



SPOŁECZEŃSTWO
EDUKACJA
JĘZYK

Tom 13/2021, ss. 109-124
ISSN 2353-1266
e-ISSN 2449-7983
DOI: 10.19251/sej/2021.13(8)
www.sej.mazowiecka.edu.pl

Agnieszka Głowala

Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku

Orcid: 0000-0002-3114-4897

WYCHOWAWCZE ASPEKTY PRACY NAUCZYCIELA W DĄŻENIU DO EDUKACJI WIELOKULTUROWEJ/ MIĘDZYKULTUROWEJ

PEDAGOGIC ASPECTS OF A TEACHER'S PROFESSION
IN PURSUANCE OF MULTICULTURAL/INTERCULTURAL
EDUCATION

Abstrakt

Obserwuje się liczne migracje ludzi i stąd społeczeństwa, a także placówki edukacyjne stają się zróżnicowane kulturowo. Zjawisku wielokulturowości zwykle towarzyszą procesy o charakterze pozytywnym, ale także negatywnym. Procesy adaptacyjno-edukacyjne uczniów wielokulturowych nie zawsze przebiegają właściwie. Różnice językowe i kulturowe wpływają na całokształt funkcjonowania dziecka w szkole i często rodzą trudne sytuacje. W Polsce pomoc dzieciom cudzoziemskim organizowana jest zgod-

Abstract

We can observe many people migrating and that is why societies and educational establishments become culturally diverse. Phenomenon of multiculturalism is very often connected with many processes, positive and negative as well. Adaptive-educational processes of multicultural students are not always correct. Cultural and linguistic differences have an influence on a totality of a child in school and often result in a difficult situations. Help for foreigners' children in Poland is organized according to ed-

nie z prawem oświatowym. Kompetencje kulturowe nauczyciela przejawiające się w postaci postaw i działań, umożliwiają efektywną pracę w sytuacjach międzykulturowych. Nauczyciel edukacji wielokulturowej musi wyjść naprzeciw takim potrzebom i problemom, jak kultywowanie własnej tożsamości, języka i kultury, dialog międzykulturowy, ale także dyskryminacja czy wykluczenie społeczne i kulturowe. Przygotowanie nauczyciela do pracy w grupie wielokulturowej powinno koncentrować na kompetencjach osobowościowych, socjokulturowych, ale także innowacyjnych metodach i formach animacji życia społecznego w środowiskach zróżnicowanych kulturowo.

SŁOWA KLUCZOWE

edukacja, wielokulturowość, międzykulturowość, wychowanie, nauczyciel

ucation law. A teacher's cultural abilities that are visible through an attitude and a behaviour enable effective actions in multicultural situations. A teacher of multicultural education has to confront such needs and problems as cultivating somebody's own identity, language, culture, international dialogue but also discrimination or social and cultural isolation. Training of a teacher who is going to work with a multicultural group should be focused on personality skills, sociocultural skills but also on innovative methods and forms of animating a social life in culturally diverse environment.

KEYWORDS

education, multiculturalism, interculturalism, upbringing, teacher

1. Wprowadzenie - o istocie wielokulturowości i międzykulturowości

Środowisko życia staje się coraz bardziej zróżnicowane. Wielokulturowość wyraźnie wpisuje się w doświadczenie i charakter życia codziennego. To już nie tylko wirtualne doświadczenie „Innego”, ale codzienność wielkich miast i mniejszych środowisk społecznych. Od wielu już lat w polskiej szkole wielokulturowość jest faktem i szczególnie znaczenia nabiera również edukacja wielokulturowa i międzykulturowa (Karczewska, Kundera 2014/2015, 19).

Wielokulturowość, z języka angielskiego *multiculturalism* wiąże się z takimi pojęciami, jak międzykulturowość, tożsamość kulturowa, tolerancja. Istotę wielokulturowości można opisywać w odniesieniu do trzech koncepcji wielokulturowości, a mianowicie wielokulturowości demokratycznej, wielokulturowości preskryptywnej i wielokulturowości holistycznej.

I tak, wielokulturowość demokratyczną (deskryptywną) odnajduje się w społeczeństwach czy społecznościach, których struktura jest uważana za zróżnicowaną etnicznie, bez wartościowania tego zjawiska. W koncepcji wielokulturowości preskryptywnej dąży się w założeniu do ideału społeczeństwa, w którym wszystkie grupy etniczne posiadają równe prawa, równy dostęp do przywilejów ekonomicznych, politycznych i społecznych, z zachowaniem tolerancji i zrozumienia różnic kulturowych

oraz możliwości stosowania w praktyce języków mniejszości. Natomiast w koncepcji wielokulturowości holistycznej zakłada się, że pluralizm kulturowy i etniczny, jako wartość sama w sobie, stanowi korzyść zarówno dla grup mniejszościowych, jak i dla całego społeczeństwa (Melosik 2007, 168-169).

Wielokulturowość rozpatrywana w aspekcie psychicznym sięga w głąb świata ludzkich wartości. Odnosi się do poczucia przynależności, odmienności, świadomości i dumy, religii, rasy, rytuałów, korzeni. W wymiarze kulturowym dotyczy odmienności w obszarach języka, panujących wzorców, a także etniczności, symbolu i przekonań. Jak pisze Joanna Karczewska i Katarzyna Kundera (2014/2015, 21) wielokulturowość można pojmować jako fakt istnienia wielu kultur na danej przestrzeni geograficznej. Wystąpić może izolacja społeczna, która prowadzi do ignorancji odmiennych kultur, braku zainteresowania i chęci poznawania, ale może także powstać nowa jedność, co wymaga poszanowania zasad wolności i równości kultur.

