

Barbara Smoter

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

Katarzyna Smoter

Uniwersytet Jagielloński

(Nie)możliwości kształtowania kompetencji międzykulturowych u uczniów edukacji wczesnoszkolnej – w poszukiwaniu rozwiązań praktycznych

The Possibility and Impossibility of Forming Intercultural Competence Among Students of Early Childhood Education – in Search of Practical Solutions

SŁOWA KLUCZOWE

różnorodność kulturowa, edukacja międzykulturowa, kompetencje międzykulturowe

ABSTRAKT

W artykule poddałyśmy analizom kwestie dotyczące możliwości kształtowania kompetencji międzykulturowych u uczniów realizujących proces edukacji wczesnoszkolnej. Za pomocny uznałyśmy przegląd aktualnych teorii i dobrych praktyk w odniesieniu do obszaru edukacji międzykulturowej oraz wielokulturowej. W podjętych rozważaniach uwzględniliśmy zapis podstawy programowej odnoszącej się do tych dzieci, które rozpoczną edukację we wrześniu 2017 roku. Zauważalny staje się w niej brak zapisu dotyczącego zagadnienia różnorodności kulturowej, co wydaje się tworzyć wrażenie pewnej „niewidoczności” tej kwestii. Takie ujęcie może generować ograniczenia w kształtowaniu warunków dla poznawania „inności” i „Innych” w toku codziennych sytuacji edukacyjnych.

W tekście odniosłyśmy się zarówno do obecnych, jak i często nieobecnych (a zalecanych) rozwiązań pozwalających uczniom na pomyslnie funkcjonowanie we współczesnym, zróżnicowanym świecie.

Zwróciłyśmy uwagę na to, że włączaniu jakichkolwiek działań edukacyjnych powinno towarzyszyć krytyczne myślenie i szacunek dla różnych perspektyw ponad podziałami kulturowymi.

W artykule ujęliśmy przykłady „dobrych praktyk”, takich jak: storytelling, włączenie do oddziaływań edukacyjnych międzykulturowych historii nauczycieli i uczniów oraz zastosowanie bajek międzykulturowych. Za interesujące poznawczo można również uznać wykorzystanie w toku zajęć tzw. Persona Dolls i nadanie szczególnej wagi procesom bezprzemocowej komunikacji rozgrywającej się między szkołą a rodziną.

KEYWORDS ABSTRACT

cultural diversity, intercultural education, intercultural competences.

The article analyzes the possibilities of creating intercultural competences in primary school students. In this reflection we would like to present an overview of the aspects of current theory and best practice in the area of intercultural education and multicultural. We consider also the curriculum for schools and those children who start early school education in September 2017. We saw that the lack of the information about cultural diversity seems to create a barrier to continue and create conditions for learning about its characteristics in the course of everyday learning situations.

Finally, we show present and absent (and recommended) solutions that enable students to successfully function in a “diverse world”. We consider the fact that switching any educational activities should be accompanied by critical thinking and respect for different perspectives across cultures.

In this article we reveal some practices such as storytelling, the inclusion of educational intercultural history for teachers and students, and the intercultural use of fairy tales during lessons called: Persona Dolls and special communication without violence between school and the family.

Wstęp

Charakterystyczną cechą życia we współczesnych społeczeństwach jest przybierająca na sile styczność z odmiennością przejawiającą się w sferze języka, religii, tradycji czy obyczajowości. Można przyjąć, że: „(...) doświadczenie różnicy stanów[i] konstytutywny element życia społecznego”¹. W przypadku społeczeństwa polskiego

¹ B. Milerski, *Innowierca jako wyzwanie pedagogiczne*, [w:] *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawelczak, Poznań 2013, s. 38.

przynależna demokracji pluralizacja jest sprzężona z powstaniem szeregu napięć i antynomii². Pluralizm poglądów jest bowiem niekiedy kojarzony z sytuacją niosącą poczucie zagrożenia, ciąg chaotycznych zmian w sferze publicznej, a w ślad za tym bywa odczytywany jako zarzewie podziałów społecznych.

Z pedagogicznego punktu widzenia znaczące staje się, aby dzieci i młodzież umiały spojrzeć na rzeczywistość z różnych perspektyw, potrafiły sobie radzić w warunkach różnic społecznych, religijnych, kulturowych i nie bały się podejmować międzykulturowego dialogu z przedstawicielami grup mniejszościowych. Jest to tym bardziej istotne, gdyż, jak zauważa P. Savidan: „(...) spojrzenie innego, uznanie przez innego, zdecydowanie przyczynia się do definiowania (...) własnej tożsamości”³. Sposób rozwijania tego, co jest określane w literaturze przedmiotu jako kompetencje międzykulturowe, oddziałuje w swych długofalowych rezultatach na kształtowanie się „społeczeństwa przyszłości”, którego uczestnikami i twórcami są dorastające współcześnie dzieci i młodzież. Kwestia ta staje się szczególnie istotna w odniesieniu do wychowanków rozpoczynających proces edukacji w przedszkolu i szkole podstawowej. Można to powiązać między innymi z faktem rosnącej w życiu tych dzieci liczby zróżnicowanych interakcji społecznych, a także odnieść do genezy stereotypów i uprzedzeń, których rozwiniętą postać można zaobserwować już u kilkulatków⁴.

