

MARIOLA BADOWSKA

Programy szkoły wielokulturowej w kontekście zwiększania integracji społecznej i komunikacji międzykulturowej

Streszczenie: We wprowadzonej w 2008 roku podstawie programowej dla kształcenia ogólnego wskazano, iż w szkołach należy realizować programy edukacji obywatelskiej i związanej z nią edukacji globalnej obejmującej edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju, edukację na rzecz pokoju i zapobiegania konfliktom oraz edukację międzykulturową.

Placówki oświatowe, zwłaszcza te, w których kształcą się dzieci i młodzież zróżnicowane kulturowo, powinny realizować programy edukacji wielo- i międzykulturowej oraz kształtujące postawy wzajemnego poszanowania, tolerancji, obywatelskiej współodpowiedzialności, poczucia solidarności i gotowości współpracy z ludźmi reprezentującymi inne kultury i religie.

W artykule zostały przedstawione najważniejsze założenia i treści poszczególnych składników edukacji globalnej i obywatelskiej jako wskazówki dla nauczycieli realizujących tego typu programy edukacyjne.

Słowa kluczowe: szkoła wielokulturowa, edukacja obywatelska, edukacja globalna, edukacja międzykulturowa, edukacja antydyskryminacyjna, wychowanie dla pokoju

Szkoła jako instytucja oświatowo-wychowawcza ma określone zadania i powinna spełniać określone dla niej funkcje: dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze i społeczne, mające służyć przygotowaniu młodzieży do życia zawodowego i rodzinnego oraz wielostronnego rozwoju i aktywności. Placówkom szkolnym wytyczono zadania edukacyjne, które mają tworzyć fundamenty wykształcenia umożliwiające zdobycie wiedzy, umiejętność jej wykorzystywania oraz lepsze zrozumienie siebie i relacji z innymi ludźmi, sprzyjające odpowiedzialnemu funkcjonowaniu we współczesnym świecie. Działalność edukacyjna placówek oświatowych jest określona poprzez programy nauczania, programy wychowawcze oraz programy profilaktyczne, które powinny

tworzyć spójną całość. Realizacja celów poszczególnych programów jest przypisana każdemu nauczycielowi¹. Powinni oni również uwzględniać indywidualne potrzeby i wspomagać poszczególnych uczniów stosownie do ich potrzeb i możliwości. W podstawie programowej dla szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych podkreślono, że kadra pedagogiczna ma kształtować postawy obywatelskie i etyczne, poszanowania własnych tradycji, a także tradycji i kultury innych narodów oraz zapobiegać wszelkiej dyskryminacji². Podstawowa funkcja szkoły wyraża się w tworzeniu środowiska, które będzie wspomagało psychiczny, fizyczny i społeczny rozwój każdego dziecka.

Realizacja tego postulatu napotyka jednak na potężne wyzwania wiążące się z różnorodnością uczniów, ich indywidualnych potrzeb, predyspozycji i możliwości. Różnorodność, o której mowa, wiąże się z odmiennością cech indywidualnych (jak poziom inteligencji, zdolności, zainteresowania, system motywacyjny itp.), płci, pochodzenia społecznego, kondycji zdrowotnej i stopnia sprawności fizycznej, stopnia przystosowania społecznego, przynależności do wspólnot etnicznych, narodowych i religijnych, statusu prawnego i ekonomicznego rodziny oraz specyfiki rasowej i kulturowej. Choć w polskich szkołach mamy jeszcze stosunkowo niewielu uczniów imigrantów, to i tak ich obecność powoduje, że możemy stwierdzić, iż w naszym kraju mamy coraz więcej szkół wielokulturowych³.

Pojęcie szkoły wielokulturowej do chwili obecnej nie zostało zdefiniowane na gruncie polskim. Najogólniej odnosi się ono do placówki oświatowej kształcącej dzieci i młodzież zróżnicowaną kulturowo, realizującej programy edukacji wielo- i międzykulturowej oraz kształtującej postawy wzajemnego poszanowania i tolerancji, pokojowej koegzystencji, obywatelskiej współodpowiedzialności, poczucia solidarności oraz gotowości i umiejętności har-

¹ Zob.: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009, nr 4, poz. 17). Załącznik nr 2: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, s. 2, oraz Załącznik nr 4: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*, s. 3.

² Tamże.

³ Dane Systemu Informacji Oświatowej wskazują, że w roku szkolnym 2011/2012 przeszło jedna trzecia warszawskich placówek oświatowych kształciła dzieci cudzoziemskie; w 314 placówkach uczyło się 1102 dzieci cudzoziemskich.

monijnej współpracy z ludźmi reprezentującymi inne kultury i religie. Praktyczna realizacja założeń tego rodzaju szkoły powinna wiązać się z treściami kształcenia, programami pracy dydaktyczno-wychowawczej, jak również programami współpracy ze środowiskiem społecznym uczniów, wyrażającym się permanentną obecnością pogranicza kulturowego, w którym dokonują się procesy budowy więzi społecznych, przekraczających granice wspólnot rasowych, etnicznych i religijnych oraz kształtowania kompetencji międzykulturowych.

Nasze doświadczenia związane z kształceniem w środowisku zróżnicowanym kulturowo są niewielkie. W programach przygotowujących nauczycieli, pedagogów i psychologów⁴ szkolnych niewiele uwagi poświęca się na przekazywanie wiedzy na temat różnic kulturowych i ich wpływu na sposoby widzenia świata, interpretacji ludzkich zachowań, strategii uczenia się, wyrażania emocji, umiejętności reagowania na zachowania przedstawicieli innych kultur oraz zapobieganie postawom etnocentryzmu i ksenofobii.

Szczególną rolę w kształtowaniu przestrzeni szkoły wielokulturowej odgrywają programy edukacji obywatelskiej, edukacji globalnej, edukacji międzykulturowej, wychowania dla pokoju i edukacji antydyskryminacyjnej.

Edukacja obywatelska

Współczesne zmiany społeczne i kulturowe powodują wzajemne przenikanie się różnych systemów i wartości, często wywołuje to napięcia w relacjach pomiędzy obywatelami kraju a osobami przyjezdnymi, a także przyczynia się do wzrostu poczucia zagrożenia. Takie zjawiska mogą wpływać na załamanie się dotychczasowych relacji międzyludzkich i wzrost konfliktów pomiędzy członkami wspólnoty, wynikające z chęci obrony dotychczasowego *status quo* i niedopuszczenia innych jednostek do korzystania z dorobku danego społeczeństwa, poprzez ograniczanie dostępu do prawa uczestniczenia w życiu społecznym osób migrujących. W ostatnich dziesięcioleciach możemy obserwować wzrost postaw nacjonalistycznych i ksenofobicznych wobec reprezentantów odmiennych kultur i religii, a nawet wobec jednostek pochodzących z tego samego kraju reprezentujących inny status społeczny, poglądy czy pochodzenie etniczne. Tym bardziej istotnym staje się propago-

⁴ K. Borzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska (red.): *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości i wielojęzyczności*. Warszawa 2013, ORE, s. 22.

wanie koncepcji edukacji obywatelskiej, która podkreśla znaczenie jednostki jako obywatela współdecydującego i współodpowiedzialnego za kształt i losy swojego państwa, niezależnie od prezentowanych poglądów i pochodzenia. Świadomość zależności społecznych oraz praw i obowiązków obywatelskich, mających wpływ na funkcjonowanie każdego członka wspólnoty, przyczynia się do poczucia wspólnej odpowiedzialności za kraj i zwiększa szanse na działania przyczyniające się do rozwoju całej wspólnoty poprzez podejmowanie oddolnych inicjatyw, celem realizacji wspólnych potrzeb zbiorowości lokalnych i regionalnych. Podstawową instytucją wprowadzającą w świat wartości obywatelskich oraz kształtującą postawy i zachowania obywatelskie jest szkoła oraz realizowane na jej terenie programy edukacji obywatelskiej.