Zjawisku wielokulturowości zwykle towarzyszą procesy o charakterze pozytywnym, ale także negatywnym, jak integracja, wykluczenie społeczne, asymilacja, tolerancja, nietolerancja, uprzedzenie, dyskryminacja, ksenofobia czy rasizm (Lewicki, Michniewicz 2013, 15-16). Oczywiście, pozytywnym zjawiskiem jest integracja czy tolerancja. Integracja oznacza proces jednoczenia jednostek i grup, zakłada, że możliwe jest wspólne wypracowanie nowego sposobu życia i nowych wartości wywodzących się z różnych kultur. Nie ma także wielokulturowości bez tolerancji. Tolerancja to poszanowanie i akceptacja różnych kultur i stylów życia. Jest to stan harmonii, przy jednoczesnej różnorodności. Potęguje ją wiedza o innych kulturach, otwartość, komunikowanie się, wolność myśli i słowa. Jest to postawa aktywna, bycie tolerancyjnym nie oznacza akceptacji łamania człowieka, ani też odejścia od uznanych własnych wartości czy też ich osłabienia.

Asymilacja natomiast może być rozpatrywana w aspekcie pozytywnym i negatywnym. Asymilacja oznacza zdlawienie różnic kulturowych, co dokonuje się niekiedy dobrowolnie, częściej jednak na drodze przymusu zaniechania swej odmienności na rzecz kultury grupy dominującej.

Jednoznacznie negatywne zjawiska związane z wielokulturowością to: wykluczenie społeczne, nietolerancja, uprzedzenie, dyskryminacja, ksenofobia czy rasizm. Wykluczenie społeczne jest przeciwieństwem integracji. Zwykle jest ono efektem dyskryminacji na tle pochodzenia etniczno-kulturowego, niepełnosprawności, odmienności seksualnej itp. Następstwem wykluczenia społecznego może być: wzajemna nieufność i wrogość, ograniczony dostęp do edukacji, opieki socjalnej i zdrowotnej itp. Nietolerancja jest zjawiskiem utrudniającym funkcjonowanie społeczeństw wielokulturowych, bo oznacza z kolei brak szacunku do odmiennych kultur, obyczajów, praktyk. Wynika ona z uprzedzeń, dyskryminacji i rasizmu. Uprzedzenia to przesady, sformułowane i przyjmowane za prawdziwe bez ich uzasadnienia, jeśli są elementem czyis przekonań, stają się stereotypami. Nietolerancja prowadzi także do dyskryminacji innych postaw, czyli negatywnego oceniania i napiętnowania innych na podstawie koloru skóry, narodowości, statusu społecznego, pochodzenia etycznego itp. oraz rasizmu. Rasizm to

pogląd, że ktoś może być lepszy od innych z powodu przynależności do określonej rasy. Zagrożeniem dla społeczeństw wielokulturowych jest także ksenofobia, rozumiana jako lęk przed obcymi, wyzwalającymi wrogość i brak szacunku wobec ludzi innych kultur, tradycji i obyczajów.

Podsumowując, warto zaznaczyć, iż w kontekście wielokulturowości tolerancję możemy uznać za jednoznacznie pozytywne zjawisko, stwarzające podstawy budowania społeczeństwa wielokulturowego i jednocześnie swego rodzaju zabezpieczenie, by nie pojawiły się takie zjawiska, jak „patologiczna” asymilacja, dyskryminacja czy rasizm. Placówka edukacyjna może stać się przestrzenią doświadczania zarówno pozytywnych, jak i negatywnych zasygnalizowanych zjawisk.

Mówiąc o społeczeństwie wielokulturowym, coraz częściej pisze się także o międzykulturowości. Międzykulturowość postrzega się w trzech ujęciach:

- sytuacyjnym, które zakłada przewagę jednej kultury nad drugą z powodu różnic w uwarunkowaniach politycznych, ekonomicznych i historycznych;
- interakcjonistycznym, które zaleca uczestnikom interakcji, aby odnosząc się do „Obcego”, brali pod uwagę własne „Ja”;
- subiektywistycznym, które rozpatruje międzykulturowość jako relacje odrębnych podmiotów (Karczewska, Kundera, 2014/2015, 22).

Międzykulturowość jest postulatem moralnym, od uznania którego i stopniowej realizacji zależy solidarne współżycie wszelkich kultur z zachowaniem własnej tożsamości. (Chromiec, 2004, 28-29). Zjawisko międzykulturowości należy wiązać z życiem w społeczeństwach obejmujących środowiska/grupy etniczne, religijne i narodowe, które, zamieszkując wspólne terytorium, wchodzi w otwarte relacje. Towarzyszą im akceptacja, szacunek i wzajemne zrozumienie, a więc dążenie do poznania poprzez przekraczanie granic kulturowych, bez zbaczania jednak z wytyczonej drogi aksjologicznej. Nie należy bowiem gubić własnej tożsamości.

Tylko właściwe rozumienie międzykulturowości i z tym związanej edukacji międzykulturowej, poprzez przemyślany system działań może stanowić podstawę tworzenia dobrze funkcjonującej placówki edukacyjnej (np. przedszkola czy szkoły) z powodzeniem sprzyjającej rozwojowi wszystkich wychowanków.

2. Wspomaganie ucznia cudzoziemskiego

W Polsce pomoc dzieciom cudzoziemskim organizowana jest zgodnie z prawem oświatowym, ale fundamentalne prawo człowieka do nauki, wiedzy i edukacji oraz dostęp do publicznego szkolnictwa w Polsce i edukacji zapewniają chociażby Konstytucja RP z 1997 roku oraz Konwencja o Prawach Dziecka, którą Polska zobowiązała się przestrzegać w 1991 roku.