W związku z powyższym, w tym artykule przyjrzymy się możliwości i ograniczeń kształtowania kompetencji międzykulturowych u uczniów realizujących proces edukacji wczesnoszkolnej. Za pomocny uznałyśmy tu przegląd teorii w odniesieniu do obszaru edukacji między- i wielokulturowej. W podjętych rozważaniach ujęłyśmy również zapis podstawy programowej konstruowanej dla tych dzieci, które rozpoczną edukację wczesnoszkolną we wrześniu 2017 roku, zestawiając ją z podstawą programową, która obowiązywała na mocy rozporządzenia MEN z 2008 roku. Ostatecznie zaś odniosłyśmy się do nie zawsze uwzględnianych (a zalecanych) rozwiązań pozwalających uczniom na pomyślne funkcjonowanie w świecie, które stało się miejscem nie tyle kulturowego monologu⁵, co polifonii zróżnicowanych komunikatów.

² J. Reykowski, *Psychologiczne antynomie demokracji*, [w:] *Kolokwia psychologiczne*, red. Z. Ratajczak, Warszawa 1993.

³ P. Savidan, *Wielokulturowość*, Warszawa 2012, s. 31.

⁴ Stereotypy związane np. z przynależnością etniczną przyswajane są zazwyczaj przez obserwację i naśladowanie (zob. B. Weigl, *Stereotypy i uprzedzenia etniczne dzieci i młodzieży*, Warszawa 1999, s. 209; D.M. Mackie, D.L. Hamilton, J. Suskind, F. Rosselli, *Społeczno-psychologiczne podstawy powstawania stereotypów*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia*, red. C. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, Gdańsk 1999, s. 58).

⁵ W. Kalaga, *Wstęp*, [w:] *Dylematy wielokulturowości*, Kraków 2004, s. 6.

Edukacja międzykulturowa a kształtowanie kompetencji międzykulturowych

Jak już wskazywano, jedną z istotniejszych charakterystyk współczesnego świata staje się rosące zróżnicowanie społeczne. W tym kontekście warto zauważyć, że sama idea wielokulturowości zrodziła się w XX-wiecznej kulturze zachodniej jako swego rodzaju koncept, w ramach którego postulowano odrzucenie dominacji jednej kultury nad innymi⁶. W obliczu rosącego zróżnicowania społecznego i mnożenia się kryteriów tego zróżnicowania wielokulturowość bywa często interpretowana jako: „(...) współwystępowanie na tej samej przestrzeni dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych kulturowych cechach dystynktywnych”⁷. Owo współwystępowanie przyczynia się do zróżnicowanego postrzegania odmienności przez członków społeczeństwa⁸. Zdaniem J. Nikitorowicza taki sposób odbioru wielokulturowości zwraca uwagę na istnienie różnic i ich możliwą percepcję, pomija się tu jednak aspekty dynamiki, aktywności oraz specyfiki podejmowanych międzyjednostkowo czy międzygrupowo interakcji. W tym przypadku zastosowanie znajduje termin międzykulturowość⁹.

Niewątpliwie styczność z różnego rodzaju innością kulturową i społeczną staje się współcześnie coraz powszechniejsza. Aby zrozumieć potrzebę uwzględnienia edukacji wielo- i międzykulturowej w wychowaniu, warto nawiązać do modelu kultury opracowanego przez amerykańskiego psychologa E.H. Scheina. W swoich rozważaniach ujmuje on kulturę w kategorii wielopoziomowego układu, który konstrukcyjnie przypomina górę lodową. Jej umiejscowiony ponad powierzchnią wierzchołek stanowią zewnętrzne i równocześnie uwidocznione przejawy kultury. Wśród nich można wskazać na język, a dalej również na zachowania oraz to, co jest przez człowieka wytworzone i ma charakter materialny. Tymczasem to, co jest niedostrzegalne, ukryte „pod taflą wody”, to m.in.: wartości, normy, idee, sposób myślenia, strategie rozwiązywania konfliktów czy gesty. Zastosowana przez E.H. Scheina metafora umożliwia zrozumienie tego, jak niekiedy trudno jest pojąć to, co dotyczy różnorodności kulturowych. Często bowiem widzimy i skupiamy się na tym, co zauważalne na pierwszy rzut oka, bez próby dostrzeżenia „fundamentów” danej różnicy. I dopiero pogłębiony kontakt z przedstawicielami innej kultury daje możliwość dotarcia i zrozumienia jej „głębszych” poziomów¹⁰.

⁶ B. Myrdzik, *Dialog z Innym w przestrzeni kultury w wybranych koncepcjach*, [w:] *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2009, s. 12.

⁷ M. Golka, *Oblicza wielokulturowości*, [w:] *U progu wielokulturowości*, Warszawa 1997, s. 54–55; zob. też: M. Golka, *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 2010.

⁸ Zob. M. Golka, *Oblicza wielokulturowości*, dz. cyt. s. 54–55, J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 61.

⁹ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, dz. cyt., s. 61.

¹⁰ E.H. Schein, *Organizational culture and leadership*, San Francisco-London 1986.