Edukacji obywatelskiej oraz kształtowanym przez nią kompetencjom poświęcono wiele dokumentów⁵. Raporty Rady Europy odnoszące się do projektu edukacji obywatelskiej podkreślają znaczenie sprawiedliwości społecznej i równości praw obywatelskich, a także wskazują, iż dla kształtowania społeczeństwa obywatelskiego, kultury demokracji i spójności społecznej niezbędne są kompetencje obywatelskie, międzykulturowe, lingwistyczne, interpersonalne i społeczne, czyli wiedza, postawy, zachowania, predyspozycje, zdolności poznawcze oraz umiejętności społeczne nabyte w drodze doświadczenia⁶.

Edukacja obywatelska promowana we wszystkich krajach europejskich oznacza kształcenie, szkolenie, podnoszenie świadomości, informacji, praktyk i działań, poprzez wyposażenie uczniów w wiedzę, umiejętności, zrozumienie i rozwijanie swoich postaw i zachowań, aby umożliwić im wykonywanie obowiązków obywatelskich, obronę swoich praw demokratycznych i ludzkich, cenić różnorodność i przygotować do aktywnego udziału w życiu społecznym, w celu wspierania demokracji i państwa prawa⁷. Do podstawowych celów edukacji obywatelskiej w szkołach europejskich zaliczono: kształtowanie wiedzy i umiejętności obywatelskich, rozwijanie umiejętności

⁵ K. Koszewska, O. Styslavskaja (red.): *Edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka jako zadanie wszystkich nauczycieli: Opis kompetencji nauczycielskich i sposobów ich rozwijania*. Tłum. M. Kositorny, Warszawa 2012, ORE, s. 9.

⁶ Tamże, s. 14.

⁷ *Karta edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka*. Zalecenie CM/Rec (2010) 7 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w Radzie Europy w Kartce edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka (*Przyjęte przez Komitet Ministrów w dniu 11 maja 2010 na 120. sesji*), s. 5–6.

analitycznych i krytycznego myślenia, kształtowanie postaw i wartości obywatelskich oraz wspieranie aktywnego udziału w życiu szkoły i społeczności lokalnej⁸.

Jednym z podstawowych elementów edukacji obywatelskiej jest aktywizowanie uczniów do uczestnictwa w swoich pierwszych wspólnotach, czyli klasie i szkole. Kształtowanie postaw obywatelskich powiązane z kulturą szkolną określaną jako „system postaw, wartości, norm, przekonań, codziennych praktyk, zasad, metod kształcenia i działań organizacyjnych”⁹. Powszechnie uznaje się, że edukacja obywatelska powinna przygotować młodych ludzi do aktywnego obywatelstwa i obejmować cztery główne zagadnienia: a) biegłość polityczną, b) krytyczne myślenie i umiejętności analityczne, c) postawy i wartości oraz d) aktywne uczestnictwo¹⁰.

Szkoła winna stwarzać autentyczne i systematyczne okazje do uczestniczenia uczniów w procesie zarządzania szkołą i społecznością. Odpowiednie zaangażowanie kadry pedagogicznej powinno natomiast kształtować klimat szkoły opisywany w kategoriach praktyk komunikacyjnych, bezpieczeństwa uczniów oraz troski o ich potrzeby psychiczne, emocjonalne i społeczne¹¹.

Sygnalizowane założenia obecne są także w programach pracy polskich szkół. W podstawie programowej dla kształcenia ogólnego wskazano, że rozwijanie postaw obywatelskich jest ważnym zadaniem całego środowiska szkolnego, edukacja obywatelska powinna być zatem włączana do przedmiotów szkolnych¹². Zgodnie z powyższym jest to obszar tematyczny, który obowiązkowo powinien być uwzględniany w niektórych przedmiotach (jak język polski, historia i społeczeństwo, etyka/religia, wiedza o społeczeństwie czy filozofia)¹³. Ma ona sprzyjać rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, poprzez rozwijanie u uczniów kompetencji komunikacyjnych, społecznych

⁸ Eurydyce: *Edukacja obywatelska w Europie*. Warszawa 2012, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 8.

⁹ Tamże, s. 59.

¹⁰ Tamże, s. 17.

¹¹ D. Mathews: *Teaching Politics as Public Work. An Alternative Theory of Civic Education*. W: W. T. Callahan, R. A. Banaszak (red): *Citizenship for the 21st Century*. Foundation for Teaching Economics, Constitutional Rights Foundation 1990.

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009, nr 4, poz. 17).

¹³ Tamże, załącznik nr 2.

i obywatelskich, wartości moralnych, odpowiedzialności, wytrwałości, poczucia własnej wartości i szacunku dla innych, zapobieganie dyskryminacji oraz kształtowanie umiejętności współpracy w zespole i gotowości podejmowania inicjatyw. Kluczową rolę w promowaniu edukacji obywatelskiej odgrywają nauczyciele, którzy powinni uczyć praw i obowiązków obywatelskich, troski o dobro innych, podejmowania współpracy i wspierać uczniów w rozwijaniu orientacji o otaczającym świecie i potwierdzać możliwości wywierania wpływu na losy świata poprzez osobiste zaangażowanie, poczynając od angażowania się w życie klasy i szkoły.

W podejmowanych działaniach należy nawiązywać do treści współczesnej kultury oraz życia społecznego i politycznego, promować tolerancję, równość i różnorodność traktowane jako dobro wspólne oraz poszanowanie praw człowieka i działania na rzecz ich upowszechnienia¹⁴.

