przez społeczeństwo wartości, można nazwać działalnością wychowawczą” [Kotłowski 1976].

R. Hubert: „wychowanie, to proces integracji młodego człowieka wokół wartości zgodnie z prawidłowościami, jakie wyznaczają z jednej strony fazy jego rozwoju psychicznego, z drugiej zaś natura wartości i ich hierarchia” [Śliwerski 1998].

J. Tarnowski: „człowiek jest istotą paradoksalną, o »podwójnym obliczu« psychicznym, czyli »światowym« i głębokim, wewnętrznym, które stanowi »rdzeń« jego osoby. Wychowanie ma dotrzeć do owego »rdzenia«, bo inaczej będzie powierzchowne i nietrwałe” [Tarnowski 1992].

K. Schaller: „wychowanie jest całokształtem sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej zwłaszcza przez interakcję urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo” [Śliwerski 1998].

B. Śliwerski: „wychowanie, to świadome i celowe kształtowanie określonych cech osobowości dzieci i młodzieży i ułatwianie im procesu dzielnego stawania się osobą suwerenną, samostanowiącą, samosterowną, w pełni funkcjonującą” [Śliwerski 1998].

Przyjmując którąś z wymienionych treści pojęcia „wychowanie”, deklarujemy się do określonego nurtu badań pedagogicznych. Pedagogika, jako dziedzina nauk, nie jest jednorodna. Kumulując na przestrzeni wielu wieków dorobek różnych filozoficznych systemów wychowawczych oraz wyniki późniejszych empirycznych badań naukowych, sama uległa zróżnicowaniu.

Podobnie jak wychowanie, tak również kształcenie posiada szereg naukowych interpretacji, a mianowicie: „**kształcenie, to zaplanowane, systematyczne działanie, mające na celu intelektualny, moralny i fizyczny rozwój człowieka; pojęcie szersze niż nauczanie, uczenie i uczenie się.** Ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa, kultury, a zarazem uczestnictwo w ich przekształcaniu, jak również osiągnięcie możliwie wielostronnego rozwoju sprawności fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw oraz zdobycie pożądaných kwalifikacji zawodowych. W ostatnich latach coraz częściej przez kształcenie rozumie się łączenie nauczania i uczenia się” [Goźlińska, Szłosek 1997].

W powszechnym użyciu są takie określenia jak kształcenie podstawowe, średnie, wyższe; kształcenie zawodowe, teoretyczne, praktyczne, kształcenie ogólne.

Według T.W. Nowackiego pojęcie „**kształcenie ogólne**” związane jest z neohumanizmem. Jego wyodrębnienie zawdzięczamy Wilhelmowi Humboldtowi. Neohumanisci wzorujący się na greckich gimnazjach, przypisywali priorytet w kształceniu kulturze greckiej, prawu rzymskiemu, językom starożytnym, literaturze i historii ojczystej [Nowacki 1998].

Według W. Okonia kształcenie ogólne, to „ogół czynności i procesów umożliwiających człowiekowi zdobycie kwalifikacji ogólnych, tj. niezbędnych wszystkim ludziom w odróżnieniu od kwalifikacji specjalnych, które potrzebne są przedstawicielom określonych zawodów. Do kwalifikacji ogólnych zalicza się zwykle: znajomość podstaw nagromadzonej przez ludzkość wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze, opanowanie opartych na tej wiedzy umiejętności, nawyków i przyzwyczajzeń, rozwój ogólnych zdolności, tj. mowy, myślenia, zdolności obserwacji, wyobraźni, uwagi i pamięci oraz zainteresowań poznawczych i potrzeby kształcenia się przez całe życie” [Okoń 1992].

Tadeusz W. Nowacki interpretuje powyższą definicję następująco: „tak rozumiane kształcenie ogólne jest po prostu kształceniem podstawowym, a więc tym, które realizuje się w szkołach podstawowych. Natomiast szkoła średnia ogólnokształcąca stanowi rozszerzenie i pogłębienie kształcenia podstawowego” [Nowacki 1998].

Warte przytoczenia jest również stanowisko ekspertów UNESCO, które cytujemy za T.W. Nowackim: „wypromowane przez neohumanizm pojęcie kształcenie ogólne do rangi centralnego pojęcia teorii kształcenia i organizacji kształcenia jest dzisiaj w swoich różnorodnych wersjach idolem różnych normatywnych teorii wychowania i polityki szkolnej [...]. O kształceniu ogólnym z sensem można mówić tylko wówczas, gdy się przyjmuje także ogólne wychowanie, gdyż kształcenie stanowi istotny element wychowania. Wychowanie jest jednak w sposób istotny splecione z sytuacją. Szczegółowość każdej zaistniałej sytuacji odzwierciedla się w akcie wychowawczym. Dlatego ogólne wychowanie nie istnieje. Kto chciałby rozumieć ogólne wychowanie, jako wychowanie przez ogólnność, napotka nieprzezwyciężoną trudność w określeniu tej ogólności i bliższym jej skonkretyzowaniu [...]. Terminy ogólne wychowanie i ogólne kształcenie są błędne i niebezpieczne” [Nowacki 1998].

Reasumując powyższe wywody, stwierdza on: „brak przyjętej powszechnie definicji kształcenia ogólnego ukazuje istnienie raczej nazwy, niż pojęcia” [Nowacki 1998].

„Związki między kształceniem, **nauczaniem** i wychowaniem uporządkował C. Kupisiewicz, stwierdzając, że: 1) gdy nauczyciel kieruje nabywaniem przez ucznia określonych wiadomości i umiejętności – naucza, 2) gdy ponadto rozwija w nim zainteresowania i zdolności – kształci, 3) gdy wreszcie budzi w uczniu poczucie współodpowiedzialności za dzień dzisiejszy i przyszłość narodu, szacunek do pracy i przywiązanie do humanistycznych ideałów – wychowuje” [Goźlińska, Szłosek 1997].

GENEZA PEDAGOGIKI KULTURY I EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Edukację kulturalną i międzykulturową można rozważać jako organizowany celowo proces wspomagania określonych cech osobowości ludzi tworzących rozmaite grupy społeczne. Można także traktować ją jako nową – stosunkowo młodą subdyscyplinę należącą do grupy nauk o edukacji.

Zjawiska postępującej globalizacji kultury, upodabniania się świata do „globalnej wioski”, sprawiają, że w wielu państwach pojawiają się takie same lub bardzo do siebie podobne problemy natury społecznej, ekonomicznej czy politycznej. Sytuacja ta ma miejsce również w oświacie. Wiele podobnych trudności w edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych występuje obecnie w różnych państwach europejskich i na całym świecie.

Nurt pedagogiczny powstały w XIX wieku w środowisku niemieckich humanistów, do których zaliczani są m.in. Wilhelm Humboldt (1767–1835), Heinrich Rickert (1863–1936), Wilhelm Dilthey (1833–1911), promował edukację – wychowanie polegające na przekazywaniu trwałych wartości, jakie niesie z sobą rozwijana przez wieki kultura.

Określony z czasem mianem **pedagogiki kultury**, pedagogiki ludzkiej duchowości, pedagogiki humanistycznej, pedagogiki osobowości, stawiał sobie za cel ochronę społeczeństwa przed zgubnymi skutkami relatywizacji wartości, hedonizmu, kryzysu autorytetów moralnych, redukcjonistycznych koncepcji człowieka, sprowadzających go do rangi jednego z licznych bytów przyrodniczych, nieposiadającego pierwiastka duchowego.

W Polsce za prekursorów pedagogiki kultury uważani są m.in. Bogdan Suchodolski, Bogdan Nawroczyński, a także psycholog Stefan Szuman i socjolog Stanisław Osowski, Irena Wojnar, Zygmunt Mysłakowski.

Według pedagogów kultury, fenomen człowieka powinien być zawsze traktowany holistycznie, z uwzględnieniem aspektu biologicznego, psychicznego i społecznego. Przedmiotem szczególnego zainteresowania pedagogów kultury są:

- wychowanie obywatelskie,
- edukacja narodowa,
- edukacja regionalna,
- edukacja międzykulturowa,
- edukacja aksjologiczna,
- wychowanie moralne,
- wychowanie „przez” i „do” sztuki.

Zadaniem współczesnej pedagogiki kultury jest analizowanie sytuacji różnych kultur narodowych, nurtów i trendów w kulturze światowej i formułowanie konkretnych zaleceń do pracy wychowawczej. Wskazywanie zagrożeń i szans, jakie lokalna i globalna kultura stanowią dla uczestniczących w nich osób w różnym wieku.

Na właściwe i pełne zrozumienie istoty i sensu (znaczenia) pedagogiki kultury pozwala m.in. lektura oryginalnych tekstów Bogdana Suchodolskiego, profesora pedagogiki, któremu żyć i tworzyć przyszło w trudnych dla Polski czasach. Stąd też niektóre z jego poglądów i wypowiedzi, jakie formułował w okresie PRL, przysporzyły mu w dzisiejszych czasach zagorzałych krytyków. Specyficzne uwarunkowania tamtych lat nie przytłumiły jednak jego refleksyjności i wrażliwości, zaangażowania w odpowiedzialne myślenie o przyszłości własnego narodu, państwa i całej ludzkości.

Wiele jego wypowiedzi, uwag i ocen nie traci nic ze swojej aktualności w chwili obecnej. „Po drugiej wojnie światowej poświęcono wiele studiów wychowaniu faszystowskiemu i hitlerowskiemu. Odślaniano mechanizmy organizacyjne tych systemów, analizowano metody pozwalające osiągać zamierzone wyniki, ukazywano sposoby manipulowania masami młodzieży. Jednak nie problemy techniczne były godne badania. Najważniejsze były treść i kierunki wychowania. Studia te demaskowały wielką zdradę edukacji posłusznie uległej mentalności i polityce faszystowskiej europejskiego. I wielokrotnie stawiano pytania: Jak było to możliwe, aby w krajach starej i wielkiej, humanistycznej kultury powstać i zwyciężyć mogła ta antyludzka ideologia? Jak się to stało, iż wychowanie związane od wieków z naczelnymi wartościami humanistycznymi mogło być tej ideologii narzędziem? Jak było to możliwe, by obozy śmierci były nazywane obozami reedukacji, a praca będąca metodą ludobójstwa, przedstawiana była cynicznie jako proces prowadzący do wolności” [Suchodolski 1990].

Dzisiaj możemy pytać również o to: Jak to możliwe, by obozy ozdobione hasłem *Arbeit macht frei*, światowa opinia publiczna poznawała jako „polskie obozy zagłady”. B. Suchodolski trafnie ocenia wyzwania dzisiejszego wychowania, pisząc, że „w przeszłości wychowanie miało charakter adaptacyjny. Polegał on na przygotowywaniu młodego pokolenia do podejmowania zadań wynikających z rozwoju cywilizacji, która stanowiła trwałe zaplecze dla wychowawczej działalności, ponieważ kierunek jej rozwoju wyznaczał zasady wychowawczego działania przygotowującego do uczestnictwa w dalszym rozwoju cywilizacji. Dziś sytuacja ta ulega zmianom. Rozwój cywilizacji współczesnej jest rozwojem w sprzecznościach i konfliktach. Wprowadza nas w sytuację koniecznego wyboru [Suchodolski 1990].

Wyzwania wychowawcze powodują istotne zmiany w wymogach stawianych współczesnym nauczycielom i wychowawcom. „Dotychczasowa odpowiedzialność wychowawców mieściła się w granicach edukacyjnych. Dziś uzyskuje ona wymiar głębszy, wymiar humanistyczny. Nie chodzi już o zapewnienie indywidualnego rozwoju wychowanków, nie chodzi już tylko o przygotowanie ich do późniejszego życia. Chodzi o przygotowanie ich do ważnych zadań obrony cywilizacji, do współdziałania z siłami, które służą lepszemu jutru świata” [Suchodolski 1990].

Można twierdzić, że kilkadziesiąt lat temu trafnie odczytał „**znaki czasu**” świadczące o ogólnoświatowym kryzysie, którego aktualnie doświadczamy. „Zarysowuje się coraz ostrzejszy konflikt między tą powierzchowną cywilizacją kosmopolityczno-konsumpcyjną ogarniającą cały świat a lokalnymi tradycjami kulturalnymi, sztuką

i obyczajowością charakterystyczną dla danego narodu czy nawet dla danego plemienia” [Suchodolski 1990].

Dostrzega też i traktuje bardzo poważnie naszą wspólną odpowiedzialność za losy całej światowej ludzkiej wspólnoty, wymieniając zagrażające jej istnieniu zjawiska – problemy wymagające pilnie rozwiązania. „[...] Niebezpieczeństw zagrażających naszej cywilizacji współczesnej wymienić można bardzo wiele. A więc można wymienić przede wszystkim niepokojący w swojej szybkości przyrost ludności świata, zwłaszcza w rejonach najuboższych, powodujący rosnące natężenie głodu i chorób. Setki tysięcy ludzi umiera z głodu, miliony ludzi jest niedożywionych nawet z punktu widzenia bardzo skromnych norm żywienia. 1,5 mld nie ma dachu nad głową, liczba analfabetów nie maleje, ale rośnie; w tym świecie sięga 1 mld ludzi. Środowisko naturalne zostaje niszczone w sposób nieodwracalny. [...] Jeśli do tego dodamy napięcia konfliktów społecznych i politycznych, zwłaszcza to, co nas niepokoi najbardziej – szalony wyścig zbrojeń, który nie tylko pochłania miliardowe sumy, jakie można by z pożytkiem przeznaczyć na likwidację głodu, chorób i ciemnoty w świecie, ale staje się czynnikiem moralnego rozkładu setek tysięcy, milionów ludzi. Jest to czynnik rozkładu moralności środowiska uczonych wciąganych w tryby wielkiej maszyny wojennej i tak czy inaczej skłanianych, czy zmuszanych do tego, ażeby ich praca badawcza, której powołaniem jest służyć ludziom, stawała się czynnikiem służącym niszczeniu ludzi. Ale nie tylko jest to demoralizacja grupy uczonych, jest to także demoralizacja setek milionów ludzi zatrudnionych w przemyśle, który służy zbrojeniom” [Suchodolski 1990].

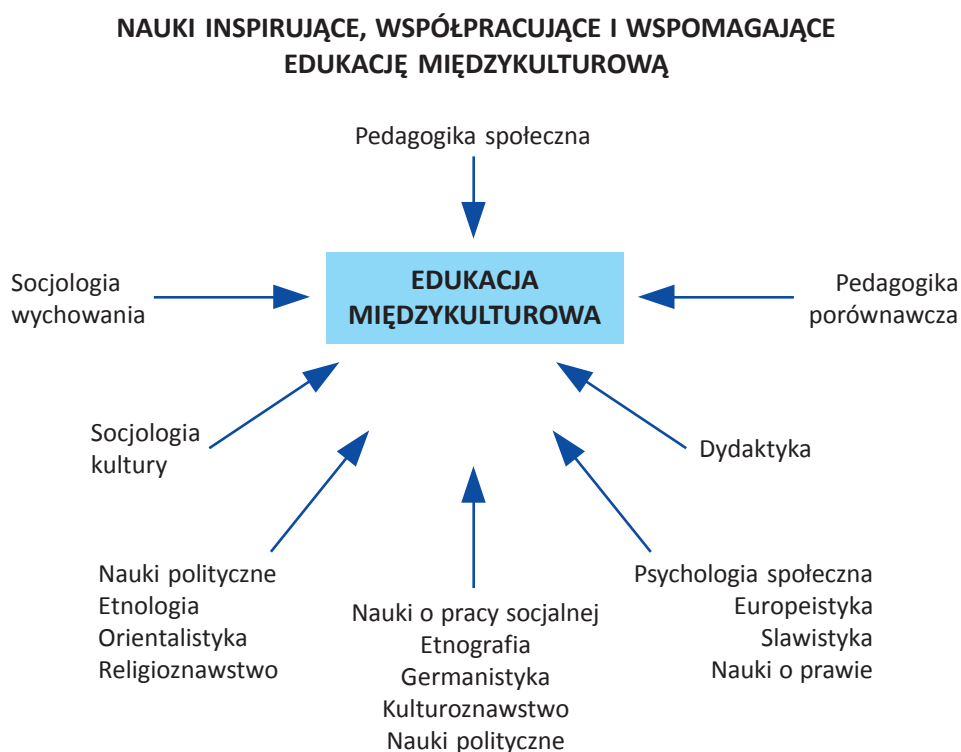
Zdecydowanie opowiada się za budowaniem ponad wszelkimi podziałami solidarnej ogólnoludzkiej wspólnoty, m.in. przez stosowną edukację kulturalną – międzykulturową. „My – ludzie kulturalnego frontu – powinniśmy bronić przekonania, że edukacja kulturalna jest jedyną nadzieją i jedyną misją, że powinniśmy budować wielką wspólnotę kulturalną ponad przeciwieństwami, jakie dzielą świat. Jesteśmy gotowi powiedzieć, że istnieje pewna wspólnota kulturalna, głębsza niż przeciwieństwa, które dzielą świat” [Suchodolski 1990].

Znamienne są też jego słowa wypowiedziane w czasach, gdy stał mur berliński, a państwa europejskie dzieliły pilnie strzeżone, szczelne granice. „Wielokrotnie wmawia się nam, że w sercu Europy istnieje mur dzielący Europę na dwa wrogie kontynenty, mur, który z obu stron przez ludzi zostaje utrzymywany. Ale wbrew temu wierzymy, że istnieje jakaś wspólnota kulturalna po obu stronach tego muru. Wierzymy, że Puszkina, Tolstoj czy Dostojewski to w równym stopniu pisarze tamtej części Europy, jak Mann czy Wiktor Hugo są pisarzami naszych rejonów, że istnieje jakaś wspólnota języka kulturalnego, głębsza niż mur, który ma przeciwstawiać sobie narody Wschodu i Zachodu europejskiego. Myślę, że edukacja kulturalna powinna wznosić się ponad podziały, które są stwarzane, ponad bloki militarne, które te podziały utrzymują” [Suchodolski 1990].

Zdaniem Suchodolskiego, pole edukacji kulturalnej ograniczają trzy horyzonty: „horyzont dotyczący kształtowania ludzkiej osobowości, horyzont ukazujący też-

samość narodową, w którym jednostka ludzka znajduje swą realizację i horyzont najtrudniejszy, **wielkiej wspólnoty ogólnoludzkiej, będącej naszą nadzieją w okresie, w którym cywilizacja nasza znajduje się na rozdrożu i wymaga sterowania wedle ludzkich wartości wspólnych**” (wyróżnik W.B.) [Suchodolski 1990].

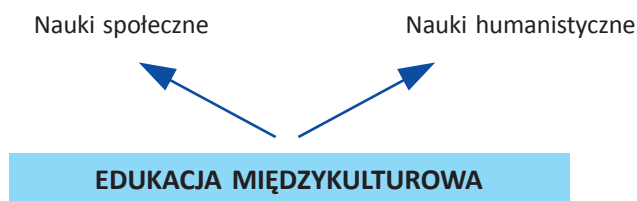
Budowanie wielkiej, ogólnoludzkiej wspólnoty wymaga budowania z mozaiki wielu lokalnych kultur scalonej, spójnej wewnętrznie, wolnej od antagonizmów oraz wszelkich sprzeczności wartości kultury światowej – a to szczególne, bardzo trudne wyzwanie dla edukacji międzykulturowej, wspomaganej przez liczne dyscypliny i subdyscypliny naukowe.