Dostrzeżenie opisanej wyżej charakterystyki różnorodności kulturowej generuje potrzebę włączenia edukacji międzykulturowej do praktyk edukacyjnych podejmowanych we współczesnych instytucjach edukacyjnych. Powinno mieć to miejsce już po podjęciu refleksji dotyczącej trzech fenomenów współczesnej cywilizacji: wzmożonego ruchu migracyjnego do wysoko rozwiniętych krajów przemysłowych, uznania praw człowieka i mniejszości etnicznych do współkształtowania demokracji w tych krajach oraz globalizacji komunikacji w kontaktach międzyludzkich¹¹.

Interesująca nas teoria i praktyka edukacji międzykulturowej jest w sposób złożony powiązana ze zjawiskami i procesami, które dokonują się w życiu społecznym. Powinno to skłaniać do zorientowania się ku poszukiwaniom adekwatnych w tych okolicznościach sposobów rozumienia i wcielania w życie edukacji międzykulturowej¹². Ten typ edukacji może być rozumiany za D. Markowską jako proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych – od subkultur we własnej społeczności począwszy aż po kultury odległych przestrzennie społeczeństw – oraz przygotowanie do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur. Prowadzić to ma, drogą krytycznych refleksji, ku wzmocnieniu własnej tożsamości kulturowej¹³. Zwraca się uwagę na to, że idea kształcenia międzykulturowego stara się łączyć oraz godzić postulaty wyzwania i upodmiotowienia podmiotów i grup społecznych, doświadczenie różnorodności na polu kultury z koniecznością konstruowania podstaw dla życia wspólnotowego. W tym kontekście można mówić o budowaniu społeczeństwa, które pomimo różnic jest w stanie utworzyć swego rodzaju całość¹⁴, a w kontekście edukacyjnym pozwala uczniom żyć szczęśliwie tu i teraz, a także sprostać wyzwaniom, z którymi przyjdzie im się zmierzyć w świecie jutra. Traktowanie kultury jako rzeczywistości mentalnej, która determinuje odpowiednie działania i wytwory tych działań, a także przyjęcie, że dzięki językowi (również w toku praktyk edukacyjnych) przejmujemy cały układ

¹¹ B. Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg-Radom 1997; B. Bartz, M. Bayer, *Migracja do Europy jako wyzwanie dla społeczeństwa i pedagogiki wielokulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” (1993)4; J.A. Banks, *Multicultural education. Historical development, dimensions, and practice*, [w:] *Handbook of research on multicultural education*, red. J.A. Banks. San Francisco 2004, s. 3–23; za: E. Ogrodzka-Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Katowice 2007, s. 86.

¹² Por. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, *Wprowadzenie*, [w:] *Společne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009, s. 11.

¹³ D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” (1990)4, s. 109.

¹⁴ B. Milerski, *Kształcenie międzykulturowe w szkole z perspektywy pedagogiki religii* (referat wygłoszony podczas IV Ekumenicznego Forum Katechetycznego, Warszawa-Radość, 15–16 maja 2009 r.).

przekonań wyznaczających, co ma być percypowane¹⁵, pozwala na nadanie szczególnej wagi kształtowaniu kompetencji międzykulturowych.

Kompetencje międzykulturowe mogą być rozumiane wielorako, ale na potrzeby niniejszego artykułu przyjmujemy, że składa się na nie: „(...) zespół kompetencji, które pozwalają na efektywne funkcjonowanie w środowisku wielo- czy międzykulturowym”¹⁶. Tak rozumiane kompetencje międzykulturowe mogą stać się przyczynkiem dla przeciwstawienia się modelu relacji ja – inny, w ramach której pomija się lub wymazuje różnicę. Chodzi zatem o tzw. równość w różnicy¹⁷. Jeśli mowa o kształtowaniu tak rozumianych kompetencji międzykulturowych w ramach szkolnych praktyk edukacyjnych, to szczególnego znaczenia może nabierać:

- kwestionowanie słuszności funkcji adaptacyjnej ze względu na to, że nie można przygotowywać uczestników procesów edukacyjnych do konkretnych warunków w szybko zmieniającej się rzeczywistości,

- realizacja funkcji emancypacyjnej: zabiegi egalitaryzacyjne, które mają zapewnić równe szanse, ale zarazem wszechstronny rozwój na miarę danego dziecka¹⁸.

Zarówno pierwsze, jak i drugie z wymienionych zaleceń wydają się wyraźnie łączyć z kształtowaniem u uczniów nie tyle umiejętności adaptowania się do zmian, co krytycznej oceny zastanej rzeczywistości. Stanowi to znaczący aspekt odnoszący się do „kompetencji przyszłości”, szczególnie oczekiwanych od obywateli globalnego świata. Poniżej przyjrzymy się, w jaki sposób ujawnia się to w zapisach tworzonych na użytek reformy edukacyjnej wprowadzanej od września 2017 roku podstawy programowej.

Międzykulturowość i wielokulturowość w treściach podstawy programowej dla poziomu edukacji wczesnoszkolnej

Jak podkreślano, przyjęty tu kierunek analiz rodzi potrzebę wnikliwej analizy podstawy programowej tworzonej dla poziomu edukacji wczesnoszkolnej. W literaturze przedmiotu jest ona uznawana za swoisty „regulator” zdecentralizowanego systemu edukacji oraz narzędzie, które pozwala na wyznaczanie obowiązkowego zestawu celów, zadań, treści i osiągnięć edukacyjnych¹⁹. Podstawie programowej przypisuje się

¹⁵ Por. E. Sapir, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, tłum. B. Stanosz, R. Zimand, Warszawa 1978.