Realizując powyższe działania, wychowujemy członków społeczeństwa otwartego, którzy szanują fundamentalne Prawa Człowieka oraz dopuszczają stwarzanie równych szans i możliwości awansu społecznego osobom na podstawie ich indywidualnego potencjału i zdolności, niezależnie od ich pochodzenia. Członków takiego społeczeństwa cechują postawy obywatelskiego zaangażowania przekładające się na ich uczestnictwo społeczne i polityczne, a transparentne państwo poddaje się dobrowolnie kontroli obywateli, podejmując z nimi dialog o charakterze partnerskim¹⁵. Społeczeństwo otwarte jest zatem pluralistyczną wspólnotą ludzi wolnych, tolerancyjnych oraz zaangażowanych społecznie i politycznie, którego zróżnicowanie znajduje wyraz w postawach wzajemnego szacunku i dialogu, a nie wykluczania i konfrontacji. Jest to również społeczeństwo gotowe do włączania i integrowania w swoich ramach osób przychodzących z zewnątrz lub pozostających na jego marginesie.

Edukacja globalna

Edukacja globalna, wspierając systemy oświatowe uczestniczące i odpowiadające na wyzwania procesów globalnych, jest znaczącym elementem projektów edukacyjnych podejmowanych na poziomach narodowych i ponadnarodowych. Celem analizowania wiążących się z nią zadań w 1986 roku

¹⁴ Tamże, s. 16.

¹⁵ H. Bergson, za: K. Popper: *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie*, Warszawa: PWN, 2007.

powołany został Instytut Edukacji Globalnej¹⁶ będący ciałem doradczym Organizacji Narodów Zjednoczonych, skupiający swoje zainteresowania wokół kwestii upowszechniania pokoju i bezpieczeństwa, kształtowania postaw współodpowiedzialności za środowisko i losy świata, prawa do samorealizacji i kultywowania postawy obywatelskiej, globalnego myślenia i działania. Koncepcje edukacji globalnej zawarte zostały w wielu międzynarodowych dokumentach¹⁷.

Zagadnienia te zostały także omówione na szczepku europejskim, w trakcie Europejskiego Kongresu Edukacji Globalnej w Maastricht w 2002 roku¹⁸. Podjęta w trakcie Kongresu deklaracja nawiązywała do definicji zaproponowanej przez Radę Europy i stwierdzającej, że: „edukacja globalna otwiera ludziom oczy i umysły na świat oraz uświadamia im konieczność podejmowania działań na rzecz upowszechniania sprawiedliwości, równości i praw człowieka dla wszystkich. Edukacja globalna jako globalny wymiar edukacji obywatelskiej obejmuje edukację rozwojową, edukację o prawach człowieka, edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju, edukację na rzecz pokoju i zapobiegania konfliktom oraz edukację międzykulturową”¹⁹.

Za podstawowy cel edukacji globalnej przyjęto kształtowanie świadomości współzależności łączących ludzi i miejsca, rozumianych jako wzajemne powiązanie systemów ekonomicznych, politycznych, środowiskowych, społecznych, kulturowych, które wpływają na jakość życia poszczególnych jednostek²⁰.

Kamieniem milowym rozwoju edukacji globalnej w polskich szkołach stał się rok 2008, kiedy to w nowej podstawie programowej umieszczono zalecenie włączania elementów edukacji globalnej do treści nauczania, nie tylko

¹⁶ Zob.: Institute of Global Education 2011. <http://www.ecopsych.com/ige.html> w dn. 20.09.2011 (12.12.2014).

¹⁷ Global Education Week Network, Centrum Północ-Południe Rady Europy: *Przewodnik po edukacji globalnej, Koncepcje i metodologie edukacji globalnej dla edukatorów i twórców polityk*. Tłum. P. Kalinka, Wydanie polskie, Warszawa 2012, Grupa Zagranica, s. 11–12.

¹⁸ Zob.: GENE: *Edukacja globalna w Polsce*. Europejski proces partnerskiego przeglądu edukacji globalnej, Krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce. GLOBAL EDUCATION NETWORK EUROPE (GENE), Warszawa 2009, MSZ, aneks II, s. 60.

¹⁹ Tamże.

²⁰ J. Witkowski (red.): *Cały świat w klasie*. Warszawa 2011, Creative Commons, Centrum Edukacji Obywatelskiej.

w ramach lekcji przedmiotowych, ale również w trakcie zajęć dodatkowych lub realizowanych projektów edukacyjnych²¹.

W wyniku współpracy Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Spraw Zagranicznych, przedstawicieli NGO i instytucji edukacyjnych wypracowano wspólną definicję, określając, że: „edukacja globalna to część kształcenia obywatelskiego i wychowania, która rozszerza ich zakres przez uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności globalnych. Jej głównym celem jest przygotowanie odbiorców do stawiania czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości. Przez współzależności rozumiemy wzajemne powiązania i przenikanie systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych”²².

Powyższe sformułowania doprecyzowuje Jerzy Nikitorowicz, podkreślając, że jest to także edukacja skierowana na problemy współczesnego świata, takie jak: wykluczenie, przemoc, terroryzm, bieda i bezrobocie, zagrożenie dla środowiska naturalnego, rozluźnianie więzi międzyludzkich, problemy wartości, równości i praw człowieka. Edukacja globalna pomaga kształtować umiejętności; dostrzegania i rozumienia globalnych zależności, podejmowania świadomych decyzji, krytycznego myślenia, współpracy na poziomie lokalnym, państwowym, światowym, odpowiedzialności, otwartości w sposobach rozwiązywania tych problemów w sposób pokojowy²³.

Zakres treści objętych programem edukacji globalnej został podzielony na kilka modułów: edukację rozwojową, edukację w zakresie praw człowieka, edukację dla zrównoważonego rozwoju, edukację na rzecz pokoju i zapobiegania konfliktom oraz edukację międzykulturową, które stanowią globalny wymiar edukacji obywatelskiej²⁴.

Treści edukacji globalnej pokazują, jak wprowadzać zmiany na poziomie lokalnym, aby wpływać na poziom globalny. Istotą jest zrozumienie mocy każdej jednostki do kształtowania przyszłości, poczynając od jej małej ojczyzny. Edukacja globalna zawiera treści łączące problemy w kontekście „mikro” z problemami w kontekście „makro” oraz przenosi je z bliskiej rzeczywisto-

²¹ K. Czaplicka: *Po co nam edukacja globalna?* Warszawa 2010, ORE, s. 1.

²² Grupa Zagranica: *Edukacja globalna, Społeczeństwo świadome globalnych zależności*. Seria „ODA – Opinie, Dyskusje, Analizy” 2012, nr 08.

²³ J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, WAiP, s. 251.

²⁴ Global Education Week Network, Centrum Północ-Południe Rady Europy: *Przewodnik po edukacji globalnej*. cyt. wyd., s. 10.

ści, jak rodzina, sąsiedztwo, szkoła, miasto, do rzeczywistości pośredniej – region, kraj i odległej – zglobalizowany świat²⁵. Zatem najważniejsze jest, aby pokazać ściśle zależności pomiędzy „mikro” a „makro”, uzmysłwić, że nasze działania lub zaniechania mają swoje konsekwencje również gdzieś daleko w świecie.