Źródło: opracowanie własne.

Cechy edukacji międzykulturowej jako subdyscypliny nauk o wychowaniu

1. Miejsce w strukturze nauki:



2. Misja społeczna

Wskazywanie naczelnych – kierunkowych i etapowych celów powszechnej edukacji w aspekcie procesów globalizacji kultury i rozwoju państw wielonarodowych i wielokulturowych. Formułowanie potrzeb i dyrektyw edukacyjnych

3. Rola w życiu osobistym

Wspomaganie umiejętności uczenia się zachowań, umożliwiających w niejednorodnym kulturowo świecie:

- rozwój zainteresowań, uzdolnień i talentów;
- realizację aspiracji;
- samorealizację;
- bezpieczne, pokojowe życie w społeczeństwie;
- umacnianie postawy tolerancji, odpowiedzialności za własny los i losy ludzkości.

4. Główne funkcje badań naukowych

- deskrypcja i eksplikacja realiów kulturowych w aspekcie wyzwań i potrzeb edukacyjnych;
- funkcja prakseologiczna: formułowanie założeń do programów wspomagania procesów adaptacji i transformacji w społeczeństwach niejednorodnych kulturowo.

5. Przedmiot zainteresowania – badań

Kulturowe uwarunkowania społecznej skuteczności edukacji.

6. Cele ogólnospołeczne:

wspieranie rozwoju ogólnoludzkiej solidarności, demokratyzacji życia wielonarodowych i wielokulturowych społeczeństw.

7. Cele mikrospołeczne:

„uwrażliwienie uczących się na różnice kulturowe, osłabienie barier kontaktu międzykulturowego jak etnocentryzm, uprzedzenia rasowe i etniczne czy ksenofobia, rozwinięcie predyspozycji do dialogu i pokojowej koegzystencji z osobami odmiennymi religijnie, etnicznie i kulturowo, jak również kształtowanie kompetencji międzykulturowych oraz umiejętności skutecznego radzenia sobie z procesami akulturacji” [Błęszyńska 2011].

BIBLIOGRAFIA

- Błęszyńska K.M., 2011 *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, tom 17.
- Groźlińska E., 1997, *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Kotłowski K., 1976, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk.
- Kunowski S., 2004, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa.

- Nowacki T., 1998, *Kształcenie ogólne i zawodowe [w:] Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*, M. Kwiatkowski (red.), Warszawa.
- Okoń W., 1987, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Okoń W., 1992, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Suchodolski B., 1990, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa.
- Śliwerski B., 1998, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków.
- Tarnowski J., 1992, *Pedagogika dialogu [w:] Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, B. Śliwerski (red.), Kraków.

WAŻNE TERMINY

kształcenie, kształcenie ogólne, wychowanie, edukacja, pedagogika kultury, edukacja międzykulturowa, cele ogólnospołeczne i mikrospołeczne edukacji międzykulturowej, misja edukacji międzykulturowej, główne funkcje badań, przedmiot badań, rola w życiu edukacji międzykulturowej

ZAGADNIENIA DO DYSKUSJI

1. Jakie cele i treści powinno realizować się w ramach obowiązkowej szkolnej edukacji międzykulturowej na różnych szczeblach kształcenia w państwach UE?
2. Które ogólnoludzkie wartości należy przekazywać uczniom w ramach edukacji międzykulturowej?
3. Jakie konsekwencje społeczne powoduje dysfunkcjonalność szkolnej edukacji międzykulturowej?
4. W jaki sposób nauka może skutecznie wspierać jakość szkolnej edukacji międzykulturowej?

Adriana Jagerská
Krzysztof Rejman

6

Korzenie i inspiracje współczesnej edukacji międzykulturowej – pedagogika porównawcza

Porównywanie zjawisk społecznych stanowi wartościowe źródło praktycznej wiedzy o współczesnym świecie oraz inspirację dla prób rozwoju teorii naukowych. W pedagogice, jak twierdzi Herman Röhrs, *porównanie występowało zawsze – zarówno w praktyczno-wychowawczym sensie krytycznego rozważania dotychczasowych doświadczeń ze względu na nowe zadania, jak również w sensie systematycznego porównywania różnych faktów* [Röhrs 1966].

Czeski pedagog, autor popularnego podręcznika pedagogiki porównawczej, Jan Průcha upatruje początków zainteresowania problematyką wychowania w rozmaitych krajach już w czasach starożytności, pisząc:

Niektórzy specjaliści początków historycznego rozwoju pedagogiki porównawczej doszukują się w czasach antycznej Grecji i Rzymu. Właśnie stamtąd pochodzą pisemne świadectwa dotyczące wychowania młodzieży w różnych krajach. I tak grecki historyk Ksenofont, uczeń Sokratesa, w utworze „Cyropaedia” („O wychowaniu Cyrusa” – ok. 355 r. p.n.e.) opisywał wychowanie i edukację w społeczeństwie Persów i formułował pewne porównania z wychowaniem chłopców w ówczesnej Sparcie. Podobnie Gajusz Juliusz Cezar w swoich pamiętnikach [...] „Wojna Galijska”, opisywał w I w. p.n.e., sposoby wychowania galijskich i germańskich plemion w kontekście ich kultury oraz [...] na podstawie obserwacji etnograficznych. [...] W Średniowieczu różni podróżnicy, handlarze i dyplomaci publikowali informacje o szkołach i oświacie w różnych krajach, porównując je niekiedy z sytuacją panującą w ich ojczyźnie. Istotną rolę odgrywały również [...] informacje o studiach na uniwersytetach zagranicznych. [...] Również późniejsza literatura podróżnicza zawiera liczne opisy szkół i sposobów kształcenia w różnych krajach. Na przykład czeski szlachcic Bedřich z Donina w utworze „Loretánská pout” z 1607 r. [...], zamieścił – zgodnie z poczynionymi obserwacjami – swego rodzaju wykaz włoskich instytucji oświatowych (uniwersytetów, akademii itd.), wzbogacony informacjami o ich wyposażeniu, profesorach, studentach, a także nakładach finansowych. [...] Aż do XIX wieku informacje o szkolnictwie zagranicznym miały charakter nienaukowy i nie były usystematyzowane [Průcha 2004].

Jak podaje m.in. W. Błażejewski, powołując się na dane zamieszczane w pedagogicznych publikacjach – **początek komparatystycznych refleksji nad wychowaniem**

datowany jest na rok 1817, w którym to opublikowano pracę pt. *Zarys pedagogiki porównawczej* autorstwa **Marc'a-Antoine'a Julliena de Paris** (1775–1848). W historii kultury wydarzenie to miało miejsce w okresie tzw. **oświecenia** – czasów burzliwych zmian w życiu gospodarczym i społecznym wielu narodów Europy, jak również dynamicznego rozwoju nauk przyrodniczych i filozofii obejmującej refleksje o charakterze pedagogicznym.

Szczególne cechy kultury europejskiego oświecenia, to:

- krytyka instytucji feudalnych;
- deistyczne i ateistyczne tendencje w dziedzinie religii;
- wpływy materializmu w filozofii;
- głoszenie idei równości i wolności ludzi;
- hasła tolerancji dla innych religii;
- wiara w możliwość rozwoju człowieka pod wpływem należytego wychowania;
- duże zróżnicowanie filozofii w dziedzinie postaw i założeń (racjoniści, empirycy dociekający prawdy drogą rozumowania i prób eksperymentalnych; materialiści, sensualiści);
- tendencje uniwersalistyczne (powszechna znajomość języka francuskiego, rozwój łóż masońskich, wzrost aktywności libertynów) [Błażejewski 2006].

Nie brakowało też w tym czasie wydarzeń brzemiennych w późniejsze skutki dla rozwoju kultury na całym świecie, a mianowicie:

- w 1776 roku proklamacja USA (ogłoszenie demokratycznej konstytucji);
- w 1789 uchwalenie Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela przez Zgromadzenie Narodowe we Francji;
- rozbiór Polski w 1772 roku (por. tamże).

Do wzbogacenia dorobku kultury umysłowej przyczyniły się liczne znane i popularne do dziś dzieła filozoficzne myślicieli angielskich, francuskich i niemieckich, takich np. jak: John Locke (1632–1704), David Hume (1711–1776), Anthony Shaftesbury (1671–1713) Wolter (1694–1778), Charles Montesquieu (1689–1755), Jean Jacques Rousseau (1712–1778), Immanuel Kant (1724–1804), Moses Mendelssohn (1729–1786), Christian Wolff (1679–1754).

To właśnie w takiej, jak podaje W. Błażejewski, oświeceniowej atmosferze wzrastającego zaufania do możliwości ludzkiego rozumu i nauki, M.A. Jullien stworzył swoją mechanistyczną koncepcję ulepszania praktyki oświatowej poprzez selektywny wybór spośród bogatych doświadczeń różnych krajów najlepszych w jego ocenie – oświatowych koncepcji teoretycznych i rozwiązań praktycznych. Oczywiście taki wybór poprzedzony być musiał szczegółowymi naukowymi badaniami, polegającymi na zbieraniu licznych, szczegółowych informacji z różnych krajów. Poglądy Julliena w tej kwestii przytaczamy za podręcznikiem akademickim autorstwa Jana Frątczaka.

Pedagogika, jak inne nauki i sztuki, składa się z faktów i obserwacji. Wydaje się zatem, że koniecznie trzeba stworzyć dla tej nauki, jak to uczyniono dla innych gałęzi naszej wiedzy, zbiory faktów i obserwacji, uporządkowanych w tablicach analitycz-

nych, które by pozwalały zbliżyć je do siebie i porównać, i stąd wyprowadzać pewne zasady, ustalone prawidłowości, aby w ten sposób uczynić pedagogikę nauką niemal już pozytywną. Bez tego wychowanie pozostanie zależne od poglądów ciasnych i ograniczonych, od kaprysów i samowoli tych, którzy nim kierują. Zamiast iść po linii prostej, będzie się błąkało po manowcach, raz ulegając przesądom ślepej rutyny, to znów wpływom pomysłów systematycznych i nowatorskich [Frątczak 1993].

Badania z dziedziny anatomii porównawczej posunęły naprzód wiedzę anatomiczną. W podobny sposób badania porównawcze w zakresie wychowania powinny dostarczyć nowych środków doskonalących naukę o wychowaniu [Frątczak 1993]. Warto też zwrócić uwagę na bardzo konkretne wskazówki metodologiczne, jakich udzielał prekursor pedagogiki porównawczej M.A. Jullien de Paris, a mianowicie:

Należy przystąpić do sporządzania tablic do porównywania głównych zakładów wychowawczych, jakie teraz istnieją w różnych krajach Europy, różnych sposobów organizowania tam wychowania i nauczania, przedmiotów wchodzących do pełnego kursu nauczania w każdym z następujących po sobie stopni szkół elementarnych i powszechnych, średnich i klasycznych, wyższych i naukowych, a także specjalnych; następnie – metod, którymi kształtuje się i naucza młodzież oraz ulepszeń, które po trochu próbowano wprowadzać i większych lub mniejszych wyników, jakie osiągnięto [Frątczak 1993]. Na silny związek kontekstu kulturowego z rozwojem refleksji oświatowych i pedagogicznych w dziewiętnastym wieku zwraca uwagę m.in. W. Błażejewski, pisząc w swoich materiałach dla studentów pedagogiki, że pierwsza połowa XIX wieku, to okres zwycięstwa rewolucji francuskiej, dynamicznego rozwoju nauki i techniki, umacniania i rozszerzania kapitalistycznych stosunków produkcji towarowej, a także szczególny czas, w którym wiara w znaczący wpływ edukacji na rozwój gospodarczy państwa sprawiała, że poszukiwano dobrych wzorców, modeli organizacyjno-treściowych szkolnictwa w różnych krajach świata. Sprzyjały im zwłaszcza tzw. podróże pedagogiczne do krajów społecznie i gospodarczo rozwiniętych, takich jak Anglia, Niemcy, Francja, USA, Belgia, Holandia. W jego ocenie te podróże pedagogiczne, poszukiwanie wzorów organizacyjnych szkolnictwa obowiązkowego drogą zbierania informacji o systemach edukacji za granicą, stanowiło pierwszy etap kształtowania się pedagogiki porównawczej.

Współcześnie za czołowych przedstawicieli tego nurtu uważa się takich badaczy, jak: A.N. Niemeyera (Francja), V. Cousina (Francja), C.A.W. Kruse (Niemcy), F. Tiersch (Niemcy), M. Mann (USA), K.D. Uszyński (Rosja), a także wielu innych, mniej znanych [por. W. Błażejewski 2006].

Koncepcje badawcze Julliena, upraszczające fakty pedagogiczne do mechanicznych oddziaływań, zapomniane, zarzucone na wiele lat z powodu braku spektakularnych sukcesów badawczych i praktycznych zastosowań odegrały jednak pewną rolę w rozwoju nauk o edukacji, albowiem – jak oceniła je profesor Mońka-Stanikowa: *komparatystyczne osiągnięcia okresu podróży pedagogicznych, nazwanego okresem zapożyczeń, zawierały już zalążki powstałych później teorii, zapoczątkowały naukową metodę zbierania „materiału faktów” (V. Cousin, K. Uszyński), przyniosły pierwsze*

próby naukowej klasyfikacji zjawisk oświatowych, wprowadzały kryteria ich porównań (C.A.V. Kruse) oraz sięgały częściowo do ich wyjaśniania (F. Tiersch) [Mońka-Stanikowa 1976].

Po kilkudziesięciu latach zapomnienia koncepcja badawcza Julliena de Paris odżyła dzięki zainteresowaniu się nią przez **Pedro Rossello** (1887–1970). Stało się to w nowej epoce kulturowej określanej mianem **pozytywizmu**, którego charakterystyczne cechy prezentowane są w licznych powszechnie dostępnych i cytowanych opracowaniach naukowych i o charakterze popularnonaukowym. W jednym z nich czytamy, że według Augusta Comte'a „pozytywny”, to znaczy inaczej realny, użyteczny, pewny, ścisły, relatywny, oderwany od rozważań metafizycznych, skupiający się na człowieku, który jest elementem społeczności ludzkiej. „Pozytywny”, to opierający się na zaufaniu do rozumu i nauki, doświadczeniach i dorobku nauk przyrodniczych. Zgodnie z filozofią pozytywistyczną, człowiek to nie tyle osoba stworzona „na obraz i podobieństwo Boga”, lecz przede wszystkim część świata przyrody, podlegająca jego prawom. Społeczeństwo, podobnie jak przyroda ożywiona, podlega prawom ewolucji, czyli stopniowemu rozwojowi zdeterminowanemu przez postęp cywilizacyjny, którego konsekwencją są m.in. zmiany formacji społeczno-ekonomicznej państw – przeobrażanie się feudalizmu w kapitalizm [Bujnicki 1992].

Powszechnie znanym do dnia dzisiejszego osiągnięciem badawczo-naukowym komparatysty Pedra Rossello jest sformułowanie w ramach teorii prądów oświatowych dwóch zasad, rządzących zjawiskami oświatowymi oraz szeregu prawidłowości, które zauważył na przestrzeni kilkudziesięciu lat żmudnych badań empirycznych, o których pisał:

[...] w sposób empiryczny, na podstawie samego tylko gromadzenia i zachowania notowanych faktów, posuwając się po drodze indukcji, bez żadnych z góry powziętych idei, doszedłem do tego, iż począłem dostrzegać, jak zarysowują się w różnych wypadkach bardziej lub mniej wyraźnie wielkie linie całej serii prądów wychowania. Wobec tego, że między tymi prądami zachodzi współzależność oraz że daje się zauważyć ich powiązanie z innymi szerszymi dążeniami o charakterze politycznym, socjalnym, ekonomicznym, intelektualnym itd., skłonni jesteśmy przypuszczać, że wchodzą tu w grę pewne związki przyczynowe, i że poznawszy je, łatwiej byłoby wyjaśnić ruch w wychowaniu i jego rozwój [Frątczak 1994].

Treści tych zasad i prawidłowości cytujemy za pracą W. Błażejewskiego:

- 1) Szkoła i życie społeczne znajdują się w stosunku wzajemnego na siebie oddziaływania (*influence reciproque*);
- 2) Fakty pedagogiczne znajdują się w stosunku wzajemnej od siebie zależności.

Skutkiem tego, zmiany w jednej części systemu szkolnego wywołują najrozmaitsze perturbacje w innych częściach.

Prawidłowości oświatowe:

- 1) po wojnach, rewolucjach i innych wielkich przemianach społecznych następują wielkie reformy wychowania;
- 2) wzrasta wpływ państwa na wychowanie;

- 3) szkoła z instytucji dla uprzywilejowanych staje się instytucją dla wszystkich;
- 4) szybko wzrastają wydatki na szkolnictwo publiczne i wzrastają koszty kształcenia młodzieży;
- 5) upowszechnia się szkolnictwo średnie;
- 6) szkoła pamięci przekształcała się w szkołę intelektu, a szkoła intelektu przekształcała się w szkołę praktycznego działania;
- 7) nastąpił okres szybkiego rozwoju szkolnictwa zawodowego, zwłaszcza technicznego;
- 8) w kształceniu nauczycieli dba się więcej o przygotowanie pedagogiczne niż o wykształcenie w zakresie przedmiotów nauczania szkolnego;
- 9) nauczycielowi w pracy pomagają kino, radio, telewizja; nauczanie staje się bardziej zmechanizowane [Frątczak 1994].

Warto zwrócić uwagę, że podejście badawcze zapoczątkowane przez M.A. Julienna de Paris – tzw. koncepcja eksperymentalna – oparte na zasadzie praktycznych badań szkolnictwa wielu krajów, spopularyzowane po latach przez Pedro Rossello, zastało po drugiej wojnie światowej zaakceptowane przez wielu badaczy skupionych w ramach międzynarodowej działalności UNESCO.

Zgodnie z przyjętą koncepcją badawczą nazwaną w literaturze pedagogicznej **eksperymentalną**, misją i marzeniem Julienna de Paris było uczynić pedagogikę porównawczą na wzór nauk przyrodniczych i technicznych **pozytywną nauką** o faktach oświatowych, których – jak ocenia profesor Mońska Stanikowa – *systematyczne gromadzenie, uporządkowany opis i klasyfikacja miały stanowić bazę niezbędną do przeprowadzania porównań sytuacji oświaty i wychowania w poszczególnych krajach Europy, miały stanowić podstawę do jej oceny w każdym państwie. To empiryczne podejście łączyło się u Julienna ze złudną nadzieją, iż metoda systematycznego gromadzenia i klasyfikowania faktów pozwoli, na wzór nauk przyrodniczych, wykryć w wychowaniu rządzące nim i niezmiennie prawa. Ich poznanie ułatwi z kolei jego rozwój, uzbroi narody w niezawodne instrumenty jego doskonalenia, pozwoli uczynić z pedagogiki porównawczej skuteczny środek pacyfistycznego rozwoju politycznego, skłóconej wojnami napoleońskimi Europą* [Mońska-Stanikowa 1976].

Dzisiaj powszechnie wiadomym jest, że pozytywistyczne nadzieje na odkrycie uniwersalnych praw rządzących rozwojem systemów oświatowych nie zostały, mimo ogromnych wysiłków komparatystów, spełnione. Krytyka mechanicznego traktowania zjawisk społecznych, w tym także oświatowych, skierowała niektórych badaczy w kierunku badań jakościowych, które miały za cel przede wszystkim zrozumienie przyczyn różnic pomiędzy systemami oświatowymi w różnych krajach. Przyczyn tych zaczęto upatrywać w zróżnicowaniu kontekstów, w jakich funkcjonowały analizowane systemy [W. Błażejewski 2006].