¹⁶ B. Mazur, *Kompetencje międzykulturowe w opinii podlaskich menedżerów*, „Współczesne Zarządzanie” (2012)1, s. 182–191.

¹⁷ Por. P. Savidan, *Wielokulturowość*, dz. cyt., s. 36–37.

¹⁸ Cz. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku*, Warszawa 2006, s. 120–122.

¹⁹ M. Chomczyńska-Rubacha, D. Pankowska, *Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych*, [w:] *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Kraków 2011.

znaczący wpływ na dobór treści, a nawet na metody i techniki nauczania²⁰. Konkretyzacja zapisu pojawiającego się w tym dokumencie znajduje również swój wyraz w podręcznikach szkolnych. Ostatecznie zatem można domniemywać, że tekst podstawy programowej posiada potencjał wywierania wpływu na sposoby rozumienia otaczającego świata, a zatem i funkcjonujących w nim różnic oraz odmienności społecznych i kulturowych.

Analizowana przez nas podstawa programowa obejmuje kształcenie pierwszego etapu edukacyjnego, odnosząc się do klas I–III szkoły podstawowej, pod nazwą edukacja wczesnoszkolna²¹. Rozpoczynając te analizy zakładaliśmy, że zawarcie w tym tekście odniesień do tego, co jednostkowe i wspólne, a także tego, co takie samo i różne, mogło zostać uznane przez twórców tego dokumentu za znaczące poznawczo ze względu na kierunek i siłę postaw uczniów edukacji wczesnoszkolnej ujawnianych względem innych.

Zgodnie z proponowanym w podstawie programowej zapisem, w toku procesów edukacyjnych na tym etapie kształcenia ma być wspierany rozwój cech indywidualnych i społecznych (w tym umiejętności poszanowania tradycji narodowej). Wśród najistotniejszych umiejętności rozwijanych w toku kształcenia ogólnego w szkole podstawowej wymienia się między innymi: „pracę w zespole i społeczną aktywność oraz: (...) aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju”²². Pomija się jednak złożoności kwestii dotyczących kontaktów z *innymi* (osobami odmiennymi m.in. w kontekście sprawności psychofizycznej, a także różniącymi się językowo, religijnie, etnicznie czy narodowościowo). Przyjrzenie się treściom podstawy programowej może prowadzić do wniosku, że zagadnienia związane z rozwijaniem kompetencji dzieci postrzeganych jako funkcjonujących w środowisku wspólnie z przedstawicielami grup mniejszościowych nie jest uznawane za aspekt pierwszoplanowy. Kwestie te nie stają się także elementami definiującymi ramy programowe interesującego nas etapu edukacji szkolnej. Najdobitniej świadczy o tym nieobecność terminu *inny* i pojęć pokrewnych językowo temu wyrażeniu w poddawanych analizom treściach podstawy programowej. I choć podkreśla się, że kształcenie i wychowanie w szkole podstawowej ma sprzyjać rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów, nie jest to w żaden sposób uszczegóławiane w odniesieniu do zagadnienia wielokulturowości czy międzykulturowości. Samo określenie „społeczny”, choć przydatne w opisie, nie wydaje się tu być dostatecznie precyzyjnym określeniem. W dobie rosnącej pluralizacji

²⁰ D. Obidniak, *Polityczna edukacja seksualna*, [w:] *Czytanki o edukacji*, red. D. Obidniak, współpr. M. Konarzewska, Warszawa 2011, s. 152.

²¹ W toku analiz uwagę poświęcamy podstawie programowej konstruowanej na użytek reformy edukacji wdrażanej od września 2017 roku; <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356> [dostęp: 12.03.2017].

²² Tamże, s. 2.

kulturowej zasadne i znaczące wydaje się włączenie bogatszego zapisu dotyczącego kwestii odwołujących się do społecznej różnorodności. Brak tu także opisu wielowymiarowego obrazu dziecka, postrzeganego np. jako uczestnika określonych procesów grupowych – w tym takich, których zasadniczą cechą jest różnorodność kulturowa partnerów interakcji. Można odczuć niedosyt również w odniesieniu do niedostatecznego nacisku kładzionego na kształtowanie u uczniów kompetencji obywatelskich, znaczących, jeśli chodzi o funkcjonowanie człowieka w świecie. Pomimo obecności informacji, zgodnie z którymi: „[k]ształcenie i wychowanie w szkole podstawowej sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich (...) uczniów”²³, nie przekłada się to konsekwentnie na treść dalszych zapisów w analizowanym dokumencie.

Odnosząc się dalej do treści podstawy programowej, należy zauważyć, że za zadanie przypisywane edukacji szkolnej uznaje się również wzmocnienie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, co można łączyć z orientacją ku przeszłości, a nie teraźniejszości czy przyszłości. Co prawda wskazuje się na potrzebę przygotowania i zachęcania do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, a dalej twierdzi się, że szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego, ale znowu bez odniesienia do zagadnienia obecnej i coraz częściej uwidaczniającej się różnicy społecznej czy kulturowej, której „nosicielami” mogą stać się wychowankowie, nauczyciele, sąsiedzi i inni członkowie środowiska lokalnego. Podsumowując krótko te wątki, zauważmy, że choć same zasady konstrukcji podstawy programowej nie pozwalają na rozbudowanie niektórych znajdujących się w niej twierdzeń czy zaleceń, brak jakiegokolwiek wzmianki odnoszącej się do międzykulturowości czy wielokulturowości można uznać za niepokojący sygnał.

