

25 lat Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne

Wrzesień/Październik

2016



EDUKACJA WIELOKULTUROWA





Współczesna cywilizacja zachodnia ma przynajmniej trzy charakterystyczne cechy, na które warto zwrócić uwagę z punktu widzenia edukacji. Pierwsza z nich to mobilność – rozumiana szeroko, nie tylko jako przemieszczanie się ludzi, ale także specyficzna, by tak rzec, „ruchliwość rzeczywistości” (informacji, pomysłów, przekazów audiowizualnych itp.). Druga cecha, związana niejako z tą pierwszą, to zglobalizowana komunikacja – w życiu codziennym przejawiająca się w postaci coraz szybszych i łatwiejszych sposobów porozumiewania się między ludźmi. I cecha trzecia – nie mniej ważna – to nowe technologie informacyjno-komunikacyjne, czyli wszelkie media konkurujące z tradycyjnymi sposobami przekazywania wiedzy.

Połączenie tych trzech kategorii – mobilności, komunikacji i mediów – skłania do następującego wniosku: współczesność została zdominowana przez różnego rodzaju interakcje, w jakie wchodzi ze sobą przedstawicielki i przedstawiciele danych społeczności. Czy zawsze tak było? Być może, choć na pewno wymienione powyżej zjawiska nie występowały wcześniej tak intensywnie jak na początku XXI wieku. Inaczej mówiąc, stajemy się obywatelkami i obywatelami świata, w którym spotykają się z różne tradycje, kultury i języki.

W związku z tym najnowszy numer „Refleksji” stanowi zarówno przegląd teoretycznych ujęć problematyki wielokulturowości, jak również układa się w rodzaj „poradnika”, który może zainspirować do stworzenia własnego projektu edukacji wielokulturowej. Mam nadzieję, że przedstawiony na naszych łamach zestaw tekstów będzie dla Państwa inspiracją do rozwijania własnych pomysłów na edukację wielokulturową – przede wszystkim w wymiarze lokalnym czy regionalnym, a z czasem być może globalnym.

Zachęcam do lektury.

Urszula Pańska

dyrektorka Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli posiada Akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty

AKTUALNOŚCI	4
Paweł Kołodziński	
<i>Filozofia w szkole?</i>	4
Agnieszka Pietnoczka	
<i>Na wyciągnięcie ręki</i>	5
WYWIAD	6
Sławomir Iwasiów	
<i>„Uczniowie są przyszłością społeczeństwa”</i>	
Rozmowa z Attem van Haastrecht	6

Warto pamiętać, że to uczniowie są przyszłością społeczeństwa – muszą wychowywać się w atmosferze pozbawionej nienawiści i uprzedzeń. Dlatego też ważne jest opracowanie takich programów nauczania, które będą zakładały edukację wielokulturową, wymianę młodzieży i podróżowanie. W związku z tym Unia Europejska powinna przeznaczać jak największą część środków na wspieranie tego rodzaju programów w ramach edukacji szkolnej.

REFLEKSJE	8
Krzysztof Pierścieniak	
<i>Poznać, zrozumieć, docenić</i>	8

Tak jak przenikanie się przyjezdnych z rdzennymi mieszkańcami wzmacnia jakość naturalnego procesu budowania lokalnej społeczności i nie musi prowadzić do utraty tożsamości jednych bądź drugich, a raczej zwiększa jakość współżycia, tak też przenikanie się treści, znaków, symboli w odmiennych kulturowo zbiorowościach nie zawsze prowadzi do kolonializmu kulturowego. Większość socjologów czy antropologów, analizując współczesne postaci podróży, czy wręcz turystyki, zwraca uwagę, że upatrywanie w kontakcie kulturowym jedynie zagrożenie wynika z przyjmowania archaicznej już perspektywy, która dominowała w literaturze naukowej na przełomie wieków.

Barbara Kusiak	
<i>Odcienie wielokulturowości</i>	17
Kinga Anna Gajda	
<i>Codziennosc (międzykulturowej) edukacji</i>	22

Edukacja międzykulturowa opiera się na dyskusji o współczesnym świecie i jego aktualnych problemach. Zakłada pobudzenie zainteresowań ucznia tym, co dzieje się wokół niego, zachęca ponadto do analizowania zmian i procesów zachodzących w jego otoczeniu bliższym i dalszym, zadawania pytań, wyciągania wniosków oraz szukania rozwiązań, podkreślając tym samym, że proces edukacji dotyczy miejsc i sytuacji w konkretnej czasoprzestrzeni i podlega określonej geopolityce.

Joanna Augustyniak	
<i>Inny w mojej klasie</i>	30
Waldemar Miksa	
<i>Schylek ery obcości</i>	34

Jeśli chcemy w pełni zrozumieć ideę powszechnej dwujęzyczności, dobrze jest zacząć od definicji języka obcego. Przyjmijmy tę wynikającą bezpośrednio z pojęcia „język obcy”. Pojęcie to zakłada, że musi istnieć pierwotnie coś, co jest językiem nieobcym i rzeczywiście istnieje – w języku polskim określa się ten język mianem języka ojczystego. To właśnie język ojczysty jest tym, który staje się narzędziem do „łapania kodu” języka obcego, czyli stopniowego poznawania jego struktur i nabywania umiejętności posługiwania się nimi.

Bożena Cudak	
<i>Poszerzona tożsamość</i>	39

Międzynarodowe korporacje zdobywają świat, a ich potrzeby w zakresie międzykulturowych umiejętności pracowników stają się coraz widoczniejsze. Praca w zespole międzynarodowym nie jest łatwa, a nabycie kompetencji międzykulturowych na wysokim poziomie to długi proces, ponieważ kompetencje te to nie tylko wiedza i umiejętności, ale także odpowiednia postawa społeczna i obywatelska: świadomość różnorodności, tolerancja, tożsamość europejska, a także doświadczenie w pracy w zespole międzynarodowym oraz motywacja i gotowość do działania.

Sylwia Jeżewska-Gierula	
<i>Komunikacja międzykulturowa</i>	44
Barbara Popiel	
<i>Mali poligloci, czyli wstęp do wielokulturowości</i>	46
Monika Regulska	
<i>Szkolny projekt eTwinning? To proste!</i>	48
Katarzyna Bielawna	
<i>Szok kulturowy</i>	50
Agnieszka Pietnoczka	
<i>Dzielimy się (z) pasją</i>	52
Monika Regulska	
<i>Europejski sukces</i>	54
Edyta Pierzchała	
<i>Dążenie do perfekcji</i>	56
Iwona Rokita-Lisiecka	
<i>Sięgamy coraz wyżej</i>	57
Anna Hudzińska	
<i>Ludzie listy piszą</i>	58
Wioletta Rafałowicz	
<i>Sprawdzian z tolerancji</i>	59
WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH	60

Maciej Duda	
<i>Język jako narzędzie (szkolnej) socjalizacji</i>	60
STREFA MUZEUM	64
Krystyna Milewska	
<i>Edukacja muzealna</i>	64
Tomasz Choroba	
<i>Mur pada z dwóch stron</i>	66
EDUMARKETING	68
Agnieszka Gruszczyńska	
<i>Dobry wstęp kluczem do sukcesu</i>	68
CIERNIE I GŁOGI	69
<i>Najpilniejsza potrzeba szkoły jednoklasowej</i>	69
WARTO PRZECZYTAĆ	70
Patrycja Megger	
<i>Ostatni dzwonek?</i>	70
FELIETON	72
Sławomir Osiński	
<i>Multi-kulti-polo</i>	72
Grażyna Dokurno	
<i>W głowie słyszę polski</i>	74
W IPN-ie	75
Joanna Hytrek-Hryciuk	
<i>Wielokulturowość w przestrzeni miejskiej</i>	75
W ZCDN-ie	78
Sławomir Iwasiów	
<i>Chcą się z nami szkolić</i>	78
ROZMAITOŚCI	79
Barbara Keller	
<i>Być albo nie być...</i>	79

Filozofia w szkole?

Paweł Kołodziński, nauczyciel etyki, filozofii, historii i społeczeństwa w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie

Mówienie o filozofii w szkole jest narażone na różnorakie trudności. Płyną one przede wszystkim z tego, że obecnie dominuje „rozpaczliwie pragmatyczne” podejście do edukacji. To, co daje uczniom szkoła, stało się towarem, traktowanym chciwie i bezwzględnie przez nabywców – młodych ludzi i ich rodziny. Kształcenie ma uterować przede wszystkim otwartą i bezpieczną ścieżkę do zawodowej kariery – rozumianej głównie jako zapewnienie nie tylko materialnego bezpieczeństwa, ale wręcz nieograniczonej konsumpcji dóbr i usług. Wygłodniali klienci systemu edukacji nie zauważają, że wizja bezpiecznej, dostatniej przyszłości staje się ułudą w zmieniającym się świecie. Coraz więcej niepokojących symptomów wskazuje, że dobrobyt będzie udziałem jedynie nielicznych, szczególnie tych bardziej bezwzględnych i zdolnych do morderczego wysiłku przypłacanego zdrowiem.

Nie można uciec od pytania: po co edukacja? Próba odpowiedzi grzęźnie w trudnościach diagnozy świata i sporze dotyczącym preferowanych wartości. Wobec tego spróbujmy spytać: co jest pewnikiem w poszukiwaniu celów kształcenia?

Po pierwsze – sprawność i elastyczność umysłu, po drugie – refleksyjne podejście do własnego życia i innych ludzi. W tym miejscu nasuwa się słowo: filozofia, czyli „umiłowanie mądrości”. Do istoty filozofowania należy nie tyle zdobywanie wiedzy, co kształcenie elastycznego i chłonnego umysłu. Filozofia gimnastykuje mózg. Uczniowie biorący udział w Olimpiadzie Filozoficznej są dobrym przykładem, o czym świadczy wypowiedź jednej z uczestniczek: „Teraz jakoś inaczej się uczę. Mój umysł lepiej pracuje i jest mi łatwiej”.

Dorobek koncepcji filozoficznych jest niezwykle użyteczny dla edukacji i rozwoju myślenia. Nie chodzi o to, by uczyć filozofii, ale by uczyć filozoficznie, czyli: uczyć logicznie, odróżniać wiedzę od niewiedzy i sprawdzać źródła swoich przekonań.

Kształcenie filozoficzne uczy analizy treści wyrażanych zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej, uczy też tolerancji dla odmienności, dyskusji i dialogu niezbędnego w demokratycznym społeczeństwie. Poznanie różnych sposobów myślenia występujących w filozofii powoduje roz-

wijanie wyobraźni; znajomość najszlachetniejszych idei ludzkości sprzyja kulturowemu zakorzenieniu. Wreszcie dorobek etyki jest bezcenny dla szukania własnego miejsca w konsumpcyjnym chaosie.

Edukacja filozoficzna, zróżnicowana w treściach i metodach (od *Filozofowania z dziećmi* Matthew Lippmana po stawiającą najwyższe wymagania Olimpiadę Filozoficzną), jest przebogatym źródłem inspiracji dla pracy nauczycieli i ich własnego rozwoju.

W czerwcu tego roku w Szczecinie zostało zarejestrowane stowarzyszenie Generator Myśli Humanistycznej. Stawia ono sobie następujące cele:

- podniesienie kultury komunikacyjnej i argumentacyjnej w życiu społecznym,
- integrację środowiska humanistycznego,
- popularyzację dorobku nauk humanistycznych,
- popularyzację innowacyjnych metod nauczania przedmiotów filozofia i etyka.

Na portalu stowarzyszenia generhum.pl znajdują się materiały dydaktyczne, blog filozoficzny i zapowiedzi wydarzeń edukacyjnych. Na stronie można również zamieszczać komentarze do proponowanych przez nas tekstów.

Stowarzyszenie zaprasza do współpracy nauczycieli szkolnych, akademickich i wszystkich, którzy są zainteresowani filozoficznymi inspiracjami w edukacji i w życiu.

PK

Na wyciągnięcie ręki

Nowa edycja programu Erasmus+

Agnieszka Pietnoczka, nauczycielka języka polskiego w Gimnazjum nr 1 im. Zjednoczonej Europy w Szczecinku

W tegorocznej edycji naboru wniosków do różnych akcji w sektorze Edukacji Szkolnej w programie Erasmus+ Zachodniopomorskie było reprezentowane przez dwadzieścia szkół z całego województwa. Dziesięciu z nich udało się przejść przez formalną i jakościową ocenę ekspertów i uzyskać grant na realizację projektów. Według danych SIO na rok 2015 w naszym województwie funkcjonowało 2698 szkół i placówek oświatowych. 20 szkół to zaledwie niecały jeden procent instytucji starających się pozyskać granty z funduszy unijnych. Szkoda, bo warto, o czym przekonuje przykład Gimnazjum nr 1 ze Szczecinka.