Dokumentem regulującym kwestie przyjęcia dzieci do placówek edukacyjnych i udzielania pomocy dzieciom cudzoziemskim, zwłaszcza w zakresie realizacji zajęć dydaktycznych, stanowi Rozporządzenie MEN z dnia 23 sierpnia 2017 roku w sprawie

kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemie oświaty innych państw. Rozporządzenie wskazuje między innymi, że:

- uczeń może zostać zakwalifikowany do oddziału przygotowawczego, w którym nauczanie jest prowadzone według realizowanych w szkole programów nauczania, z dostosowaniem metod i form ich realizacji do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów (paragraf 16);
- dla uczniów przybywających z zagranicy, którzy nie znają języka polskiego, albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, organ prowadzący szkołę organizuje w szkole bezpłatną naukę języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego. Zajęcia lekcyjne z języka polskiego są prowadzone indywidualnie lub w grupach w wymiarze nie niższym niż 2 godziny lekcyjne tygodniowo (paragraf 17);
- jeśli nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych z tego przedmiotu, organ prowadzący szkołę organizuje w szkole dodatkowe zajęcia wyrównawcze (paragraf 18);
- dla uczniów niebędących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu, placówka dyplomatyczna lub konsularna kraju ich pochodzenia, działająca na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości, mogą organizować w szkole naukę języka i kultury kraju pochodzenia (paragraf 20);
- osobom niebędącym obywatelami polskimi może być przyznane stypendium ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania (paragraf 21).

Innym dokumentem istotnym z punktu widzenia organizacji wsparcia dziecka cudzoziemskiego w polskim systemie oświatowym jest Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 9 sierpnia 2017 roku. I tak, w paragrafie 2, w punkcie 2 Rozporządzenia, o którym mowa wyżej stwierdza się, iż potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce wynika w szczególności między innymi z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. I dalej, w paragrafie 6 zapisano, iż w szkole, z pewnymi wyjątkami, pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz przez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, a także w formie: 1) klas terapeutycznych, 2) zajęć rozwijających uzdolnienia, 3) zajęć rozwijających umiejętności uczenia się, 4) zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, 5) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym, 6) zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu – w przypadku

uczniów szkół podstawowych oraz uczniów szkół ponadpodstawowych; 7) zindywidualizowanej ścieżki kształcenia; 8) porad i konsultacji; 9) warsztatów.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna dzieciom cudzoziemskim udzielana jest zgodnie z zapisami Rozporządzenia na warunkach jak dzieciom polskim, oczywiście we współpracy z rodzicami lub opiekunami dziecka. Uczniowie zatem są objęci pomocą zarówno ze strony szkoły, jak i poradni psychologiczno-pedagogicznej czy psychologa i pedagoga szkolnego. Szkoła podejmuje działania przede wszystkim w kwestii przygotowania do uczestniczenia w zajęciach poprzez organizację zajęć z języka polskiego, możliwość uczestniczenia w zajęciach przygotowawczych czy zajęciach wyrównawczych. Pomoc poradni psychologiczno-pedagogicznej (czy też psychologa i pedagoga szkolnego) polega między innymi na ograniczeniu barier językowych, tworzeniu opinii psychologiczno-pedagogicznej w związku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów oraz udziale, zgodnie z obowiązującymi regulacjami prawnymi, w organizacji indywidualnych zajęć wspomagających proces dydaktyczny. Ponadto poradnia oferuje możliwość udziału w indywidualnych formach pomocy terapeutycznej związanej z procesami adaptacyjnymi i przeżyciami traumatycznymi, a także systematyczną indywidualną opiekę psychologiczną dla dzieci i ich rodziców.

Weronika Perz, Marta Ławecka i Marta Szymańska-Wiśniewska (2016, 58) zwracają uwagę, że ważną formą pomocy dziecku wielokulturowemu jest zatrudnianie w szkole asystenta kulturowego, który realizuje następujące zadania:

- aktywizowanie dzieci i ich rodziców we współtworzeniu życia szkolnego;
- bycie dostępnym dla wszystkich uczniów – zarówno polskich, jak i cudzoziemskich;
- uwrażliwianie uczniów i rodziców polskich na problematykę wielokulturowości;
- rozwiązywanie bieżących konfliktów między uczniami cudzoziemskimi a polskimi;
- prowadzenie zajęć z języka ojczystego;
- stanowienie źródła informacji o kulturze pochodzenia.

Wydaje się jednak, iż asystentem kulturowym nie może być osoba nie posiadająca kwalifikacji pedagogicznych, a także kompetencji psychologiczno-komunikacyjnych.

Należy także wziąć pod uwagę, że nie tylko uczeń innej kultury wymaga w szkole wsparcia związanego z funkcjonowaniem w grupie wielokulturowej. Dobrze, jeśli działania systemowe obejmują także rodziców, nauczycieli i pozostałych uczniów, np. w formie szkoleń czy zajęć, jeszcze przed przyjściem potencjalnego nowego ucznia do szkoły. Ważne jest pozytywne nastawienie i otwartość zarówno po stronie nauczycieli, dyrekcji, innych uczniów oraz ich rodzin, jak i po stronie ucznia wielokulturowego i jego rodziny. Spełnienie wymienionych warunków oraz ciągła edukacja międzykulturowa stanowią podstawę, by proces adaptacji kulturowej przebiegał pomyślnie. Nauczyciel i szkoła, która edukację międzykulturową (wielokulturową) traktuje jako podstawę wsparcia uczestników społeczności wielokulturowej (szkoły/klasy/grupy) powinien:

- przyjąć założenie, że wszystkie kultury są w równym stopniu wartościowe (choć nie wyklucza to przyznawania niektórym ważniejszej roli na arenie międzynarodowej);
- uczyć szacunku dla odmienności;
- rozumieć kulturę jest złożoną i różnorodną całość;
- pamiętać, że wszystkim ludziom przysługują różne prawa;
- zdawać sobie sprawę, że pojęcia „pokoju”, „braterstwa” i „miłości” mają znaczenie tylko dla tych, którzy przyjmują określony system wartości;
- mieć świadomość, że ukazywanie egzotyki z jednej strony kusi i wzmacnia pozytywny stosunek do innej kultury, lecz z drugiej strony tworzy wobec niej dystans, uruchamia mechanizm traktowania jej jako swego rodzaju przeciwstawienia;
- zaplanować na zajęciach czas na refleksję i swobodną dyskusję, w której każdy może wyrażać własny punkt widzenia;
- stwarzać częste okazje do osobistych kontaktów uczniów z innymi kulturami (Klimowicz, 2004, 7).