Staje się to w jakimś stopniu widoczne w odniesieniu do zapisu poprzedniej podstawy programowej kształcenia ogólnego określonej w Rozporządzeniu MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół²⁴. W jej treści można znaleźć szereg elementów dających podstawy do twierdzenia, że na tym etapie edukacji zalecano podejmowanie wskazanych wcześniej kwestii. Wskazuje na to następujący zapis: „[w] procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: (...) odpowiedzialność, (...) szacunek dla innych ludzi, (...), gotowość do uczestnictwa w kulturze (...) oraz do pracy zespołowej”²⁵. Konsekwentnie podkreśla się, że: „[w] rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy

²³ Tamże, s. 4.

²⁴ <https://www.librus.pl/doradca-dyrektora/pytania-i-odpowiedzi/nowa-i-stara-podstawa-programowa/> [dostęp: 13.03.2017].

²⁵ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (fragmenty załącznika nr 2 rozporządzenia), <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/1c.pdf>, s. 36 [dostęp: 14.03.2017].

poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, (...) postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje (...) kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji”²⁶. Chyba zaś najbardziej znamienitym przykładem ukazującym istotność kształtowania postaw konstruktywnego współdziałania z innymi (*innymi*) okazują się zalecenia w realizacji edukacji społecznej. Zakłada się w nich bowiem m.in., że uczeń kończący klasę III będzie się starał: (...) *być sprawiedliwym i prawdomównym; nie krzywdzi[ć] słabszych i pomaga[ć] potrzebującym*. Ostatecznie wskazuje się na to, że finalizacja edukacji wczesnoszkolnej będzie się łączyć nie tylko z byciem tolerancyjnym w odniesieniu do osób innej narodowości, tradycji kultury, ale i z posiadaniem wiedzy o tym, że każdy człowiek ma równe prawa²⁷. Usunięcie tych zapisów w nowej wersji podstawy programowej może rodzić wrażenie pomniejszania znaczenia analizowanych tu kwestii. Tego rodzaju zabieg może być zatem oceniany jako nieadekwatny przy uwzględnieniu rosnącej dla wielu nauczycieli, wychowawców i rodziców świadomości egzystencji ich wychowanków w świecie, którego integralnym elementem jest różnica.

Według Z. Baumana bliskość „innych” stanowi swoiste przeznaczenie, niezmienny *modus vivendi*, który musi być na bieżąco monitorowany i podawany analizom. Jak zauważa, powinien on być kształtowany w taki sposób, który uczyni współzycie z innymi możliwym do przełknięcia, a życie w ich towarzystwie znośnym²⁸. Jeśli wybór ten miałby oznaczać podejmowanie nieustannych prób opartego na dialogu współdziałania przedstawicieli różnych grup mniejszościowych, niósłby on także za sobą niezwykle bogate perspektywy rozwojowe uczące wyrozumiałości, cierpliwości i partnerstwa. Proponowane w tekście podstawy programowej zapisy wydają się jednak nie uwzględniać w dostatecznym stopniu faktu, że podkreślanemu wzmocnieniu: „(...) poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych”²⁹ powinno towarzyszyć także uświadomienie, czym jest zróżnicowanie kulturowe i międzykulturowość, stanowiące przecież często codzienność szkolnych i pozaszkolnych doświadczeń dziecka. Inność w tym kontekście nie miałaby stanowić o niepełnowartościowości jednostkowej i społecznej, być źródłem marginalizacji i wykluczenia, ale tworzyć okazję i ofertę uczenia się międzykulturowego. Brak konkretnego zapisu odnoszącego się do różnorodności kulturowej wydaje się jednak tworzyć pewną barierę dla umiejscowienia formalnego namysłu nad nią w przestrzeni szkoły i dalej oraz stwarzania warunków dla poznawania jej charakterystyk w toku codziennych sytuacji edukacyjnych.

²⁶ Tamże, s. 36.

²⁷ Tamże, s. 42, 49.

²⁸ Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007, s. 119–121.

²⁹ Zob. Podstawa programowa konstruowana na użytek reformy edukacji wdrażanej od września 2017 roku; <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356> [dostęp: 12.03.2017].

Podsumowując, podstawa programowa wyznaczając ogólne ramy funkcjonowania edukacji wczesnoszkolnej proponuje równocześnie treści sformułowane w postaci katalogu informacji, które dziecko powinno „mieć w posiadaniu” i odtworzyć. Na tym etapie można mówić o promowaniu w toku kształcenia realizacji głównie funkcji adaptacyjnej. Łączy się to ze skupieniem uwagi na wprowadzaniu jednostek w „zastane” role społeczno-zawodowe oraz w aktualnie istniejący porządek społeczny³⁰ w którym nie podkreśla się szczególnie cech wielokulturowości, różnorodności i otaczającej jednostki różnicy.