Nową, jakościowo odmienną koncepcję badawczą, tzw. **spekulatywną** lub **akademicką**, rozwijającą się za sprawą komparatystów anglosaskich, oparto na założeniu, iż o kształcie systemu edukacyjnego, jego funkcjonalności i rozwoju decydują różne siły i czynniki natury historycznej, politycznej, ekonomiczno-gospodarczej, kulturo-

wej, geograficznej, dzięki którym państwo buduje również swoją pozycję na arenie światowej. Do dnia dzisiejszego dla wielu narodów Anglicy oraz Amerykanie uważani są za wzorce dzielności, przedsiębiorczości, pracowitości, patriotyzmu i wielu obywatelskich cnót.

Od wielu wieków, jak uczy historia, Anglia mimo tego, iż przeżywała rozmaite kryzysy natury gospodarczo-politycznej, zaliczana była do grona państw – mocarstw o rozległych wpływach w różnych częściach świata, a także o szczególnie wysokim poziomie nauk przyrodniczych kultury i techniki.

Będąc świadkami amerykanizacji współczesnej kultury, warto zadawać sobie pytania m.in. o to:

- co sprawia, że określony naród zdobywa dominującą, prestiżową pozycję na świecie?
- Jaki związek mają ze sobą edukacja i pozycja gospodarczo-polityczna państwa?
- Jak się wychowuje i kształci młode pokolenia, w tych krajach, których potęga nie tylko trwa, ale ustawicznie się umacnia mimo światowych kryzysów?

Komparatyści anglosascy byli zdania, że chcąc uzyskać na nie zadowalające odpowiedzi, należy przyrzeć się tzw. kontekstowi funkcjonowania systemu oświatowego, ponieważ zdaniem np. Michaela Sadlera (1886–1943): *to, co się dzieje poza szkołą, znaczy nawet więcej niż to, co w szkole, dla zrozumienia systemu wychowania, praktyczna korzyść z badań porównawczych zagranicznych systemów oświaty polega na tym, że zaczynamy lepiej rozumieć nasz własny system wychowawczy* [Pachociński 1995].

Podobnie twierdził także Isaac Kandel (1881–1965), pisząc: *Aby zrozumieć, docenić i ocenić rzeczywiste znaczenie systemu oświatowego w danym kraju jest niezbędne, by wiedzieć coś o historii i tradycjach, o siłach i postawach wobec społecznej organizacji, politycznych i ekonomicznych warunkach, które określają rozwój* [Pachociński 1995]. Jak zauważa W. Błażejowski, I. Kandel nie był zwolennikiem jednej określonej metody badań porównawczych. Uważał, że wybór metody uzależniony jest w znacznym stopniu od celów, jakie zakłada sobie badacz do realizacji. Komparatysta powinien być osobą wszechstronnie wykształconą, dysponować wiedzą w zakresie:

- języków obcych,
- historii świata i państw badanych,
- ekonomii politycznej,
- nauk politycznych,
- pedagogiki.

Mimo ogromu pracy, jaką włożył w analizę systemów oświatowych 6 państw: Anglii, Francji, Niemiec, Włoch, Rosji i USA, nie udało mu się sformułować ogólniejszych, uniwersalnych zasad funkcjonowania systemów oświatowych, ani tym bardziej, chociażby zarysu teorii ich rozwoju. Bogactwo zmiennych kontekstualnych, jakie ambitnie usiłował uwzględnić w swoich badaniach, przekraczało bowiem możliwości jednego człowieka [por. W. Błażejowski 2006]. Bardzo interesującą z wielu

względów, a zwłaszcza wyzwań edukacji międzykulturowej opinię dotyczącą naukowego dorobku I. Kandela sformułowała A. Mońka-Stanikowa, a mianowicie:

*Przyjmując, iż systemy wychowawcze zostają pod rozstrzygającym wpływem czynników społeczno-politycznych, ekonomicznych i kulturalnych syntetyzujących się w koncepcji narodu i charakteru narodowego, Kandel wyznaczył badaniom porównawczym określone rygory metodologiczne. Wychodził on z założenia, że **wielkie problemy pedagogiczne są na ogół wszędzie te same, zaś sposoby ich rozwiązywania różnią się między sobą, gdyż uzależnione są od odmiennych w każdym narodzie warunków**, wśród których za najbardziej istotny uznał czynnik ustrojowo-polityczny. W związku z tym za niezbędny warunek wstępny wszelkich porównań przyjął on dokładny opis podstawowych dla każdego systemu instytucji oświatowych, sporządzony według ustalonego planu [Mońka-Stanikowa 1976].*

Świadomość złożoności oddziaływań wielu czynników na kształt i funkcjonalność systemów oświatowych oraz konieczności analizowania dużej liczby danych empirycznych, Nicholas Hans (1888–1969) – niemiecki komparatysta – zaproponował zredukowanie ilości czynników kształtujących narodowe systemy oświaty do trzech grup, a mianowicie:

- naturalne (rasa, język, środowisko ekonomiczne i geograficzne);
- religijne (chrześcijaństwo, islam, hinduizm, religie orientalne);
- świeckie (humanizm, socjalizm, nacjonalizm)

oraz poprzedzenia badań studiami historii i kultury wybranego narodu;

- zebraniem danych ilościowych na temat organizacji i funkcjonowania administracji oświatowej, a także osiągnięć szkolnych uczniów i przeanalizowaniem wpływu niewielkiej ilości czynników na kształt narodowego systemu oświatowego.

Friedrich Schneider (1881–1965) założył, że takimi istotnymi dla jakości funkcjonowania narodowych systemów oświatowych czynnikami są: kultura narodowa, polityka, poziom nauk, warunki geograficzne, struktura społeczna, przyjmowane obce wzorce kulturowe.

Ich oddziaływanie stanowią, jak to określił nieco enigmatycznie „siłę napędową”, która powoduje, że system oświatowy każdego państwa wyróżnia się od innych systemów specyficznym narodowym charakterem.

Według W. Błażejewskiego obecnie w każdej dziedzinie życia społecznego możemy z łatwością zaobserwować, jak szybko przyjmują się na polskim gruncie, na przykład wzorce postępowania, mody panujące w sztuce, wartości, popularne jeszcze do niedawna jedynie w USA. Intensywność i powszechność kontaktów bilateralnych i wielostronnych zbliża narody, prowadzi do globalizacji kultury (świat to globalna wioska), a w sferze popkultury do zwyczajnej jej amerykańizacji. W sytuacji jednoczenia się Europy, zanikania granic, przed pedagogiką pojawiły się nowe wyzwania i zadania. Wiele państw europejskich, np. Niemcy, Francja, Wielka Brytania, boryka się z problemami kształcenia obcokrajowców, wzrostu agresji i uzależnień wśród dzieci i młodzieży, skutecznego przeciwdziałania rosnącemu bezrobociu [Błażejewski 2006].

Cytowany autor podkreśla, że F. Schneider, będąc zwolennikiem całościowej analizy wybranego systemu oświatowego i jego kontekstu społeczno-kulturowego, miał nadzieję osiągnąć pogłębioną wiedzę na temat podstawowych dla nauki o wychowaniu pojęć, przy okazji prezentacji wybranego systemu edukacji. Według niego, pedagogika porównawcza to dyscyplina, która nie tylko wyjaśnia zjawiska pedagogiczne, określa ich sens, ale również rozwija wiedzę o istocie wychowania [tamże].

Wśród plejady komparatystów zaliczanych do zwolenników koncepcji spekulatywnej – badań jakościowych – warto wyróżnić także Niemca Franza Hilker (1891–1969), profesor pedagogiki porównawczej Uniwersytetu Londyńskiego, Briana Holmes (1920–1993), a w szczególności także zwolennika pogłębionych studiów monograficznych nad systemami oświatowymi, pedagoga polskiego pochodzenia, Georga Z.F. Beredaya (Zygmunt Fijałkowski, ur. 1920 r.). Według Beredaya *studia monograficzne są nie tylko uznanym, ale i niezastąpionym elementem badań w obrębie pedagogiki porównawczej, głównie ze względu na konieczność dobrego przygotowania do prowadzenia właściwych studiów porównawczych* [Pachociński 1995]. Współcześnie **pedagogika porównawcza** skoncentrowana jest nie na toczeniu polemiki o to, która koncepcja badawcza jest słuszniejsza, lecz na rozwiązywaniu wspólnych dla wielu państw problemów oświatowych. Weszła w okres tzw. **międzynarodowej kooperacji** na rzecz rozwiązywania aktualnych trudności edukacyjnych nękających wiele państw i społeczności na całym świecie. Problem analfabetyzmu dotyka nie tylko – jak się okazuje – kraje Trzeciego Świata, ale wskutek masowych migracji ludności staje się odczuwany w państwach wysokorozwiniętych. Bogusław Śliwerski w swoim podręczniku pedagogicznym szczegółowo charakteryzuje to zjawisko, co pozwala głębiej poznać jego istotę i zróżnicowanie, a mianowicie:

„**Analfabetyzm** (gr. – *analphábetos* – niezający abecadła) to deficyt rozwojowy polegający na braku umiejętności czytania, pisania i wykonywania czterech podstawowych działań arytmetycznych u osób, które osiągnęły określony wiek. W Polsce dotyczy to dzieci od 10 lat, a w świetle ustaleń UNESCO – osób w wieku powyżej 15. roku życia. Analfabeci żyją w świecie słowa mówionego i słyszanego oraz myślą dźwiękami, ale nie mają kompetencji do myślenia słowami-symbolami, które widzą, przez co znajdują się w sytuacji społecznie podrzędnej. Analfabetyzm pogłębia się, jeśli opanowanie nawet minimalnych kompetencji w zakresie czytania i pisania nie przyczynia się do poprawy życia i warunków własnego rozwoju danej grupy osób.

W zależności od stopnia powyższego deficytu wyróżnia się takie **rodzaje analfabetyzmu** jak całkowity i połowiczny, zaś ze względu na jego zakres – analfabetyzm wtórny, funkcjonalny i społeczny (szeroki).

1. **Analfabeta całkowity** nie potrafi w ogóle czytać i pisać, ale to jeszcze nie oznacza, że nie posiada on jakiegokolwiek wiedzy.
2. **Półanalfabeta** ma pewne umiejętności w zakresie czytania i pisania, ale nie potrafi ich w pełni wykorzystać, np. nie rozumie słów przeczytanych czy słabo czyta, ale nie jest piszący.
3. **Analfabetyzm wtórny** jest brakiem umiejętności czytania i pisania u osób, które już kiedyś umiały czytać i pisać.

4. **Analfabetyzm społeczny** „szeroki” przejawia się w życiu osoby, jej pracy zawodowej i jej aktywności w społeczeństwie, która posiada wprawdzie umiejętność czytania i pisania, ale jest zamknięta na sprawy świata i środowiska, stając się więźniem własnej niewiedzy.
5. **Analfabetyzm funkcjonalny** jest przejawem niezdolności podejmowania działań czy dobrego funkcjonowania wewnątrz grupy lub wspólnoty, które to wymagają umiejętności pisania i czytania. Osoby takie nie potrafią pogłębić swoich umiejętności w pisaniu, czytaniu i liczeniu dla własnego rozwoju czy rozwoju społeczeństwa.

W porównawczych badaniach międzynarodowych wyróżnia się trzy poziomy umiejętności, których brak prowadzi do analfabetyzmu funkcjonalnego, a mianowicie: I poziom – to niezdolność rozumienia tekstów pisanych, które najczęściej występują w codziennym otoczeniu; II poziom – to brak umiejętności niezbędnych do zrozumienia i wypełnienia dokumentów oraz formularzy, jakimi człowiek powinien posługiwać się w codziennym życiu (np. kwestionariusz osobowy, podanie o pracę, rozkład jazdy, plan dojazdu, tabela czy prosty wykres jakichś zależności); III poziom – to nieumiejętność wykonywania prostych obliczeń (np. sprawdzenie rachunku czy obliczenie odsetek do zapłacenia).

Jest to zatem taka nieumiejętność czytania, pisania czy wykonywania elementarnych obliczeń arytmetycznych, która utrudnia np. ubieganie się o pracę lub uczestniczenie w powszednich sprawach własnego życia lub swojego społeczeństwa. [...]

6. **Półanalfabetyzm funkcjonalny** – to niezdolność rozumienia sensu i związków logicznych pomiędzy częściami prostego tekstu oraz bardzo mały zasób pojęć podstawowych, to posługiwanie się językiem gwarowym, ubogim składniowo i słownikowo. Dotyczy to osób, które przedwcześnie przerwały naukę szkolną, tzw. „odpadowiczów”, kończących edukację przed ukończeniem szkoły podstawowej. Posiadają one bardzo niski poziom wiadomości i podstawowych umiejętności szkolnych, niższy poziom umysłowy (mierzony testem cichego czytania ze zrozumieniem UNESCO, zastosowanym na początku nauki). Półanalfabeci trafiają do zawodów niewymagających kwalifikacji lub też w ogóle nie pracują. Osoby te mają tendencję do łamania prawa, reakcji ucieczkowych (alkoholizm, narkomania itp.) oraz posiadają przeciętnie więcej dzieci. Występuje też u nich poczucie upośledzenia i niskiej wartości. Znalezienie się w strefie funkcjonalnego analfabetyzmu („nędzy” wiedzy szkolnej) jest czynnikiem potencjalnie wykluczającym takie osoby z kultury [Śliwerski 1998, ss. 65–66]. Warto podkreślić, że edukację międzykulturową należy rozpoczynać od ograniczania wszelkich przejawów analfabetyzmu zwłaszcza wśród osób przybywających do Europy z innych kontynentów, nieznających żadnego języka obcego, nieposiadających zawodu i wiedzy o realiach społecznych kraju, w którym oczekują na poprawę swego losu w przyszłości.

BIBLIOGRAFIA

- Błażejowski W., 2006, *Pedagogika porównawcza. Materiały pomocnicze dla studentów*, cz. II, Rzeszów.
- Frątczak J., 1993, *Pedagogika porównawcza (Teksty, opracowania i zadania)*, Bydgoszcz.
- Mońka-Stanikowa A., 1976, *Szkoła średnia w krajach zachodnich*, Warszawa.
- Mońka-Stanikowa A., 1963, *Szkolnictwo w Belgii współczesnej*, Warszawa.
- Pachociński R., 1995, *Pedagogika porównawcza*, Wydawnictwo Uniwersyteckie TRANS HUMANA, Białystok.
- Pachociński R., 2000, *Współczesne systemy edukacyjne*, Warszawa.
- Śliwerski B., 1998, *Analfabetyzm u progu XX w.*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 21.

WAŻNE TERMINY

Julien de Paris, Pedro Rossello, oświecenie, pozytywizm, porównywanie, pedagogika porównawcza, koncepcja spekulatywna, koncepcja eksperymentalna, koncepcja kooperacji badań, wielkie problemy wychowawcze, analfabetyzm, nauka pozytywna

ZAGADNIENIA DO DYSKUSJI

1. Jakie wyzwania i zadania ma współczesna pedagogika porównawcza w związku z potrzebą intensyfikacji edukacji międzykulturowej w Europie?
2. W jaki sposób można wykorzystywać dorobek prekursorów pedagogiki porównawczej we współczesnej praktyce edukacji międzykulturowej?
3. Jakie realne zagrożenia dla jakości życia Europejczyków stanowią różne odmiany analfabetyzmu osób migrujących z krajów gospodarczo zacofanych?
4. Jakie formy powinna przyjąć interdyscyplinarna współpraca pedagogiki porównawczej z edukacją międzykulturową?

Richard Sokol
Wojciech Błazejewski

7

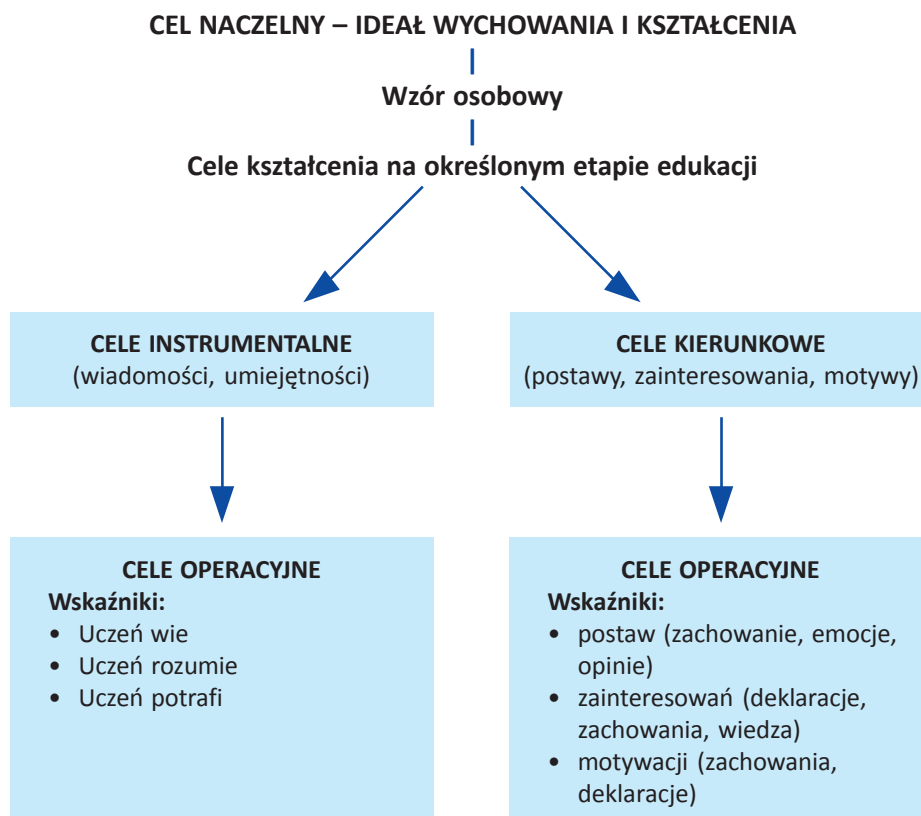
Cele edukacyjne w kontekście potrzeb i wyzwań współczesności

Kształcenie i wychowanie służą w ogólnym rozumieniu wszechstronnemu, harmonijnemu rozwojowi osobowości człowieka. Mówiąc o szeroko pojmowanym wychowaniu obejmującym kształcenie, mamy na myśli w potocznym znaczeniu *celowe* oddziaływanie osób doświadczonych, posiadających tzw. „mądrość życiową” na młodzież, dzieci i dorosłych po to, aby rozwijać w nich pożądane określone uczucia, zachowania, sądy o otaczającej ich rzeczywistości, które według psychologów stanowią komponenty i jednocześnie wskaźniki tzw. postaw.

Według Wincentego Okonia **cele wychowawcze** to: *pożądane i oczekiwane zmiany, jakie pod wpływem respektowania odpowiednich metod, środków i warunków kształtują się w osobowości wychowanków w postaci poglądów, postaw, nawyków oraz innych cech osobowości* [Okoń 2001].

W *Słowniczku nowych terminów w praktyce szkolnej* znajdujemy następujące wyjaśnienie: **cele wychowawcze** to termin używany na określenie grupy celów nauczania, charakteryzujących się dominacją wpływu na rozwój osobowości zaangażowanej w życie społecznym, w pracy zawodowej oraz życiu kulturalnym [Groźlińska 1997].