Jak już wcześniej wspomniałam, wielokulturowość może być postrzegana nie jako trudność, ale także jako szansa na rozwój wszystkich uczniów, nauczycieli i całej placówki edukacyjnej. Myślą przewodnią systemu edukacyjnego powinno być inicjowanie i realizowanie dialogu międzykulturowego, który możliwy będzie dzięki realizacji projektów i programów kształtujących i wzmacniających postawę otwartości, zrozumienia i akceptacji dla innych kultur oraz umożliwiających doświadczanie inności kulturowej i uwrażliwianie na nią. Perz, Ławecka, Szymańska-Wiśniewska (2016, 57-59) w systemie wsparcia dla szkoły proponują między innymi:

- utworzenie grup wsparcia dla nauczycieli, uczniów wielokulturowych (głównie cudzoziemskich i ich rodziców);
- szkolenia dla nauczycieli dotyczące sposobu pracy w wielokulturowej klasie (edukacja międzykulturowa);
- włączanie do nauczania przedmiotowego elementów edukacji międzykulturowej;
- rozszerzenie oferty projektów dotyczących wielokulturowości realizowanych we współpracy z organizacjami pozarządowymi;
- stworzenie ofert uczniowskiej wymiany międzynarodowej;
- zapewnienie wsparcia dla uczniów polskich.

Proponowane rozwiązania dotyczą działań w odniesieniu do dzieci i nauczycieli, a także wzbogacenia koncepcji pracy placówki edukacyjnej o zajęcia z obszaru edukacji międzykulturowej czy też otwarcia się na współpracę z innymi placówkami edukacyjnymi, także zagranicznymi.

Dzieci ze środowisk odmiennych kulturowo i językowo od środowiska dominującego, często nie wypadają dobrze w tradycyjnej edukacji. Właściwie kulturowo zorganizowana grupa czy klasa wielokulturowa to miejsce, gdzie respektowana jest indywidualność, niwelowanie różnic, respektowane i szanowane są wcześniejsze doświadczenia dzieci. Przestrzeganie tych zasad powoduje, że każde dziecko czuje się bez-

piecznie, jest doceniane i ma motywację do nauki. Dziecko z innej kultury wzbogaca społeczność grupy/klasę. Wnosi nowy język, idee, umiejętności, wartości i przekonania i jest to sytuacja, która wszystkim dzieciom pozwala poznać podobieństwa i różnice między sobą, a tym samym zrozumieć się i razem funkcjonować. Nauczyciel, świadomy wpływu własnej kultury na interakcje z innymi, planuje określone działania edukacyjne wobec dzieci i ich rodzin, a podczas realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego uwzględnia następujące aspekty:

- pedagogiczny humanizm, czyli przejawianie do wychowanków zaufania, szacunku do ich osobowości, szanowanie godności własnej i uczniów, pewność w swoich zdolnościach i możliwościach;
- emancypacyjne rozumienie wychowanków, co oznacza umiejętność odczuwania dzieci/uczniów, rozumienia świata wewnętrznego wychowanków i przyjmowanie ich pozycji;
- współpracę, polegającą na stopniowym włączaniu wychowanków do współtworzenia procesu pedagogicznego;
- dialog, czyli umiejętność słuchania wychowanków, interesowanie się nimi, rozwijanie porozumienia między osobami na podstawie równości, wzajemnego rozumienia i współtwórczości;
- osobowościową pozycję, która przejawia się w samowyróżnianiu nauczyciela, ujawnianiu swojej indywidualności, własnego zdania, uczuć i emocji itp. (Andruszkiewicz, Chyżna, 2018, 355-356).

Wymienione aspekty, czy też zasady pracy, przyjęte w postępowaniu edukacyjnym, stanowią warunek kultury klasy, sprzyjającej respektowaniu prawa oświatowego, realizacji możliwych form wsparcia czy też samoistnym zachowaniom adaptacyjnym.

Problemy uczniów innych kultur

Klasa wielokulturowa stanowi środowisko zróżnicowane przede wszystkim pod względem doświadczeń kulturowych i edukacyjnych, same też dzieci innej kultury mogą stanowić grupę dzieci wielojęzycznych i wielokulturowych w różnym stopniu zróżnicowaną. Grupa dzieci wielokulturowych obejmuje dzieci osób należących do mniejszości narodowych lub etnicznych na stałe mieszkających w Polsce, dzieci imigrantów – osób, których kultura pochodzenia jest inna niż polska, dzieci reemigrantów – osób narodowości polskiej, które wróciły do Polski po pewnym czasie pobytu za granicą czy też dzieci z rodzin mieszanych – wielokulturowych, które, nawet mieszkając cały czas w Polsce, od urodzenia przyswajają co najmniej dwa języki (Perz, Ławecka, Szymańska-Wiśniewska, 2016, 57). Poza tym jest to grupa niezwykle różnorodna wewnątrz, bo każde dziecko ma własne doświadczenia związane, między innymi, z życiem w innym kraju i w innym kontekście kulturowym.