Edukacja dla pokoju

Mimo znaczącej obecności w rozprawach powstających na przestrzeni wieków edukacja na rzecz pokoju swoje prawne umocowanie uzyskała dopiero w roku 1945, jako środek mający uchronić przyszłe pokolenia przed tragicznymi doświadczeniami wojny, stając się podstawowym obszarem działań Organizacji Narodów Zjednoczonych. Preambuła Karty Narodów Zjednoczonych stwierdza, że jest to program „zmierający do ochrony przyszłych pokoleń przed doświadczeniami wojny i konfliktów zbrojnych, przywracający wiarę w godność i wartość osoby ludzkiej oraz promujący równe prawa mężczyzn i kobiet”²⁶. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka określa, że jest to edukacja, która prowadzi do pełnego rozwoju osobowości ludzkiej i ugruntowuje poszanowanie praw człowieka i podstawowych wolności. Promuje zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi i propaguje działalność Narodów Zjednoczonych na rzecz utrzymania pokoju²⁷. Jako program działań na rzecz kształtowania wzajemnego zrozumienia i tolerancji i zapobiegania wojnie, stanowi ona również integralny składnik wszelkich innych postanowień podejmowanych na forum Narodów Zjednoczonych dla dobra całej ludzkości (Konwencja o Zwalczeniu Dyskryminacji Kobiet, Konwencja Praw Dziecka, Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich i in.).

Agendami odpowiedzialnymi za promocję edukacji na rzecz pokoju na szczęblu ONZ są UNICEF i UNESCO. W dokumencie UNESCO z 1999 roku program ten odnoszony jest do procesów kształtowania wiedzy, umiejętno-

²⁵ Tamże, s. 22.

²⁶ ONZ: Wielka Karta Narodów Zjednoczonych (Dz. U. 1947, nr 23, poz. 90). San Francisco, 26 czerwca 1945.

²⁷ ONZ: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka przyjęta i proklamowana rezolucją Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III), 10 grudnia 1948 r., art. 26. http://amnesty.org.pl/uploads/media/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka_01.pdf (15.09.1214).

ści, postaw i wartości niezbędnych do realizacji zmiany zachowań, które pozwolą dzieciom, młodzieży i dorosłym zapobiegać konfliktom i przemocy, zarówno jawnych, jak i strukturalnych; rozwiązywania konfliktów w sposób pokojowy oraz do tworzenia warunków sprzyjających pokojowi w relacjach interpersonalnych, międzygrupowych, na poziomie krajowym lub międzynarodowym²⁸. Zdefiniowany zostaje także operacyjny cel oddziaływań, które powiązane zostają z: „działalnością edukacyjną tworzącą przestrzeń pokoju nacechowaną klimatem kształtującym pokojowe i pełne wzajemnego szacunku relacje pomiędzy członkami szkolnej wspólnoty, w której dzieci są wolne od wszelkich form przemocy, eksponowane są podstawowe zasady równości i zwalczane wszelkie formy dyskryminacji w rozporządzeniach prawnych i praktyce placówek edukacyjnych, rozwijane są natomiast społeczne umiejętności pokojowej koegzystencji, środki skutecznego, pokojowego i zakorzenionego w lokalnej kulturze rozwiązywania pojawiających się konfliktów; promowane są też rozwiązania szanujące prawo do godności wszystkich stron ewentualnego konfliktu. Podstawę tej działalności stanowi integracja i włączenie w programy kształcenia treści pogłębiających lepsze rozumienie przez osoby uczące się kwestii pokoju, Praw Człowieka, sprawiedliwości społecznej i zagadnień globalnych, tworzenie forów dla dyskusji eksponujących wartość pokoju, promowanie metod kształcenia rozwijających zdolności uczestnictwa społecznego i współpracy, umiejętność skutecznego rozwiązywania problemów, kształtujących postawy szacunku dla odmienności, pobudzających do wdrażania zasad i praktykowania w życiu codziennym umiejętności pokojowej koegzystencji, rozwiązywania konfliktów w otaczającym środowisku, stwarzających możliwości podjęcia refleksji i doskonalenia kompetencji związanych z promocją pokoju, sprawiedliwości i praw ludzkich u wszystkich uczestników procesu wychowawczego”²⁹. Praktycznym efektem realizacji wskazanych działań ma być utworzenie na terenie placówek oświatowych i wychowawczych obszarów Kultury Pokoju. UNICEF podkreśla, że edukacja na rzecz pokoju powinna mieć miejsce we wszystkich społeczeństwach, nie tylko w krajach przechodzących konflikty zbrojne lub sytuacje kryzysowe. Skuteczna edukacja dla pokoju musi być powiązana z oddziaływaniami długotrwałymi i systematycznymi, ponieważ trwałe zmiany zachowań u dzieci i dorosłych występują dopiero po jakimś czasie.

²⁸ S. Fountain: *Peace Education in UNICEF*. New York 1999, UNICEF Staff Working Papers PD-ED-99/003, s. 1.

²⁹ UNICEF: *Working Paper Series*. Geneva, July 1999, UNICEF, s. 127.

Definiowanie edukacji dla pokoju odzwierciedla fakt, że zachowanie ludzkie nie występuje w próżni, a jest zagnieżdżone w kontekście rodziny, grupy rówieśniczej, społeczności i całego społeczeństwa. Rozwój zachowań jest nierozdzielnie związany z wartościami i normami tych grup. Istniejące wartości i normy mogą przyczyniać się do zachowań, które utrudniają lub promują pokój. Edukacja na rzecz pokoju w UNICEF wspiera rozwój wartości jako podstawy do zmiany zachowań i poglądów jednostki lub grupy. Efektywność wykształcenia dla pokoju wzrasta, gdy są stosowane strategie dotyczące całej społeczności. Kształtując w szkołach kulturę pokoju, systemy edukacyjne będą oddziaływać na środowisko lokalne, a następnie na relacje ogólnospołeczne i międzynarodowe poprzez tworzenie i rozwój kultury opartej na uniwersalnych wartościach szacunku dla życia, wolności, solidarności i tolerancji oraz przestrzegania praw człowieka i równości mężczyzn i kobiet.

Edukacja na rzecz pokoju to inicjatywa edukacyjna stojąca na straży podstawowych praw dziecka, tworząca klimat pokoju i wzajemnego szacunku wśród wszystkich członków wspólnoty szkolnej, wdrażająca zasady równości i niedyskryminacji, propagująca wiedzę i umiejętności budowania pokoju i rozwiązywania konfliktów z poszanowaniem praw i godności wszystkich zaangażowanych stron (w tym stosowania zakorzenionych w lokalnej kulturze środków stroniących od przemocy)³⁰.