W teorii wychowania przez *cele* rozumie się standardy wychowawcze, a także odbicie wybranych wartości. Mieczysław Łobocki wyjaśnia, że *najogólniej cele, jakie zamierza się realizować w procesie wychowania, to pewien postulowany stan osiągnięty w wyniku oddziaływań wychowawczych. Celami takimi są tzw. standardy (normy) wychowawcze, wskazujące na pożądane społecznie i moralnie zachowania i postawy oraz inne cechy osobowości wychowanków* [Łobocki 2005]. Autor ten zwraca w swoim dziele również uwagę na fakt, że *cele wychowania są na ogół wyrazem określonych wartości, w imię których są głoszone. [...] Cele uznawane przez wychowawcę za własne, nazywane w pedagogice autonomicznymi, odślaniają jego przekonania o tym, czym jest i powinien być człowiek, jaką misję ma do spełnienia, w jaki sposób i w imię jakich wartości powinien przeżyć życie, czego można się po nim spodziewać i w ogóle, jaki jest sens jego egzystencji. Co więcej, cele wychowania są często równoznaczne z powszechnie uznawanymi wartościami i szeroko rozumianymi normami, zwłaszcza moralnymi. W takim znaczeniu cele wychowania są mniej lub bardziej jawnym odzwierciedleniem tego rodzaju wartości i norm [...]* [Łobocki 2005].



Rysunek 1. Struktura celów kształcenia

Źródło: opracowanie własne na podstawie podręczników dydaktyki.

Planowanie realizacji celów ogólnych – instrumentalnych i kierunkowych – wymaga ich uściślenia, uszczegółowienia, wyrażenia w formie umożliwiającej pomiar stopnia ich realizacji, czyli sformułowania operacyjnego.

Cel operacyjny określa oczekiwane zachowanie końcowe i składa się z czterech elementów, które sprecyzował Davis w 1983 roku, a mianowicie:

- określenie działania (zachowania się uczniów);
- treści nauczania (poziom i zakres);
- warunki dotyczące realizacji (treści i działania), kryterium mierzalności i oceny realizacji celu (określenie minimalnych umiejętności).

Według Elżbiety Goźlińskiej **cel operacyjny** to: *forma nadawana celom kształcenia. Z operacyjnym formułowaniem celów kształcenia mamy do czynienia wówczas, gdy opisany jest wynik, jaki powinien zostać osiągnięty po odbytych kształceniu.* W literaturze dotyczącej operacjonalizacji celów kształcenia wymieniane są trzy składniki, które powinny być spełnione, aby uznać, że cel został wyrażony operacyjnie:
1) dokładne określenie i nazwanie czynności, które uczeń będzie musiał wykonać;

Cele edukacyjne w kontekście potrzeb i wyzwań współczesności

- 2) opisanie warunków, które powinny towarzyszyć tej czynności, którą uczeń będzie wykonywał (z czego może lub musi korzystać, na jakiej aparaturze będzie daną czynność wykonywał);
- 3) jaką zakładamy sprawność, którą uczeń powinien osiągnąć w odniesieniu do sprawdzanej czynności [Groźlińska 1997].

Cele operacyjne można formułować dla każdej jednostki lekcyjnej i dla każdego z jej elementów. Przykład celu sformułowanego w sposób operacyjny: *uczeń powinien umieć odróżnić i prawidłowo nazywać elementy składowe silnika elektrycznego* [Kruszewski 1991].

Cele w postaci operacyjnej mają do spełnienia kilka istotnych dla skuteczności procesu nauczania – uczenia się funkcji. Według W. Furmanka: stanowią podstawę projektowania działań pedagogicznych, czyli koncepcyjnego wyodrębniania działań składowych; umożliwia planowanie całych ciągów działań, czyli tworzenie logicznych sekwencji czasowych; staje się kryterium doboru środków dydaktycznych, które usprawnią i uskutecznią całe działanie; służy za podstawę kontroli efektów w trakcie działania; warunkuje dobór koniecznych czynności kreatywnych; wykorzystany zostanie do przeprowadzenia kontroli ostatecznej uzyskanych w działaniu efektów [Furmanek 1997].

Procedura ich formułowania sprowadza się do stopniowego redukowania, uściślenia i uszczegółowienia celu naczelnego lub etapowego – sprowadzania do takiej postaci, by możliwym stało się jednoznaczne stwierdzenie jego osiągnięcia.

Kolejne działania, jakie należy wykonać w ramach **operacjonalizacji**, to:

- wybór celu ogólnego,
- opis sytuacji dydaktycznej,
- analiza możliwości uczniów,
- ocena sytuacji wyjściowej,
- sformułowanie celu operacyjnego,
- opracowanie zadania testowego będącego sprawdzianem poprawności celu operacyjnego,
- dobranie strategii nauczania – uczenia się,
- dobranie niezbędnych środków dydaktycznych,
- kontrola poprawności całej procedury [Furmanek 1997].

Elementami celu operacyjnego są więc:

- przedmiot, który dąży do osiągnięcia określonego efektu;
- zachowanie, które można zaobserwować i uznać za wynik uczenia się (tzw. zdatność wg R. Gayne);
- opis prawidłowego działania;
- konieczne czynności, które musi wykonać podmiot;
- niezbędne środki – instrumentarium;
- ograniczenia – kryteria, jakie powinien spełnić podmiot.

W przypadku celów o charakterze dydaktycznym, wyrażających konkretne umiejętności i wiadomości uczniów – rozwijane przede wszystkim głównie podczas lekcji – pomiar efektów jest możliwy przy dostatecznej dbałości o rzetelność i trafność

zastosowanych narzędzi. Poważniejsze trudności pojawiają się jednak przy próbach pomiaru efektów wychowawczych, rozumianych jako zmiany w sferze postaw, wartości, motywacji.

Wymaga on dokonania wyboru stosownych wskaźników interesujących badacza osiągnięć.

Szczególną uwagę zwraca się w praktyce szkolnej na zawartą w taksonomii celów poznawczych kategorię umiejętności. Ich sens definiują różni autorzy, np.:

Definicja według W. Okonia: **umiejętność** – sprawność w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań; wiadomości te występują w postaci normatywnej jako zasady, prawidła, reguły lub – w przypadku naśladownictwa – jako wzorce postępowania. Na przykład umiejętność wykonania dzwonka elektrycznego ma ten uczeń, który potrafi z odpowiednich wiadomości na temat indukcji elektrostatycznej wyprowadzić odpowiednie prawidła, a następnie zastosować je w toku wykonywania dzwonka (umiejętność praktyczna), umiejętność rozwiązywania zadań matematycznych ma ten, kto potrafi w trakcie rozwiązywania ich zastosować odpowiednią wiedzę matematyczną (umiejętność umysłowa). Do najważniejszych umiejętności umysłowych człowieka zalicza się umiejętność mówienia, czytania, pisania i liczenia. W trakcie procesu kształtowania umiejętności praktycznych i umysłowych wyróżnia się następujące etapy: uświadomienie sobie przez ucznia nazwy danej nazwy i znaczenia umiejętności, sformułowanie reguł działania, poznanie wzoru danej czynności, pierwsze ćwiczenia w posługiwaniu się daną umiejętnością. W procesie uczenia się przez naśladownictwo brak jest dwu pierwszych ogniw [Okoń 1987].

Umiejętności: to fundamentalna kategoria procesu kształcenia zawodowego. Rozumie się je jako gotowość do świadomego działania, oparta na wiedzy oraz konkretnym ruchowym opanowaniu (wyćwiczeniu) określonych czynności z możliwością dostosowania ich do zmiennych warunków. Wyróżniamy umiejętności intelektualne, których treścią jest określanie różnic i podobieństw, tworzenie pojęć, formułowanie sądów na podstawie abstrahowania, dowodzenia i sprawdzania oraz umiejętności motoryczne stanowiące możliwość sprawnego i celowego wykonywania określonej czynności [Groźlińska 1997].

Umiejętności umysłowe – ich istotę stanowi z reguły operowanie danymi, których celem jest odnalezienie informacji, którą można uzyskać po przeprowadzeniu serii właściwych operacji, czynności na materiale zawartym w zadaniu [Groźlińska 1997].

Umiejętności praktyczne – wymagają działania na rzeczywistość materialną za pomocą odpowiednich narzędzi. Poprzez te umiejętności zmieniamy coś w konkretnej rzeczywistości materialnej. Trzeba dalej wnieść zastrzeżenie, że umiejętności praktyczne nie sprowadzają się do czynności ruchowo-motorycznych. Dla prawidłowego wykonania wymagają one uprzedniego i współczesnego przeprowadzania wielu nieraz bardzo złożonych operacji myślowych w postaci obmyślenia planów działania, sposobów wykonania, kontroli wyników. Czynności fizyczne człowieka pracującego są poprzedzone przez czynności umysłowe i te towarzyszą jego czynnościom fizycznym. Dlatego odróżniamy umiejętności praktyczne tam, gdzie czynności fizyczne

spłatają się z operacjami umysłowymi od umiejętności intelektualnych, w których czynności fizyczne mają udział okolicznościowy i niedecydujący [Groźlińska 1997].

Według K. Kruszewskiego **umiejętności kluczowe** to te niezbędne dla skutecznego wypełnienia zadań związanych z nauką, pracą i powinnościami społecznymi. Składają się na nie umiejętności intelektualne i społeczne, konieczne, żeby zrozumieć i opanować wiadomości, których nie ma w obecnym programie nauczania oraz biegłość praktyczna. Proponuje on pięć takich umiejętności: skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach, umiejętność pracy zespołowej, rozwiązywania problemów w twórczy sposób, organizowania, oceniania, planowania własnego uczenia się, korzystania z nowoczesnych środków gromadzenia i przetwarzania informacji. [...] [Groźlińska 1997].

Umiejętności zawodowe – składają się z umiejętności motorycznych i umysłowych, z wiedzy teoretycznej i praktycznej, które to czynniki są złączone doświadczeniem pracownika. Stąd poziom kwalifikacji zależy w większości zawodów w dużym stopniu od doświadczenia [Groźlińska 1997].

Na pytanie o to, co stanowi źródła celów kształcenia i wychowania, bądź też ideałów wychowawczych, można znaleźć odpowiedzi, że są to np.: system wartości uniwersalnych, wiara, poglądy religijne, tradycje kulturowe, potrzeby rozwoju dzieci i młodzieży, nauka, akceptowane powszechnie wartości, określona koncepcja człowieka, obowiązujące normy etyczno-prawne, potrzeby społeczne.

S. Kunowski cele wychowania uznaje za jeden z istotnych elementów tzw. „systemu wychowania”. *System wychowania [...] zespół idei i celów wychowawczych, zasad i norm postępowania wychowawców regulujących działanie systemu oświatowego [...] kształtowany jest pod wpływem potrzeb, doświadczenia, wiedzy i przekonań społeczeństwa danego czasu, co razem wytwarza ideologię pedagogiczną przyjętą przez produkującą grupę społeczeństwa za obowiązującą normę życia* [Kunowski 2004].

Jedną z istotnych funkcji nauki jest prognozowanie rozwoju zjawisk, które w pedagogice wymaga umiejętności przewidywania prawdopodobnych potrzeb indywidualnych i społecznych, jakie pojawią się za kilkanaście i kilkadziesiąt lat. Cele kształcenia i wychowania wywieść zatem trzeba nie tylko z potrzeb bieżących, ale także z antycypowanych. Uzasadnieniem takiego podejścia jest to, że osoba rozpoczynająca edukację dzisiaj, rozpocznie swoje dorosłe, w pełni odpowiedzialne i samodzielne życie dopiero za około ćwierć wieku, czyli w warunkach znacznie odbiegających od współczesnych, na co wskazuje obecne tempo postępu naukowego.

Dokładne ustalenie przyszłych potrzeb, w związku z brakiem możliwości przewidzenia dalszych losów kultury i cywilizacji, jest niemożliwe, dowodów na to dostarcza aż nadto historia XX wieku. W tej sytuacji trudno więc celem wychowania czynić przygotowanie do życia za np. 20 lat, bo warunki jego są nieokreślone. Można by zatem, nawiązując do znanych, dawniejszych koncepcji pedagogiki, rozważyć wychowanie i kształcenie jako wspieranie rozwoju takiej osobowości, która umożliwi radzenie sobie ze zmiennością, a nawet zaskakującą nieprzewidywalnością zjawisk natury gospodarczej, społecznej, politycznej, przyrodniczej. Człowieka, którego trudno zaskoczyć jakąś zmianą charakteryzują przede wszystkim takie cechy, jak:

- świadomość możliwości wystąpienia nowych, nieznanych mu sytuacji i konieczności zmierzenia się z nowymi wyzwaniami – gotowość do stawiania im czoła;
- wiara we własne możliwości – zaufanie swojej wiedzy, rozumowi, umiejętnościom;
- umiejętność panowania nad emocjami.

Istnieje wiele przesłanek prowadzących do wniosku, że do pewnego wieku ucznia nie samo przekazywanie wiedzy winno dominować w procesie kształcenia ogólnego, lecz rozwijanie określonych predyspozycji psychicznych, dzięki którym w przyszłości łatwiej będzie można funkcjonować w zmieniających się realiach kulturowych. Samo przekazywanie wiadomości nie nastręcza współczesnym nauczycielom istotniejszych problemów, jednakże w dziedzinie świadomego wspierania rozwoju określonych postaw, predyspozycji psychicznych, systemu wartości – sytuacja pozostawia wiele do życzenia. Świadomość wychowawczych walorów przekazywanych uczniom poszczególnych partii materiału nauczania nie jest – jak wskazują badania – wśród nauczycieli powszechna. Wielu z nich nie dostrzega możliwości korzystania z niego nie tylko dla realizacji zadań dydaktycznych – wzbogacenia wiedzy, rozwinięcia umiejętności, przygotowania podstaw do dalszej nauki, ale do osiągnięcia takich celów, jak:

- rozbudzanie zainteresowań, dociekliwości;
- wdrożenie do systematyczności i dokładności w pracy;
- zrozumienie wartości nauki, sensu np. czwórmianu etycznego czy fenomenu człowieka w systemie wszechświata;
- rozwinięcie umiejętności logicznego myślenia („kartezjański” krytycyzm wobec rzeczywistości);
- odnajdywania prawdy w lawinie chaotycznych opinii, ocen, sądów, argumentów;
- wartościowania otaczających zjawisk według stabilnych kryteriów etyczno-moralnych.

Liczne dywagacje i próby zdefiniowania istoty człowieczeństwa, aczkolwiek niezakończone powodzeniem i powszechną zgodą, prowadzą do konkluzji, że ilość cech charakteryzujących człowieka, jako byt wyjątkowy w systemie Wszechświata, jest trudna do ścisłego wyliczenia, a co za tym idzie – liczba kombinacji tych cech tworzących indywidualne osobowości trudna jest do wyobrażenia. Pod względem cech osobowości trudno byłoby znaleźć wśród prawie 6 miliardów mieszkańców globu dwie identyczne osoby. Słusznie zatem m.in. zwolennicy wychowania personalistycznego zwracają uwagę na to, iż każdy człowiek jest indywidualnością, osobą wyjątkową, różną od innych, niepowtarzalną.

W kontekście poczynionych uwag warto postawić zatem pytanie o zasadność podejmowania rozważań nad tzw. człowiekiem modelowym, np. modelem wykształconego Polaka, który zdaniem niektórych pedagogów (B. Suchodolski, H. Muszyński) mógłby stawać się punktem wyjścia dla ustalenia pożądanych celów kształcenia i wychowania.

Bez sformułowanych celów program straciłby sens, podstawę i „kierunkowskaz” dla realizatora. Formułując cele programu w postaci pożądanych cech wychowanka,

Cele edukacyjne w kontekście potrzeb i wyzwań współczesności

należy pamiętać o tym, że ich osiągnięciu służą realizowane przez nauczyciela zadania, co nie gwarantuje w ostateczności spodziewanego efektu, ale czyni go w myśl dotychczasowych teorii, wynikających z wieloletnich doświadczeń i dyskusji, prawdopodobnym. Zadania te, to m.in.:

- prezentowanie zbiorów systemów wartości;
- ćwiczenie umiejętności składających się na kompetencje;
- wprowadzanie w dorobek kultury światowej i narodowej;
- ćwiczenie umiejętności logicznego myślenia;
- zaprezentowanie naukowego obrazu świata;
- ukazywanie roli, funkcji, miejsca człowieka w systemie wszechświata;
- wyjaśnianie istoty odpowiedzialności za siebie, innych osób (los własny, środowiska lokalnego i globalnego);
- ujawnianie indywidualnych predyspozycji, uzdolnień, talentów, zainteresowań – możliwości i potrzeb;
- uwrażliwianie na wszelkie przejawy niesprawiedliwości, krzywdy, ludzkie cierpienie.

W literaturze pedagogicznej występuje ogromne bogactwo postulowanych cech osobowości, których rozwój powinny zagwarantować stosowne programy nauczania. Wymienia się m.in.: aktywność, współpracę, współdziałanie, samorządność, przedsiębiorczość, zdolność sprostania wymogom konkurencji w gospodarce rynkowej, wrażliwość humanistyczną, szacunek do wartości wyższych i motywacja do bezinteresownych działań społecznych, pogłębioną humanistycznie motywację wyborów, decyzji i działań, dużą kulturę moralną uczuć, umiejętność do zachowań empatycznych, nawiązywania kontaktów, prowadzenia negocjacji, uspołecznienie, budowanie więzi międzyludzkich, odrzucanie modelu życia zdominowanego przez „mieć” na rzecz „być”; poczucie godności i kreatywności działania [Denek 2000]. Wśród postulowanych celów kształcenia ogólnego znajdujemy także: poznawanie siebie, odnajdywanie harmonii i równowagi wewnętrznej; rozwijanie szacunku do uniwersalnych wartości; efektywne współdziałanie w ramach różnego rodzaju grup i wspólnot; korzystanie z zasobów informacyjnych naszej cywilizacji; współdziałanie z przyrodniczym środowiskiem [Denek 2000].

Postuluje się też, by edukacja zapewniła jej uczestnikom uzyskanie tzw. kompetencji, przez które rozumie się złożone umiejętności wyższego rzędu. Dotyczą one siedmiu dziedzin, w których wymienia się wiele składowych elementów. Są nimi:

1. Uczenie się (rozwiązywanie problemów poznawczych i realizacyjnych, organizowanie procesu uczenia się i przyjmowanie odpowiedzialności za własne wykształcenie; wykorzystywanie doświadczeń i łączenie różnych elementów wiedzy).
2. Myślenie (dostrzeganie związków przeszłości z teraźniejszością, a tej z przyszłością, relacji przyczynowo-skutkowych i funkcjonalnych, radzenie sobie z niepewnością i złożonością zjawisk, ich holistyczne i kontekstowe postrzeganie).
3. Poszukiwanie (uporczywe zdobywanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł, w tym rozważne i umiejętne korzystanie z mediów).