W praktyce edukacyjnej, uczeń wielokulturowy świadomie lub nieświadomie przyjmuje pewną strategię akulturacyjną, przez którą poznaje, rozumie i przyswaja nową kulturę oraz określa swój stopień uczestnictwa w niej. Wśród takich strategii wymienia się:

- separację, kiedy dziecko dąży do zachowania własnej kultury dziedzicznej i całkowicie odrzuca kulturę osiedlenia;
- marginalizację, która przejawia się życiem dziecka poza kulturą starą z jednoczesnym nieuczestniczeniem w nowej, bycie niejako na marginesie kultur;
- asymilację, polegającą na porzuceniu kultury starej na rzecz utożsamienia się z kulturą nową;
- integrację związaną z zachowaniem własnej kultury oraz wchodzeniem w kontakt i czerpaniem z nowej kultury (Perz, Ławecka, Szymańska-Wiśniewska 2016, 58).

Procesy adaptacyjno-edukacyjne uczniów wielokulturowych nie zawsze przebiegają właściwie. Różnice językowe i kulturowe wpływają na całokształt funkcjonowania dziecka w szkole i często rodzą trudne sytuacje. Poza tym dzieci uchodźcze często przeżywają traumatyczne przeżycia związane z opuszczaniem rodzinnego kraju, co może rzutować na sytuację dziecka w nowej szkole czy przedszkolu.

Perz, Ławecka, Szymańska-Wiśniewska (2016, 59) zaznaczają, że różnice kulturowe wiążą się z takimi zjawiskami, jak odmienny styl komunikacji, sposoby wyrażania emocji i potrzeb, różnice religijne, różnice w kompetencjach społecznych, różnice w zakresie wiedzy powszechnej, nieumiejętność radzenia sobie w nowych sytuacjach, przebieg procesu adaptacji kulturowej, trudności w nawiązywaniu relacji z innymi. Różnice językowe zaś warunkują występowanie takich sytuacji, jak nierozumienie lub słabe rozumienie treści lekcji, trudności w zaliczeniu przedmiotów, różnice w rozumieniu poszczególnych słów i zwrotów, niewystarczająca znajomość języka młodzieżowego, brak lub słaba możliwość przekazywania swojej wiedzy w szkole, trudności w nawiązywaniu relacji rówieśniczych, brak kontaktu z uczniem i jego rodzicami, nieefektywne wyrażanie emocji i potrzeb. Wśród problemów szkolnych dzieci innych kultur wymienia się, poza słabą znajomością języka polskiego, także słabe wyposażenie w podręczniki szkolne i zeszyty, problemy materialne, zaniedbanie emocjonalne, słabą współpracę szkoły z rodzicami, brak nawyku uczenia się i systematycznego przygotowania do zajęć, niską frekwencję na zajęciach, przerywanie nauki przez uczniów, nieuczestniczenie dzieci w zajęciach pozalekcyjnych, izolowanie się od grup rówieśniczych, trudności z zaliczeniem przedmiotów, trudności z dostosowaniem się do zasad panujących w szkole (Białek 2015, za: Perz, Ławecka, Szymańska-Wiśniewska 2016, 58). Dzieci cudzoziemskie/imigrantów zagrożone są także takimi problemami, jak luki w wiadomościach, nadreprezentacja w szkolnictwie specjalnym, wysoki odsetek braku jakiegokolwiek edukacji (Klim-Klimaszewska, Jagiełło 2013, 198).

Wśród przyczyn trudności edukacyjnych dzieci cudzoziemskich wskazuje się, tak jak już wcześniej zaznaczyłam, niską znajomość języka polskiego, różnice kulturowe, ale także różnice między systemami edukacji, status prawny rodzica i dziecka, uwarunkowania psychologiczne i rozwojowe oraz umiejętności nauczyciela w zakresie pracy z klasą wielokulturową czy kompetencje społeczne i kulturowe rówieśników (Białek 2015, za: Perz, Ławecka, Szymańska-Wiśniewska 2016, 58).

Obecność w szkole uczniów wielokulturowych i wielojęzycznych często rozpatrywana jest przez pryzmat potencjalnych trudności, a przecież faktem jest, że wszyscy uczniowie w klasie wielokulturowej mają możliwość doświadczania rozwojowych sytuacji – poznania odmiennych kultur, uwrażliwiania na potrzeby „Innego”, uczenia się szacunku dla inności. Uczniowie w klasie wielokulturowej mają możliwość porównania swojej życiowej sytuacji z doświadczeniami kolegów, dzięki temu łatwiej jest umiejscowić siebie we współczesnym świecie, zrozumieć relacje i wzajemne powiązania ekonomiczne, polityczne, a także społeczne oraz ich wpływ na nasze życie. Uczniowie w klasie wielokulturowej uczą się patrzeć na życie z różnych punktów widzenia i konfrontują swoje poglądy z innymi.

Polski system prawny gwarantuje wiele sposobów na pokonanie przeszkód związanych z wielokulturowością i daje „przyzwolenie” na podejmowanie działań przez dyrektorów, nauczycieli, rodziców i środowisko lokalne odnośnie rozwiązywania konkretnych problemów, ale także tworzenia kultury szkoły, w której ważną częścią jest budowanie i realizacja edukacji międzykulturowej.

3. O kompetencjach nauczyciela w edukacji międzykulturowej

Rola nauczyciela w społeczeństwie uległa z latami znaczącej przemianie. Nauczyciel dzisiaj to osoba nowoczesna, która świetnie funkcjonuje we współczesnym świecie i potrafi swoją pozycję wykorzystywać w pracy. Jego powinnością jest dokonywanie selekcji spośród wielu możliwości, świadomość dokonanego wyboru i zagrożeń wynikających z tego wyboru (Wiśniewski 2015, 74). Współczesny nauczyciel to osoba stale pogłębiająca wiedzę, umiejętności i kompetencje. Realia współczesnego życia wymagają przygotowania swoich wychowanków do szybkiego działania, współdziałania w podejmowaniu decyzji ryzykownych i twórczych. Są to umiejętności konieczne w społeczeństwie wielokulturowym, w które nauczyciel musi wyposażać swoich podopiecznych, aby mogli dokonywać mądrych życiowych wyborów.