Kompleksowe podejście do edukacji dla pokoju powinno obejmować działania powodujące proces zmian w zachowaniach uczniów, świadomych istniejących zależności związanych z procesami społecznymi i przechodzących przez kolejne etapy, w których jednostka: 1) staje się świadoma problemu (pokój i konflikt), 2) staje się zaniepokojona problemem, 3) nabywa wiedzę i umiejętności dotyczące tej kwestii, 4) staje się zmotywowana do działania, w oparciu o nowe postawy i wartości, 5) podejmuje działania, 6) próbuje nowych zachowań (na przykład pokojowego rozwiązywania konfliktów), 7) ocenia skuteczność tego typu działań/zachowań, 8) praktykuje zalecane zachowania. Etapy te mogą wystąpić w różnym w porządku lub odbywać się jednocześnie, w zależności od warunków społecznych i kulturowych, w których zmiany zachowań mają miejsce³¹. Bardziej dokładne wytyczne dotyczące uzyskania wiedzy w procesie zmiany zachowań w odniesieniu

³⁰ UNESCO, *Word declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*. First printing: New York, April 1990, s. 6–14.

³¹ S. Fountain: *Peace Education in UNICEF*. New York 1999, UNICEF Staff Working Papers PD-ED-99/003, s. 5.

do pokoju i kwestii konfliktu pozwala młodym ludziom uświadomić sobie, że: 1) większość konfliktów między osobami z jego/jej wieku są rozwiązywane w drodze walki, 2) stają się więc zaniepokojeni szkodami, które są spowodowane przez fizyczną i emocjonalną przemoc, 3) poznają alternatywne sposoby rozwiązywania konfliktów i zdają sobie sprawę, że można bez użycia przemocy zastosować alternatywne rozwiązania w sytuacjach konfliktowych, 4) nabywają motywację do wypróbowania tych umiejętności w rzeczywistych sytuacjach, 5) podejmują decyzję, że spróbują umiejętności niestosowania przemocy w przyszłości.

Następnym razem, gdy uwikłają się w konflikt: 6) wypróbowują nowe sposoby zachowań, takich jak negocjacje i wzajemna współpraca w rozwiązywaniu konfliktu, 7) zastanawiają się nad doświadczeniami i uświadamiają sobie, że wynik był mniej szkodliwy fizycznie lub emocjonalnie niż w trakcie zachowań w poprzednich sytuacjach konfliktowych, 8) robią sobie zobowiązanie do dalszego korzystania z tego sposobu rozwiązywania konfliktów i postanawiają dowiedzieć się więcej o pokojowych metodach zarządzania konfliktem³².

Edukacja na rzecz pokoju pomaga uczniom w przekształceniu podejścia do konfliktu w ich własnym życiu, zrozumieniu i poszanowaniu innych jednostek i kultur; ogólnie pozwala kształtować postawę tolerancji wobec wszelkich inności.

Nauczyciele prowadzący edukację dla pokoju powinni zachęcać uczniów do wzajemnej współpracy, krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów w sposób konstruktywny, udziału w odpowiedzialnym podejmowaniu decyzji, otwartego wyrażania się, dzielenia się uczuciami i odczuciami. Winni również kształtować wiedzę o genezie, dynamice i konsekwencjach konfliktów, zwłaszcza zbrojnych. Opisanie umiejętności i szacunek dla wartości pokoju, życia i człowieka są niezbędne do przetrwania w coraz bardziej współzależnym świecie, w którym przemoc stała się narzędziem polityki i nadal rodzi przemoc³³. Aktualnie nie ma właściwie na świecie miejsca, w którym nie byłoby napięć gospodarczych, etnicznych, kulturowych czy społecznych.

Przestrzenią społeczną, w której możemy kształtować zdolność młodych pokoleń do pokojowej koegzystencji, jest przede wszystkim przestrzeń szkoły, która powinna stać się przestrzenią pokoju.

³² Tamże, s. 5–6.

³³ N. Noddings: *Peace Education. How We Come to Love Peace and Hate War*. Cambridge 2012, Cambridge University Press.

Edukacja międzykulturowa

Najogólniej celem edukacji międzykulturowej jest nabywanie rozumienia odmienności kulturowych i nefaworyzowanie żadnej kultury, religii i narodu. Dla osiągnięcia wskazywanych celów nie wystarczy jednak ukształtowanie samej akceptacji kulturowej różnorodności oraz zdolności równoległej koegzystencji kultur (co może prowadzić do gettoizacji i izolacji, a w konsekwencji do pojawiających się w wielu krajach, jak np. we Francji czy w Niemczech, międzykulturowych konfliktów i dyskryminacji). Niezbędne są także zwykła współpraca międzyludzka i codzienne porozumienie. Należy zatem nie tylko rozwijać wiedzę o fenomenie wielokulturowości i jego akceptację, lecz również przygotować dzieci i młodzież do budowania pozytywnych i twórczych relacji z przedstawicielami różnych kultur³⁴.

Edukacja międzykulturowa jest programem działań kształtujących zdolność rozumienia i harmonijnego funkcjonowania, kształtowania postaw sprzyjających wzrostowi tolerancji, spójności, poczucia więzi i wzajemnej solidarności oraz umiejętności tworzenia relacji społecznych w zbiorowościach kulturowo heterogenicznych.

Opisując jej funkcje podstawowe, Krystyna Błęszyńska wyodrębnia funkcję poznawczą (zwiększanie wiedzy dotyczącej różnorodności kulturowej, jej manifestacji i konsekwencji), adaptacyjną (zwiększanie zdolności przystosowywania się do warunków kulturowej różnorodności) i transformacyjną (przekształcanie świadomości jednostek i zbiorowości społecznych, wspomaganie transformacji społecznej i kulturowej). Podkreśla też ogólne znaczenie edukacji we wspomaganiu procesów przystosowania się jednostek i zbiorowości społecznych do życia w warunkach zwiększającej się różnorodności kulturowej i zwiększania społecznej partycypacji wykluczanych czy marginalizowanych grup społecznych³⁵.

Autorka wyodrębnia także trzy poziomy celów edukacyjnych. Celem makrospołecznym czyni transformację świadomości umożliwiającą rozwój poczucia wspólnoty z osobami odmiennymi rasowo, etnicznie i religijnie, soli-

³⁴ B. Bartz: *Wizja współżycia i edukacji w wielokulturowym społeczeństwie*. Prezentacje. „Przegląd Edukacyjny”, nr 4 (76).

³⁵ K. Błęszyńska: *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.): *Pogranicze. Studia społeczne*. T. 17, cz. 1. Białystok 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 39–41.

darności ogólnoludzkiej oraz konstrukcję społeczeństwa demokratycznego i wielokulturowego. Celami mikrospołecznymi są wzmocnienie więzi, zdolności obywatelskiego współdziałania i współodpowiedzialności kulturowo zróżnicowanych mieszkańców środowiska lokalnego oraz ograniczenie możliwości pojawiania się konfliktów międzykulturowych. Cel jednostkowy upatruje natomiast w uwrażliwieniu uczących się na różnice kulturowe, osłabianiu barier kontaktu międzykulturowego (jak etnocentryzm, uprzedzenia rasowe i etniczne czy ksenofobia), rozwinięciu kompetencji międzykulturowych, w stosunku do osób migrujących, a także wspomaganie procesów akulturacji³⁶.