4. Doskonalenie się (ocena postaw i postępowania własnego i innych zgodnie z przyjętymi normami i systemem wartości uniwersalnych, przyjmowanie odpowiedzialności za siebie i innych, elastyczne reagowanie w obliczu zmiany, poszukiwanie nowych rozwiązań i stawianie czoła przeciwnościom).
5. Komunikowanie się (skuteczne porozumiewanie się, argumentowanie i ochrona własnego zdania, gotowość wysłuchania i brania pod uwagę poglądów innych ludzi, korzystanie z nowych technologii komunikowania się).
6. Współpraca (negocjowanie i osiąganie porozumienia, podejmowanie decyzji grupowych, stosowanie procedur demokratycznych, nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów).
7. Działanie (organizowanie pracy własnej i innych, opanowanie technik i narzędzi pracy, projektowanie działań i przyjmowanie odpowiedzialności za ich przebieg i wyniki, racjonalne organizowanie i spędzanie wolnego czasu w taki sposób, żeby to służyło wielostronnemu rozwojowi własnej osobowości) [Denek 2000].

Dokładne ustalenie przyszłych potrzeb w związku z brakiem możliwości przewidzenia losów cywilizacji jest niemożliwe. Dowodów na to dostarcza aż nadto historia XX wieku. W tej sytuacji trudno więc celem wychowania czynić przygotowanie do życia za np. 20 lat, bo warunki jego są nieokreślone. Można by zatem, nawiązując do znanych, dawniejszych koncepcji pedagogiki, traktować wychowanie i kształcenie jako wspieranie rozwoju takiej osobowości, która umożliwi radzenie sobie ze zmiennością, a nawet zaskakującą nieprzewidywalnością zjawisk natury gospodarczej, społecznej, politycznej, przyrodniczej. Człowieka, którego trudno zaskoczyć zmianami, charakteryzują przede wszystkim takie cechy, jak:

- świadomość możliwości wystąpienia nowych, nieznanym mu sytuacji i konieczności zmierzenia się z nowymi wyzwaniami – gotowość do stawiania im czoła;
- wiara we własne możliwości – zaufanie swojej wiedzy, rozumowi, umiejętnościom;
- umiejętność panowania nad emocjami.

Zarówno formułowanie szczegółowych celów lekcji, jak i zupełne zaniechanie ich formułowania należy uznać za podejście skrajne, radykalne, nieadekwatne do realiów i praktyki szkolnej. W obu przypadkach można wykazać szereg zalet, jak i wad każdego takiego rozwiązania. Formułując bowiem szczegółowo cele każdej lekcji:

- ignorujemy rozwijające się w jej trakcie zainteresowania, zaciekawienia, wątpliwości uczniów, tłumimy ich spontaniczność;
- utrzymujemy „na siłę” obrany kurs, dążąc do wykonania narzuconych sobie zadań, bez względu na towarzyszące temu procesowi nieprzewidziane okoliczności;
- mamy pełne zaufanie do swoich kompetencji;
- popadamy w działania rutynowe, sztampe, schematyzm, co może skutkować po latach objawianym wobec uczniów znudzeniem, rozdrażnieniem, niechęcią, zmęczeniem, wypaleniem;
- ograniczamy inicjatywy uczniowskie w dążeniu do samodzielnego zrozumienia otaczającego ich świata, zjawisk np. przyrodniczych, społecznych, ekonomicznych, politycznych i innych;

Cele edukacyjne w kontekście potrzeb i wyzwań współczesności

- upraszczamy i spłycaamy ocenianie uczniów, pozbawiając je funkcji istotnie motywującej;
- stwarzamy warunki do mechanicznego „zaliczania” przedmiotu (zasada „3 x Z” – zapamiętać, zdać, zapomnieć).

Do pozytywnych skutków tych działań zaliczyć możemy jednakowoż to, że:

- nie gubimy w toku zajęć przemyślanych wartościowych wątków;
- nie wydłużamy w czasie procesu dochodzenia do istotnych umiejętności i wiadomości;
- formułujemy czytelne i zrozumiałe kryteria oceny uczniów;
- unikamy improwizacji na rzecz zachowań i ocen przewidywalnych, sprawdzonych, pewnych;
- oszczędzamy uczniom rozterek, wysiłku;
- upraszczamy proces oceniania i różnicowania uczniów;
- sprowadzamy pracę nauczyciela do działań rutynowych, sprawdzonych, zgodnych z jego przedmiotowymi kompetencjami;
- nie narażamy się na popełnianie błędów obnażania własnych słabości, niewiedzy, wątpliwości;
- panujemy nad wykorzystaniem czasu lekcji;
- łatwiej jest nam dobrać stosowny materiał nauczania, ograniczyć go do założonej ilości wiadomości i umiejętności;
- możemy wykorzystywać zdobyte w kolejnych latach nauczania według tego samego programu doświadczenie, unikać rozmaitych pułapek, będąc uwrażliwionym na możliwość wystąpienia u uczniów określonych reakcji, zachowań, emocji;
- możliwym staje się ustawiczne doskonalenie metod i form nauczania tych samych partii materiału;
- sformułowanie szczegółowych celów nauczania ułatwia analizowanie określonych porcji treści pod kątem ich selekcji, strukturyzacji, trafności ich doboru, możliwości percepcyjnych uczniów, trudności, skali reprezentatywności.

Przytoczone argumenty skłaniają do konkluzji, iż warto w praktyce szkolnej wykorzystać – mając na uwadze przede wszystkim dobro uczniów – zalety obu skrajnych podejść do procesu nauczania, opracowując model pośredni. Jego istotą jest to, że precyzyjnie, jednoznacznie określa się jedynie ograniczoną liczbę celów, pozostawiając duży margines swobody nauczycielom w kreowaniu sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, dzięki którym możliwym stają się nieprzewidywalne z góry, aczkolwiek pozytywne z punktu widzenia osobistego i społecznego efekty.

BIBLIOGRAFIA

- Błażejowski W., 2013, *Kanon, skuteczność i efektywność kształcenia ogólnego w Polsce*, Rzeszów.
- Denek K., 2000, *Przemiany w treściach kształcenia ogólnego na progu stuleci i mileniumów* [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, G. Miłkowska Olejniczak, K. Uzdziński (red.), Zielona Góra.
- Furmanek W., 1997, *Procedury analizy teleologicznej* [w:] „Edukacja Ogólnotechniczna”, nr 6, styczeń/luty.
- Goźlińska E., Szlosek F., 1997, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, wyd. ITE, Radom.
- Goźlińska E., 1997, *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Koczniewska-Zagórska L., Nowacki T., Wiatrowski Z. (red.), 1986, *Słownik pedagogiki pracy*, Warszawa–Wrocław–Kraków.
- Kruszewski S. (red.), 1991, *Sztuka nauczania*, Warszawa.
- Kunowski S., 2004, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- Łobocki M., 2005, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków.
- Okoń W., 1987, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Okoń W., 2001, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3 poprawione, Warszawa.
- Suchodolski B., 1990, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa.
- Wołoszynowa L., 1965, *Psychologia ogólna i rozwojowa*, PZWS, Warszawa.

WAŻNE TERMINY

cele wychowawcze, cel naczelný, cele instrumentalne, cele kierunkowe, cele operacyjne, elementy celu operacyjnego, operacjonalizacja celu, umiejętności umysłowe, umiejętności praktyczne, umiejętności kluczowe, umiejętności zawodowe

ZAGADNIENIA DO DYSKUSJI

1. Jakie cechy powinien posiadać współczesny Europejczyk żyjący w społeczeństwie wielo lub międzykulturowym?
2. Jak można by określić ideał wychowawczy będący głównym celem edukacji międzykulturowej?
3. Jakie cele instrumentalne, kierunkowe, operacyjne warto planować do realizacji na zajęciach odbywanych w ramach edukacji międzykulturowej?
4. Czy na podstawie wnikliwych obserwacji rzeczywistości społecznej, w której obecnie żyjemy, można prognozować potrzeby edukacyjne ludzi za np. 20 lat? (jeżeli tak, to jakie one będą?).

Jolanta Szempruch
Marietta Blachnik-Gęsiarz

8

Praktyczny wymiar kompetencji międzykulturowych w polskiej szkole

Powszechnym zjawiskiem we współczesnym świecie jest zróżnicowanie ludzi i ich kultur. Przemiany społeczne, jakie zaszły w ostatnich dekadach, takie jak m.in.: globalizacja, nasilenie mobilności, narastająca fala migracji stały się źródłem rosnącego zainteresowania edukacją międzykulturową. Oczekuje się, że będzie ona sposobem na przezwyciężanie słabości wcześniejszych odmian edukacji oraz odegra kluczową rolę w promowaniu spójności społecznej i pokojowego współistnienia.

Ogólne zasady respektowania wielokulturowości i edukacji w społeczeństwach wielokulturowych określone zostały w dokumentach ONZ, w regulacjach prawnych Unii Europejskiej i Rady Europy. Formalno-prawne wymogi mają charakter dość ogólny, dlatego praktyka oświatowa w poszczególnych państwach i stosunek do kultury grup innych niż grupa dominująca bywają różne.

W polskim systemie edukacji uwzględniane są zapisy i postanowienia głównych aktów prawa krajowego, prawa Unii Europejskiej i prawa międzynarodowego. Podstawę tego systemu stanowią wartości i zapisy zawarte w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej oraz Ustawie o systemie oświaty.

WPŁYW KULTURY NA FUNKCJONOWANIE SZKOŁY

W globalizującym się świecie kontakt z odmiennymi kulturami stał się codziennością. W psychologii międzykulturowej **kulturę** określa się jako dynamiczny system, w skład którego wchodzi obok wartości także normy, sposoby zachowań, style komunikacji i stosunek do innych narodów. W takim ujęciu kultura rozumiana jest jako system reguł jawnych i ukrytych, charakterystycznych dla grupy ludzi, ustanawianych i akceptowanych przez grupę, przekazywanych z pokolenia na pokolenie i stosunkowo trwałych, lecz zmieniających się z upływem czasu [Matsumoto, Juang 2007].

Tak rozumiana kultura znacząco wpływa na środowisko szkolne – zarówno na funkcjonowanie dzieci, rodziców, jak i nauczycieli, ponieważ różnice kulturowe ujawniają się zarówno na poziomie norm i wartości, stylów komunikacji, jak i skryptów zachowań.

WIELOKULTUROWOŚĆ I MIĘDZYKULTUROWOŚĆ W EDUKACJI

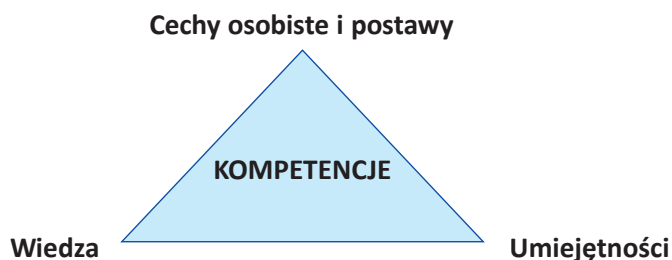
Współczesna **idea wielokulturowości** powstała głównie na podstawie rozważań dwóch filozofów kanadyjskich: Charlesa Taylora i Willa Kymlickiego. Postulują oni stosowanie polityki wielokulturowości dostrzegającej i uznającej różnice, a także troszczącej się o odmienność kulturową. Taylor proponuje połączenie polityki równości i różnicy poprzez wsparcie, dostrzeganie i uznawanie osób i grup dotychczas wykluczanych [Taylor 1996, s. 24]. Z kolei Will Kymlicka uważa, że państwo należy w równym stopniu do wszystkich obywateli, a polityka asymilacjonizmu i wspierania grupy dominującej przy jednoczesnym wyłączeniu mniejszości powinna być zastąpiona polityką uznania, w której każdy obywatel ma dostęp do instytucji państwowych oraz może odgrywać rolę w życiu politycznym bez zaprzeczania swojej tożsamości etnicznej [Kymlicka 2003, ss. 150–154]. **Konieczność uznania różnorodności kulturowej** staje się kluczem do zrozumienia podejścia do wielokulturowości.

Wielokulturowość dotyczy naturalnego stanu społeczeństwa, które z istoty jest zróżnicowane: wielojęzyczne, wieloetniczne, wielowyznaniowe itd. – różnice te widać we wspólnej przestrzeni publicznej. Natomiast **międzykulturowość** to aktywny wymiar różnorodności. Zakłada interakcje między jednostkami, grupami społecznymi i społecznościami, prowadzenie wspólnych działań, przyjmowanie współodpowiedzialności oraz budowanie wspólnych wymiarów tożsamości.

WYMIARY KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH

Kształtowanie kompetencji międzykulturowych uczniów powoli toruje sobie należne miejsce w edukacji. Instrumentalny aspekt pojęcia **kompetencja** wyznacza łacińskie słowo *competentia* pochodzące od czasownika *competere* oznaczającego „zgadzać się”, „nadawać się”, „współzawodniczyć” [Kopaliński 2000, s. 269]. Zasadnicze znaczenie tego słowa dotyczy wewnętrznego potencjału podmiotu określającego jego możliwości do podejmowania działań lub zajmowania określonej pozycji. Kompetencja w tym sensie warunkuje podmiotową zdolność dostosowania się do warunków środowiska społecznego. W pedagogice oznacza zdolność do osobistej samorealizacji i podstawowy warunek wychowania. Jest uważana za rezultat uczenia się, w efekcie którego pojawia się zdolność do wykonywania określonych obszarów zadań [Szempruch 2013, s. 101].

Kompetencje międzykulturowe rozumiane są jako struktura poznawcza złożona z wiedzy na temat różnorodności kulturowej i jej skutków dla komunikacji, umiejętności takiej komunikacji oraz otwartości na odmienność kulturową [Brzezińska-Hubert, Olszówka, red. 2008]. Kompetencje są więc funkcją interakcji umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw. Takie rozumienie kompetencji ilustruje rysunek 1.



Rysunek 1. Elementy składowe kompetencji międzykulturowych

Źródło: J. Szempruch 2013, s. 103.

Kompetencje międzykulturowe obejmują m.in.:

- wiedzę na temat różnorodności kulturowej świata i własnego otoczenia, świadomość tego, jak różnice kulturowe warunkują zachowanie człowieka, wiedzę o wartościach, normach i ukrytych wzorach kulturowych;
- wiedzę o przyczynach nieporozumień w komunikacji werbalnej i niewerbalnej (znaczenie słów, tonu głosu, gestów) oraz gotowość do wyjaśniania nieporozumień;
- wiedzę dotyczącą własnych uwarunkowań kulturowych i ich wpływu na postrzeganie świata i zachowanie oraz świadomość ograniczeń i subiektywności własnych norm kulturowych;
- umiejętność, elastyczność zachowania, umiejętność dostosowania swojego zachowania do kontekstu kulturowego, zdolność radzenia sobie w sytuacjach niejednoznacznych i problemowych;
- umiejętność interpretacji, objaśniania przejawów obcej kultury i odnoszenia jej do kultury rodzimej;
- umiejętność nawiązywania i budowania pozytywnych relacji międzykulturowych, czyli zdolności komunikacyjne, umiejętność słuchania;
- zdolność do działania w grupach międzykulturowych;
- umiejętność diagnozowania mechanizmów własnych uprzedzeń, przekonań i zasad;
- postawę tolerancji dla niejednoznaczności i „inności innych”;
- szacunek dla odmienności, gotowość do wyzbycia się uprzedzeń;
- ciekawość poznawczą, chęć uczenia się, poznawania kultur i czerpania wiedzy ze spotkań międzykulturowych.

Takie ujęcie kompetencji rozróżnia wiedzę na temat różnorodności kulturowej świata od świadomości istnienia różnic i podobieństw między kulturami, eksponuje dostrzeżenie inności kulturowej i jej interpretowanie.

UCZEŃ W KLASIE WIELOKULTUROWEJ

Rozwijanie kompetencji międzykulturowych jest ważnym zadaniem szkoły. Jest to szczególnie istotne w klasach wielokulturowych, w których na sytuację uczniów zasadniczy wpływ mają różnorodne czynniki, takie jak:

- bariery językowe ograniczające możliwość porozumiewania się ucznia cudzoziemskiego z rówieśnikami i nauczycielami;
- różnice między systemami edukacji w Polsce i kraju pochodzenia dziecka;
- status prawny dziecka i rodziców z innej kultury;
- lęk przed odmiennością kulturową (obustronny);
- odmienność lub niejasność wzajemnych oczekiwań;
- niedostateczne przygotowanie nauczycieli i szkoły do pracy z klasą wielokulturową;
- trudności z nawiązaniem kontaktu emocjonalnego z dziećmi z innych kultur;
- trudności w porozumiewaniu się z rodzicami imigrantami;
- trudności w opracowaniu materiałów edukacyjnych;
- brak egzaminów przystosowanych dla uczniów z innych krajów;
- niska motywacja niektórych grup imigrantów do zdobywania wykształcenia;
- kompetencje społeczne i kulturowe rówieśników [Szempruch 2013, ss. 316–317; Białek, red. 2015, ss. 12–13].

ORGANIZACJA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Edukację międzykulturową należy wdrażać równoległe z realizacją podstawy programowej, w podejściu międzyprzedmiotowym i ogólnoszkolnym z wykorzystaniem wszystkich okazji edukacyjnych oraz przy pomocy ich świadomego inspirowania. **Cele i treści** nauczania międzykulturowego są zbieżne z założeniami raportu Jacques'a Delorsa *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* [Delors, red. 1998], w którym wskazane są cztery filary edukacji – *uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać i uczyć się, aby być*. W edukacji międzykulturowej eksponowane jest **rozwijanie umiejętności zrozumienia innych ludzi i doceniania współzależności w duchu poszanowania wartości pluralizmu, wzajemnego zrozumienia, pokoju i różnorodności kulturowej**. Podobne cele edukacji międzykulturowej wskazuje Jerzy Nikitorowicz [2001, s. 101]. Wymogiem i następstwem uczenia międzykulturowego jest refleksja nad własną kulturą, pozwalająca na uchwycenie różnic i podobieństw między kulturami, kształtowanie zdolności wyznaczania granic tolerancji i uzasadniania ich.

W procesie edukacji międzykulturowej należy przestrzegać następujących **zasad**: (1) zasada interakcyjności – zarówno nauczyciel, jak i uczeń swoje poglądy opierają na określonym światopoglądzie i w procesie komunikowania się używają swoistych dla tradycji ich grup znaków i symboli, uznając równorzędność kultur; (2) zasada zorientowania na problem – edukacja międzykulturowa jest doświadczana w trakcie aktu komunikowania się, a nie jest opisem Innego; (3) zasada zorientowania na dziecko – dotyczy możliwości percepcji i emocjonalnej gotowości do analizy odmienności [Misiejuk 2016, ss. 21–22].

Wybór **metod kształcenia** stosowanych w edukacji międzykulturowej powinien: (1) uwzględniać możliwości oddziaływania w trzech płaszczyznach: poznania, emocji, działania; (2) uwzględniać ich dostosowanie do zaplanowanych działań oraz środo-

wiska kulturowego i społecznego; (3) umożliwić realizację celów szczegółowych; (4) odwoływać się do podstawowych wartości, takich jak godność, sprawiedliwość, solidarność; (5) sprzyjać kształtowaniu umiejętności krytycznego myślenia, świadomego i celowego podejmowania decyzji oraz praktycznego wykorzystania wiedzy.