Tego jeszcze w Szczecinku (a może nawet i w Zachodniopomorskiem) nie było. Od 1 września 2016 roku w Gimnazjum nr 1 im. Zjednoczonej Europy są realizowane dwa dwuletnie międzynarodowe projekty w ramach programu Erasmus+.

Więcej energii

Jeden z nich dotyczy współpracy szkół i nosi tytuł „Here comes the Sun(power)”. Projekt został wysoko oceniony przez ekspertów Agencji Narodowej – w konkursie wniosków uzyskał łącznie 92 na 100 możliwych punktów i znalazł się wśród 77 zaakceptowanych projektów na 26 miejscu. Nasi partnerzy pochodzą z Włoch (Neapol), Hiszpanii (Tarragona), Turcji (Darica) i Czech (Pisek). Głównym celem współpracy uczniów i nauczycieli będzie uświadomienie społecznościom lokalnym potrzeby podejmowania działań na rzecz minimalizowania negatywnych skutków wywołanych zmianami klimatu oraz rozpropagowanie wiedzy na temat alternatywnych sposobów pozyskiwania energii i zasobów odnawialnych, zwłaszcza z energii słonecznej. Całość grantu, przyznanego z funduszy unijnych, wynosi 119 520 tys. euro, z czego 28 070 euro zostało przyznane Gimnazjum nr 1 na zarządzanie projektem, wyjazdy uczniów i nauczycieli oraz na lokalne działania.

Dłużej w szkole

Drugi projekt nosi tytuł „Wymiana najlepszych praktyk paszportem do ciągłości edukacji” i jest wspólnym przedsięwzięciem Gimnazjum nr 1, Port-hälla Gymnasium ze Szwecji i Centro Del Profesorado de Tenerife Sur z Hiszpanii. Głównym celem projektu jest przeciwdziałanie wczesnemu opuszczaniu szkół i niekontynuowaniu nauki przez młodzież oraz zebranie pomysłów na działania, które pomogą w zapobieganiu powyższemu problemom. W czasie międzynarodowych wizyt każda z instytucji będzie dzielić się doświadczeniem i prezentować podejmowane działania związane z założeniami projektu. Wysokość całego grantu wyniosła 77 tys. euro, z czego na działalność projektową Gimnazjum nr 1 przewidziano 21 tys. euro.

Powyższy sukces to wynik wieloletniego zaangażowania nauczycieli na portalu eTwinning (tegoroczne projekty z ramienia naszej szkoły zostały napisane przez Agnieszkę Pietnoczkę i Ewę Dyl przy wsparciu Joanny Nowak oraz Igora Królaka), doświadczenia w realizacji projektów w programie Comenius, Erasmus+ (akcja KA1) i otwartości dyrekcji szkoły na innowacyjne działania w zakresie współpracy międzynarodowej.

„Uczniowie są przyszłością społeczeństwa”

z Attem van Haastrechtem, pedagogiem, działaczem związkowym, wuefistą, nauczycielem dyplomowanym języka holenderskiego, wiedzy o społeczeństwie i filozofii w szkole RSG w Ter Apel, rozmawia Sławomir Iwasiów

Kiedy zdecydowałeś, że zostaniesz nauczycielem? Jak bardzo Twoja kariera w holenderskim systemie edukacji różniła się od rozwoju zawodowego nauczycieli na przykład w Polsce lub w innych krajach europejskich?

Pomyśl, żeby pracować jako nauczyciel, pojawił się w mojej głowie we wczesnych latach szkolnych. Już w pierwszych klasach podstawówki spodobało mi się to, co robią nauczyciele, i chciałem robić w przyszłości to samo.

Po skończeniu liceum, a potem studiów o profilu pedagogicznym zostałem nauczycielem w szkole podstawowej. Równocześnie ukończyłem studia podyplomowe w zakresie wychowania fizycznego, dlatego na początku pracy w podstawówce uczyłem zarówno przy tablicy, jak i na zajęciach WF-u. Nadal jednak doskonaliłem się zawodowo i studiowałem zaocznie – w 1995 roku ukończyłem pedagogikę ze specjalizacją nauczania filozofii. Od tamtej pory uczę w szkole ponadpodstawowej języka holenderskiego, wiedzy o społeczeństwie i filozofii.

Natomiast jeśli chodzi o główne różnice pomiędzy systemami edukacji, to przede wszystkim warto zwrócić uwagę na proces kształcenia i doskonalenia nauczycieli – w poszczególnych państwach kariera przeciętnego nauczyciela wygląda różnie i rozmaite są etapy rozwoju zawodowego. Na przykład w niektórych krajach można uczyć przedmiotów, które są pokrewne z wykształceniem nauczyciela, a w innych jest to trudniejsze, wymaga zdobywania kolejnych uprawnień. Ogólnie rzecz biorąc, niezależnie od państwa i jego polityki edu-

kacyjnej, tego rodzaju zasady zawsze są obwarowane dużą liczbą skomplikowanych przepisów. Pod tym względem tak bardzo się nie różnimy.

Masz dużą wiedzę o systemach edukacji w Europie, w tym o szkole w Polsce. Jak oceniasz polską edukację? W jakim zakresie polski system edukacji różni się od szkół w innych krajach europejskich?

Na pierwszy rzut oka szkoły w różnych krajach są do siebie podobne, natomiast o różnicach decydują pewne szczegóły. Na przykład w holenderskim systemie edukacji dzieci idą do szkoły podstawowej w wieku lat czterech. W Polsce wciąż trwa dyskusja na temat wieku, w jakim dzieci powinny zaczynać edukację – zwolennicy obniżenia progu wieku szkolnego uważają, że odpowiednim momentem jest szósty rok życia, inni wskazują na siódmy. Przewiduję, iż pomimo pewnych decyzji na poziomie polityki oświatowej państwa debata na temat wieku szkolnego dzieci potrwa w Polsce przynajmniej przez kolejne dwa lata. W związku z tym i nauczyciele, i uczniowie mogą odczuć pewne negatywne skutki – nauczyciele z punktu widzenia zatrudnienia, a uczniowie w zakresie zdobywanej wiedzy.

Natomiast nietrudno zauważyć, że polski system edukacji jest mniej „elastyczny”, a przez to nauczyciele są, by tak rzec, mniej mobilni. Jest to związane, między innymi, z kolejnymi stopniami kształcenia i doskonalenia nauczycieli. W Holandii student, który chce być nauczycielem, może w trakcie studiów zmieniać wielokrotnie dziedzi-

nę, w której się kształci, w danym momencie dostosowywać swoje studia do potrzeb szkoły.

Poza tym w każdym systemie edukacji na świecie funkcjonuje coś takiego jak „okres testowy”. Ma to oczywiście związek ze zmianami politycznymi, bowiem każdy kolejny rząd próbuje wprowadzać jakieś zmiany i nawet jeśli są one niewielkie, to zawsze trzeba je „sprawdzić” w praktyce. Stąd ważna jest elastyczność systemu i pracujących w nim ludzi.

Jakie wskazałbyś podobieństwa w odniesieniu do poszczególnych europejskich systemów edukacji? Na przykład w Polsce często krytykowana jest tak zwana „testomania”, to znaczy uczenie po to, żeby uczniowie poradzi sobie z zewnętrznymi egzaminami. To może sprawiać, że młodzi ludzie mają zbyt mało swobody myślenia. Zauważyłeś coś podobnego w szkołach innych krajów?

Mam wrażenie, że sytuacja edukacji zmienia się globalnie, co jest związane z przemianami współczesnych społeczeństw. Nie da się ukryć, że większość z nas ma nastawienie konsumpcyjne. Pieniądze, pozycja społeczna, sukces – to są dla nas coraz bardziej pożądane dobra społeczne... Konsumpcjonizm nie jest przy tym cechą charakterystyczną jednostek, ale całych społeczeństw, wyraża aspiracje polityków, prawodawców, korporacji.

Moim zdaniem większy problem leży gdzie indziej. Na przykład, jeśli uczeń/uczennica kończy szkołę z bardzo wysokimi wynikami, to te wyniki niewiele mówią o nim czy o niej jako o człowieku – o kompetencjach społecznych. W tej niekompatybilności celów systemu nauczania i uczenia kompetencji społecznych upatrywałbym ewentualnych zagrożeń dla naszych społeczeństw. Warto w tym zakresie podpatrywać rozwiązania stosowane w krajach skandynawskich – na przykład w Szwecji lub Finlandii – gdzie duży nacisk kładzie się na rozwijanie kompetencji miękkich.

Innymi słowy, w mojej opinii, uczenie pod zdawanie testów – niezależnie od kraju i jego systemu edukacji – nie może skończyć się dobrze dla umiejętności społecznych uczniów.

Polska szkoła stoi w obliczu zmian społecznych, między innymi nowej fali imigracji – przede wszystkim z Ukrainy i państw bliskowschodnich. Jakie jest Twoje zdanie na temat edukacji wielokulturowej? Jak ta problematyka jest traktowana w szkole holenderskiej?

Od wieków Holandia jest krajem imigrantów. Zawsze przyjmowaliśmy wielu przybyszów z różnych stron świata, dlatego dla nas to zupełnie zwyczajna sytuacja.

Nasz system edukacji przewiduje specjalne szkoły dla imigrantów spoza Unii Europejskiej – bo to oni, jak sądzę, mogą być przyczyną dyskusji o edukacji wielokulturowej – którzy ubiegają się o legalny pobyt, a potem o obywatelstwo. To może trwać latami. Kiedy uczniowie, dzieci imigrantów, szybko nauczą się języka holenderskiego, mogą przejść do szkół publicznych. Bywa jednak i tak, że dziecko, które zna holenderski i uczy się w szkole publicznej, musi nagle opuścić Holandię, ponieważ rodzice nie dostają pozwolenia na legalny pobyt – i to jest ogromny problem!

W kraju mamy ponad pięćdziesiąt szkół podstawowych i około stu szkół ponadpodstawowych stworzonych i prowadzonych z myślą o dzieciach imigrantów. Na każde dziecko pochodzące spoza Holandii rząd przeznacza dwa razy więcej pieniędzy niż na uczniów z obywatelstwem holenderskim. Wszystko oczywiście zależy od liczby uczniów i od liczby imigrantów, więc to wsparcie zawsze może ulec zmianie.

Co zmieni się w przyszłości w edukacji europejskiej? Potrafiłbyś to przewidzieć?

Wydaję mi się, że powinniśmy podjąć próbę wprowadzenia znaczących zmian w edukacji na przestrzeni najbliższej dekady.

Warto pamiętać, że to uczniowie są przyszłością społeczeństwa – muszą wychowywać się w atmosferze pozbawionej nienawiści i uprzedzeń. Dlatego też ważne jest opracowanie takich programów nauczania, które będą zakładały edukację wielokulturową, wymianę młodzieży i podróżowanie. W związku z tym Unia Europejska powinna przeznaczać jak najwięcej środków na wspieranie tego rodzaju programów w ramach edukacji szkolnej.

Właściwie przydałoby się takie opracowanie programów nauczania, które zakładałoby współpracę międzynarodową – a przede wszystkim transgraniczną – w szerszym zakresie. Może i jestem idealistą, ale mam wrażenie, że to jedyny sposób, żeby stworzyć pozbawione uprzedzeń społeczeństwo.

Dziękuję za rozmowę.

Poznać, zrozumieć, docenić

O znaczeniu podróży w edukacji międzykulturowej

Krzysztof Pierścieniak, doktor, adiunkt w Katedrze Edukacji Ustawicznej i Andragogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego

Zainicjowany przez dwie starożytne szkoły filozoficzne (jońską i eleacką) spór ontologiczny nad naturą świata ożywionego i nieożywionego dał impuls do refleksji nie tylko nad ilościowym wymiarem zjawiska ruchu, ale przede wszystkim nad jego aspektem jakościowym. Jeżeli jeszcze przypomnimy, że obok zjawiska ruchu ówczesnych myślicieli zastanawiały również pozostałe formalne aspekty przyrody, jak przestrzenność i czasowość, to wyłoniona w ten sposób triada staje się podstawą dla zaproponowanych w tytule artykułu rozważań.

Życie i rozwój człowieka nie byłyby możliwe bez aktywności podmiotu. To właśnie szeroko rozumiana aktywność – ruch, przemieszczanie się, podróż – sprawia, że każdy człowiek, poprzez doświadczenie, nie tylko się zmienia, ale również rozwija. Wprawdzie wśród przedstawicieli nauk humanistycznych, społecznych, a nawet przyrodniczych wciąż trwają spory o źródła, naturę i organizację aktywności człowieka – i chociaż współcześnie w interpretacji tego zjawiska dominuje perspektywa kulturowa – to nie wolno zapominać, że podwaliny refleksji nad fenomenem aktywnej eksploracji świata przez ludzi położyli filozofowie przyrody¹.