Centralnym ośrodkiem nabywania kompetencji międzykulturowych jest szkoła. Znaczenie edukacji międzykulturowej jako ważnego komponentu procesów kształcenia eksponuje Deklaracja Ateńska z 2003 roku. Podpisani pod nią ministrowie edukacji krajów członkowskich Unii Europejskiej zobowiązują się do uczynienia edukacji międzykulturowej stałą składową polityki edukacyjnej swoich krajów oraz wskazują na pożądane kompetencje międzykulturowe nauczycieli, którzy w warunkach zwiększającej się różnorodności kulturowej, lingwistycznej i religijnej uczniów winni stosować metody dydaktyczne sprzyjające ich integracji poprzez współpracę (*cooperative learning*), uczenie się w grupie (*social learning*) oraz uwzględniające aspekty wielo- i międzykulturowe³⁷.

W edukacji międzykulturowej w zasadzie nie ma jednej strategii działania. Jest natomiast bogactwo praktyk edukacyjnych i społecznych o różnym charakterze na poziomie lokalnym, regionalnym, narodowym, międzynarodowym, uwzględniających potrzeby, aspiracje, oczekiwania, prawo do zachowania własnej kultury, kreowanie zasad współżycia społecznego i współodpowiedzialność za przyszłość świata wszystkich uczestników wielokulturowej przestrzeni społecznej³⁸.

Skala i specyfika zjawiska wielokulturowości sprawiają, że działania edukacyjne powinny obejmować wszystkie grupy społeczne (zarówno autochto-

³⁶ K. Błęszyńska: *Constructing Intercultural Education*. „Intercultural Education”, Vol. 19, No. 6, s. 539–547.

³⁷ Zob.: *Deklaracja europejskich ministrów edukacji na temat edukacji międzykulturowej*. www.men.gov.pl. (15.09.1214).

³⁸ J. Nikitorowicz: *Od Federacji Zespołu Badań Pogranicza do Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.): *Pogranicze. Studia społeczne*. T. 17, cz. 1. Białystok 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 12.

nów, jak i napływających imigrantów reprezentujących odmienne kultury), przyczyniając się do rozwijania umiejętności rozpoznawania i radzenia sobie z różnicami kulturowymi. Kształtowanie wrażliwości kulturowej – zgodnie z podejściem Milтона J. Bennetta – może być traktowane jako proces pogłębiania świadomości, wzrastania wycucia i kompetencji, w kolejnych kontaktach międzykulturowych. Jest ono rozciągnięte w czasie i przebiega w kilku etapach, przeprowadzających jednostkę od postawy etnocentryzmu do etnorelatywizmu³⁹.

Jednostka na etapie etnocentrycznym zaprzecza różnicom kulturowym, postrzegając kulturę własną jako wyższą, czemu towarzyszy izolowanie się i separacja od przedstawicieli innych kultur (często ma to miejsce nawet wtedy, gdy nie ma okazji do bezpośredniego kontaktu z odmiennością kulturową). Próbuje dowartościowywać swoją kulturę przez deprecjację innej, spostrzeganej jako zagrażająca, dostrzega różnice kulturowe, ale z nimi walczy⁴⁰. W kolejnym etapie, minimalizacji, deprecjacja i aktywna walka z treściami i wartościami innej kultury zostają zarzucone na rzecz pomniejszania dostrzeganych różnic między kulturą własną a obcą. Zmiana postawy i sposobu percepcji sprawia, że podmiot zaczyna dostrzegać wspólne wartości i płaszczyzny, odkrywając fizyczne i psychiczne podobieństwa między reprezentantami różnych kultur. Pogłębiające się doświadczenie kontaktu międzykulturowego otwiera natomiast świadomość jednostki na prawdę, iż dla zrozumienia zachowań przedstawicieli innych kultur należy analizować je i porównywać z uwzględnieniem właściwego dla nich kontekstu społecznego, historycznego i kulturowego. Odkrycie to umożliwia jej przejście do fazy etnorelatywizmu.

Na tym poziomie jednostka zaczyna dostrzegać, akceptować i szanować kulturowe różnice w werbalnych i niewerbalnych zachowaniach innych ludzi. Włącza do repertuaru własnych zachowań elementy innej kultury, wczuwając się w kontekst sytuacyjny oraz starając się przyjąć sposób myślenia i spostrzegania rzeczywistości w perspektywie jej przedstawicieli. Przyjmuje także i uznaje bez wartościowania istnienie wielu odrębnych zasad i wartości, różnorodnych poglądów, sposobów widzenia świata. W końcowym etapie opisywanej fazy dochodzi do integracji zdobytych kompetencji, wyrażającej

³⁹ A. Gilbert: *Koncepcje uczenia się międzykulturowego*. W: S. Martinelli, M. Taylor (red.): *Uczenie się międzykulturowe*. Pakiet szkoleniowy, Rada Europy i Komisja Europejska 2000, nr 4, s. 29–30.

⁴⁰ Czasem dochodzi do reakcji przeciwnej, gdy jednostka inną kulturę ocenia lepiej niż swoją (zmiana ośrodka etnocentryzmu).

się łączeniem przez nią wiedzy uzyskanej z kontaktu z poszczególnymi kulturami, umiejętności oceny pożądanego sposobu zachowania w zależności od aktualnego kontekstu sytuacyjnego. Nabywa ona zdolności adekwatnego funkcjonowania w kontekście wielu kultur przy umiejętności zdystansowania się wobec każdej z nich, rozpoznania i odrzucenia nieadekwatnych w danym kontekście elementów własnej kultury oraz przyjęcia wartościowych elementów kultury obcej. Rozwijając kompetencje funkcjonowania w relacjach wielokulturowych, nie traci jednak własnej tożsamości kulturowej wzbogaconej o treści kontaktu międzykulturowego⁴¹.

Przedstawiając opisany powyżej model, jego autor podkreśla, że wyodrębnione etapy są jedynie wytycznymi dla organizacji procesu uczenia się międzykulturowego i niekoniecznie muszą występować wszystkie. Pozwalają one jednak lepiej zobrazować ewoluowanie świadomości jednostki podczas kontaktów z przedstawicielami innych kultur, jak również sposoby reagowania na przedstawicieli odmiennej kultury i procesy wzbogacania własnej tożsamości pod wpływem tych relacji. Międzykulturowe uczenie się jest procesem, w którym mając kontakt z przedstawicielami innej kultury staramy się zrozumieć ich specyficzny sposób myślenia i działania, bez uprzedzeń i stereotypowego myślenia.