Edukacja wczesnoszkolna jako obszar kształtowania kompetencji międzykulturowych

Próba odniesienia się do ujawnionych luk w obszarze międzykulturowego kształcenia uczniów znajdujących się w obszarze oddziaływań edukacji wczesnoszkolnej staje się sformułowanie kategorii, mogących wchodzić w zakres proponowanych w ciągu trzech lat formalnej edukacji praktyk nauczania i wychowania. Wśród nich proponujemy następujące: prawa człowieka (i ucznia), sprawiedliwość społeczną (w codziennych i niecodziennych sytuacjach) oraz różnorodność i różnicę. W odniesieniu do omawianych tu zagadnień terminy te stanowią „słowa klucze” i jako takie są obecne w wielu publikacjach edukacyjnych, z których część jest dostępna nieodpłatnie³¹. Warto zauważyć, że włączeniu tych kategorii w proces kształcenia szkolnego powinno towarzyszyć krytyczne myślenie i szacunek dla różnych perspektyw ponad podziałami kulturowymi tak, by uczniowie stopniowo uczyli się:

- rozumieć, kim są, co jest dla nich istotne i co oddziałuje na ich decyzje;
- pojmować, kim są inni, do czego przywiązują wagę, czym się od nich różnią i co ich łączy;
- przejawiania szacunku zarówno wobec siebie, jak i wobec innych;
- tworzenia płaszczyzny dla dialogu i współpracy.

³⁰ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 21.

³¹ Zob. np. *Edukacja międzykulturowa – Projekt Tolerancja*, <http://www.sto.org.pl/szkola/4/edukacja-międzykulturowa-projekt-tolerancja>; *Edukacja międzykulturowa – metody twórcze*, <http://www.teatrgrodzki.pl/projekty/archiwum-projektow/edukacja-międzykulturowa-metody-tworcze/>; *Różnorodność – podaj dalej*, <http://9dwunastych.org/roznorodnosc/oprojekcie.htm>, [dostęp: 14.02.2017]; J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005; B. Weigl, B. Maliszkievicz (red.), *INNI to także my: mniejszości narodowe w Polsce – Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi: program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej*, Gdańsk 1998.

Jeśli chodzi o konkretne oddziaływania edukacyjne, pozwalające na uzyskanie wyżej opisanych efektów, na uwagę zasługują:

- **storytelling**³² czyli bezpieczny i inspirujący sposób komunikowania się³³, w ramach którego wykorzystuje się opowiadanie pozwalające na odkrycie różnych punktów widzenia. Storytelling łączy się z przytaczaniem historii, z którymi utożsamia się zarówno opowiadający, jak i słuchacze. Z uwagi na to, że opowieści oddziałują na emocje, mają również w zamyśle uczyć empatii, przyczyniać się do wzrostu zainteresowania daną tematyką³⁴;
- włączenie do oddziaływań edukacyjnych międzykulturowych historii nauczycieli i uczniów³⁵ – zważywszy na to, że każdy z nas jest nośnikiem swoistej różnorodności kulturowej, odniesienie się do osobistych doświadczeń jednostki może być podstawą do odkrywania różnic międzyosobniczych;
- **Persona Dolls**³⁶ – metoda, która powstała w USA w latach pięćdziesiątych XX wieku z potrzeby uwrażliwiania dzieci na rówieśnicze różnice kulturowe. Łączy się ona z zastosowaniem lalek, których charakterystyki są oparte na doświadczeniach dzieci. W czasie cotygodniowych sesji nauczyciel prezentuje wydarzenia, które miały miejsce w „życiu” lalki, by uczniowie byli w stanie utożsamiać się z jej trudnościami, radościami czy rozterkami. Zarówno podobieństwa, jak i różnice, które pojawiają się między dziećmi a daną lalką, przyczyniają się do wglądu w emocje, lepszego ich zrozumienia i radzenia sobie z nimi przy wsparciu dorosłych. Wspólne poszukiwanie rozwiązań dla trudnych dla lalki sytuacji stanowi swoisty „trening” sprzyjający radzeniu sobie z różnorodnymi wyzwaniami obecnymi w życiu uczniów³⁷;
- włączenie do oddziaływań edukacyjnych bajek międzykulturowych, przed którymi stawia się zadanie zaznajamiania z różnicą kulturową oraz zwiększania zasobu i zakresu o niej wiedzy. Ten typ (bajka) jest uznawany za formę dialogu międzykulturowego, jako że zachęca do otwartości w odniesieniu do Innego³⁸;

³² Varianty, <https://www.varianty.cz/intercultural-education> [dostęp: 12.03.2017].

³³ Storytelling, <http://storytelling.com.pl/co-to-jest-storytelling/> [dostęp: 17.02.2017].

³⁴ <http://blogiceo.nq.pl/dlatolerancji/2014/10/22/storytelling-w-edukacji/>; szkolenie z zakresu storytellingu było w poprzednich latach organizowane przez Wydział Rozwoju Kompetencji Społecznych i Obywatelskich ORE (zob. <https://www.ore.edu.pl/wydzialy/rozwoju-kompetencji-spolecznych-i-obywatelskich/6898-szkolenie-%>).

³⁵ Varianty, <https://www.varianty.cz/intercultural-education> [dostęp: 12.03.2017].

³⁶ Tamże.