Aktywność własna jako warunek poznania

Wśród filozofów panuje zgoda, że najpełniej zjawisko ruchu zostało zdefiniowane w arystotelesowskiej teorii aktu i możliwości, w której to kojarzone było ze swoistą przygodnością. Występujące w takich warunkach działania (aktywności) mogły mieć charakter wewnętrzny oraz ze-

wewnętrzny². Można więc przyjąć, że zarówno uwarunkowana rozwojowo ciekawość niemowlęcia, jak też rozważnie zaplanowana przez dorosłego podróż dookoła świata to całkowicie naturalne rodzaje aktywności. Jeżeli skupimy uwagę tylko na człowieku dorosłym, jako szczególnym reprezentancie świata przyrody, to dla naszych rozważań ważne stanie się jego jednostkowe doświadczenie, będące wynikiem własnej aktywności. Aktywności wszelkiej – zarówno tej intencjonalnej, zaplanowanej (celowej), ale też tej przygodnej, często nieuświadomionej, będącej wynikiem codziennych działań. Aktywności, której wynik to zarówno nieobserwowalny dla innych namysł (refleksja), po którym ślad pozostaje jedynie w świadomości, ale też zwerbalizowany przez podmiot sąd, który dostępny jest dla innych poprzez opowieść lub materializuje się w postawie (postępowaniu człowieka).

Arystotelesowi zależało, aby proces wyjaśniania roli i znaczenia doświadczenia zdobywanego przez człowieka w procesie poznawania świata

miął charakter spójny i racjonalny. W tym celu zaproponował odmienną od platońskiej perspektywę epistemologiczną. W jego koncepcji poznania nie było platońskiego pojęcia duszy i przekonania, że poznawanie świata przez człowieka ma charakter swoistej reminiscencji (odpoznania) idei, które są w niej zawarte. Przyjmował pogląd, że nawet pojedyncze i mimowolne ślady poznania zmysłowego tworzą pamięć człowieka, a poprzez krotkość obcowania z przedmiotem budują jego doświadczenie. Twierdził ponadto, że nawet jeżeli poznanie ma charakter jednostkowy, to treść ma charakter ogólny³. Ten wielki filozof uważał, że poprzez recepcję zjawisk przyrodniczych wszelkimi zmysłami (współcześnie dodalibyśmy, że także zjawisk społecznych czy kulturowych) człowiek na drodze indukcji buduje pojęcia, które, przyjmując postać sądów, tworzą jego wiedzę. W jego koncepcji poznania nie było więc miejsca na wiedzę wrodzoną, wyższą czy objawioną. W tak spontanicznie i naturalnie dokonującym się procesie utrwalania rzeczywistości istotną rolę miała odgrywać pamięć zmysłowa i intelektualna. Wzajemnie splecione budują doświadczenie życiowe człowieka. Arystoteles, przyjmując hylemorficzne rozumienie człowieka jako całości (jedność duszy z ciałem), twierdził zarazem, że to właśnie doświadczenie zmysłowe (poznanie empiryczne) stanowi podstawę poznania intelektualnego (refleksji), a nie odwrotnie. To przekonanie podzielało następnie wielu kontynuatorów arystotelesowskiej filozofii, z czasem je modyfikując⁴.

Istotne zmiany w pojmowaniu procesu doświadczenia świata przez człowieka zaproponował dopiero Immanuel Kant, który opowiadając się za subiektywistycznym modelem rozumienia człowieka, musiał tym samym zmierzyć się z pytaniami o znaczenie (wartość) i konieczność procesu zmysłowego w ujęciu każdej jednostki. W swojej koncepcji zakładał, że poprzez poznanie zmysłowe człowiek zdobywa wiedzę nie tylko o naturze poznawanej rzeczywistości, ale także o własnych wrażeniach z tego poznania. Tym drugim procesem miały kierować wrodzone, aprioryczne formy. W ten sposób to, co potocznie nazywano rozsądkiem, zyskało status „rozumu analitycznego”. W następstwie tego założenia pojawiła się kategoria samowiedzy, która według Kanta była niezbędna, aby efekt poznania

zmysłowego mógł być całościowy i prawdziwy. Była też pierwotna wobec poznania zmysłowego i w ten sposób arystotelesowskiej koncepcji poznania obiektywnego przeciwstawiła podejście subiektywistyczne⁵.

Przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych – próbując współcześnie zmierzyć się z fenomenem poznania świata przez człowieka i edukacyjnych wymiarów dokonującej się w wyniku poznania zmiany – często sięgają po przykład najbardziej pierwotnej postaci ludzkiej aktywności eksploracyjnej, jaką było i jest przemieszczanie się – ruch człowieka w czasie i przestrzeni. Istota tego fenomenu wciąż zajmuje także pedagogów. Nieustannie trwa bowiem debata, czy edukacja oparta na prawdziwym poznaniu musi zawierać etap zmysłowego doświadczenia, tak jak między innymi postulował to John Dewey⁶, a w związku z tym walory uczestniczenia w wycieczce są niezastępowalne. Czy może wystarczy – a jeżeli tak, to pod jakimi warunkami – proces poznania zapośredniczyć, wykorzystując zaawansowane technologie? Takie rozwiązanie proponował Seymour Papert⁷ – wtedy również odbywa się wycieczkę, tyle że wirtualną⁸.

Zjawisko fizycznego przemieszczania się towarzyszyło ludzkości od zarania dziejów i przez tysiące lat miało jeden cel – zaspokojenie potrzeb bytowych. Wraz z wyczerpywaniem się zapasów żywności lub w poszukiwaniu bardziej sprzyjających miejsc do życia, ludzkość przemieszczała się i pokonywała olbrzymie odległości. Obecnie, dzięki badaniom archeologicznym, poprzez odkrywanie śladów wędrówek ludów, można odtwarzać także historie kształtowania się społeczeństw. Uciążliwości fizycznej wędrówki, które budowały najbardziej podstawowe (kinestetyczne) doświadczenie człowieka, prowokowały także do namysłu (refleksji intelektualnej), a ten owocował na przykład zmianą praktyki obcowania ze zwierzętami. Oswajając słonie, wielbłądy, muły czy konie zaczęto wykorzystywać je jako środek transportu. W ten sposób człowiek minimalizował trudy związane z przemieszczaniem się. Z czasem swoisty przymus ruchu (wędrówki), jako kategorii składowej procesu życia, został zastąpiony przez jej cel. Ludzie wędrowali „po coś”. W ten sposób postulat Arystotelesa o użyteczności gromadzonej na drodze doświadczenia wiedzy zaczął się spełniać.

Wprawdzie polisemia terminu „ruch” nie sprzyja jasności wyводу, ale pozwala za to na zwrócenie uwagi na fakt, że inne określenia – oznaczające aktywność człowieka – swój początek brały w tej najprostszej (sensoryczno-kinestetycznej) postaci poznania.

Wraz z rozwojem społeczeństw i kolejnymi wynalazkami, które znosiły koszt uciążliwości fizycznych towarzyszących zdobywaniu doświadczeń w trakcie przemieszczania się człowieka, „ruch” przestał być utożsamiany z prostą „ruchliwością”. Fakt świadomości celu ruchu, a co bardziej znaczące – zamiaru (intencji) powrotu do miejsca wyjścia („zamieszkania”) w istotny sposób zmienił naturę postrzegania i interpretację tej prostej czynności fizycznej, nadając jej – oprócz wymiaru geograficznego – także wymiary: społeczny, kulturowy, religijny, a nawet metaforyczny. W historii odnotowano więc zarówno średniowieczne „pielgrzymki” do miejsc kultu religijnego, jak również „wyprawy” wojenne z różnych okresów oraz „ucieczki” osób prześladowanych za wiarę. Wyjaśniano przyczyny „tułaczek” ludów po różnego rodzaju pożogach czy kataklizmach i „włóczęgostwo” osób, które wszędzie były obce. Opisywano „podróże” odbywane w celu poznania odmiennych przyrodniczo i geograficznie regionów oraz „turystykę” wakacyjną, która służyła przede wszystkim celom wypoczynkowym. Kantowska interpretacja natury ludzkiego poznania zostawiła także miejsce na metaforyczne ujęcie tego zjawiska⁹.

U źródeł podróży edukacyjnych

Współcześnie warto nie tylko przypominać historię podstawowych dla opisu każdej aktywności człowieka pojęć, ale także odświeżyć rodowód wielkich idei edukacyjnych, których realizacja immanentnie warunkowana była przez performatywny wymiar ludzkiego poznania. Praktyka taka nabiera znaczenia zwłaszcza w czasach globalnej wspólnoty interesów gospodarczych, społecznych czy kulturowych, w których zjawisko uczenia się towarzyszy człowiekowi przez cały okres jego życia. Chociaż jest wszechobecne, to szczególnie jego wartość eksponowana jest w sytuacjach spotykania innych czy obcowania w świecie odmiennych obyczajów, wartości oraz symboli.

Pojawia się w związku z tym pytanie, czy będziemy mogli wykorzystać bogactwo tej eduka-

cyjnej różnorodności i otworzymy się na nowe treści, jakimi nasycone są relacje z innymi, czy raczej zamknijemy się w świecie zakreślonym przez posiadaną samowiedzę, która często w znaczącym wymiarze ukształtowana została przez innych w procesach socjalizacji i inkulturacji rodzinnej i szkolnej?

Dylemat sformułowany powyżej, chociaż obecnie wybrzmiewa donośnie niesiony falą ścierających się w przestrzeni publicznej ideologii, zachodnioeuropejska kultura już w XVII wieku potraktowała jako programowe wyzwanie dla edukacji. Wtedy po raz pierwszy pojawiło się określenie *Grand Tour*, którym Richard Lassels określił swoje podróże edukacyjne do Włoch¹⁰.

Trafność użytego przez Lasselsa określenia wynikała z roli, jaką pełnił u boku młodych angielskich szlachciców. Sprawując rolę preceptora, kategorycznie stwierdzał, że ani nie można nazwać prawdziwym poznania dorobku kulturowego czasów starożytnych, ani zrozumieć idei głoszonych przez wielkie postaci tamtego czasu, bez odbycia osobistej podróży do Włoch czy Francji, ponieważ tylko bezpośrednie obcowanie z określonymi treściami u źródeł gwarantowało, jego zdaniem, osiągnięcie przez ówczesną młodzież pełnego wykształcenia. Można przyjąć, że w tamtych czasach był to sąd nowatorski. Oddana pod opiekę Lasselsa młodzież była już bowiem wykształcona formalnie. Najczęściej byli to młodzieńcy między szesnastym a dwudziestym rokiem życia, którzy w celu dopełnienia już posiadanego wykształcenia intencjonalnie zostali wysłani w podróż pod opieką nauczyciela. Celem takich wypraw, jak określa to Marek Bratuń, cytując różnych autorów, było „podjęcie studiów na uniwersytetach zagranicznych, nauka języków obcych, zapoznanie się z różnymi formami rządów pod kątem przyszłej kariery politycznej, nawiązanie pożytecznych kontaktów z europejską arystokracją, zdobycie światowej ogłady”¹¹. Ktoś, kto nie odbył takiej podróży, nie gwarantował posiadanym wykształceniem na przykład mądrych rządów. Doświadczenie zmysłowe, które powstawało w miejscu źródeł kultury, było niezbędne dla obiektywnej formacji intelektualnej ówczesnego kawalera.

Podróż edukacyjna, która stała się emanacją idei zmiany rozwojowej, najpełniej realizowana była w wieku XVII i XVIII. Podróżowały wtedy

wszystkie nacje, a do grona krajów, które stały się celem podróży, obok Włoch i Francji, dołączyły z czasem: Flandria, Holandia, kraje Rzeszy Niemieckiej, a także Anglia i Szwajcaria. Należy podkreślić, że oprócz młodzieńców w podróż edukacyjną wyprawiano także damy¹². Ważną cechą tak zdefiniowanej edukacji była w trakcie podróży obecność doświadczonego opiekuna. Najczęściej proszono o podjęcie się tej roli już ukształtowanego (dojrzałego życiowo) dorosłego, przeważnie nauczyciela, którego w zależności od kraju, z jakiego pochodził, określano różnym mianem¹³. Taka osoba miała przede wszystkim dbać o realizację w trakcie podróży „zaplanowanego doświadczenia edukacyjnego”, a nie jedynie o sam przebieg podróży. Czuwała nad tym, aby podopieczny korzystał aktywnie z własnej wiedzy i doświadczenia, a nawet konfrontował je z doświadczeniem innych, podczas aranżowanych na miejscu zdarzeń. Ważna była także stosowna refleksja, namysł nad tak pozyskiwanym doświadczeniem i swoista inwentaryzacja wrażeń¹⁴. Jak podaje w przywoływanym już tekście Marek Bratuń, młodzieńcy, których było na to stać, dbali też o to, aby w ich orszaku znalazło się miejsce między innymi dla „rysownika, który na bieżąco w podróżnym szkicowniku utrwał odwiedzone miejsca i spotykanych ludzi”¹⁵.