Podstawową strategią pedagogiczną edukacji międzykulturowej jest więc projektowanie działań facylitujących kontakty międzykulturowe oraz poszukiwanie rozwiązań pozwalających na równościową prezentację i traktowanie treści i wartości reprezentujących odmienne kultury. Złożoność treści przekazywanych w ramach edukacji międzykulturowej stawia wysokie wymagania merytorycznym, metodycznym i wychowawczym kompetencjom nauczycieli. Na kompetencje merytoryczne składają się wiedza o procesach kształcenia, wychowania i socjalizacji, jak również wiedza o funkcjonowaniu instytucji edukacyjnych, a także placówek animacji społeczno-kulturowej w kulturze rodzimej oraz kulturowym i religijnym zróżnicowaniu ludzkości i społeczeństwa, zjawisku wielokulturowości i prawidłowościach funkcjonowania zbiorowości wielokulturowych, procesach akulturacji, nabywania kompetencji międzykulturowych oraz indywidualnych potrzebach osób uczących się. Kompetencje metodyczne obejmują umiejętność projektowania i realizacji zajęć edukacyjnych z wykorzystaniem różnorodnych metod i środków. Na kompetencje wychowawcze składają się natomiast: empatia, tolerancja,

⁴¹ A. Gilbert: *Koncepcje uczenia się międzykulturowego*. cyt. wyd., s. 29–30.

otwartość na innych i umiejętność kształtowania tych postaw wśród uczniów, jak również umiejętność pracy z jednostkami reprezentującymi różne kultury oraz radzenie sobie z własnymi psychologicznymi barierami mogącymi wynikać z etnocentryzmu, uprzedzeń, ksenofobii, rasizmu itp. oraz problemami rozwoju kompetencji międzykulturowych⁴².

Edukacja antydyskryminacyjna

Zarysowana w nowej podstawie programowej koncepcja edukacji globalnej przywiązuje dużą wagę do działań zwalczających zjawisko dyskryminacji. Wątek edukacji antydyskryminacyjnej znajduje się w licznych uregulowaniach powstających zarówno na poziomie międzynarodowym, jak i krajowym, podkreślających konieczność ochrony każdej jednostki przed jakimikolwiek przejawami dyskryminacji⁴³.

Zgodnie z wyodrębnionymi w tych aktach kryteriami rozróżniamy dwa rodzaje dyskryminacji: bezpośrednią i pośrednią. Za dyskryminację bezpośrednią przyjmujemy sytuację, gdy ze względu na płeć, pochodzenie rasowe lub etniczne, narodowość, religię, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek czy orientację seksualną dana osoba traktowana jest mniej przychylnie niż traktuje się, traktowano lub traktowano by inną osobę w podobnej sytuacji. Pojęcie dyskryminacji pośredniej odnoszone jest natomiast do sytuacji, gdy pozornie neutralny przepis, zastosowane kryterium (np. oceny) lub przyjęta praktyka mogą doprowadzić do szczególnie niekorzystnej (w porównaniu z innymi) sytuacji osób określonego pochodzenia rasowego, etnicznego lub posiadaczy tzw. cech chronionych (płeć, wiek, pochodzenie, niepełnosprawność, orientacja seksualna, religia, przekonania)⁴⁴. Katalog cech narażających jednostkę na nierówne traktowanie nie jest zamknięty, zawiera jeszcze inne przesłanki. W literaturze przedmiotu wskazuje się m.in. na sytuację materialną i prawną (także rodziny), wykształcenie i pochodzenie

⁴² K. Błeszyńska: *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*. cyt. wyd., s. 42.

⁴³ Zob.: Agencja Praw Podstawowych Unii Europejskiej, Rada Europy: *Podręcznik europejskiego prawa o niedyskryminacji*. Luksemburg 2011, Urząd Publikacji Unii Europejskiej; M. Pajura, M. Lużyński: *Przeciwdziałanie dyskryminacji i ksenofobii wobec uchodźców i marginalizowanych migrantów w Polsce*. Centrum Pomocy Prawnej im. H. Nieć 2009, s. 7–10.

⁴⁴ Ustawa z 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz. U. nr 254, poz. 1700) – art. 3 ust. 1 i 2.

społeczne⁴⁵. W niektórych przypadkach możemy mieć także do czynienia z tzw. dyskryminacją wielokrotną/krzyżową, gdy dochodzi do zjawiska dyskryminacji na podstawie kilku przesłanek (cech chronionych) jednocześnie.

Komisja Europejska od wielu lat wskazuje na potrzebę realizowania edukacji antydyskryminacyjnej w placówkach oświatowych⁴⁶. Natomiast na gruncie polskim postulaty te artykułuje przede wszystkim Koalicja na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej, której misją jest wprowadzenie edukacji antydyskryminacyjnej do polskiego systemu oświaty⁴⁷. Podejmowane w tym kierunku działania uzasadniane są homogenicznością obrazów społecznych zawartych w treściach kształcenia (pomijających istnienie mniejszości etnicznych czy seksualnych, różnorodności rasowej, kulturowej i religijnej, osób niepełnosprawnych, uchodźców czy imigrantów)⁴⁸. Dla potrzeb promowanych programów Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej zdefiniowało pojęcie edukacji antydyskryminacyjnej jako „świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności”⁴⁹.

Antydyskryminacyjny wątek w edukacji ma rozwijać wiedzę uczniów na temat zjawiska i mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia społecznego, uświadamiać ich konsekwencje we wszystkich obszarach życia osobistego, społecznego, ekonomicznego i politycznego. Ukazywać, w jaki sposób stereotypy i uprzedzenia mogą prowadzić do nierównego traktowania i naruszania praw jednostki, jak również kształtować umiejętność przeciwdziałania i reagowania na przejawy tego zjawiska.

⁴⁵ B. Kłós, J. Szymańczak (red.): *Zasada równości i zasada niedyskryminacji*. Warszawa 2011, Biuro Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu, nr 2 (26) 2011, s. 5.

⁴⁶ A. Zygierewicz: *Polityka Unii Europejskiej na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji*. W: B. Kłós, J. Szymańczak (red.): *Zasada równości i zasada niedyskryminacji*, Warszawa 2011, Biuro Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu, nr 2 (26), s. 87–106.

⁴⁷ M. Abramowicz (red.): *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Warszawa 2011, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, s. 11.

⁴⁸ E. Majewska, E. Rutkowska: *Wskazówki dla nauczycielek i nauczycieli o edukacji wolnej od dyskryminacji*. W: E. Majewska, E. Rutkowska: *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*. Gliwice, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej.

⁴⁹ Zob.: www.tea.org.pl. (15.09.1214).

Jego uniwersalny charakter sprawia, że jest on obecny we wszystkich opisanych powyżej programach edukacyjnych powiązanych z Wychowaniem dla Pokoju, edukacją globalną i międzykulturową. Szczególnego znaczenia nabiera w placówkach, w których uczniowie są zróżnicowani kulturowo⁵⁰.

Podsumowanie

Zaprezentowane założenia programów edukacyjnych powinny znaleźć swoje stałe miejsce w każdej szkole. Staje się to szczególnie pożądane ze względu na stale zwiększającą się mobilność społeczną, zjawiska uprzedzeń i wrogich zachowań wobec osób reprezentujących odmienną kulturę, religię, poglądy i pochodzenie.

Aby przeciwdziałać takim zjawiskom, potrzebne są aktywność i dobra wola wielu podmiotów określanych jako siły społeczne, ekonomiczne i polityczne, do których również należy szkoła. Dzięki podejmowanym inicjatywom promującym otwartość i tolerancję wobec innych siły te są w stanie wpływać na postawy poszczególnych jednostek prezentowane w społeczeństwie otwartym.