Obok metod podających (wykłady, pogadanki i dyskusje dotyczące problematyki wielokulturowości), eksponujących (wystawy, koncerty, literatura, film, teatr obcojęzyczny) i poszukujących (np. metoda projektów), w edukacji międzykulturowej stosuje się również metody specyficzne, takie jak:

- metody poszukiwania wiedzy o Innych;
- metody poszukiwania wspólnych korzeni (metody: chronologiczna, kręgów, szlaków kulturowych, mapy kontaktów);
- metody poszukiwania rozwiązań (metody: analizy tekstu, róży wiatrów, mandali);
- metody pracy ze stereotypami (identyfikowanie, przełamywanie, zapobieganie stereotypom);
- metody zrozumienia i poszanowania odmienności;
- metody rozwiązywania problemów (metody: drzewa decyzyjnego, tabeli decyzyjnej, ścieżek decyzyjnych, debaty, negocjacji, mapy konfliktów);
- spotkania i wymiany młodzieży;
- metody budowania scenariuszy współpracy [por. Sielatycki 2004, s. 31–34].

Ważnymi środkami edukacji wielokulturowej są podręczniki i inne materiały dydaktyczne dla ucznia, filmy, Internet i komputerowe programy edukacyjne. Edukacji tej sprzyja również m.in. organizacja lekcji otwartych z udziałem przedstawicieli innych kultur; udział uczniów w koncertach i wystawach artystów z różnych kręgów kulturowych; wykorzystanie na lekcjach wiedzy i doświadczeń uczniów imigrantów; udział uczniów w festiwalach piosenki i teatrach obcojęzycznych; międzynarodowa wymiana uczniów i współpraca szkół; zagraniczne wycieczki szkolne; e-twinning.

Realizacja celów edukacji wielokulturowej wymaga zaangażowania, wiedzy i kompetencji nauczyciela, jego otwartości na inicjatywy uczniów i rodziców oraz wykorzystania zasobów lokalnych.

PRZYGOTOWANIE SIĘ NAUCZYCIELA NA PRZYJĘCIE W KLASIE UCZNIĄ – CUDZOZIEMCĄ

Kształtowanie kompetencji międzykulturowych wymaga nie tylko kontaktu z przedstawicielami różnych kultur, ale również wsparcia i pomocy pedagogicznej, której zadaniem jest stworzenie odpowiednich warunków. **Nauczyciel powinien przygotować się na przyjęcie ucznia z innej kultury i przygotować na to spotkanie pozostałych uczniów w klasie.** Pomocne w tych działaniach będzie:

1. Sprawdzenie statusu prawnego dziecka.
2. Ustalenie, z jakiego kraju pochodzi uczeń – różnice kulturowe.
3. Zapoznanie się z systemem edukacji kraju, z którego przyjechał uczeń.

4. Nawiązanie współpracy z pedagogiem i psychologiem szkolnym.
5. Kontakt z innymi nauczycielami, którzy będą także uczyć w tej klasie w celu wypracowania wspólnej strategii oddziaływań.
6. Nawiązanie kontaktu z rodzicami dziecka.
7. Przygotowanie klasy na przyjęcie nowego kolegi.
8. Przygotowanie polskich rodziców na przyjęcie nowego ucznia [Fiok 2013, ss. 2–14].

Ważne jest ograniczenie stresu związanego z przyjściem nowego ucznia do szkoły, zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa oraz wzbudzenie motywacji do uczenia się. Uczeń taki powinien być wspierany równocześnie na kilku płaszczyznach, np.:

- stworzenie warunków do nauki języka polskiego jako drugiego;
- pomoc w odnalezieniu się w nowym środowisku (m.in. przeciwdziałanie skutkom szoku kulturowego);
- integracja ze środowiskiem rówieśniczym (podejmowanie działań zmierzających do przeciwdziałania izolacji ucznia cudzoziemskiego w grupie rówieśniczej);
- wspieranie rodzin uczniów imigrantów (pomoc w funkcjonowaniu w polskiej rzeczywistości) [Szempruch 2013, s. 319].

PRAKTYCZNE WSKAZÓWKI DLA NAUCZYCIELA ROZWIJAJĄCEGO KOMPETENCJE MIĘDZYKULTUROWE UCZNIÓW

Zrozumienie specyfiki funkcjonowania uczniów cudzoziemskich, a także różnic kulturowych oraz odmienności ich doświadczeń życiowych jest podstawą sprawnej organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej i poprawy jej efektywności. Pracując z grupą międzykulturową, warto wypracować sobie własne sposoby pracy, aby różnorodność kulturowa stała się dodatkowym walorem edukacyjnym, a nie przeszkodą w funkcjonowaniu grupy. Refleksji można poddać proponowane zasady takiego działania:

1. Podchodź z szacunkiem do różnorodności. Każdy z nas jest inny i należy to uszanować.
2. Zaakceptuj niepewność i dwuznaczność. W grupie wielokulturowej prawdopodobieństwo wystąpienia nieporozumień jest duże i trzeba sobie z nim radzić.
3. Bądź „pomostem” pomiędzy kulturą większości, a kulturami mniejszościowymi.
4. Wywieraj swoją postawą korzystny wpływ na postawy uczniów.
5. Pamiętaj, że zachowanie człowieka może być związane z jego odmiennością kulturową.
6. Postaw się na miejscu innych. Nie jest łatwo być obcokrajowcem, imigrantem czy uchodźcą.
7. Szczerze rozmawiaj, poproś o wyjaśnienie zachowania, opieraj relacje na zaufaniu.
8. Pamiętaj, że istnieje więcej niż tylko jedna metoda działania.

Praktyczny wymiar kompetencji międzykulturowych w polskiej szkole

9. Pamiętaj, że zawsze możesz być zrozumiany inaczej niż byś chciał, stosuj techniki aktywnego słuchania, które zmniejszą ryzyko nieporozumień.
10. Wierz w dobre intencje ludzi, nieporozumienia kulturowe mogą zdarzać się często, ale staraj się uczyć z nieporozumień [Szempruch 2013, ss. 317–318; Brzezińska-Hubert, Olszówka 2008, ss. 68–69].
11. Powstrzymuj się przed bezrefleksyjnym przyjmowaniem interpretacji, założeń i osądów.
12. Wykraczaj poza własny punkt widzenia.
13. Bądź gotów do tłumaczenia innym tego, co dla Ciebie jest oczywiste.
14. Słuchaj i zadawaj pytania, wymieniaj poglądy.
15. Korzystaj z umiejętności krytycznego myślenia.
16. Skupiaj się na rozwiązaniach, nie na problemach [por. Neuner 2014, s. 33].

Stosowanie tych zasad ułatwi nauczycielowi przełożenie teoretycznej wiedzy i postulatów edukacji wielokulturowej na sytuacje praktyczne, realnie odbywające się w szkole.

Celem współczesnych państw jest dążenie do integracji odmiennych kulturowo społeczności. Działania ukierunkowane na procesy integracyjne powinny eksponować edukację międzykulturową. Zakłada ona współistnienie wielu kultur, obyczajów, stylów życia, propagując wzajemny dialog, porozumienie i kooperację, których celem jest rozwój jednostek i grup społecznych. Jednak, aby cele edukacji międzykulturowej mogły zostać w pełni zrealizowane, nauczyciele powinni posiadać praktyczne umiejętności kształtowania kompetencji wielokulturowych i systematycznie rozwijać te kompetencje u uczniów w procesie edukacji.

Rola nauczyciela w edukacji międzykulturowej jest nieoceniona. Sposób, w jaki nauczyciel przedstawia odmienność innych społeczności staje się kluczowy w postrzeganiu świata przez młodzież i warunkuje sukces procesu uczenia się, dostrzegania obecności różnych kultur w społeczeństwie i traktowania ich jako elementów wzajemnego wzbogacania w efekcie rozwijanych kompetencji międzykulturowych. Kompetencje te są rozumiane z jednej strony jako niezbędny czynnik, pozwalający na spotkanie z innymi kulturami, które jest pozbawione uprzedzeń i stereotypów, umożliwiające tym samym wzajemne zrozumienie i porozumienie, a z drugiej jako rezultat poznawania kultury.

BIBLIOGRAFIA

- Białek K. (red.), 2015, *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, ORE, Warszawa.
- Brzezińska-Hubert M., Olszówka A. (red.), 2008, *Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu, Część 2, Edukacja międzykulturowa*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu „Młodzież w działaniu”, Warszawa.
- Fiok E., 2013, *Osiem kroków, czyli kilka praktycznych rad*, ORE, Warszawa.

- Kopaliniński W., 2000, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Świat Książki, Warszawa.
- Kymlicka W., 2003, *Multicultural States and Intercultural Citizens*, „Theory and Research in Education”, vol. 1(2).
- Lewowicki T., 2004, *Język – komunikacja – edukacja – tożsamość (Kilka tendencji i hipotez oraz uwag wstępnych)* [w:] *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypki-Rusz (red.), UŚ, WSP ZNP, Cieszyn-Warszawa.
- Matsumoto D., Juang L., 2007, *Psychologia międzykulturowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Misiejuk D., 2016, *Mały poradnik międzykulturowości* [w:] *Kompetencje międzykulturowe. Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych*, M. Rafalska (red.), Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Neuner G., 2014, *Edukacja międzykulturowa i jej wymiary* [w:] *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, J. Huber (red.), Rada Europy, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Nikitorowicz J., 2001, *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej* [w:] *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, T. Lewowicki (i in. red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok.
- Sielatycki M., 2004, *Metody nauczania w edukacji wielokulturowej* [w:] *Edukacja międzykulturowa*, CODN, Warszawa.
- Szempruch J., 2013, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Taylor C., 1996, *Etyka autentyczności*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak – Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków–Warszawa.

WAŻNE TERMINY

idea wielokulturowości, międzykulturowość, kompetencja, kompetencje międzykulturowe, metody kształcenia

ZAGADNIENIA DO DYSKUSJI

1. Wobec jakich szczególnych wyzwań stoją nauczyciele funkcjonujący w klasach wielokulturowych?
2. Sformułuj zalecenia dla nauczycieli pracujących w klasach wielokulturowych, których przestrzeganie przyczyni się do osiągnięcia sukcesu w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych uczniów.
3. Jak rozumiesz istotę edukacji międzykulturowej?
4. Jak godzić w edukacji szkolnej kilka obszarów tożsamości?

Zbigniew Ruszaj

9

Edukacja międzykulturowa w praktyce szkolnej na obszarach przygranicznych Polski i Słowacji¹

Od zarania dziejów ludzie tworzyli w różnych miejscach na świecie swoją kulturę. Jej odrębność początkowo była warunkowana jedynie naturalnymi ograniczeniami geograficznymi. Z czasem jednak pojawiły się bariery w postaci granic państwowych, które w skuteczny sposób ograniczyły wzajemne wpływy kulturowe społeczności – często żyjących bardzo blisko siebie. Narastające różnice, brak wzajemnego zrozumienia i akceptacji zachowań sąsiadów prowadziły niejednokrotnie do konfliktów.

Edukacja międzykulturowa na styku granic państwowych jest niejako powrotem do często wspólnych korzeni, a przez współpracę młodych ludzi zaszczepieniem w przyszłych pokoleniach niestereotypowego myślenia o sąsiadach.

CELE EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Formułowanie celów edukacji międzykulturowej związane jest ściśle z zaproponowanymi aktywnościami dzieci i młodzieży po obu stronach granicy. Wstępnie jest możliwe określenie jedynie ogólnego celu, jakim jest wzajemne poznanie kultur obu narodów, czy jak wspomniano wcześniej, powrót do wspólnych korzeni i określenie różnic, jakie powstały na przestrzeni wieków. Trudno zatem, rozpoczynając współpracę edukacyjną, bardzo precyzyjnie określić jej cele, należy raczej skłaniać się ku stwierdzeniu, że zasadnicze (główne) cele edukacji międzykulturowej pojawiają się w trakcie osiągnięcia celów etapowych. Te zaś wyznaczane są przy planowaniu i realizacji poszczególnych przedsięwzięć oraz wspólnych projektów edukacyjno-kulturowych.

Na samym początku priorytetem wydaje się wzajemne poznanie. Zatem pierwszym celem etapowym jest nawiązanie relacji między młodzieżą polską i słowacką, dających podstawy do dalszej otwartej współpracy. Na początkowym etapie realizacji wspólnych przedsięwzięć bardzo trudno określić, czy założone cele zostały osiągnięte oraz czy dają one podstawy do proponowania dalszych działań opartych na

¹ Rozdział stanowi pracę autorską powstałą na podstawie zrealizowanego autorskiego programu edukacji międzykulturowej.

ugruntowanych relacjach osób uczestniczących we współpracy z obu stron. Oprócz samego faktu wzajemnego poznania się, wskaźnikiem osiągnięcia tego celu jest podtrzymywanie kontaktów z poznanymi osobami. Najczęściej jest to kontakt elektroniczny, ale zdarzają się również bezpośrednie spotkania młodzieży w ramach wyjazdów prywatnych. Wówczas możemy mówić o wysokim stopniu osiągnięcia celu związanego z relacjami między współpracującymi osobami.

Po bliższym poznaniu i powstaniu relacji między młodzieżą (czasem również rodzinami) następuje przejście do następnego etapu współpracy i określenie kolejnych celów etapowych, związanych z poznaniem środowiska osób współpracujących oraz ich funkcjonowania we własnych krajach i społecznościach. Osiąganie tego celu jest dwuetapowe. Pierwszy etap to oczywiście uczestnictwo w codziennym życiu swojego kolegi/koleżanki z sąsiedniego kraju i obserwacja spójności i odmienności zachowań oraz norm społecznych. Etap obserwacji uczestniczącej jest dosyć długim procesem ze względu na wielość sytuacji, w których obie strony mogą uczestniczyć. Należy do nich m.in. codzienne funkcjonowanie młodzieży w szkole, w czasie zajęć pozaszkolnych, w czasie wolnym oraz w rodzinie. Jednocześnie towarzyszy mu bieżąca analiza zaobserwowanych zjawisk z udziałem nauczyciela, który pełni rolę osoby słuchającej relacji uczestników projektu z subtelnym zaciekawieniem, wybranych faktów, na które należy zwrócić uwagę.

Cele można uznać za osiągnięte na podstawowym poziomie wówczas, gdy młodzież zna realia życia swoich kolegów i koleżanek. Jego początki mają miejsce wraz ze zrozumieniem i akceptacją zachowań uczestników projektu. Natomiast zachowanie adekwatne do uwarunkowań środowiskowych i sytuacyjnych oraz swoboda tych zachowań wskazuje na pełne osiągnięcie założonych celów tego etapu edukacji międzykulturowej w ramach współpracy przygranicznej.

Dostarczając kolejnych bodźców edukacyjnych, należy przejść do poznania regionu i kraju swoich sąsiadów. Historia regionu często wskazuje wspólne korzenie i daje impuls do dociekań z tym związanych. Powoduje to generowanie kolejnych celów związanych z poznaniem języka, etymologią słów, wyszukiwaniem odpowiedników itd. Dochodzenie do faktów prowadzi poprzez wykorzystanie w komunikacji języka angielskiego i niemieckiego, jako języka zrozumiałego dla obu stron. W ten sposób, przy okazji dążenia do osiągnięcia celów edukacji międzykulturowej, realizowane są cele edukacji szkolnej, bezpośrednio odnoszącej się do podstawy programowej.

Każda ze stron współpracy stara się zapromować swój region, ukazując jego osobliwość, często wiążąc je w konteksty historyczne i kulturowe. W ten sposób zostają osiągnięte cele etapowe bardzo blisko związane z kulturą danego narodu. Ważne przy dochodzeniu do nich jest aktywne uczestnictwo młodzieży we wspólnym przygotowaniu tego typu wizyt. Podnosi to stopień realizacji celów związanych z wzajemnymi relacjami oraz utożsamia ze wspólnymi działaniami, wprowadzając uczenie się przez przeżywanie.

Coraz bliższe relacje partnerów powodują, że uczestniczą oni wspólnie w wydarzeniach ważnych dla danej społeczności, świętowaniu uroczystości państwowych i religijnych. Z uwagi na zróżnicowanie wyznaniowe wyłania się bardzo ważny cel

etapowy, jakim jest poznanie religii oraz akceptacja odmienności religijnej z jednoczesnym poszanowaniem przekonań swoich znajomych. Dzięki możliwości bezpośredniego uczestnictwa w wybranych fragmentach życia religijnego, oprócz wiedzy o samej religii, młodzież poznaje praktyczną stronę danego wyznania, a w ramach rewizyty wtajemnicza w podstawowe zagadnienia związane z własną wiarą.

Mając określone cele etapowe, które tworzą swoiste wiązki zamierzeń edukacyjno-wychowawczych, można mówić o osiągnięciu celu głównego, jakim jest rzeczywista edukacja międzykulturowa młodzieży. Należy zauważyć, że dopełnianie celów etapowych o te, które pojawiają się w trakcie osiągnięcia pierwotnie założonych, sprawia pełniejsze osiągnięcie celu głównego. Dostrzeżenie takich możliwości w dużej mierze zależy od pomysłowości, elastyczności i refleksyjności osób bezpośrednio organizujących i nadzorujących współpracę młodzieży oraz elastyczności planowania działań.

PRAKTYCZNE ASPEKTY PLANOWANIA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ W RAMACH WSPÓŁPRACY MŁODZIEŻY

Określenie celów edukacyjnych i wychowawczych daje postawę do planowania pracy. W przypadku edukacji międzykulturowej, opartej na współpracy młodzieży z różnych krajów, musi ono opierać się na pracy zespołowej, w której uczestniczą partnerzy z obu stron granicy. Zatem wstępne ustalenia powinny być poczynione pomiędzy szkołami lub innymi instytucjami, które decydują się na podejmowanie wspólnych działań. Określenie ich ram pozwala na przystąpienie do właściwego planowania. Wskazane jest, by uczestniczyły w nim osoby, które będą zaangażowane w przygotowywanie i realizację wspólnych przedsięwzięć. Autorstwo pomysłów zobowiązuje bowiem do rzetelnej ich realizacji oraz powoduje utożsamianie się z ideą współpracy i edukacji międzykulturowej [por. Niemierko 2007, s. 83]. Powstałe w ten sposób zaangażowanie osób, ich emocjonalne nastawienie na działanie powoduje wyższy poziom osiągnięcia założonych celów etapowych, zarówno w dziedzinie poznawczej, jak i motywacyjnej. W czasie wizyty studyjnej powstaje ogólny plan działania, będący jednocześnie porozumieniem (umową) między stronami współpracy. Zawiera ono przede wszystkim zakres działań niosących z sobą w istocie treści edukacyjne i wychowawcze. Zostają w nim także uwzględnione warunki realizacji zaproponowanej koncepcji współpracy z określeniem miejsca (kraju) oraz ewentualnych kosztów danej inicjatywy. W ten sposób powstają wzajemne zobowiązania w postaci formalnego dokumentu podpisanego przez obie strony.

Kolejny etap planowania odbywa się w zespołach młodzieżowych. Dany element omówionej wyżej koncepcji współpracy zostaje szczegółowo zaplanowany przez młodych ludzi. Mimo że jest to etap planowania, prowadzi do osiągnięcia celów, które formułowane były do osiągnięcia w częściach praktycznych współpracy. Dzieje się to za sprawą nawiązanej współpracy (zazwyczaj zdalnej, a w wybranych przypadkach

wizyt studyjnych), która jest początkiem budowania relacji pomiędzy osobami z obu krajów. Następuje też tutaj powrót do określania celów, pojawiają się bowiem nowe cele etapowe, które nie zostały zauważone/zdefiniowane wcześniej. Można zatem mówić o formułowaniu celów rozwojowych.