Prawdziwym wyzwaniem tych wypraw staje się jednak nie swoście rozumiany edukacyjny przyrost wiedzy uczestnika doświadczającego takiej podróży, ale potencjalnie możliwa aktualizacja własnej tożsamości – rozwój osobisty w obliczu spotkania „obcego”. Takie spotkania „innych”, w przestrzeni społecznej zbudowanej z odmiennych kulturowo wartości i znaczeń, z jednej strony wzbogacają jakościowo, stając się zarazem katalizatorem rozwoju człowieka, ale stanowią też zagrożenie dla dotychczasowych postaw, zbudowanych na tradycji, wpajanych zasadach czy wyznawanej religii. Mając to zagrożenie na uwadze – i wiedząc, że każda podróż wiąże się z koniecznością powrotu do domu po jej zakończeniu – rodziny młodzieńców wyposażały opiekuna w swoiste instrukcje pedagogiczne. Mając taki oręż do swojej dyspozycji, opiekun od tej pory miał stać także, a czasami przede wszystkim, na straży zasad moralnych podopiecznego i dbać o nienaruszalność jego formacji obyczajowej i religijnej¹⁶.

Ten ostatni obowiązek odgrywał szczególną rolę w programach podróży edukacyjnych synów polskiej szlachty. Można przyjąć, że były dwie przyczyny takiego stanu rzeczy. Pierwsza wynikała z kosztów samego przedsięwzięcia. Wprawdzie cele *peregrinatio academica* były edukacyjne podobne – chodziło o poszerzenie wiedzy, poznanie języka i obyczajów – ale równocześnie rodzice, których stać było na opłacenie takiej podróży, ze szczególnym pietyzmem dbali o to, aby młodzieniec po latach spędzonych z dala od domu rodzinnego nie wrócił „odmieniony”. Trwałość i niezmiennosc przekonań potomka miała gwarantować treść pisemnej instrukcji, którą przygotowywał ojciec osobiście. Jednym z najbardziej znanych dokumentów epoki były instrukcje Jakuba Sobieskiego do synów, w tym Jana, przyszłego króla Polski¹⁷. Zawarte w instrukcjach „pedagogiczne credo” okazywało się z czasem niewystarczającą gwarancją niezmienności postawy młodzieńca, stąd niektórzy bardziej oświeceni przedstawiciele szlachty ogłaszali różne manifesty, w których zawarta była zarówno pochwała samej podróży edukacyjnej, ale też opisane warunki, pod jakimi podróż byłaby edukacyjnie wartościowa i nie przynosiła negatywnych skutków. Przykład tego typu zapisu można znaleźć w dziele Piotra Mieszkowskiego *Institutio peregrinationum, peregrinantibus peroptuna* z 1625 roku, który w doświadczeniach zagranicznych polskiej młodzieży szlacheckiej upatrywał gwarancji zdobycia kwalifikacji niezbędnych do późniejszego pełnienia najwyższych urzędów w Rzeczypospolitej. Autor ten jednocześnie sugerował, że gwarantem zrealizowania przez młodzieńca założonych celów edukacyjnych jest osoba nauczyciela i zarazem opiekuna, towarzysząca podopiecznemu w podróży i zastępująca mu w tym czasie rodziciela, dlatego kluczową kwestią jest staranny jej dobór¹⁸.

Paternalistyczne wątki, obecne w różnych zaleceniach, to efekt dbałości o podróżujących za granicę młodzieńców. Z jednej strony były konsekwencją polskiej specyfiki wyprawiania w edukacyjną podróż nawet dwunastoletnich młodzieńców, z drugiej sceptycyzmu, jaki wyraźnie wybrzmiewał w pismach wielu ówczesnych myślicieli. Dystansowanie się, czy wręcz negowanie wartości idei *Grand Tour* nie było wtedy w Polsce zjawiskiem odosobnionym. Wśród znamienitych

postaci tamtego okresu, które przyjmowały taką postawę, wystarczy wymienić Stanisława Konarskiego, założyciela *Collegium Nobilium*, Hugona Kołłątaja, późniejszego współtwórcę Konstytucji 3 Maja, czy Stanisława Staszica, fundatora Towarzystwa Przyjaciół Nauk. Każdy z nich, w różnym stopniu i zakresie, z rezerwą wypowiadał się o wartości zagranicznej podróży edukacyjnej, eksponując przede wszystkim zagrożenie kulturowe i światopoglądowe dla peregrynanta¹⁹.

Współczesna nauka tłumaczy takie postawy swoistą koincydencją myśli oświeceniowej, która promowała, między innymi, świecką moralność i wizję państwa rozumianego jako efekt umowy społecznej, a pogarszającą się sytuacją polityczną w osiemnastowiecznej Polsce. To przede wszystkim słabnąca kondycja finansowa szlachty, a także niepewność związana z troską o własny byt i losy ojczyzny doprowadziły najpierw do deprecjacji wartości rozwojowej zawartej w idei peregrynacji edukacyjnych, a następnie do powolnego ustania samego zjawiska podróży edukacyjnych. Oczywiście, nadal podróżowano po świecie, lecz zgoła w innych celach. Znaczenie praktyk kulturowych doświadczanych podczas trwającego *Grand Tour* dla kształtowania się polskiej tożsamości narodowej wciąż czeka na pełny opis pedagogów²⁰.

Natomiast przedstawiciele takich dyscyplin, jak: socjologia, kulturoznawstwo, antropologia czy literaturoznawstwo, wykorzystując właściwe sobie narzędzia poznania i opisu, przez kolejne dwa wieki starali się dołożyć kolejną część wiedzy do diagnozy spuścizny, jaką była idea *Grand Tour*. Badając zjawiska współwystępujące oraz odwołując się do powstającej w wyniku takiego współwystępowania relacji międzykulturowej, budowali coraz bardziej precyzyjne ramy interpretacyjne dla opisu zjawisk, które miały miejsce w XIX i XX wieku²¹.

Dwie perspektywy spotkania międzykulturowego

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele teoretycznych ujęć fenomenu podróży²². Jednocześnie, przyjmowane przez poszczególnych autorów założenia trudno wykorzystać do stworzenia jednej spójnej płaszczyzny interpretacyjnej. Jednak w kontekście prowadzonych w artykule rozważań ważne jest przypomnienie przynajmniej dwóch klasycznych ujęć: koncepcji

„obcego” oraz koncepcji „kontaktu międzykulturowego”. Ich istotność wynika z faktu, że zawierają one omówienie kategorii podstawowych zarówno dla zrozumienia zjawiska społecznego, jakim jest przemieszczanie się ludzi w ogóle, jak też pozwalają wyjaśnić wartość kulturowego doświadczenia, jakie staje się udziałem osób współcześnie podróżujących, i to z dwóch perspektyw: podróżowania do miejsc zamieszkania innych i przyjmowania podróżujących do miejsc naszego zamieszkania. Ta podwójna perspektywa znajduje zastosowanie zwłaszcza przy analizie zjawisk edukacyjnych, w których mamy do czynienia z formułą wymiany uczestników partycypujących w określonych programach²³.

Przyjęcie tej opozycyjnej perspektywy nie tylko pozwoli na opis wymiarów samego podróżowania, ale też na jego wartościowanie, co w przypadku współczesnych form podróży edukacyjnych uczniów, studentów, nauczycieli czy kadry kierowniczej i administracyjnej placówek oświatowych – takich jak: wizyty studyjne, staże, wymiana międzyszkolna czy wręcz różnego typu formy odbywania praktyk uczniowskich lub realizowania programu kształcenia poza miejscem dotychczasowej nauki (szeroko rozumianym miejscem zamieszkania) – wydaje się uprawnione.

Podróż jest zjawiskiem przestrzennym i temporalnym. W tym pierwszym wymiarze zarówno przemieszczając się do innych, jak też przyjmując podróżujących do nas, zajmujemy się kluczową kategorią, czyli ruchem obcych. Na tę właśnie kategorię obcego, jako kategorię socjologiczną, zwrócił już uwagę Florian Znaniecki, który zgodnie z ustanowioną przez siebie zasadą współczynnika humanistycznego obcość uznał za kategorię, której znaczenie i wartość aktualizuje się za każdym razem, kiedy występuje fizyczny kontakt z konkretną społecznością lub jej przedstawicielem. Ta szeroka formuła obejmuje różnorodne postaci kontaktu, z tym jednak zastrzeżeniem, że w wyniku kontaktu z innymi doświadczamy różnicy w układzie wartości. Można więc doświadczać obcości zarówno na poziomie relacji osobowych, jak i rzeczowych²⁴.

Bardziej szczegółową koncepcję interpretacji obcego zaproponował Bernhard Waldenfels²⁵. Formuła, jaką stworzył, pozwala jednocześnie na precyzyjną analizę samego zjawiska obcości – autor wyróżnił trzy odmienne znaczenia

(kategorie) tego fenomenu. Natomiast przyjęcie założenia, że samo pojęcie jest stopniowalne, stworzyło szansę na upatrywanie w edukacji czynnika redukującego społeczny i kulturowy zakres obcości. Zaproponowana przez Walden-felsa koncepcja wydaje się szczególnie użyteczna, gdy w sytuacji podróży edukacyjnej, w dowolnej z przytoczonych wcześniej form, mamy zazwyczaj do czynienia z co najmniej dwoma wymiarami (znaczeniami) doświadczania obcości. Pierwsze wynika wprost z fizycznego przemieszczenia się ludzi i odczuwanych przez nich skutków zmiany geograficznej. Skutki te autor teorii wskazuje jako kolejne (drugie) znaczenie pojęcia obcości, ponieważ oprócz doświadczania fizycznego oddalenia, człowieka podróżującego zaczynają otaczać rzeczy, które nie przynależą do niego, a przez to nie mogą być mu bliskie. Doświadczamy także obcości rodzajowej (trzecie znaczenie pojęcia), ponieważ osoby, które spotykamy, nie należą do tej samej rodziny etnicznej, kulturowej, społecznej itd. Poza tym obcość ma także swój poziom. Poprzez stopniowalność poczucia obcości możemy nie tylko określić wielkość progu, z pokonaniem którego w jakimś stopniu musimy się liczyć, ale także możemy oszacować, czy dystans, najczęściej kulturowy, jaki powinniśmy pokonać, angażując się behawioralnie, emocjonalnie i intelektualnie, jesteśmy w stanie zniwelować.

To drugie wyzwanie wydaje się szczególnie interesujące w obliczu upowszechniania się zjawisk podróżowania, programów wymiany młodzieży czy doskonalenia zawodowego i rozwoju ogólnego dorosłych. Perspektywa kontaktu kulturowego, która stanowi domenę eksploracji badawczych antropologów kultury i etnologów, jest jednocześnie w niewielkim stopniu rozpoznana przez pedagogów – wydaje się odosobnionym tematem badawczym w Polsce. W ramach prowadzonych tu rozważań nie będę dociekał przyczyn tego faktu, jednak warto zwrócić uwagę, że sam termin „kontakt kulturowy” jest terminem neutralnym i dopiero uzupełniony o perspektywę „obcego” staje się oznakowany i podlega wartościowaniu. W tym miejscu trzeba przypomnieć, że oprócz terminów, które opisują kontakt kulturowy jako wynik konfrontacji ideologicznej²⁶, można też stosować terminy mniej radykalne. Terminem, który w socjologii zyskał stosowne

uprawomocnienie i wyczerpuje swoim zakresem definicyjnym intencję prowadzonych rozważań, jest „dyfuzja kulturowa” – pojęcie wprowadzone przez Edwarda Burnetta Taylora²⁷.

Tak jak przenikanie się przyjezdnych z rdzennymi mieszkańcami wzmacnia jakość naturalnego procesu budowania lokalnej społeczności i nie musi prowadzić do utraty tożsamości jednych bądź drugich, a raczej zwiększa jakość współżycia, tak też przenikanie się treści, znaków, symboli w odmiennych kulturowo zbiorowościach nie zawsze prowadzi do kolonializmu kulturowego. Większość socjologów czy antropologów, analizując współczesne postaci podróży, czy wręcz turystyki, zwraca uwagę, że upatrywanie w kontakcie kulturowym jedynie zagrożeń wynika z przyjmowania archaicznej już perspektywy, która dominowała w literaturze naukowej na przełomie wieków i opisywała zjawisko migracji, w którym przecież osoba wyjeżdżająca nie zakłada powrotu do miejsca rodzinnego. W przyjętym w artykule założeniu nie interesują nas podróże „na zawsze”, ale ten ich rodzaj, który pozwala na zdobycie doświadczenia, które według Ralphi Lintona służy integrowaniu elementów obcych z własnym systemem kulturowym²⁸.