W zasadzie truizmem jest stwierdzenie, że szkoła powinna być miejscem dla dzieci ze środowisk zróżnicowanych kulturowo, miejscem, w którym rozumiane są i cennie różnice między dziećmi, a nauczyciel wyposażony jest w kompetencje kulturowe, zdefiniowane jako zestaw zachowań, postaw i działań, umożliwiających efektywną pracę w sytuacjach międzykulturowych. Kompetencje kulturowe to integracja wiedzy na temat osób i grup ludzi oraz transformacja tej wiedzy do określonych standardów, polityk, praktyk i postaw używanych w odpowiednich środowiskach kulturowych w celu poprawy jakości życia (Klim-Klimaszewska, Jagiełło 2013, 194). Kompetencje kulturowe nauczyciela to, można powiedzieć, zdolność do skutecznego nauczania i wychowania dzieci, które pochodzą z różnych kultur, ale także umiejętność tworzenia klasy wielokulturowej jako grupy realizującej wspólne cele w relacjach ze społecznością lokalną.

Kompetencje kulturowe nie tylko pozwalają na pełnowymiarowe uczestnictwo w kulturze, lecz także kształtują zdolność podejścia do świata, w sposób otwarty, kre-

atywny, tolerancyjny, krytyczny i refleksyjny. Tak rozumiane kompetencje kulturowe wspierają na poziomie jednostkowym, grup społecznych i społeczności kapitał społeczny, blisko powiązany z takimi kwestiami, jak relacje społeczne, mechanizmy komunikacji, skłonność do współpracy, aktywność obywatelska, zaufanie społeczne. Kompetencje kulturowe wspierają również kapitał relacyjny oraz wiążą się z postawą otwartości, rozumianej jako ciekawość świata, a więc skłonność do nauki i odkryć oraz umiejętność efektywnego funkcjonowania w środowisku zawodowym. Istotną kompetencją o silnych podstawach kulturowych jest także zmysł przedsiębiorczości (Klim-Klimaszewska, Jagiełło 2013, 94-195).

Współczesny nauczyciel musi być świadomy faktu, że wielokulturowość może występować w różnych odmianach, jako wielokulturowość bezpieczna i niebezpieczna (szkodliwa). Wielokulturowość bezpieczna to taka, gdzie różne typy żyją ze sobą w zgodzie. W tak rozumianej wielokulturowości nauczyciel występuje jako osoba inicjująca i koordynująca działania na rzecz wzajemnego poznawania się, dialogu, współpracy i współdziałania głównie dzieci i młodzieży, ale także dorosłych wywodzących się z różnych kultur. Wielokulturowość może jednak przyjąć także postać, gdzie na plan pierwszy wysuwają się sprzeczności międzykulturowe i próby dominacji określonych kultur przy jednoczesnej degradacji i braku poszanowania dla innych kultur. Współczesny świat staje się mieszkanką różnych narodowości i kultur, które muszą ze sobą pracować i współżyć – edukacja wielokulturowa musi być jednocześnie edukacją do wielokulturowości oraz edukacją w wielokulturowości (Lewicki, Michniewicz 2013, 16-19).

Zdaniem Anny Klim-Klimaszewskiej i Ewy Jagiełło (2013, 195-198) na powstanie kompetencji kulturowych wpływa pięć elementów: różnorodność wartości, zdolność kulturowej samooceny, świadomość „dynamiki” interakcji w kulturze, instytucjonalizacja wiedzy kulturowej oraz zrozumienie różnorodności między kulturami i w ich obrębie. Rozwijanie kompetencji kulturowych oznacza także poprawę umiejętności międzykulturowych poprzez dostosowanie usług edukacyjnych do kontekstu kulturowego dzieci i ich rodzin. Pogłębieniu kompetencji kulturowych nauczyciela sprzyjają takie czynniki, jak:

- wiedza o kulturze – znajomość wybranych cech kulturowych, historii, wartości, systemów przekonań i zachowań członków innej grupy etnicznej;
- świadomość kulturowa – rozumienie innej grupy etnicznej, chodzi tu o wewnętrzną zmianę w zakresie postaw i wartości, otwartości i elastyczności w poglądach dotyczących rozwoju poszczególnych dzieci;
- wrażliwość kulturowa – wiedza, że różnice i podobieństwa kulturowe istnieją, bez przypisywania im wartości.

Kompetencje kulturowe umożliwiają działania nauczyciela w różnych kontekstach międzykulturowych praktyki edukacyjnej. Znajomość kultury dziecka i jej dynamiki musi być brana pod uwagę w każdym aspekcie funkcjonowania placówki edukacyjnej. W pełni zintegrowana wiedza o kulturze może wpływać na globalne zmiany we wzajemnych kontaktach, tworzyć pomost pomiędzy szkołą, placówką edukacyjną, domem rodzinnym i społecznością. Obowiązkową bazą nauczyciela staje się wiedza

w dziedzinie historii, kultury, sztuki, religii, etnopedagogiki i etnopsychologii narodów mieszkających w regionie, a także przeświadczenie o konieczności zachowania świata i stabilności w regionie, kraju, świecie oraz szacunek do osobowości, obrony jej praw i interesów bez względu na przynależność kulturową, narodową czy religijną. Nauczyciel edukacji wielokulturowej musi wyjść naprzeciw takim potrzebom i problemom, jak profesjonalne przygotowanie nauczycieli do wielokulturowego wymiaru, równe traktowanie, kulturywanie własnej tożsamości, języka i kultury, dialog międzykulturowy, a także dyskryminacja, marginalizacja, wykluczenie społeczne i kulturowe.