³⁷ Przedszkole 237, <http://www.przedszkole237.waw.pl/index.php/homepage/innowacje-i-projekty/persona-dolls> [dostęp: 10.03.2017].

³⁸ K. Potoniec, *Bajki w edukacji międzykulturowej*, [w:] *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król, Białystok 2011, s. 12; M. Molicka, *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002, s. 162–165; Fundacja Edukacji Międzykulturowej, <http://miedzykulturowa.org.pl/czytelnia/bajki/> [dostęp: 12.03.2017].

- nadanie szczególnej wagi (również) procesom bezprzemocowej komunikacji pomiędzy szkołą a rodziną – poprzez otwartość wobec różnorodności środowisk wychowawczych oddziałujących na uczniów, kultury pedagogicznej ich rodziców i opiekunów, szkoła może stymulować, kierunkować, korygować czy optymalizować oddziaływania edukacyjne³⁹.

Podsumowanie

W przypadku polskiej polityki edukacyjnej próby wdrażania odnoszących się do międzykulturowości konstruktów uwidoczniają znaczenie kulturowych odniesień dla ich interpretacji. W związku z tym można wskazać na niemożność konstrukcji uniwersalnych zapisów pozbawionych lokalnych kontekstów, historii i opowieści⁴⁰. To zatem właśnie „(...) liczne konteksty społeczne, zmieniające się społeczne uwarunkowania, skłaniają do poszukiwania stosowanych w nowych okolicznościach sposobów pojmowania i realizacji edukacji międzykulturowej”⁴¹. Staje się to również przyczynkiem do promowania ideału, jaki powinien ujawnić się w codzienności życia szkolnego, mimo niedostatecznej obecności tego typu treści w zapisach formalnych dokumentów oświatowych. Szczególnie akcentowana stać się tu powinna pełnoprawna relacja „Ja z Innym”, wyrażona przez „bycie w dialogu z nim”, które może i powinno wiązać się z otwarciem, zdziwieniem, ciekawością poznania, wolą zrozumienia, aktywnością intelektualną i empatią⁴². W tym względzie nie należy zapominać o tym, że wszelkie działania edukacyjne powinny być poprzedzone praktykami rozpoznawania przejawów etnocentryzmu i analizą ujawniających się w danej grupie stereotypów, uprzedzeń i praktyk dyskryminacyjnych. W odniesieniu do zagadnień związanych z pojęciem kultury i wielokulturowości, pożądanym „punktem dojścia” staje się proces, w którym otwarcie się na inne kultury będzie łączyło się z jednoczesnym pełniejszym

³⁹ Zob. D. Jankowski, *Szkoła – środowisko – współdziałanie*, Toruń 2001, s. 41; R. Uździcki, *Współdziałanie interpersonalne warunkiem rozwoju organizacyjnego instytucji oświatowych*, [w:] *Komunikacja i negocjacje a współdziałanie interpersonalne*, red. Z. Nęcki, K. Błaszczyk, R. Uździcki, Toruń 2009, s. 45; I. Nowosad (red.), *Współpraca nauczycieli z rodzicami i szkoły ze środowiskiem lokalnym*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Zielona Góra 2010, s. 342 i nast.

⁴⁰ K. Plummer, *Intimate Citizenship. Private Decisions and Public Dialogues*, Seattle 2003.

⁴¹ T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, *Wprowadzenie*, [w:] *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, dz. cyt., s. 11.

⁴² E. Levinas, *Istniejący i istnienie*, Kraków 2006, E. Borkowska, *Filozofia dialogu, filozofia spotkania*, [w:] *Kultura dialogu. Tożsamość europejska a edukacja*, red. E. Borkowska, A. Łyda, Katowice 2004, s. 9–24; I. Morawska, *Dialog kultur jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] *Dialog kultur w edukacji*, B. Myrdzik, M. Karwatowska, dz. cyt., s. 18.

i twórczym udziałem w kulturze rodzimej. W ten sposób to, co „różne” i „wspólne” kulturowo może stać się ważnym ogniwem kształtowania się jednostkowej i grupowej tożsamości uczniów.