Kluczem jest tu pojęcie „integracja”, które możemy uznać za fundamentalne dla edukacji międzykulturowej. Współcześnie trudno zagwarantować swoiste zrównoważenie wielokulturowe, zresztą część antropologów uważa, że takie podejście do zjawisk społecznych, w ramach których naturalne jest przenikanie się kultur, jest założeniem naiwnym. Proponują za to podejść do zjawiska wielokulturowości funkcjonalnie. Zwolennikiem takiej opcji jest Theron Nuñez, który zwrócił uwagę na zjawisko asymetryczności akulturacji²⁹. Opierając się na sformułowanych przez niego założeniach można przyjąć, że w wypadku podróży przybysze zapożyczają mniej elementów z kultury miejscowej niż goszczący ich autochtoni – chociaż myśliciele sceptycznie nastawieni do oświeceniowej idei *Grand Tour* głosili, że jest odwrotnie – w związku z czym podróże bardziej zmieniają kulturę gospodarzy niż gości. Konstatacja ta wydaje się fundamentalna dla rozważań o wartości edukacji międzykulturowej i staje się swoistym wyzwaniem zarówno dla twórców programów wymiany młodzieży, jak i dorosłych oraz uczestników takich programów.

Rola podróży w zrównoważonej edukacji międzykulturowej

Podróż jest jedną z elementarnych praktyk społecznych i w każdej postaci ma jakiś walor poznawczy. Nieustanne przemieszczanie się i polisensoryczne doświadczanie znaczenia innych wartości, a także poznawanie odmiennych stylów życia budują zarówno wiedzę, jak i samowiedzę człowieka. W wielu przypadkach ten drugi proces przesądza o rozwoju, który dokonuje się u jednostki pod wpływem kontaktu z osobami z zewnątrz. Tym samym subiektywne doświadczanie „obcego” sprzyja zwiększeniu obiektywizacji doświadczenia społecznego.

Przez minione stulecia zmieniały się formy i cele podróży. Wymiar praktyczny podróży został współcześnie zastąpiony przez wymiar poznawczy. Cele światopoglądowe, filozoficzne, metafizyczne czy edukacyjne podejmowanych wypraw zaczęto wysuwać na plan pierwszy. Zwłaszcza ten ostatni cel wart jest wyróżnienia. Promują go różne agendy Komisji Europejskiej, między innymi poprzez finansowanie programu ERASMUS+. Udział w programie stwarza różnym podmiotom związanym z edukacją okazję do „bycia tam”, doświadczania i refleksji. Powinien także sprzyjać namysłowi nad własną kulturą, obyczajowością, stosowanymi rozwiązaniami techniczno-cywilizacyjnymi czy społeczno-politycznymi uwarunkowaniami. Podróż edukacyjna w formule wymiany stwarza taką okazję – raz wcielamy się w rolę gości, innym razem jesteśmy gospodarzami. Jednak, aby zakładane efekty podróży mogły być w pełni wykorzystane, trzeba zadbać o ich stosowną aranżację. Zapewniają to rozwiązania edukacyjne, które wykorzystać można w nakreślonym poniżej zrównoważonym modelu edukacji międzykulturowej.

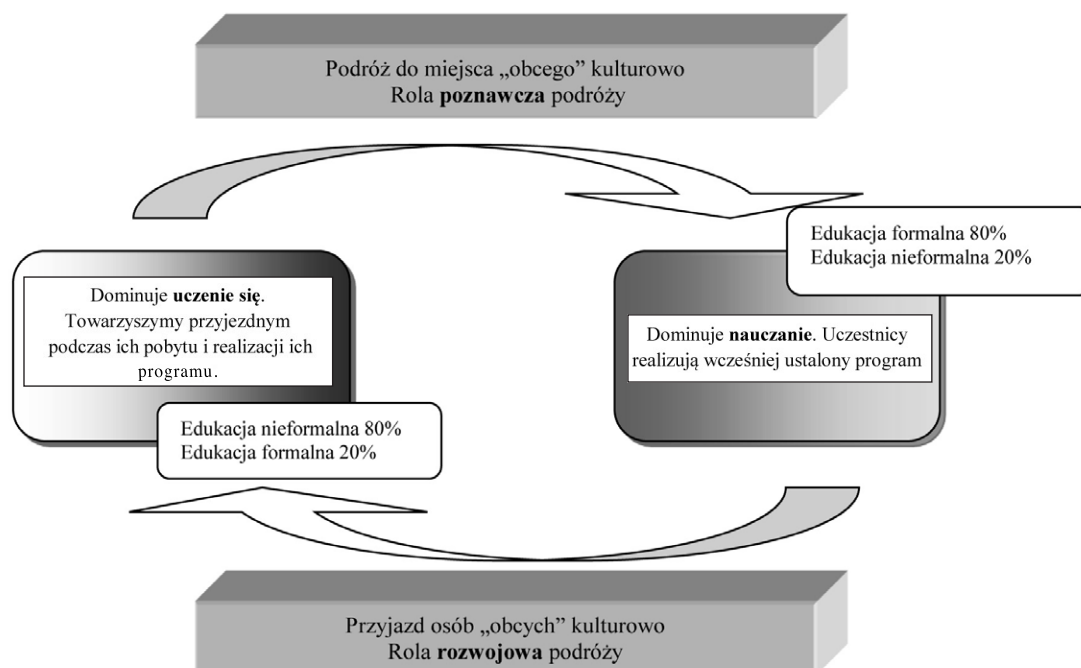
Opisując założenia tego modelu, trzeba pamiętać, że w procesie edukacji dzieci, młodzieży czy dorosłych mamy do czynienia z dwoma współwystępującymi procesami: uczenia się i nauczania. Rola tych procesów dla rozwoju człowieka nie jest równa i zastępowalna. Trudno też arbitralnie przyjąć, że ich znaczenie jest podobne. Proces uczenia się jest bowiem właściwy jedynie dla poznającego podmiotu. Jest procesem naturalnym i trwającym przez całe życie człowieka – z tym zastrzeżeniem, że jego charakterystyka zmienia się wraz z procesem starzenia się orga-

nizmu. Prawdopodobności w tym zakresie najlepiej zdiagnozowano dla początkowego okresu życia człowieka³⁰. Proces uczenia się w dorosłości także ma określone prawidłowości, chociaż nie są one tak powszechnie znane i wykorzystywane³¹. Natomiast proces nauczania można określić jako sformalizowany proces społeczno-kulturowy, który na określonym etapie życia zaczyna towarzyszyć człowiekowi. Nadrzędnym jego celem jest wspieranie przez osobę pełniącą funkcję nauczyciela (głównie) dzieci i młodzieży w ich rozwoju oraz wyposażanie ich w wiedzę i umiejętności niezbędne do pełnego uczestniczenia w życiu publicznym. Miejscem, w którym ten proces się odbywa, jest najczęściej szkoła.

Jeżeli spojrzymy na aktywność edukacyjną człowieka w trakcie całego okresu życia, to zauważymy, że ważne dla prowadzonych tu rozważań jest, oprócz czytelnej identyfikacji własności procesów składających się na proces kształcenia, wskazanie, w których obszarach tak rozumiana aktywność ma miejsce. Wydaje się, że pole do analizy tworzą dwa obszary: formalny i nieformalny. Ten pierwszy rozumiem tu jako aktywność na przykład młodzieży realizującej założony wcześniej program, w ramach którego zakładamy osiągnięcie pewnych efektów w trakcie podróży. Ten drugi obszar dominuje w przypadku przyjmowania u siebie osób podróżujących do miejsc naszego zamieszkania i codziennego towarzyszenia im podczas realizacji ich programu³².

Poczynione założenia pozwalają na nakreślenie schematu zrównoważonego modelu edukacji międzykulturowej.

W zaproponowanym modelu zrównoważonej edukacji międzykulturowej podróż edukacyjna pełni podwójną funkcję. Pierwsza z nich to funkcja poznawcza – tak ją tu określam. Dominuje wtedy, kiedy wyprawiając się do miejsc odmiennych kulturowo, w przeważającej części realizujemy przyjęty wcześniej program. Założenia programu, które przyjmujemy, są najczęściej niemożliwe do zrealizowania w trakcie podróży, ponieważ po jej zakończeniu i powrocie do miejsca ojczywego zamieszkania nabyte doświadczenie i pojawiająca się w jego wyniku wiedza powinny być poddane refleksji (najczęściej zespołowej) i normatywnie wartościowane. W ten sposób kategoria procesowa staje się wtórna wobec kategorii efektu. Oczywiście, nie można procesu podróży zredukować



Rys. 1. Model zrównoważonej edukacji międzykulturowej (opracowanie własne)

do poziomu automatycznej recepcji poznawczej kultury odwiedzanego miejsca, chociaż konieczność normatywnego uogólnienia bardzo często taką pokusę stwarza. Proces ten dobrze ilustruje górna część modelu.

Jednak wyprawa do miejsc odmiennych kulturowo, jeżeli poprzestaniemy jedynie na takim rozwiązaniu, nie buduje kapitału kulturowego uczestników. Oczywiście poziom wiadomości u uczestników podróży często wzrasta i duża ich część rozumie uzasadnienia dla tych wiadomości, które zdobyli w trakcie wyprawy. Część publicystów piszących o współczesnej turystyce i metodyków nauczania zaleca nawet, aby przed samą podróżą uczestników stosownie, na drodze formalnej, przygotować do pobytu „tam”. Nie kwestionując paradygmatu poznawczego, który w myśl arystotelesowskiej koncepcji wymaga uprzedniej obserwacji, dotykania, smakowania itd., chciałbym jednocześnie zaznaczyć, że poprzestanie jedynie na podróży do miejsc odmiennych kulturowo przyniesie jednostronny efekt poznawczy. Powinien on zostać uzupełniony, a właściwie zrównoważony, ponieważ nie jesteśmy w stanie zagwarantować, że w wyniku tak zaaranżowanego poznania kultura inna od kultury poznającego nie zostanie uznana za wrogą.

Takiemu zjawisku może zapobiegać rewizyta, czyli „podróż metaforyczna”. Przyjmowanie

„u siebie” osób, które reprezentują inne wartości kulturowe, stwarza szansę na inny niż tylko poznawczy efekt. Pojawia się druga rola podróży – nazywam ją tu rolą rozwojową. Proces ten ilustruje dolna część rysunku.

Wprawdzie podróży *ex definitione* nie odbywamy, ale goszcząc innych u siebie, także możemy doświadczać! Tym razem bardziej siebie i atrybutów kultury rodzimej. Wtedy też krytycznie angażujemy wspomnienia. Ten kapitał kulturowy, który w sposób często nieintencjonalny i niezamierzony zbudowaliśmy podczas rzeczywistej podróży do innych, zaczyna być aktualizowany. To inny rodzaj doświadczenia, bardziej refleksyjny, codzienny, pojawiający się jedynie podczas obcowania z innymi, ale u siebie. Zaczynamy w jakimś sensie podróż „metaforyczną”. Nasi goście mają przecież własny program poznawczy. Tak zdobywane przez nas doświadczenie jest w niewielkim stopniu projektowane. Zaczyna wspomagać nas kantowski rozum analityczny. Tak zaczyna się proces budowy samowiedzy, którego efektem może być aktualizacja własnej tożsamości. Doświadczamy rozwoju!

Oczywiście można wyobrazić sobie kolejne etapy doświadczania edukacyjnego w ramach tak zarysowanego modelu – nie mamy tu bowiem do czynienia z dychotomiami, ale raczej z dwoma stronami tego samego medalu.