Według Tadeusza Lewowickiego (2000, za: Andruskiewicz, Chyżna 2018, 356) jedną z najbardziej charakterystycznych cech edukacji wielokulturowej, wynikającej z jej podstaw społecznych, jest „bycie obok” grup ludzi i ich kultur. Naturalnym skutkiem tak pojmowanej i prowadzonej edukacji było i jest zachowanie różnych elementów tożsamości (języka, kultury, „minisystemu” własnej oświaty), ale równocześnie izolacja, dystans między grupą mniejszościową i grupą dominującą.

W określaniu kompetencji nauczyciela edukacji wielokulturowej należy uwzględnić zarówno jego cechy osobowe, jak również poziom wiedzy o obcych kulturach oraz umiejętności jej przekazywania i kształtowania stosownych postaw uczniów. Do dyspozycji tych zalicza się najczęściej takie cechy, jak tolerancja dla niejednoznaczności, elastyczność poznawcza i zachowań, tożsamość kulturowa, cierpliwość, entuzjazm i zaangażowanie, umiejętności interpersonalne, otwartość na nowe doświadczenia i na innych ludzi, empatia, szacunek oraz poczucie humoru, a ponadto zgodność i spójność komunikacyjna, adaptacyjność wobec zmienności, zdolność do integracji, kompetencje językowe oraz wiedza o komunikujących się ze sobą kulturach i ich obyczajowości.

Według Czesława Lewickiego i Magdaleny Michniewicz (2013, 23) kompetentny pedagog wielokulturowy jest doświadczony, zaangażowany we własny rozwój zawodowy i rozwój innych osób, jest świadomy ryzyka oraz kłopotów, pomaga je przezwyciężyć uczniom, chętnie dzieli się wiedzą i umiejętnościami, jest samorefleksyjny, samokrytyczny, posiada umiejętności dokładnej pracy i starannej realizacji programu, jest wrażliwy na potrzeby uczniów, a także umie utworzyć środowisko, które wspiera proces uczenia się.

Od nauczyciela gotowego do realizacji założeń edukacji wielokulturowej oczekuje się, by był kompetentny w pięciu obszarach: 1) wiedzy międzykulturowej; 2) kompetencji językowych (umiejętności nauczania języka, pogłębiania świadomości językowej); 3) wrażliwości, otwarcia wobec innych odmiennych kulturowo, odpowiednich postaw i zachowań powstałych na skutek zapoznania się z różnicami kulturowymi między uczniami; 4) krytycyzmu wobec innych kultur, orientacji na poznanie; 5) empatii, zdolności interakcyjnych, zdolności twórczych, tolerancji, właściwej postawy (Lewicki, Michniewicz 2013, 24). Jak podaje Zbigniew Kwieciński (2000, 277), według skali Rubensa jest osiem składników istotnych dla nauczyciela międzykulturowego i są to: wysoki poziom szacunku dla innych, postawa interakcyjna, orientacja na wiedzę, empatia, zadaniowe traktowanie ról, role odgrywane w relacjach do innych, interakcyjne przywództwo, tolerancja dla niejednoznaczności.

Współczesna szkoła ukierunkowana jest na wspomaganie osobowego rozwoju ucznia, wprowadzanie go w życie społeczne oraz kształtowanie osobowych i cywilizacyjnych kompetencji. Wśród działań szkoły sprzyjających kształtowaniu tożsamości każdego wychowanka można wymienić między innymi rozwijanie w uczniach poczucia przynależności do grupy rodzinnej, społeczności, grupy etnicznej, narodu, państwa, społeczności europejskiej i światowej, rozwijanie postawy ciekawości, otwartości i poszanowania innych kultur, kształtowanie tożsamości narodowej w powiązaniu z tożsamością regionalną, wspieranie kontaktów z osobami i instytucjami zajmującymi się ochroną i pomnażaniem dziedzictwa kulturowego w regionie, nawiązywanie kontaktu ze środowiskiem lokalnym w celu wytworzenia bliskich więzi i rozumienia różnorodnych przynależności człowieka, rozwijanie wartości rodzinnych związanych z wartościami kulturowymi wspólnoty lokalnej (Michalewski 2015, 76).

Podsumowanie – na drodze edukacji międzykulturowej

Edukacja jest obszarem życia społecznego, który zostaje pod silnym wpływem zjawisk i procesów dokonujących się w polityce, w dominujących ideologiach, a także w gospodarce, kulturze i innych dziedzinach ludzkiej działalności (Lewowicki 2001, 5). Praca nauczyciela-wychowawcy w klasie wielokulturowej jest dla nauczyciela wyzwaniem, ale zdolności i kreatywność muszą korespondować z jego kompetencjami kulturowymi, które umożliwiają realizację z powodzeniem procesu edukacji międzykulturowej. Jerzy Nikitorowicz (2001, 31-32), poszukując optymalnej formuły przygotowania pedagogów w obszarze międzykulturowości, wskazuje takie cele, jak:

- kształtowanie świadomości równorzędności wszystkich kultur;
- przygotowanie jednostek, niezależnie od pochodzenia i kultury, do pokojowego życia w społeczeństwie pluralistycznym;
- uwrażliwianie na inność, odmienne korzenie kulturowe, tradycje;
- kształtowanie postawy otwartości i tolerancji, wyrzeczenie się poczucia wyższości kulturowej na rzecz dialogu, negocjacji i wymiany wartości;
- wdrażanie do dostrzegania inności i postrzegania jej jako wzbogacającej i ciekawej, a nie obcej i zagrażającej;
- uświadamianie własnej tożsamości kulturowej, zwiększanie poczucia własnej wartości, bezpieczeństwa i samoakceptacji;
- kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów związanych z uprzedzeniami i negatywnymi stereotypami.