Bibliografia

- Banks J. A., *Multicultural education. Historical development, dimensions, and practice*, [w:] *Handbook of research on multicultural education*, red. J.A. Banks. Jossey-Bass, San Francisco 2004.
- Bartz B., Bayer M., *Migracja do Europy jako wyzwanie dla społeczeństwa i pedagogiki wielokulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” (1993)4.
- Bartz B., *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji, Duisburg-Radom 1997.
- Bauman Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007.
- Blogi CEO, <http://blogiceo.nq.pl/dlatolerancji/2014/10/22/storytelling-w-edukacji/> [dostęp: 7.03.2017].
- Borkowska E., *Filozofia dialogu, filozofia spotkania*, [w:] *Kultura dialogu. Tożsamość europejska a edukacja*, red. E. Borkowska, A. Łyda, Wyd. WSZMIJO, Katowice 2004.
- Byram M., *Cultural studies and foreign language teaching*, [w:] *Studying British Cultures. An Introduction*, red. S. Bassnett, Cambridge University Press, London 1997.
- Chomczyńska-Rubacha M., Pankowska D., *Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych*, [w:] *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Dziennik Ustaw, <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356> [dostęp: 12.03.2017].
- Edukacja międzykulturowa – metody twórcze*, <http://www.teatrgrodzki.pl/projekty/archiwum-projektow/edukacja-międzykulturowa-metody-tworcze/>, [dostęp: 14.02.2017].
- Edukacja międzykulturowa – Projekt Tolerancja*, <http://www.sto.org.pl/szkola/4/edukacja-międzykulturowa-projekt-tolerancja> [dostęp: 14.02.2017].
- Fundacja Edukacji Międzykulturowej, <http://miedzykulturowa.org.pl/czytelnia/bajki/> [dostęp: 12.03.2017].
- Golka M., *Imiona wielokulturowości*, MUZA SA, Warszawa 2010.
- Golka M., *Oblicza wielokulturowości*, [w:] *U progu wielokulturowości*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356> [dostęp: 12.03.2017].
- <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/1c.pdf>, s. 36 [dostęp: 14.03.2017].
- <https://www.librus.pl/doradca-dyrektora/pytania-i-odpowiedzi/nowa-i-stara-podstawa-programowa/> [dostęp: 13.03.2017].
- Jankowski D., *Szkoła – środowisko – współdziałanie*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Kalaga W., *Wstęp*, [w:] *Dylematy wielokulturowości*, Universitas, Kraków 2004.
- Kupisiewicz Cz., *Szkoła w XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Levinas E., *Istniejący i istnienie*, Wydawnictwo Homini, Kraków 2006.
- Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B., *Wprowadzenie*, [w:] *Spoleczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, red. T. Lewowicki,

- A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009.
- Mackie D.M., Hamilton D.L., Susskind J. i Rosselli F., *Spoleczno-psychologiczne podstawy powstawania stereotypów*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia*, red. C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, GWP, Gdańsk 1999.
- Markowska D., *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” (1990)4.
- Mazur B., *Kompetencje międzykulturowe w opinii podlaskich menedżerów*, „Współczesne Zarządzanie” (2012)1.
- Milerski B., *Innowierca jako wyzwanie pedagogiczne*, [w:] *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywnych*, I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawelczak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2013.
- Milerski B., *Kształcenie międzykulturowe w szkole z perspektywy pedagogiki religii* (referat wygłoszony podczas IV Ekumenicznego Forum Katechetycznego, Warszawa-Radość, 15–16 maja 2009 r.).
- Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Morawska I., *Dialog kultur jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] *Dialog kultur w edukacji*, B. Myrdzik, M. Karwatowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Myrdzik B., *Dialog z Innym w przestrzeni kultury w wybranych koncepcjach*, [w:] *Dialog kultur w edukacji*, B. Myrdzik, M. Karwatowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, WAIP, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.
- Nowosad I. (red.), *Współpraca nauczycieli z rodzicami i szkoły ze środowiskiem lokalnym*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Obidniak D., *Polityczna edukacja seksualna*, [w:] *Czytanki o edukacji*, red. D. Obidniak, współpr. M. Konarzewska, ZNP, Warszawa 2011.
- Ogrodzka-Mazur E., *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.
- ORE, <https://www.ore.edu.pl/wydzialy/rozwoju-kompetencji-spolecznych-i-obywatelskich/6898-szklenie-%5Bdostep%3A12.03.2017%5D>.
- Plummer K., *Intimate Citizenship. Private Decisions and Public Dialogues*, University of Washington Press, Seattle 2003.
- Potoniec K., *Bajki w edukacji międzykulturowej*, [w:] *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król, Fundacja Edukacji i Twórczości, Białystok 2011.
- Przedszkole 237, <http://www.przedszkole237.waw.pl/index.php/homepage/innowacje-i-projekty/persona-dolls> [dostęp: 10.03.2017].
- Reykowski J., *Psychologiczne antynomie demokracji*, [w:] *Kolokwia psychologiczne*, red. Z. Ratajczak, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1993.

- Różnorodność – podaj dalej*, <http://9dwunastych.org/roznorodnosc/oprojekcie.htm> [dostęp: 14. 02. 2017].
- Sapir E., *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, tłum. B. Stanosz, R. Zimand, PIW, Warszawa 1978.
- Savidan P., *Wielokulturowość*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012.
- Schein E. H., *Organizational culture and leadership*, Jossey-Bass, San Francisco-London 1986.
- Storytelling*, <http://storytelling.com.pl/co-to-jest-storytelling/> [dostęp: 17.02.2017].
- Uździcki R., *Współdziałanie interpersonalne warunkiem rozwoju organizacyjnego instytucji oświatowych*, [w:] *Komunikacja i negocjacje a współdziałanie interpersonalne*, red. Z. Nęcki, K. Błaszczuk, R. Uździcki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Varianty*, <https://www.varianty.cz/intercultural-education> [dostęp: 12.03.2017].
- Weigl B., Maliszewicz B., (red.) *INNI to także my: mniejszości narodowe w Polsce – Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi: program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej*, GWP, Gdańsk 1998.
- Weigl B., *Stereotypy i uprzedzenia etniczne dzieci i młodzieży*, Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1999.

ADRES DO KORESPONDENCJI

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Dr Barbara Smoter
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
e-mail: barbara.smoter@uj.edu.pl

Dr Katarzyna Smoter
Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny, Instytut Pedagogiki
e-mail: katarzyna.smoter@uj.edu.pl