Przypisy

- ¹ W. Tatarkiewicz, *Historia Filozofii. Tom 1. Filozofia starożytna i średniowieczna*, Warszawa 1983, s. 26–40.
- ² http://www.kul.pl/files/57/encyklopedia/niewinowski_ruch_cor.pdf, data dostępu: 4.07.2016.
- ³ Arystoteles, *Analityki pierwsze i wtóre*, przeł. K. Leśniak, Warszawa 1973, s. 298.
- ⁴ Zob. J. Locke, *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, przeł. B. Gawęcki, Warszawa 1955; F. Bacon, *Novum Organum*, przeł. J. Wikarjak, Warszawa 1955.
- ⁵ Wątek ten podejmował następnie m.in. Edmund Husserl. Zob. D.R. Sobota, *Źródła i inspiracje Heideggerowskiego pytania o bycie. Tom 1. Neokantyzm i fenomenologia*, Bydgoszcz 2012, s. 326–336.
- ⁶ J. Dewey, *Doświadczenie i edukacja*, przeł. E. Czujko-Moszyk, Warszawa 2014.
- ⁷ zob. <http://www.papert.org/works.html>, data dostępu: 3.08.2016.
- ⁸ Zarysowany dylemat jest oczywiście bardziej złożony. W tym miejscu jedynie go sygnalizuję, zaznaczając poniekąd przestrzeń dyskursu, jaka rozciąga się pomiędzy pedagogiką przygody a e-learningiem.
- ⁹ Przywołać w tym miejscu należy najbardziej znane przykłady z literatury, *Odyseję i Eneidę*, ale także określenia, takie jak „wędrówka w głąb siebie” czy współczesne „surfowanie” po internecie.
- ¹⁰ R. Lassels, *The Voyage of Italy, or A Compleat Journey Throught Italy*, t. 1–2, Paris 1670. Cyt. za: M. Bratuń, *Grand Tour: Narodziny – Rozwój – Zmierzch*, w: A. Ročko (red.), *Polski Grand Tour w XVIII i początkach XIX wieku*, Warszawa 2014, s. 21–30.
- ¹¹ M. Bratuń, *Grand Tour: Narodziny – Rozwój – Zmierzch*, w: A. Ročko (red.), *Polski Grand Tour...*, op. cit., s. 22.
- ¹² A. Ročko, *Polski Grand Tour „dam modnych”*, w: A. Ročko (red.), *Polski Grand Tour...*, op. cit., s. 131–150.
- ¹³ W swoim tekście Marek Bratuń przytacza takie określenia, jak: *praeceptor, mentor, Hofmeister, tutor, paedagogus*. M. Bratuń, *Grand Tour: Narodziny-Rozwój-Zmierzch*, op. cit., s. 22.
- ¹⁴ Nieocenionym źródłem informacji na ten temat są ówczesnie pisane dzienniki, diariusze, listy.
- ¹⁵ M. Bratuń, *Grand Tour: Narodziny-Rozwój-Zmierzch*, op. cit., s. 23.
- ¹⁶ Warto pamiętać, że historycy początek reformacji wiążą z datą 31 października 1517 roku, kiedy Marcin Luter przybił na drzwiach katedry w Wittenberdze 95 Tez.
- ¹⁷ J. Sobieski, *Instrukcja synom moim do Paryża*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1., oprac. S. Wołoszyn, Warszawa 1966, s. 530–536.
- ¹⁸ D. Żołądź-Strzelczyk, *Podróże edukacyjne w staropolskiej myśli pedagogicznej*, w: „Chowanna” 1998, t. 2, s. 32–46.
- ¹⁹ U. Kicińska, *Pedagogiczne aspekty podróżowania w dawnej Polsce*, w: A. Ročko (red.), *Polski Grand Tour...*, op. cit., s. 33–44.
- ²⁰ J. Czerzniewska, *Rola praktyk kulturowych Grand Tour w kształtowaniu Polskiej tożsamości narodowej*, w: A. Ročko (red.), *Polski Grand Tour...*, op. cit., s. 261–282.
- ²¹ W dalszej części artykułu pomijam w rozważaniach te koncepcje, w których edukacyjny wymiar podróży nie ma charakteru pierwszoplanowego.

- ²² Zob. K. Podemski, *Socjologia podróży*, Poznań 2005, s. 25–114.
- ²³ W tym miejscu można przywołać chociażby program ERASMUS+, którego jedno z haseł „Zmienia życie, otwiera umysły” wydaje się być kwintesencją uzasadnienia tytułu artykułu.
- ²⁴ F. Żnaniński, *Studia nad antagonizmem do obcych*, w: *Współczesne narody*, przeł. Z. Dulczewski, Warszawa 1990.
- ²⁵ B. Waldenfels, *Topografia obcego: studia z fenomenologii obcego*, przeł. J. Sidorek.
- ²⁶ Mam tu na myśli takie określenia, jak: zderzenie kultur, szok kulturowy, konflikt kulturowy czy zmiana kulturowa, które dominowały w dwudziestowiecznej literaturze poświęconej zjawisku kolonializmu czy migracji.
- ²⁷ E. Nowicka, *Dyfuzja kulturowa*, w: W. Kwaśniewicz (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Warszawa 1998.
- ²⁸ Ibidem.
- ²⁹ Cyt. za: K. Podemski, *Socjologia podróży*, Poznań 2005, s. 37.
- ³⁰ Zob. J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, przeł. T. Kołakowska, Warszawa 2006; J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, przeł. Z. Zakrzewska, Wrocław 1993.
- ³¹ A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Toruń 2005.
- ³² Zdaję sobie sprawę z zastosowanych uproszczeń, jednak szczegółowe podawanie uzasadnień dla przyjętej tu ideacji zdecydowanie wykraczałoby poza ramy artykułu.

Bibliografia

- Arystoteles: *Analityki pierwsze i wtóre*, przeł. K. Leśniak, Warszawa 1973.
- Bacon F.: *Novum Organum*, przeł. J. Wikarjak, Warszawa 1955.
- Dewey J.: *Doświadczenie i edukacja*; przeł. E. Czujko-Moszyk, Warszawa 2014.
- Locke J.: *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, przeł. B. Gawęcki, Warszawa 2011.
- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H.: *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Toruń 2005.
- Nowicka E.: *Dyfuzja kulturowa*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 1, pod red. W. Kwaśniewicza, Warszawa 1998.
- Piaget J.: *Studia z psychologii dziecka*, przeł. T. Kołakowska, Warszawa 2006.
- Piaget J., Inhelder B.: *Psychologia dziecka*, przeł. Z. Zakrzewska, Wrocław 1993.
- Podemski K.: *Socjologia podróży*, Poznań 2005.
- Ročko A. (red.): *Polski Grand Tour w XVIII i początkach XIX wieku*, Warszawa 2014.
- Sobota D.R.: *Źródła i inspiracje Heideggerowskiego pytania o bycie. Tom 1. Neokantyzm i fenomenologia*, Bydgoszcz 2012.
- Tatarkiewicz W.: *Historia Filozofii. Tom 1. Filozofia starożytna i średniowieczna*, Warszawa 1983.
- Waldenfels B.: *Topografia obcego: studia z fenomenologii obcego*, przeł. J. Sidorek, Warszawa 2002.
- Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, oprac. S. Wołoszyn, Warszawa 1966.
- Żnaniński F.: *Studia nad antagonizmem do obcych*, w: idem, *Współczesne narody*, przeł. Z. Dulczewski, Warszawa 1990 (oryg. wyd. 1931).
- Żołądź-Strzelczyk D.: *Podróże edukacyjne w staropolskiej myśli pedagogicznej*, „Chowanna” 1998, t. 2, s. 32–46.

KP

Odcienie wielokulturowości

Barbara Kusiak, koordynatorka ds. projektów międzynarodowych w SSW Collegium Balticum, członkini Międzynarodowego Centrum Spotkań Młodzieży we Wrocławiu

Realizacja projektów edukacyjnych na poziomie międzynarodowym niesie wiele wyzwań. Emocje, które kryły się pod hasłem „wielokulturowość”, były zwykle pozytywne lub neutralne. W obliczu wydarzeń ostatniego roku, zwiększonej fali imigrantów oraz ataków terrorystycznych, coraz więcej dystansu nabieramy do współpracy z innymi krajami, szczególnie z krajami muzułmańskimi. Czy idziemy w dobrym kierunku?

Wielokulturowość oznacza dużą liczbę sąsiadujących ze sobą kultur. Kultura może być rozumiana szeroko: jako kultura bogatych i biednych, starych i młodych, mądrych i głupich, chrześcijan i muzułmanów, Francuzów i Niemców. Wielokulturowość nie musi oznaczać międzynarodowości, ale często przyjmowana jest za jej synonim, bo przecież narody różnią się pod względem kulturowym. Nie oznacza to jednak, że jeden naród jest reprezentowany tylko przez jedną kulturę. W jednym narodzie może być człowiek uczciwy i nieuczciwy, obrońca piętnowanych i zamachowiec. Możemy mieć zatem do czynienia z uczciwym muzułmaninem z Turcji oraz norweskim chrześcijaninem mordercą.

Europejskie projekty edukacyjne pozwalają odkryć tę różnorodność i uświadomić sobie, że nie można traktować jednej kultury jak monolitu – w ramach każdej kultury funkcjonują bowiem jednostki o indywidualnych cechach kulturowych. Niestety, zwykle te negatywne przykłady są chętnie przywoływane przez media, a odbiorcy automatycznie uznają je za normę w obszarze danej kultury. Na szczęście, w bezpośrednim zetknięciu się z jej reprezentantem obrazy i treści przekazywane nam przez media szybko się weryfikują.

Instytucje wspierające wielokulturowość

Kraje europejskie od dawna wspierają działania na rzecz poznawania różnych kultur. Przykładem są projekty realizowane w ramach Unii Europejskiej¹,

a także w ramach innych struktur o zasięgu międzynarodowym, na przykład Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży² i Francusko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży³, Trójkąta Weimarskiego, Grupy Wyszehradzkiej⁴, Norweskiego Mechanizmu Finansowego oraz Mechanizmu Finansowego EOG⁵.

Schemat powstawania wyżej wymienionych struktur był zwykle podobny: kraje europejskie widziały jakąś potrzebę, głównie na poziomie politycznym lub gospodarczym, którą można było zrealizować lepiej i efektywniej w partnerstwie. Związane partnerstwa miały być gwarantem realizacji konkretnych interesów, a także stabilizacji politycznej i gospodarczej w wymiarze globalnym. Struktury rozrastały się i coraz więcej miejsca zaczęto poświęcać kwestiom społecznym, kulturalnym i edukacyjnym, które wpisują się w pierwotne założenia – należy bowiem najpierw zrozumieć partnera, jego kulturę, aby móc współpracować w zespole wielokulturowym.

Europejskie programy edukacyjne

Program Erasmus+

Jednym z bardziej znanych europejskich programów edukacyjnych – w którym chętnie uczestniczą przedszkola, szkoły każdego stopnia o profilu ogólnym i zawodowym, uczelnie wyższe, a także organizacje pozarządowe działające w obszarze edukacji i młodzieży – jest Erasmus+ (program rozpisany na lata 2014–2020)⁶.

„Program Erasmus+ został opracowany tak, aby wspierać kraje uczestniczące w programie w zakresie efektywnego wykorzystywania potencjału kapitału społecznego oraz promowania idei uczenia się przez całe życie. Erasmus+ to również odpowiedź na potrzeby współczesnej Europy oraz wyzwania, które przed nią stoją”⁷.

Za główne potrzeby oraz wyzwania współczesnej Europy uznane zostały:

- walka z bezrobociem,
- podnoszenie kompetencji i kwalifikacji w ramach formalnego, nieformalnego i pozaformalnego nauczania w procesie uczenia się przez całe życie,
- promowanie reform systemowych związanych z polityką młodzieżową,
- edukacja poprzez sport⁸.

Te potrzeby i wyzwania nie są realizowane przez polityków „przy okrągłym stole”, ale przez wszystkie podmioty zaangażowane w edukację, w tym: przedszkola, szkoły, uczelnie wyższe, władze samorządowe, organizacje pozarządowe (NGO), struktury rządowe. Nauczyciele, dyrektorzy, wykładowcy, uczniowie, studenci, pracownicy władz samorządowych, NGO czy struktur rządowych, uczestnicząc w europejskich projektach edukacyjnych, stają się „nauczycielem” i „uczącym się”; z jednej strony mają wiedzę i doświadczenie, które mogą przekazać partnerowi, z drugiej strony mogą uczyć się od partnerów. Projekty Erasmus+ mają każdorazowo wymiar międzynarodowy, krajowy i lokalny. Zadaniem i celem podmiotów realizujących projekty jest ich jak największa promocja (tzw. upowszechnianie), aby inne struktury mogły korzystać z wypracowanych rezultatów, a w przyszłości żeby same składały wnioski o dofinansowanie.

Struktura programu jest następująca:

Dodatkowo istnieje kilka sektorów, które mogą brać udział w poszczególnych akcjach i działaniach: edukacja szkolna (Akcja 1 i 2), kształcenia i szkolenia zawodowe (Akcja 1 i 2), szkolnictwo wyższe (Akcja 1 i 2), edukacja dorosłych (Akcja 1 i 2), młodzież (Akcja 1, 2 i 3), projekty centralne (Akcja 1, 2, 3 i Działania „Jean Monnet” oraz w dziedzinie sportu)⁹.

Zasady programu Erasmus+ są dość złożone, ale każdy podmiot jest w stanie przyswoić elementy niezbędne do realizacji swojego projektu. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), fundacja Skarbu Państwa odpowiedzialna między innymi za realizację europejskich projektów edukacyjnych przez podmioty z Polski, organizuje wiele szkoleń dla osób zainteresowanych programem. Regionalni konsultanci FRSE działają lokalnie, organizując konferencje w swoich województwach, których celem jest przybliżenie programu. W województwie zachodniopomorskim rocznie odbywa się kilka takich konferencji z udziałem, między innymi, Anny Walkowiak, regionalnej konsultantki FRSE w województwie zachodniopomorskim, oraz Waldemara Kryjewskiego, regionalnego konsultanta FRSE w województwie wielkopolskim¹⁰.