Planowanie rozłożone jest niemal na cały okres współpracy, ponieważ kolejne przedsięwzięcia opracowywane są z określonym wyprzedzeniem. Na skutek tego odchodzi się od planowania szczegółowego całej współpracy w określonym czasie. Dzięki temu jest możliwość uwzględniania w bieżących planach wstępnej ewaluacji projektów już zrealizowanych, co pozwala w pewnym stopniu na eliminację błędów i niedoskonałości w planowaniu.

WSPÓŁPRACA A EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

Spotkanie i współpraca ludzi reprezentujących odmienne kultury daje możliwość wzajemnego poznania i zrozumienia. W przypadku młodzieży z Polski i Słowacji rozbieżności kulturowe, ze względu na podobne korzenie, są stosunkowo niewielkie. Jednak brak znajomości różnic może prowadzić do wielu nieporozumień powodujących uprzedzenia i brak akceptacji [por. Hernik, Solon-Lipiński, Stasiowski 2012, s. 67]. Mając na względzie eliminację tych niekorzystnych zjawisk, podjęto współpracę w strefie nadgranicznej pomiędzy Publicznym Gimnazjum im. Jana Pawła II w Iwkowej a Sukromnym Gimnazjum w Bardejowie oraz w późniejszym okresie ze stowarzyszeniem Mładeż 21 w Bardejowie.

W pierwszej fazie współpracy położono nacisk na nawiązanie współpracy między młodzieżą polską i słowacką. Obyło się to poprzez organizację szeregu wizyt studyjnych w małych grupach.

Ten etap współpracy można nazwać etapem zaciekawienia wszystkim, co odmienne u sąsiadów po obu stronach granicy. Samo zaciekawienie dało impuls do dalszego poznania funkcjonowania młodzieży w obu krajach. Uczestnictwo w zajęciach pozaszkolnych, najczęściej związanych z zainteresowaniami młodych ludzi, ich życiu rówieśniczym, wspólne rozwiązywanie problemów dnia codziennego z jednej strony było odpowiedzią na powstałe wcześniej zaciekawienie, a z drugiej pozwalało poznawać obowiązujące w obu społecznościach normy. Z czasem wizyty stawały się coraz bardziej naturalne, a towarzyszenie partnerom w różnych sytuacjach dawało podstawę do bardzo dogłębnego poznania ludzi i norm społecznych. Bardzo istotnym efektem początków współpracy było podniesienie przez uczestników kompetencji językowych. Dotyczyły one przede wszystkim języka angielskiego, którym posługiwano się od fazy planowania. Wzbogacono także umiejętności posługiwania się językiem słowackim i polskim.

Poprawa komunikacji, zrozumienie podstawowych zwrotów poprawiło wspólne funkcjonowanie obu stron współpracy i dało impuls do zacieśnienia więzi między młodymi ludźmi. Przełamane bariery onieśmienia osobami i sytuacjami spowodowały uczestnictwo wychowanków w życiu rodzinnym swoich sąsiadów, wspólne

spędzanie czasu wolnego, wspólne poznawanie miejsc i związanego z tym dorobku kultury obu społeczności [Por. Lotour 2007, s. 14].

Duża swoboda bycia pozwoliła na organizację kolejnych aktywności nacechowanych elementami edukacji międzykulturowej. Jej przykładem mogą być gry miejskie. Pozwoliły one na bardzo dokładne poznanie miejsca, jego topografii, historii oraz stworzyły możliwości kontaktu z mieszkańcami przypadkowo napotykanymi na trasie gry, bez których rozwiązywanie zagadek postawionych przed uczestnikami byłoby niemożliwe.

Kontynuacją zdobywania wiedzy o regionie i kraju były organizowane wspólne wyjazdy turystyczno-krajoznawcze. Niosły one z sobą nie tylko potencjał integracyjny, ale przede wszystkim nawiązywały do zdobyczy kultury w obu krajach. Z czasem zataczały one coraz szersze kręgi, dając możliwość poznania bardzo wielu ciekawych miejsc i ich historii.

Aktywność fizyczna i rywalizacja leżała u podstaw projektów nastawionych na współzawodnictwo sportowe. Największym z nich było uczestnictwo w lidze piłki siatkowej. Ta i inne formy aktywności fizycznej, współzawodnictwa podnosiły świadomość przynależności narodowej oraz ukazywały uniwersalne ogólnoludzkie wartości ważne dla młodzieży bez względu na kraj pochodzenia.

Niejako kontynuacją tego typu działań było podjęcie różnego rodzaju działalności wolontariackiej związanej z ratowaniem dóbr kultury oraz pomocą młodzieży niepełnosprawnej. Udało się w ten sposób ukazać wspólne korzenie i dostrzec tożsamość, odczuć bez względu na różnice kulturowe.

Projekty edukacyjne nawiązujące do kultury obu społeczności były wejściem w kolejny wyższy etap współpracy, a co za tym idzie – edukacji międzykulturowej. Wspólnie przygotowane przedsięwzięcia prezentowały i promowały dorobek społeczności lokalnych na tle kultury regionu i kraju. Jednocześnie uczestnicy współpracy włączali się w tworzenie kultury poprzez uczestnictwo w tworzeniu dóbr kultury. Począwszy od aktywności plastycznej, związanej z malarstwem na szkle, wytwarzania regionalnych ozdób, tworzenia palm wielkanocnych ściśle związanych z regionami, z których pochodziła młodzież uczestnicząca w projektach, poprzez wyrażanie siebie w formach scenicznych oraz w tańcu. Warto podkreślić, że za każdym razem projekty te były realizowane wspólnie przez młodzież z Polski i Słowacji w taki sposób, żeby goście mogli wejść w kulturę swoich sąsiadów.

Udział w tworzeniu kultury ułatwił jej zrozumienie i odbiór kultury obu narodów. Dzięki temu uczestnictwo w koncertach, pokazach tańca, spektaklach, prezentacjach dorobku kultury ludowej było naturalne i przynosiło oczekiwane efekty edukacyjne.

Powyżej zasygnalizowano kilka przykładowych form współpracy, które miały miejsce na przestrzeni kilku lat. Zarówno ich liczba, jak i czas realizacji mają zasadnicze znaczenia dla jakości edukacji międzykulturowej oraz osiągania założonych celów etapowych warunkujących osiągnięcie celu głównego. Efektywna edukacja międzykulturowa może być osiągnięta przede wszystkim w bezpośrednim kontakcie i realizacji wspólnych projektów, których uczestnikami jest młodzież z obu krajów.

EWALUACJA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Dla zapewnienia właściwej jakości każdej działalności nieodzowna jest refleksja nad prowadzonymi przedsięwzięciami. Bezrefleksyjna praca prowadzona w przestrzeni międzykulturowej może łatwo przerodzić się w rodzaj kontaktów towarzyskich, które znacznie ograniczą oczekiwane efekty edukacyjno-wychowawcze.

W przypadku współpracy polsko-słowackiej, nastawionej na edukację międzykulturową, refleksja nad jakością realizowanych projektów i osiąganymi celami etapowymi jest nieodzowna. Prowadzona jest ona na kilku poziomach.

Bieżąca ewaluacja działań dokonywana jest bezpośrednio w zespołach realizujących dane punkty planu. Jest to swoista dyskusja wszystkich uczestników nad tym, co było fascynujące, jakie zachowania zaskakiwały, jakich własnych zachowań powinniśmy się w przyszłości wystrzegać. W podsumowaniu nie może zabraknąć zauważenia tego, czego udało się nauczyć, co zaobserwować oraz porównania do rzeczywistości we własnym kraju. Takie podsumowanie dnia często robiły obie strony uczestniczące w projekcie. Miało to wpływ na działania w następnych dniach oraz utrzymywało u uczestników zdobytą wiedzę i kształtowało umiejętności.

Kolejnym poziomem ewaluacji były podobne działania po zakończeniu danego elementu planu/zadania. W zależności od tego, czy przygotowanie i realizacja przebiegała wspólnie, czy odpowiedzialna była jedna ze stron, w analizie uczestniczyły odpowiednie osoby. Wnioski wyciągane na tym poziomie ewaluacji, podobnie jak na poprzednim, dotyczyły jakości działań i stopnia osiągnięcia celów oraz dodatkowo oceny przydatności danego przedsięwzięcia w dalszej kontynuacji współpracy międzynarodowej. W ten sposób budowały się elementy planu współpracy, a co za tym idzie – edukacji na kolejne lata. Rzadko kopiowano działania w całości. Częściej wykorzystywano ich elementy lub modyfikowano do zastosowań w nowych sytuacjach. Te, które pozostawały do realizacji w całości, często związane były z tradycjami i zwyczajami.

Ostatni etap ewaluacji dotyczył współpracy i osiągniętych celów w okresie jednego roku, czyli czasu, na który tworzone plany działań. Na tym etapie, po podsumowaniu osiągnięcia celów etapowych, zastanawiano się nad stopniem realizacji celu głównego oraz wstępnie planowano działania projektowe na lata następne.

Trzystopniowy układ ewaluacji, podobnie jak układ planowania, pozwalał na uczestnictwo w tym procesie niemal wszystkich uczestników współpracy. Skutkowało to świadomością osiągniętych celów oraz oceną własnych działań i własnego wkładu w projekt współpracy w danym okresie. Ponadto, w sposób naturalny zostały wyłaniane mocne i słabe strony podejmowanych działań.

Specyfika edukacji międzykulturowej na terenach przygranicznych sprawia, iż głównym sposobem jej realizacji jest bezpośrednia współpraca młodzieży. Dzięki niej każda ze stron poznaje swoich partnerów i uczestniczy w ich życiu. Stwarza to naturalne warunki edukacji [por. Phillips, Soltis 2003, s. 96] i powstania relacji między osobami i poznania kultury swoich sąsiadów. Uczestnictwo w życiu społeczności, uczestnictwo w kulturze ułatwia akceptację wzorców odmiennych i podnosi poziom

Edukacja międzykulturowa w praktyce szkolnej na obszarach...

tolerancji, a w przypadku współpracy między Słowakami i Polakami ukazuje zbieżności kulturowe mające często wspólne podłoże.

Skuteczność edukacji międzykulturowej warunkowana jest wielością sytuacji dających możliwość poznania, obserwacji i uczestnictwa w życiu swoich sąsiadów. Aby zapobiec redukcji zabiegów edukacyjnych, do podstawowych aktywności uczestniczących wychowanków należy bardzo dokładnie zaplanować wszelakie działania, dbając o ich różnorodność i odniesienie do wielu sfer życia w obu państwach.

Praktyczne rozwiązania szkolne pokazują, że na skutek współpracy, wstępnie zaplanowanej, powstaje program edukacji międzykulturowej. Tworzony on jest przez uczestników prowadzonych w ramach współpracy projektów edukacyjno-wychowawczych. Jego cele przybierają charakter rozwojowy. Natomiast ciągle prowadzona ewaluacja doskonali organizację współpracy oraz wykorzystywane metody. Jednak najważniejszym jej zadaniem jest ukazanie stopnia realizacji przyjętych celów.

Kilkuletnia współpraca oparta o zacieśnione relacje między osobami z obu stron granicy przynosi widoczne efekty w edukacji międzykulturowej, a doświadczenia pozwalają na stworzenie dobrego programu dotyczącego edukacji w tej dziedzinie.

Wieloletnie doświadczenia w prowadzeniu współpracy w przestrzeni przygranicznej uprawniają do wyciągnięcia wniosku, iż uczenie się przez uczestnictwo jest zdecydowanie najlepszą i najbardziej efektywną formą edukacji międzykulturowej.

BIBLIOGRAFIA

- Hernik K., Solon-Lipiński M., Stasiowski J., 2012, Raport tematyczny z badania. Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów, Wydawnictwo IBE, Warszawa.
- Latour B., 2007, *Sztuka komunikacji*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Niemierko B., 2007, *Kształcenie szkolne*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o., Warszawa.
- Phillips D.C., Soltis J.F., 2003, *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

WAŻNE TERMINY

edukacja międzykulturowa, współpraca międzynarodowa, planowanie, ewaluacja

ZAGADNIENIA DO DYSKUSJI

1. Rola planowania w edukacji międzykulturowej.
2. Cele etapowe edukacji międzykulturowej w kontekście różnorodności podejmowanych działań.
3. Tworzenie programu edukacji międzykulturowej.

Inetta Nowosad
Joanna Smyła

10

Pedagogiczne aspekty funkcjonowania rodziny w środowisku wielokulturowym

Zmiany związane z wejściem rodziny w środowisko wielokulturowe wpływają na wszystkie obszary i sfery jej życia, często modyfikują strukturę i zadania, oraz mogą wyłaniać nowe zjawiska, problemy i zagrożenia, którym rodzina musi stawić czoła.

Wgląd w fenomen wielokulturowości przez pryzmat rodziny zwraca uwagę na skalę procesów, które możemy rozpatrywać przynajmniej z dwóch perspektyw: rodzin zamieszkujących dany teren „od zawsze” i rodzin o tle migracyjnym. Skala zjawisk i problemów w obu przypadkach jest inna, jednak w pomyślnym procesie rozwoju wielokulturowości tak samo ważna i osadzona w określonym systemie prawa, przyjętym przez dany kraj.

W tekście skoncentrowano się na zjawisku migracji, by na tym tle zarysować sytuację rodziny w obliczu wielokulturowości i problemy, z którymi musi się ona zmierzyć.

MIGRACJE JAKO ŹRÓDŁO WIELOKULTUROWOŚCI

Migracje są zjawiskiem istniejącym od zawsze. Również współcześnie, wraz z zachodzącym procesem globalizacji, wędrówki społeczeństw stały się codziennością, zmieniając ich obraz w kierunku multietniczności. Nie zmienia to jednak faktu, że ruchy migracyjne odmieniają życie tych, którzy muszą opuścić rodzinny dom, jak również i to, że obecność „innych”, „obcych” nie jest obojętna dla społeczności przyjmującej. Bez wątplenia ruchy migracyjne w istotny sposób wpływają na sytuację rodziny, modyfikując jej funkcje i określając nowe zadania. W zrozumieniu tego fenomenu warto bliżej przyjrzeć się procesom migracyjnym, ze szczególnym zwróceniem uwagi na sytuację w naszym kraju.

W skali makrostruktur i z perspektywy globalnej migracje stanowią jedynie pół procenta światowej populacji, pozostałe 99,5% ludności pozostaje niezmiennie w kraju zamieszkania. Polska przez wiele lat była postrzegana jako kraj emigracji, zaś skala imigracji była niewielka. Praktycznie do końca lat 90. XX wieku, liczba zarejestrowanych wyjazdów Polaków za granicę na pobyt stały była dość stabilna. Współcześnie obraz ten zaczyna się radykalnie zmieniać. Lata 90. XX wieku wniosły zmiany

w formach emigracji z Polski. Liberalizacja przepisów paszportowych i rozwój ruchu bezwizowego podniosły wskaźnik tzw. emigracji czasowej Polaków. Według danych Narodowego Spisu Ludności z 2002 roku, 786 tys. mieszkańców Polski od co najmniej dwóch miesięcy przebywało w momencie spisu za granicą. W 2004 roku liczba ta wzrosła do miliona. Mała za to liczba emigrantów na pobyt stały – w średnim tempie około 14% rocznie w okresie 2000–2004 [Olbrycht 2014, ss. 19–34].

Warto mieć jednak na uwadze, że przystąpienie Polski do Unii Europejskiej zmieniło warunki dostępu polskich pracowników do rynków poszczególnych krajów Unii Europejskiej i Europejskiego Obszaru Gospodarczego. W ostatnich latach nastąpiły istotne zmiany w wielkości i strukturze przepływów ludności. Trzeci rok z rzędu Polska zajmuje drugie miejsce w Unii Europejskiej pod względem liczby wydanych wiz długoterminowych i zezwoleń pobytowych dla cudzoziemców z państw trzecich¹. W procesie tworzenia się społeczeństwa wielokulturowego istotny jest nie tylko sam przepływ ludności, lecz także relacje społeczne i sposób postrzegania imigrantów przez społeczeństwo polskie.

SYTUACJA RODZIN W OBLICZU WIELOKULTUROWOŚCI

W społeczeństwie polskim wciąż postępuje zmiana społeczna „od homogeniczności do heterogeniczności, od jedności do różnorodności” [Bell 1994, s. 29], w związku z czym procesy wchodzenia w relacje międzykulturowe z pewnością będą się tu nasilać. Procesy te umożliwiają jednostce łatwe nawiązanie bezpośredniego kontaktu z osobami z innych kręgów kulturowych, co owocuje coraz częstszym zawieraniem małżeństw mieszanych etnicznie, kulturowo czy narodowościowo i decyzjami o założeniu rodziny, przyczyniając się tym samym do wyłaniania nowych rodzajów tożsamości kulturowej. **Tożsamość kulturowa** jest wg Jerzego Zubrzyckiego „poczuciem przynależności i przywiązania do pewnego sposobu życia, który łączy się z doświadczeniem historycznym danej grupy ludzi” [Zubrzycki 1986, s. 76]. W społeczeństwie, które obejmuje grupy o różnorodnej tożsamości, mówimy o istnieniu wielokulturowości, którą można rozpatrywać „na obszarach o różnym zakresie: od skali jednostki ludzkiej, której układ wartości może być ledwie wymieszany zbiorem różnych oddziaływań płynących z różnych źródeł i kręgów kulturowych, poprzez skalę rodziny, w której małżonkowie są różnej narodowości, a nadto rodzina ta mieszka w obcym otoczeniu [...]” [Golka 1997, s. 53].

Rodzina zajmuje szczególnie ważne miejsce w analizach dotyczących zjawiska wielokulturowości, ponieważ jest ona podstawową grupą społeczną, w której zachodzą procesy związane z socjalizacją jednostek do uczestnictwa w życiu społecznym

¹ Por. *Imigranci w Polsce. Pod względem ich liczby zajmujemy drugie miejsce w Europie. Jak to możliwe?* [w:] <https://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/arttykul/imigranci-w-polsce-pod-wzglem-ich-liczby,244,0,1936884.html> [dostęp: 10.03.2018].

i kulturze. To rodzice „przekazują dziecku pewien obraz świata, strukturę sensu zależną z jednej strony od miejsca rodziny w społeczeństwie, z drugiej od specyfiki indywidualnego nadawania znaczeń rzeczywistości, zdeterminowanego biografią rodziny” [Cierpka 2002, s. 174].

O rodzinach funkcjonujących w środowisku wielokulturowym możemy mówić w kilku sytuacjach. Dotyczy to między innymi: (1) rodzin tej samej narodowości (np. polskiej) wyjeżdżających do innego kraju z zamiarem czasowego lub stałego osiedlenia za granicą; (2) małżeństw (rodzin) mieszanych w polskich środowiskach migracyjnych; (3) małżeństw (rodzin) mieszanych przebywających na terenie kraju pochodzenia jednego z małżonków (innego niż Polska); (4) małżeństw mieszanych przebywających w innym kraju niż kraj pochodzenia obu małżonków; (5) rodzin na pograniczach.

Różnice i odmiennosc obserwowane w małżeństwach i rodzinach mieszanych niosą ze sobą zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje. Z jednej strony **heterogamia** daje małżonkom możliwość integracji różnych tradycji i obyczajów, co może uczynić życie bardziej atrakcyjnym i interesującym niż w związkach **endogamicznych**² [Walczak 2001, s. 23].