Edukacja międzykulturowa staje się praktycznym tworzeniem warunków do wielokulturowości i konstruowania tożsamości uczniów, bez potrzeby porzucenia przez nich związków z własną kulturą. Drogą edukacji jest nauka przez wzajemne wzbogacanie kulturowe, wykorzystanie takich kontaktów i interakcji dla głębszego zrozumienia rzeczywistości i umiejętności spoglądania na nią przez uczniów z różnych punktów widzenia. Dziecko z rodziny odmiennej kulturowo, przekraczając progi szkoły wnosi

do niej własny, specyficzny bagaż doświadczeń i dziedzictwa, który często nauczyciele pomijają. Jak zaznacza Janusz Rusaczyk (2005, 5) takie doświadczenia wiele wnoszą do życia jako całości i uświadamiają uczniom subtelne jego wymiary poprzez postulat wzajemnego rozumienia. W ramach edukacji międzykulturowej postuluje się również nauczanie języka mniejszości, w związku z czym szkoła w jakiejś części bierze na siebie odpowiedzialność za podtrzymywanie dziedzictwa kulturowego danej grupy etnicznej. W takiej szkole rezygnuje się z uprzywilejowania kultury dominującej, podkreślając różnice kulturowe między uczniami.

Edukacja wielokulturowa (w polskich szkołach jest coraz więcej dzieci kulturowo różnych) to fakt, międzykulturowa natomiast wciąż stanowi zadanie i wyzwanie do wzajemnego uczenia się (Chromiec 2004, 27-28). Wiąże się ona z ogółem praktyk opartych na interakcji: nauczyciele – uczniowie – rodzice – inne osoby zaangażowane. Staje się swego rodzaju warsztatem kształtującym umiejętność życia w wielokulturowym świecie. Edukacja wielokulturowa (znajomość symboli, strojów, postaw) musi być powiązana z edukacją międzykulturową, czyli aktywnością mającą na celu przygotowanie i realizację strategii spotkania się kultur.

Jednym z zadań szkoły podstawowej, obok wspierania uczniów w budowaniu własnej tożsamości kulturowej, jest kształtowanie postaw poszanowania dla innych kultur i tradycji, podejmowanie właściwych kroków w celu zapobiegania dyskryminacji. Edukację uwzględniającą komponent kulturowy należy zaczynać już od najmłodszych lat instytucjonalnej socjalizacji dziecka w systemie szkolnym (Rusaczyk 2005, 7). Najmłodszy uczniowie pozbawieni są uprzedzeń, stosunkowo otwarci na to co odmienne, a przez to nowe, ciekawe i interesujące.

Nauczyciel przyjmujący perspektywę emancypacyjną uświadamia sobie charakter, znaczenie i konsekwencje przekazywanej wiedzy, zachowań i postaw. Przygotowanie nauczyciela do pracy w wielokulturowej klasie powinno koncentrować się nie tylko na kompetencjach osobowościowych, ale na socjokulturowych, wśród których nie może zabraknąć wątków interkulturowych oraz innowacyjnych metod i form animacji życia społecznego w środowiskach zróżnicowanych kulturowo (Wiśniewski 2015, 78), a także umiejętności organizacji indywidualnego wsparcia dziecka i jego rodziny. Posiadanie kompetencji kulturowych stanowi o potencjale intelektualnym nauczyciela, możliwościach budowania relacji i funkcjonowania poza szkołą w społeczności/społeczeństwie wielokulturowym. Stanowi również podstawę organizacji szeroko rozumianej edukacji międzykulturowej, która jest jednocześnie częścią procesu wychowania w placówce edukacyjnej, ale sprzyja również pozytywnym результатам pracy wychowawczej nauczyciela w kontekście dziecka/ucznia, grup/klasy czy środowiska rodzinnego/społeczności lokalnej.

LITERATURA

- Andruszkiewicz, Fabian i Olga Chyżna. 2018. Rola nauczyciela w edukacji wielokulturowej i międzykulturowej na Ukrainie i w Polsce. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 4 (26), 354-359.
- Białek Kinga. red. 2015. Międzykulturowość w szkole Poradnik dla nauczycieli i specjalistów. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Chromiec, Elżbieta. 2004. Dziecko wobec obcości kulturowej. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Karczevska Joanna i Katarzyna Kundera. 2014/2015. Edukacja początkowa wobec wielokulturowości i międzykulturowości, *Nauczanie Początkowe Kształcenie zintegrowane, Kwartalnik Zeszyty Kieleckie*, 3, 19-29.
- Klim-Klimaszewska Anna i Ewa Jagiełło. 2013. Nauczyciel przedszkola w społeczeństwie wielokulturowym, *Chowanna*, 2, 193-202.
- Klimowicz, Anna. 2004. Wstęp. W: *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczycieli*, red. Anna Klimowicz, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Kwieciński, Zbigniew. 2000. *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Toruń-Olsztyn: Edytor.
- Lewicki, Czesław i Magdalena Michniewicz. 2013. Nauczyciel w procesie edukacji wielokulturowej, w wielokulturowości i do wielokulturowości. W: *Wyzwania edukacji wielokulturowej*, red. Czesław Lewicki i Malwina Cichowska, 13-28. Jarosław: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu.
- Lewowicki, Tadeusz. red. 2000. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Melosik, Zbyszko. 2007. *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Nikitorowicz Jerzy, Sobecki Mirosław, Misiejuk Dorota. red. 2004. *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Perz Weronika, Ławecka Marta, Szymańska-Wiśniewska Marta. 2016. Wielokulturowość w szkole, *Remedium*, 7/8, 57-59.
- Rusaczyk, Janusz. 2005. Wielokulturowość w edukacji. *Nowa Szkoła*, 5, 4-8.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej* z dnia 22 lipca 2020 roku, poz. 1280.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w sys-

temach oświaty innych państw, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 31 sierpnia 2017 roku, poz. 1655.

Wiśniewski Daniel. red. 2015. *Młodzież w społeczeństwie wielokulturowym Od małej ojczyzny do globalnego świata*, Warszawa, Difin S.A.