Projekty realizowane w ramach PNWM i FNWM

Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży (działająca od 1991 roku) oraz Francusko-Niemiecka Współpraca Młodzieży (działająca od 1963 roku) realizują wiele projektów, których celem jest integrowanie młodych Polaków, Niemców i Francuzów (w przypadku PNWM osoby do 26 roku życia, w przypadku FNWM – do 30 roku życia). Projekty są realizowane w formie spotkań o różnej tematyce, od ekologii po historię czy sport. Program każdego spotkania młodzieży jest

Akcja 1	Akcja 2	Akcja 3
<ul style="list-style-type: none"> – Mobilność osób w dziedzinie młodzieży. – Mobilność osób w dziedzinie kształcenia i szkolenia. – Wspólne studia magisterskie Erasmus Mundus. – Wydarzenia na dużą skalę w ramach wolontariatu europejskiego. 	<ul style="list-style-type: none"> – Partnerstwa strategiczne w dziedzinie młodzieży. – Partnerstwa strategiczne w dziedzinie kształcenia i szkolenia. – Sojusze na rzecz wiedzy, sojusze na rzecz umiejętności sektorowych. – Budowanie potencjału w dziedzinie szkolnictwa wyższego. – Budowanie potencjału w dziedzinie młodzieży. 	<ul style="list-style-type: none"> – Spotkania młodych ludzi z osobami odpowiedzialnymi za wyznaczanie kierunków w dziedzinach związanych z młodzieżą.
Działania „Jean Monnet”		
Działania w dziedzinie sportu		

przygotowywany z zachowaniem standardów pedagogicznych wymaganych przez obie organizacje.

W ramach PNWM i FNWM projekty organizowane są na mniejszą skalę niż te realizowane w ramach programu Erasmus+. Tym samym, czasem łatwiej

o dofinansowanie, które będzie niższe niż w przypadku Erasmus+, ale które również pozwala na interesujące działania. Realizowane projekty mogą być dwu- lub trójnarodowe. Poniżej tabela przedstawiająca wytyczne PNWM i FNWM.

Instytucja	PNWM	FNWM
Podmioty mogące ubiegać się o dofinansowanie	osoby prawne; osoby fizyczne w szczególnych przypadkach	osoby prawne
Grupa docelowa	spotkanie młodzieży – uczestnicy w wieku 12–26 lat, możliwe wyjątki, ale należy je uzasadnić; brak maksymalnej liczby uczestników	spotkanie młodzieży – uczestnicy w wieku 3–30 lat, maksymalnie 50 uczestników (w tym opiekunowie)
Czas trwania	4–28 dni programu	4–21 dni programu
Jakie projekty nie otrzymują dofinansowania?	studia/wymiana naukowa, projekty komercyjne i turystyczne, inwestycje budowlane	podróże turystyczne, projekty o niskiej jakości, wyjazdy na festiwale
Wartości	idea wymiany interkulturowej, wzajemność i harmonia, spotkanie partnerów, partycypacja młodzieży	rozwój osobowości (długotrwały efekt), otwartość na inne kultury, kompetencje interkulturowe i językowe

Źródło: materiał szkoleniowy „Krok po kroku”, polsko-niemiecko-francuskiego podstawowego szkolenia dla organizatorów interkulturowych spotkań młodzieży, stan: lipiec 2016 r.

Poza projektami przeznaczonymi dla młodzieży, PNWM i FNWM organizują szereg szkoleń dla osób odpowiedzialnych za przygotowanie, realizację i podsumowanie spotkań młodzieży. Jednym z podstawowych szkoleń dla organizatorów spotkań młodzieży jest „Krok po kroku”¹¹, organizowane przez Międzynarodowe Centrum Spotkań Młodzieży z Wrocławia, Interkulturelles Netzwerk z Berlina i Gwenilli z Quimper (Francja), odbywające się co roku już od 19 lat. Szkolenie ukończyło wielu polskich nauczycieli oraz dyrektorów szkół państwowych i prywatnych zainteresowanych wymianą międzyszkolną oraz wiele osób zaangażowanych w działania organizacji pozarządowych na rzecz młodzieży. Przedział wiekowy dotychczasowych uczestników szkolenia to 18–65 lat, a znajomość języka obcego nie jest wymagana. Dobrze wyszkoleni organizatorzy gwarantują wysoką jakość spotkań zakładających uwrażliwienie młodzieży na inne kultury.

Wielokulturowość – czy to tylko przyjemność?

W tej części artykułu chciałabym się podzielić swoim doświadczeniem z realizacji projektów o wymiarze wielokulturowym w ramach działalności Szczecińskiej Szkoły Wyższej Collegium Balticum (SSW Collegium Balticum) oraz Międzynarodowe Centrum Spotkań Młodzieży we Wrocławiu.

Znajomość wytycznych różnych programów jest niezbędna do złożenia wniosku i jego pozytywnego rozpatrzenia. Jak jednak to wszystko wygląda w praktyce? Jakie są zalety i trudności w realizowaniu projektów wielokulturowych?

Żeby zrealizować projekt, trzeba mieć najpierw na niego pomysł, który powinien wynikać z potrzeb instytucji. Następnie należy znaleźć dobrych partnerów i przygotować wniosek. W przypadku otrzymania dofinansowania projekt należy zrealizować w wielokulturowym partnerstwie, a na koniec – rozliczyć go.

Na każdym etapie możemy zderzyć się z problemami, które nie zawsze da się przewidzieć. Dlatego w pracy przy projektach niezbędna jest elastyczność i umiejętność reagowania na trudne do przewidzenia sytuacje. Z jednej strony niepewność sytuacji może być uznana za wadę – nie na wszystko możemy się przygotować – ale z drugiej strony wprowadza ożywienie.

Na początku należy odpowiedzieć sobie na pytania: co chcemy zrobić? Jakie są nasze potrzeby? Jak możemy uatrakcyjnić nasze codzienne zajęcia poprzez wprowadzenie kontekstu międzynarodowego? Może w ramach lekcji języka francuskiego moglibyśmy zrealizować projekt z Francją i Belgią na temat kuchni w krajach partnerskich? Uczniowie poza możliwością wyjechania za granicę, poznania przedstawicieli krajów partnerskich, będą również mieli okazję

do komunikowania się w języku obcym, nauczania się czegoś od innych i nauczania ich czegoś.

Przykład: na tematykę projektów realizowanych przez SSW Collegium Balticum znacznie wpływa profil uczelni. Przewodnie kierunki to pedagogika, bezpieczeństwo wewnętrzne i filologia angielska. Od 2011 roku realizowane są projekty wpisujące się również w obszary, które pozwalają na rozwój uczelni. W latach 2012–2014 realizowano projekt *Metodologia Montessori w nauczaniu języków obcych (Montessori Methodology in Language Training – MMLT)*¹². Projekt pozwolił na podniesienie kompetencji kadry uczelni, przeszkolenie około 30 nauczycieli języków obcych oraz urozmaicenie zajęć prowadzonych na filologii.

Pomysł na projekt nie musi być bardzo skomplikowany – najlepiej po prostu rozszerzyć działalność w obszarze, na którym się znamy. (Trudno natomiast zrealizować projekty, do których nie mamy zapewnionego zaplecza dydaktycznego). Następnie należy odpowiedzieć sobie na pytanie, czy chcemy być koordynatorem czy partnerem projektu? Koordynator ma zwykle najwięcej pracy i ponosi największą odpowiedzialność, ale to on zwykle decyduje o tematyce i działaniach w ramach projektu. Jeżeli chcemy być partnerem, powinniśmy znaleźć koordynatora, który planuje odpowiadające nam tematycznie przedsięwzięcie. Partnera najlepiej znaleźć w wewnętrznej sieci danej instytucji – mamy wówczas pewność, jaka jest jakość jego pracy. Jeżeli dopiero zaczynamy aktywność w tym zakresie, partnerów można szukać na platformach rekomendowanych przez organy prowadzące. FRSE, w przypadku programu Erasmus+, poleca platformę EPAL¹³. Na platformie znajdziemy ogłoszenia instytucji, które szukają partnerów do projektów. Możemy korzystać również z ogłoszeń umieszczonych na grupach tematycznych mediów społecznościowych. Należy jednak pamiętać, że niesprawdzony partner nie zawsze musi być rzetelny.

Przykład: koordynator projektu z Francji przygotowuje z partnerami spotkanie młodzieży z Francji, Hiszpanii i Niemiec – każdy partner jest odpowiedzialny za rekrutację uczestników ze swojego kraju. Spotkanie ma się odbyć na początku lipca. W połowie czerwca okazuje się, że partner z Niemiec nie zrekrutował żadnego uczestnika. Koordynator z Francji szuka uczestników na swoją rękę. Ostatecznie znajdują się 2 osoby z Niemiec. Spotkanie było przewidziane dla 24 uczestników. W efekcie, grupa uczestników nie jest wyważona, a koordynator nie otrzyma części planowanego dofinansowania.

Kiedy mamy już pomysł, partnerów i wizję naszego projektu, należy przygotować wniosek o dofinansowanie. W SSW Collegium Balticum funkcjonuje Biuro Projektów Międzynarodowych, które odpowiada za przygotowanie, realizację i rozliczenie projektów – jest to idealna sytuacja. W szkołach czy organizacjach pozarządowych takich jednostek zazwyczaj nie ma. Dlatego tak ważne jest, aby projekt nie był dla nauczyciela dodatkowym obowiązkiem, tylko rozwinięciem działań, które i tak realizuje. Trzeba również dobrze zaplanować przygotowanie wniosku, szczególnie jeżeli konsultujemy go z naszymi partnerami. Jest to proces długotrwały, dlatego warto przewidzieć odpowiedni czas na jego przygotowanie. Daty składania wniosków o dofinansowanie są publikowane na stronach odpowiedniej instytucji.

Otrzymujemy dofinansowanie – i co dalej? Wyniki o otrzymaniu dofinansowania są publikowane kilka miesięcy po złożeniu wniosku. Pierwsze miesiące projektu to praca administracyjna: podpisywanie umów z organem dofinansującym oraz z partnerami/koordynatorem. W czasie domykania spraw administracyjnych warto skontaktować się z partnerami/koordynatorem przez Skypę, e-mail itp., aby ustalić, jaki będzie szczegółowy plan działań na najbliższy czas i na cały okres projektu.

Następnie powinien się zawiązać lokalny zespół projektowy, to znaczy grupa osób z danej instytucji, która będzie koordynowała i realizowała projekt. Ważne, aby były to osoby zaufane i sprawdzone. Jeżeli jedna osoba nie będzie pracowała rzetelnie, to pozostałe będą obciążone jej obowiązkami. Instytucja dofinansująca nie będzie dociekać, gdzie nastąpiły błędy w realizacji działań. Jeżeli dane działanie nie zostało zrealizowane, nasz budżet zostanie obniżony.

Po domknięciu kwestii administracyjnych i zawiązaniu zespołu projektowego można przejść do działań projektowych. W zależności od typu projektu między partnerami dochodzi do spotkań, realizacji wspólnych działań, są podejmowane decyzje, praca w zespole wielokulturowym, praca z organizacjami w regionie każdego partnera. Należy pamiętać, że partnerstwo projektu jest odpowiedzialne za jego realizację. Może zaistnieć sytuacja, że partnerzy będą mieli problem w podjęciu decyzji, nastąpi konflikt i działanie nie zostanie zrealizowane. W efekcie, plany nie zostaną wdrożone, a budżet projektu zostanie obniżony.

W interesie wszystkich partnerów powinien być wspólny sukces. Czasem trzeba pójść na kompromis, ustąpić, wykonać trochę więcej pracy w imię wspólnego dzieła. Na tym etapie bardzo ważne są umiejętności pracy w zespole wielokulturowym.

Finanse to temat zawsze absorbujący. W projektach międzynarodowych budżety są sztywne na miarę potrzeb projektu. Instytucja partnerska nie ma na projekcie zarobić, tylko ma się dzięki projektowi rozwinąć i dać taką możliwość swoim pracownikom, uczniom/studentom, lokalnym partnerom itp. Jeżeli porównamy budżety programu Erasmus+, PNWM i programów realizowanych w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, zobaczymy, że budżet tego ostatniego jest zdecydowanie większy, ale wymiar współpracy międzynarodowej jest nieporównywalnie mniejszy.

Istnieją programy, w których instytucja musi mieć wkład własny na realizację projektu. W innych wkład własny nie jest wymagany. Wiele projektów w ramach programu Erasmus+ może być zrealizowanych bez wkładu własnego.

Poza ciągłym upowszechnianiem projektu, partnerzy są zobowiązani do wykazania, jak projekt wpłynie na partnera i co wniesie w jego działanie po zakończeniu projektu.