Podstawowym warunkiem otwartości na innych jest edukacja, która jest niezbędnym elementem tworzenia/kreowania odpowiednich norm i wartości, zrozumienia dla innych, ich poglądów, wierzeń i preferencji bez jakichkolwiek przejawów dyskryminacji.

Bibliografia

- Abramowicz M. (red.): *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Warszawa 2011, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Agencja Praw Podstawowych Unii Europejskiej, Rada Europy: *Podręcznik europejskiego prawa o niedyskryminacji*. Luksemburg 2011, Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

⁵⁰ Zob.: J. Balsamska, S. Beźnic, M. Dziwisz, P. Dziwisz, H. Zając, M. Zawila: *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją, o występowaniu i przeciwdziałaniu dyskryminacji na tle religijnym w małopolskich szkołach oraz o treściach etycznych, religijnych i antydyskryminacyjnych w systemie oświaty*. Raport z badań. Kraków 2012, Fundacja na Rzecz Różnorodności Polistrefa.

- Balsamka J., Beźnic S., Dziwisz M., Dziwisz P., Zając H., Zawila M.: *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją, o występowaniu i przeciwdziałaniu dyskryminacji na tle religijnym w małopolskich szkołach oraz o treściach etycznych, religijnych i antydyskryminacyjnych w systemie oświaty*. Raport z badań. Kraków 2012, Fundacja na rzecz Różnorodności Polistrefa.
- Bartz B.: *Wizja współżycia i edukacji w wielokulturowym społeczeństwie*. Prezentacje. „Przegląd Edukacyjny”, nr 4 (76).
- Błęszyńska K.: *Constructing Intercultural Education*. „Intercultural Education”, vol. 19, No. 6.
- Błęszyńska K.: *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.): *Pogranicze. Studia społeczne*, T. 17, cz. 1. Białystok 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Borzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H. (red.): *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości i wielojęzyczności*. Warszawa 2013, ORE.
- Czaplicka K.: *Po co nam edukacja globalna?*. Warszawa 2010, ORE.
- Eurydyce: *Edukacja obywatelska w Europie*. Warszawa 2012, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Fountain S.: *Peace Education in UNICEF*. New York 1999, UNICEF Staff Working Papers PD-ED-99/003.
- GENE: *Edukacja globalna w Polsce*. Europejski proces partnerskiego przeglądu edukacji globalnej, Krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce. GLOBAL EDUCATION NETWORK EUROPE (GENE), Warszawa 2009, MSZ, aneks II.
- Gilbert A.: *Koncepcje uczenia się międzykulturowego*. W: S. Martinelli, M. Taylor (red.): *Uczenie się międzykulturowe*. Pakiet szkoleniowy, Rada Europy i Komisja Europejska 2000, nr 4.
- Global Education Week Network, Centrum Północ-Południe Rady Europy: *Przewodnik po edukacji globalnej, Koncepcje i metodologie edukacji globalnej dla edukatorów i twórców polityk*. Tłum. P. Kalinka, Wydanie polskie, Warszawa 2012, Grupa Zagranica.
- Grupa Zagranica: *Edukacja globalna, Społeczeństwo świadome globalnych zależności*. Seria „ODA – Opinie, Dyskusje, Analizy”, NR 08/ listopad 2012.
- Institute of Global Education 2011. <http://www.ecopsych.com/ige.html> w dn. 20.09.2011 (12.12.2014).
- Karta edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka – Zalecenie CM /Rec (2010) 7 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w Radzie*

- Europy w Karcie edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka (*Przyjęte przez Komitet Ministrów w dniu 11 maja 2010 na 120. sesji*).
- Koszevska K., Styslavskaja O. (red.): *Edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka jako zadanie wszystkich nauczycieli: Opis kompetencji nauczycielskich i sposobów ich rozwijania*. Tłum. M. Kositorny, Warszawa 2012, ORE.
- Majewska E., Rutkowska E.: *Wskazówki dla nauczycielek i nauczycieli o edukacji wolnej od dyskryminacji*. W: E. Majewska, E. Rutkowska: *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*. Gliwice, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej.
- Mathews D.: *Teaching Politics as Public Work. An Alternative Theory of Civic Education*. W: W. T. Callahan, R. A. Banaszak (red): *Citizenship for the 21st Century*. Foundation for Teaching Economics, Constitutional Rights Foundation 1990.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz J.: *Od Federacji Zespołu Badań Pogranicza do Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.): *Pogranicze. Studia społeczne*. T. 17, cz. 1. Białystok 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Noddings N.: *Peace Education. How We Come to Love Peace and Hate War*. Cambridge 2012, Cambridge University Press.
- ONZ: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka przyjęta i proklamowana rezolucją Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III), 10 grudnia 1948 r. http://amnesty.org.pl/uploads/media/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka_01.pdf (15.09.1214).
- ONZ: Wielka Karta Narodów Zjednoczonych (Dz. U. 1947, nr 23, poz. 90). San Francisco, 26 czerwca 1945.
- Pajura M., M. Lużyński M.: *Przeciwdziałanie dyskryminacji i ksenofobii wobec uchodźców i marginalizowanych migrantów w Polsce*. Centrum Pomocy Prawnej im. H. Nieć 2009.
- Popper K.: *Spółeczeństwo otwarte i jego wrogowie*. Warszawa 2007, PWN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009, nr 4 poz. 17).
- UNESCO: *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*. First printing: New York, April 1990.

UNICEF: *Working Paper Series*. Geneva, July 1999, UNICEF.

Ustawa z 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz. U. Nr 254, poz. 1700).

Witkowski J. (red.): *Cały świat w klasie*. Warszawa 2011, Creative Commons, Centrum Edukacji Obywatelskiej.

www.men.gov.pl (15.09.1214).

www.tea.org.pl (15.09.1214).

Zygierewicz A.: *Polityka Unii Europejskiej na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji*. W: B. Kłos, J. Szymańczak (red.): *Zasada równości i zasada niedyskryminacji*. Warszawa 2011, Biuro Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu, nr 2 (26).

Multicultural school curricula in the context of growing social integration and intercultural communication

Summary

The core curriculum for general education, introduced in 2008, indicated that schools should implement courses of citizen education and the related global education, which comprises education towards sustainable development, education for peace and preventing conflicts, and intercultural education.

Educational institutions, especially those in which culturally diversified children and youth are educated, ought to implement courses in multi – and intercultural education and such courses which form the attitudes of mutual respect, tolerance, shared citizen responsibility, feeling of solidarity and readiness to cooperate with people of other cultures and religions.

What has been presented in this study are the major assumptions and contents of particular components of global and citizen education as guidelines for teachers implementing such educational curricula.

Key words: multicultural school, citizen education, global education, intercultural education, anti-discrimination education, education for peace

Translated by Agata Cieniała