Wzajemne przenikanie się kultur, wartości, tradycji, wzorów sprzyja z pewnością ubogaceniu przestrzeni kulturowej. Może jednak skutkować różnego rodzaju konfliktami i dylematami wynikającymi z odmiennego systemu wartości kulturowych. **Wartość kulturowa** jest to „wartość społecznie usankcjonowana, typowa dla danej kultury, uwewnętrzniona przez członków społeczeństwa, pomaga im ona dokonywać wyborów, ukierunkowuje i wskazuje cel oraz środki działania, a także wzmacnia samo działanie w ramach tej dziedziny społeczno-kulturowej, w której sama tkwi” [Dyczewski 1995, s. 58]. Z wartościami kulturowymi wiążą się ideały etyczne, religijne, społeczne, polityczne, normy prawne itp. Zróżnicowanie wartości w rodzinach wielokulturowych prowadzi do wielu dylematów natury etycznej czy politycznej, trudnych do jednoznacznego rozstrzygnięcia z uwagi na to, że wielokulturowość domaga się poszanowania, równości oraz uznania wszystkich kultur [Bartocha 2017, s. 58]. Odmienny system wartości leży też u podłoża konfliktów w małżeństwach mieszanych, dotyczących sposobów wyrażania miłości, zaangażowania w związek, podejścia do małżeństwa i wychowania dzieci, czy też odmiennego postrzegania ról kobiety i mężczyzny. Poza tym różnice kulturowe dotyczą też tradycji, znajomości języka komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz organizacji czasu wolnego [Sowa-Behtane 2016a, s. 29].

Do **barier utrudniających funkcjonowanie rodzinom** w świecie wielokulturowym zalicza się: (1) *wysoki stopień niepewności i stresu* pojawiający się podczas interakcji z człowiekiem z innej kultury, związanej z niejasnością przekazu międzykultu-

² Heterogamia oznacza pochodzenie z różnych środowisk kulturowych i sfer społecznych, zaś endogamia pochodzenie z podobnych środowisk, tej samej miejscowości, grupy społecznej, warstwy, klasy.

rowego [Paleczny 2007, s. 222]; (2) *etnocentryzm*, czyli przekonanie o wyższości swojej kultury nad innymi [Bennett 2004, ss. 62–77]; (3) *szok kulturowy*, którego mogą doświadczać partnerzy w związkach wielokulturowych z powodu niedostatecznej wiedzy na temat innej kultury. Oznacza on doświadczenie zaskoczenia i wstrząsu na skutek zetknięcia z czymś, co jest nam nieznanne oraz poczucie bezradności z powodu przebywania w obcym otoczeniu [Marx 2000, s. 25].

W przypadku zmiany położenia społecznego związanego z migracją całej rodziny pojawia się mniej problemów adaptacyjnych niż ma to miejsce w przypadku migracji jednostki. Jednak migracja rodzinna, pomimo iż daje możliwość wzajemnego wsparcia i poczucie bezpieczeństwa wobec nowych wyzwań, nie niweluje trudności wynikających z konieczności budowania przez członków rodziny relacji zewnętrznych, pozarodzinnych w nowym środowisku [Niedźwiedzki 2010, ss. 22–23]. Osiedlenie w obcym dla obojga małżonków kraju wiąże się z wprowadzeniem do ich związku kolejnej kultury. Jednym z najczęściej widocznych problemów takiej rodziny jest dylemat pomiędzy potrzebą zachowania własnej kultury, a integracją z kulturą przyjmującą, pojawiającą się na styku obszarów aktywności rodziny [Bojar 2006, s. 176]. Oznacza to dla małżeństw na obczyźnie i mieszanych proces ciągłego konfrontowania z różnicami, uczenia się i przyswajania nowej wizji rzeczywistości.

Również opinia społeczna może stanowić znaczne obciążenie dla rodzin wielokulturowych, które wzbudzają różne reakcje – poczynając od zdziwienia, poprzez sympatię, aż do dezaprobaty i niechęci ze strony innych ludzi. Opinia publiczna kształtowana jest najczęściej w oparciu o **stereotypy** stanowiące kategoryzację społeczną określonej grupy osób. Stereotypowe postrzeganie rzeczywistości łączy się z subiektywnym nastawieniem jednostki wobec obiektu stereotypizowanego zbudowanego na pewnych schematach, uprzedzeniach bądź niewiedzy [Smyła 2016, s. 23].

SYTUACJA DZIECKA W RODZINIE WIELOKULTUROWEJ

Pojawienie się dzieci w rodzinie wielokulturowej stwarza konieczność współistnienia kulturowego i różnorodności językowej. W przypadku dzieci, które już w rodzinie stają się dwujęzyczne i zdobywają doświadczenia różnych kultur, sytuacja jest prostsza niż sytuacja dziecka, które przybyło do obcego kraju ze swoją rodziną.

Położenie rodziny, która nie zna języka kraju przyjmującego i doświadcza wielu trudności związanych z codzienną egzystencją sprawia niejednokrotnie, że część obojgów spoczywających na rodzicach przejmują dzieci z uwagi na lepszą znajomość języka. Integracja pod względem językowym u dzieci zachodzi szybciej niż u dorosłych, ze względu na ich całodzienny pobyt w instytucjach edukacyjnych. Bariery językowe, obyczajowe i kulturowe są wyzwaniem dla instytucji edukacyjnych, stanowiących dla wielu dzieci miejsce pierwszego kontaktu z rówieśnikami i obcą kulturą. Proces adaptacji dziecka z pochodzeniem migracyjnym do warunków przedszkolnych czy szkolnych stawia przed nimi wiele wyzwań. Większość dzieci nie posiada w rodzinie osób, które mogłyby nauczyć ich nowych reguł funkcjonowania,

wobec czego niezbędna na tym etapie jest pomoc wykwalifikowanych nauczycieli i specjalistów, którzy powinni udzielać wsparcia całym rodzinom.

Ważnym zadaniem jest zatem możliwie jak najwcześniejsze kształtowanie u dziecka umiejętności akceptacji odmienności i obcowania z nią, a także wykorzystywania korzyści z niej płynących.

POMOC I WSPARCIE RODZIN W ŚRODOWISKU WIELOKULTUROWYM

Funkcjonowanie rodziny w środowisku wielokulturowym determinuje odmienne sposoby doświadczania i radzenia sobie z wielokulturowością. W wyniku badań nad rodzinami wielokulturowymi wyłoniono różne **strategie radzenia sobie z różnicami międzykulturowymi**. Należą do nich: (1) całkowite odrzucenie jednej z kultur, (2) łączenie elementów obu kultur w spójną całość, (3) świadome wybieranie pewnych elementów kultur i wykorzystywanie ich podczas budowania tożsamości etnicznych [Sowa-Behtane 2015, s. 119]. Inne strategie adaptacyjne wyróżnia Robert Ho. Zalicza do nich: (1) *kapitulację*, oznaczającą gotowość do rezygnacji w niektórych sytuacjach ze swoich zachowań kulturowych na rzecz zachowań małżonka; (2) *kompromis*, czyli częściowa rezygnacja z własnych przekonań przez obu małżonków i ustalenie wspólnego stanowiska; (3) *współistnienie*, to jest obopólna akceptacja przy jednoczesnym posiadaniu odmiennego punktu widzenia od partnera [Matsumoto, Juang 2007]. Trzy kolejne strategie proponuje Hin-Hai Tseng. Są to: (1) *strategia naprzemienna*, gdy małżonkowie na przemian zmieniają swe zachowania kulturowe dostosowując je do stanowiska drugiej osoby; (2) *strategia mieszana*, gdy partnerzy włączają do związku losowo elementy charakterystyczne dla swoich kultur; (3) „*twórcze przystosowanie*”, gdy oboje małżonkowie rezygnują z własnych norm kulturowych, tworząc własne, nowe wzory zachowania [Matsumoto, Juang 2007].

Rodzina w obliczu wielokulturowości może jednak potrzebować pomocy i wsparcia z zewnątrz, jeśli jej strategie radzenia sobie z różnicami kulturowymi zawiodą. Jednym ze sposobów wspierania rodzin w trudnych sytuacjach życiowych jest poradnictwo profesjonalne (specjalistyczne). Umiejętność prowadzenia takiego poradnictwa stanowi współcześnie ważną kompetencję pedagoga i specjalisty zatrudnionego w poradni, którzy często mają styczność z przedstawicielami wielu różnych kultur. Podstawowym zadaniem poradnictwa jest mobilizowanie jednostki i jej rodziny do samodzielnego pokonywania swych problemów, przy wykorzystaniu własnych możliwości [Sowa-Behtane 2016b, s. 122].

Do instytucji świadczących pomoc rodzinie i prowadzących poradnictwo pedagogiczne należą m.in. poradnie psychologiczno-pedagogiczne, poradnie rodzinne funkcjonujące w instytucjach publicznych i kościelnych, pedagog szkolny.

Głównym celem pomocy rodzinie powinno być zapewnienie jej maksymalnej funkcjonalności, zaś cele szczegółowe koncentrują się na powstrzymaniu negatywnych zjawisk wynikających z różnic kulturowych, wspieraniu małżonków w pełnieniu ról

rodzicielskich i prawidłowym funkcjonowaniu całości rodziny [Sowa-Behtane 2016a, s. 119; Szempruch 2013, s. 319]. Działania pomocowe w zakresie rozwiązywania trudności z integracją rodziny i środowiska lokalnego powinny koncentrować się na wdrażaniu modelu integracji, zakładającego z jednej strony utrzymanie własnej tożsamości kulturowej, z drugiej zaś chęci utrzymania kontaktu z nową kulturą [Sowa-Behtane 2016a, s. 119]. Jerzy Nikitorowicz podkreśla rolę edukacji w tym zakresie. Głównymi jej zadaniami powinno być wzajemne wzbogacanie kultur, wnikanie w ich istotę i przygotowanie do interakcji opartych na dialogu, co w rezultacie powinno prowadzić do tworzenia i modelowania własnej kultury oraz nabywania postawy tolerancji i uznania wobec innych kultur [Nikitorowicz 2001, s. 166].

W celu poprawy sytuacji rodzin wielokulturowych w naszym kraju konieczne jest podjęcie zmian nakierowanych na realizację polityki wielokulturowości. Istotne jest otoczenie rodzin wielokulturowych ochroną prawną i wsparciem oraz uwzględnienie ważnej roli edukacji w nabywaniu kompetencji interkulturowych. Równie ważne jest (współ)tworzenie przestrzeni do budowania poczucia wspólnoty między członkami większości a grupami mniejszościowymi, ze szczególnym uwzględnieniem roli rodziny, ułatwiającej jednostce wielopłaszczyznowe rozwijanie tożsamości.

Zasygnalizowane problemy mogą być rozwiązywane na bazie rodzimych doświadczeń. W tej sytuacji odwołanie się do historycznej wielokulturowości Polski jest punktem wyjścia do wspierania inicjatyw zorientowanych na otwartość i różnorodność społeczno-kulturową.

BIBLIOGRAFIA

- Bartocha I., 2017, *Rodzina w sytuacji wielokulturowości*, „Rodzina – Społeczeństwo – Kultura”, nr 2 (23).
- Bell D., 1994, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, PWN, Warszawa.
- Bennett M.J., 2004, *Becoming Interculturally Competent [w:] Toward Multiculturalism, A Reader in Multicultural Education*, J.S. Wurzel (red.), Intercultural Resource Corporation, Newton.
- Cierpka A., 2002, *Tożsamość jednostki wśród rodzinnych narracji [w:] Narracja jako sposób rozumienia świata*, J. Trzebiński (red.), Wyd. Gdańskie, Gdańsk.
- Dyczewski L., 1995, *Kultura polska w procesie przemian*, TN KUL, Lublin.
- Golka M., 1997, *Oblicza wielokulturowości [w:] U progu wielokulturowości*, M. Kempny, A. Kapciak, M. Łodziński (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa.
- *Imigranci w Polsce. Pod względem ich liczby zajmujemy drugie miejsce w Europie. Jak to możliwe?* [w:] <https://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/arttykul/imigranci-w-polsce-pod-wzgle-dem-ich-liczby,244,0,1936884.html> [dostęp: 10.03.2018].
- Marx E., 2000, *Przełamywanie szoku kulturowego: czego potrzebujesz, aby odnieść sukces w międzynarodowym biznesie*, Placet, Warszawa.
- Matsumoto D., Juang L., 2007, *Psychologia międzykulturowa*, GWP, Gdańsk.
- Niedźwiedzki D., 2010, *Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków.

Inetta Nowosad, Joanna Smyła

- Niktorowicz J., 1995, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 2009.
- Olbrycht P., 2014, *Migracje zarobkowe Polaków – przeszłość i teraźniejszość*, „Zeszyty Naukowe Ruchu Studenckiego”, nr 2.
- Paleczny T., 2007, *Interpersonalne stosunki międzykulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Rogala R., za: *Cudzoziemcy w UE: Polska wydała 542 tys. zezwoleń na pobyt w 2015 r.* [w:] <https://www.bankier.pl/wiadomosc/Cudzoziemcy-w-UE-Polska-wydala-542-tys-zezwoleń-na-pobyt-w-2015-r-3611401.html> [dostęp: 10.03.2018].
- Sadowska-Gronert M., *Wokół dyskusji na temat dwujęzyczności*, s. 1 [w:] <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/sadowska-gronert.pdf> [dostęp: 10.04.2017].
- Smyła J., 2016, *Między pragnieniem a koniecznością. Uwarunkowania funkcjonowania młodych kobiet w rodzinie i pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce.
- Sowa-Behtane E., 2016a, *Rodziny wielokulturowe*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Sowa-Behtane E., 2015, *Czas wolny przedszkolaków z rodzin wielokulturowych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, nr 115–131.
- Sowa-Behtane E., 2016b, *Poradnictwo pedagogiczne skierowane do rodzin wielokulturowych*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, Tom LXIX.
- Szempruch J., 2013, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Impuls, Kraków.
- Szukalski P., 2013, *Małżeństwa binajonalne*, „Demografia i Gerontologia Społeczna – Biuletyn Informacyjny”, nr 3.
- Walczak M., 2001, *Psychologiczna prognoza trwałości małżeństw dwukulturowych*, „Problemy Rodziny” nr 1, s. 23.
- Zubrzycki J., 1986, *Wielokulturowość w teorii i praktyce* [w:] *Polskie więzi kulturowe na obczyźnie*, M. Paszkiewicz (red.), Polskie Towarzystwo Naukowe na Obczyźnie, Londyn.

WAŻNE TERMINY

heterogamia, wartość kulturowa, tożsamość kulturowa

ZAGADNIENIA DO DYSKUSJI

1. Uzasadnij związek procesu migracji ze zjawiskiem wielokulturowości w Polsce.
2. Z jakimi problemami i trudnościami musi sobie radzić rodzina w środowisku wielokulturowym? Z czego one wynikają?
3. Scharakteryzuj sytuację dziecka w rodzinie wielokulturowej.
4. W jakich okolicznościach rodzina w środowisku wielokulturowym potrzebuje pomocy z zewnątrz i na jakiego rodzaju wsparcie może liczyć?
5. Jakie dostrzegasz potrzeby w zakresie optymalizacji funkcjonowania rodziny w środowisku wielokulturowym?

INDEKS RZECZOWY

- analfabetyzm 64, 65
- cel naczelny 55, 68, 69
- cele instrumentalne 68
- cele kierunkowe 68
- cele ogólnospołeczne i mikrospołeczne edukacji międzykulturowej 55, 80, 81, 83, 85-91
- cele operacyjne 68, 69
- cele wychowawcze 48, 49, 67, 71, 72, 74, 87
- edukacja 11, 21, 26, 27, 35, 36, 38, 47, 48, 51, 52, 53, 55, 57, 59, 62, 64, 65, 68, 71, 73, 77, 78, 80, 83, 86, 90, 91, 97
- edukacja międzykulturowa 7, 8, 47, 51, 53, 54, 57, 63, 65, 77, 80, 81, 83, 85-91
- elementy celu operacyjnego 68, 69
- etyka 36, 39, 40
- ewaluacja 88, 90, 91
- filozofia dialogu 40, 41, 43
- funkcje stereotypów 32-34
- globalizacja kultury 19, 37, 51, 55, 63
- główne funkcje badań 55
- heterogamia 94
- idea wielokulturowości 78
- integracja 25-28, 40, 49, 82, 83, 94, 95, 97
- islam 24, 25, 28, 29, 63
- Julien de Paris 58-61
- klasyfikacje stereotypów 32
- kompetencja 17, 35, 64, 73-75, 78-81, 88, 96
- kompetencje międzykulturowe 55, 77-79, 81-83, 97
- koncepcja eksperymentalna 61
- koncepcja kooperacji badań 59, 60, 61, 64
- koncepcja spekulatywna 64
- Koran 27, 29
- kryzys migracyjny 21-24, 28
- kształcenie 35, 36, 47-50, 57, 61, 63, 67, 68, 70-72, 74, 80
- kształcenie ogólne 49, 50, 72, 73
- kultura 8-19, 25, 27-29, 35, 39-42, 44, 48-55, 57, 58, 62, 63, 65, 71, 73, 77, 79-83, 85, 86, 88-90, 94-97
- kultura bytu 14
- kultura społeczna 14, 15, 19
- kultura symboliczna 14, 15, 18, 19
- metody kształcenia 80, 81
- międzykulturowość 7, 19, 41, 78
- migracja 21, 23-26, 35, 40, 41, 64, 77, 92, 93, 95
- misja edukacji międzykulturowej 55
- nauka pozytywna 59, 61
- obcy 31-36, 41, 42, 44, 45, 92
- operacjonalizacja celu 68, 69
- oświecenie 58
- pedagogika kultury 51, 52
- pedagogika porównawcza 54, 57-59, 61, 64
- Pedro Rossello 60, 61
- planowanie 68, 69, 71, 85, 87, 88, 90
- porównywanie 57, 59
- postawy 8, 32, 35-38, 47-49, 55, 58, 62, 67, 68, 70, 72, 74, 78, 79, 82, 97

Edukacja międzykulturowa – idee, koncepcje, inspiracje

- pozytywizm 60
- przedmiot badań 12, 55
- przedmioty stereotypizacji 32, 34
- rodzaje stereotypów 32
- rola w życiu edukacji międzykulturowej 55
- socializacja 10, 11, 14, 18, 93
- stereotyp 7, 31-38, 81, 83, 95
- system symboli kulturowych 15, 16, 18
- szariat 27-29
- teorie stereotypów 32, 35
- tożsamość kulturowa 7, 18, 78, 89, 93
- uchodźcy 21-24, 26-27, 82
- umiejętności kluczowe 71
- umiejętności praktyczne 70
- umiejętności umysłowe 35, 38, 48, 50, 55, 64, 65, 68-75, 78-81, 83, 88, 96
- umiejętności zawodowe 71
- wartości 7, 9, 11, 13-16, 18, 19, 25, 28, 29, 32-36, 40, 44, 47-49, 51, 52, 54, 63, 67, 70-74, 77, 79-81, 89, 93, 94
- wartość kulturowa 11, 14, 16, 18, 19, 54, 94
- wielkie problemy wychowawcze 63
- wielokulturowość 7, 39-41, 45, 77, 78, 81, 92-94, 96, 97
- współpraca międzynarodowa 25, 81, 85-91
- wychowanie 10, 28, 36, 47-52, 54, 57-62, 64, 67, 68, 71, 72, 74, 78, 94
- źródła stereotypów 32