Przykład: w latach 2013–2015 SSW Collegium Balticum realizowała projekt Open Learning to Sign Language¹⁴, który dotyczył edukacji osób z niepełnosprawnością słuchu. Temat projektu wpisywał się w kierunek studiów pedagogika. Projekt pozwolił na rozszerzenie współpracy z lokalnym środowiskiem osób z niepełnosprawnością słuchu, a także uświadomił władzom uczelni, jak zawężone są możliwości edukacji na poziomie wyższym dla tej grupy. W efekcie, od roku akademickiego 2015–2016 SSW Collegium Balticum oferuje studia dla osób z niepełnosprawnością słuchu. Na zajęciach obecny jest tłumacz polskiego języka migowego.

Wiele wyzwań – dużo wiedzy – mnóstwo radości

Projekty edukacyjne opierają się na wzajemnym uczeniu, mobilnościach (czyli wyjazdach zagranicznych oraz przyjmowaniu gości z zagranicy), wymianie doświadczeń, wzajemnym poznaniu, realizowaniu wspólnych celów. Biorąc udział w projekcie, współpracujemy z co najmniej jednym partnerem zagranicznym. Choć na początku międzynarodowe kontakty budzą uzasadniony lęk, z czasem nabieramy doświadczenia i każde kolejne spotkanie jest łatwiejsze. Najwięk-

szym wyzwaniem jest zachęcenie do takiej działalności osób, które nigdy nie zetknęły się z inną kulturą (rozumianą tutaj jako narodowość), które nigdy nie uczyły się języka obcego, które obawiają się takich kontaktów. Wyzwaniem jest również przekonanie, że wzajemne poznawanie prowadzi do wzajemnego zrozumienia, które nie zawsze musi się wiązać z akceptacją czy przyjęciem zasad innej kultury – i nie ma w tym nic złego.

W obliczu wydarzeń ostatniego roku coraz więcej słyszy się o „zamykaniu granic”, ludzie boją się spędzać urlop za granicą, wolą zostać w swojej kulturze, którą znają i której się nie boją. Zamknięcie na inną kulturę nie doprowadzi nas do niczego dobrego. Będzie pojawiało się coraz więcej stereotypów i uprzedzeń opartych na negatywnych informacjach przekazywanych przez media, które nie zawsze są obiektywne. Nie należy bagatelizować tragicznych wydarzeń ostatniego roku, ale trzeba myśleć nad rozwiązaniem sytuacji, w której się znaleźliśmy. Zamknięcie się na wielokulturowość nie jest dobrym rozwiązaniem. Osoby pracujące w środowisku wielokulturowym powinny starać się przekonywać do słuszności takiej postawy osoby, które są sceptycznie nastawione do wymiany międzynarodowej w dzisiejszym świecie.

Obce kultury warto odkrywać. Im więcej w nas wiedzy, tym mniej strachu. Im więcej sami zobaczymy, tym prawdziwszy będziemy mieli obraz świata.

Przypisy

- ¹ www.eacea.ec.europa.eu
- ² www.pnwm.org, www.dpjw.org
- ³ www.ofaj.org, www.dfjw.org
- ⁴ visegradfund.org/home
- ⁵ www.eog.gov.pl
- ⁶ www.erasmusplus.org.pl/
- ⁷ www.erasmusplus.org.pl/o-programie/priorytety
- ⁸ Ibidem.
- ⁹ www.erasmusplus.org.pl
- ¹⁰ www.erasmusplus.org.pl/edukacja-szkolna/konsultanci
- ¹¹ Grupa facebook „Step by step”
- ¹² www.mmlt.eu, www.cb.szczecin.pl/mmlt
- ¹³ www.ec.europa.eu/epale
- ¹⁴ www.opensignlanguage.eu, www.openleonardo.com

Bibliografia

- Erasmus+. Przewodnik po programie, Wersja 2 (2016), 07/01/2016.
www.ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_pl.pdf
www.eacea.ec.europa.eu
www.pnwm.org, www.dpjw.org
www.ofaj.org, www.dfjw.org
www.visegradfund.org
www.eog.gov.pl
www.erasmusplus.org.pl
www.ec.europa.eu/epale
www.cb.szczecin.pl
www.mmlt.eu
www.opensignlanguage.eu
www.openleonardo.com

Codziennosc (międykulturowej) edukacji

Kinga Anna Gajda, doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni,
adiunkt w Instytucie Europeistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Edukacja międzykulturowa leży w centrum zainteresowania zarówno Rady Europy, ONZ, jak i UNESCO, ponieważ dotyczy takich zagadnień, jak prawa człowieka, wolność czy demokracja oraz stawia sobie za cel przygotowanie młodego człowieka do aktywnej partycypacji w społeczeństwie. W ramach edukacji międzykulturowej nauczyciele i edukatorzy starają się kształcić kompetencje międzykulturowe uczniów. Tym samym uczniowie mają szansę podnosić swoje psychospołeczne kwalifikacje i zdolności współpracy oraz komunikacji opartej na zasadach równości, zrozumienia i wzajemnego szacunku w ramach wielokulturowych relacji.

W dokumencie UNESCO. *Guidelines on Intercultural Education* kształtowanie kompetencji, postaw i wartości umożliwiających młodzieży uczestnictwo w życiu społecznym wymieniane jest jako podstawowe zadanie szkoły¹. Edukacja międzykulturowa opiera się na dyskusji o współczesnym świecie i jego aktualnych problemach. Zakłada pobudzenie zainteresowań ucznia tym, co dzieje się wokół niego, zachęca ponadto do analizowania zmian i procesów zachodzących w jego otoczeniu bliższym i dalszym, zadawania pytań, wyciągania wniosków oraz szukania rozwiązań, podkreślając tym samym, że proces edukacji dotyczy miejsc i sytuacji w konkretnej czasoprzestrzeni i podlega określonej geopolityce.

Poszanowanie różnorodności

Kolejną istotną zaletą tej edukacji jest nauka tolerancji, solidarności, przeciwdziałania dyskryminacjom, umiejętności życia w zróżnicowanym kulturowo świecie – w świecie wielokulturowym – oraz promowanie i ochrona tej różnorodności. To edukacja uczestnictwa w kulturze poprzez kul-

turę, która rozumiana jest jako zbiór cech duchowych, materialnych, intelektualnych i emocjonalnych odnoszących się do danego społeczeństwa lub grupy społecznej; na ten zbiór składają się elementy materialnego i niematerialnego dziedzictwa – dotyczy on nie tylko takich przejawów kultury, jak dorobek naukowy i artystyczny człowieka, ale zawiera również formy współżycia, tradycje, system wartości i wierzeń, symbolikę, codzienne zachowania i inne².

Toteż edukacja międzykulturowa winna dotyczyć wszystkich tych elementów, wskazywać na różnice i podobieństwa między kulturami, a przede wszystkim uświadamiać uczniom ową różnorodność i promować postawę wzajemnego szacunku, tolerancji i zrozumienia. Christine Sleeter oraz Carl Grant w pracy *Making Choice for Multicultural Education*³ wymieniają pięć elementów tejże edukacji: narodowość, język, kultura, społeczeństwo i *gender*. Warto podkreślić, że edukacja ta nie dotyczy tylko i wyłącznie innych kultur, ale zaczyna się od dogłębnego i prowadzonego z dystansu poznania zasad i wartości swojej kultury

– stereotypów jej dotyczących, cech narodowych, wartości i postaw charakteryzujących tę kulturę, elementów kreujących tożsamość narodową, historyczne uwarunkowanie tejże kultury i norm społecznych, pamięci lokalnej, regionalnej i narodowej, dyskursu tożsamości oraz kulturowo-społecznego wizerunku obywatela, przede wszystkim z uwzględnieniem jego pochodzenia, wyznania i płci (w znaczeniu *gender*).

Jak widać już po krótkim wyznaczeniu celów edukacji wielokulturowej, jest to edukacja holistyczna, która ma kształcić, ale i kształtować wiele aspektów życia; to proces, który nie powinien być sprowadzony tylko do suchego przekazywania wiedzy, ale musi bezpośrednio, praktycznie odnosić się do idei wielokulturowości, a zatem wielojęzyczności, wieloetniczności, wielowyznaniowości etc. Edukacja wielokulturowa powinna zatem przedstawiać założenia jedności w wielości, przekazywać konkretne informacje dotyczącego odmiennych kultur, wyznań, zbioru zasad, ale równocześnie pokazywać, jak te kultury na siebie wzajemnie oddziałują, jak uczą się od siebie i się przenikają. Jak zostało wskazane w cytowanym już dokumencie UNESCO – edukacja ta winna kierować się trzema zasadami: szacunku wobec tożsamości kulturowej, zapewnieniem uczniom wiedzy i wzorców umożliwiających im aktywne i pełne uczestnictwo w życiu społecznym oraz wniesienie własnego wkładu w poszanowanie i zrozumienie różnorodności i wielokulturowości.

Wielokulturowość na marginesie

Tak pojmowana edukacja siłą rzeczy musi odwoływać się do działania praktycznego, do szeroko pojmowanego typu wymiany, do spotkania z przedstawicielami innych kultur, wyjazdów oraz aktywnych metod nauczania, które będą zachęcać uczniów do samoedukacji, poszukiwania odpowiedzi na nurtujące ich pytania. Tym samym będą się kształtowały takie cechy, jak: otwartość poznawcza oraz empatia, umiejętność dialogu i wypracowywania kompromisu czy zdolność pracy w grupie.

Zatem edukacja wielokulturowa stawia zarówno na kompetencje twarde, jak i – a może przede wszystkim – miękkie i pobudza ciekawość życia. Oczywiście, takie cele powinna stawiać sobie edukacja w ogóle, a nie tylko edukacja wielokulturowa. Niestety, coraz częściej stają się one rzadkością.

Podczas spotkań z młodzieżą można usłyszeć, jak uczniowie mówią o tym, że nauka jest dla nich koniecznością i nie widzą potrzeby uczenia się dla siebie. Badania prowadzone przeze mnie wśród młodzieży dowodzą, że lekcje realizowane są zazwyczaj na zasadzie wykładu *ex cathedra*, a oni sami nie potrafią znaleźć przełożenia teorii na praktykę. Nie czują się dostatecznie mobilizowani przez nauczycieli do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, uważają, że nie posiadają kompetencji społecznych, a edukacja kulturalna i społeczna prowadzona jest na bardzo niskim poziomie – często przez osoby nieposiadające odpowiednich kwalifikacji.

I tak, z jednej strony, wiedzę o kulturze przekazują na przykład poloniści, a nie kulturoznawcy. Z drugiej strony, trudno się dziwić, że kulturoznawcy nie są zatrudniani w szkołach, skoro edukacja ta traktowana jest „po macoszemu”, w małym wymiarze godzin. W ramach edukacji formalnej nie są wprowadzane żadne elementy edukacji nieformalnej, a zagadnienie wielokulturowości pojawia się jedynie w przypadku kilku tematów lekcji i nie jest uwypuklane. Nauczyciele, realizując napięty program szkolny, nie mają czasu na analizowanie różnic kulturowych w kontekście życia codziennego i wieloperspektywiczne przedstawianie omawianych tematów.

Zatem istotne obszary wiedzy z zakresu edukacji międzykulturowej – takie jak choćby pamięć i pojednanie – omawiane są krótko i ogólnikowo, jeśli w ogóle znajdzie się na nie czas. Harmonogram lekcji nie zawsze pozwala na pracę metodą projektu, uczenie umiejętności prowadzenia debaty, pokojowego rozwiązywania konfliktów, współpracy i zasad komunikacji.

Połączenie teorii i praktyki

Sposobem na pokonanie trudności, związanych z ograniczeniami odgórnie narzucanymi na nauczycieli, jest połączenie edukacji formalnej z nieformalną oraz stawianie na współpracę między szkołami a uczelniami. Partnerstwo między szkołą a uniwersytetem definiowane jest jako celowo zaprojektowana współpraca, układ pomiędzy instytucjami, który ma służyć rozwojowi obu i rozwiązywaniu wspólnych problemów w efekcie wspólnej pracy⁴. Najczęściej postrzegane jest jako wyzwanie, przed którym stoją obie instytucje⁵. Uniwersytet przestał być jedynym bastionem

wiedzy. Zaczęto mówić o wymianie wiedzy teoretycznej i praktycznej, o wzajemnym inspirowaniu się⁶. Coraz częściej pojawiały się również idee traktowania edukacji na poziomie szkoły i uniwersytetu jako ciągły proces zdobywania wiedzy i kwalifikacji.

Partnerstwo tak rozumiane pozwala na przeszczepianie metod nieformalnej pracy na pracę formalną. A kompetencje międzykulturowe winny być uczone z wykorzystaniem obu metod. Chodzi w nich przecież nie tylko o przekazanie rzetelnej wiedzy, ale również o naukę rozwiązywania problemów na podstawie *case studies*, naukę twórczego myślenia oraz umiejętność praktycznego zastosowania teorii. Przesunięcie akcentu edukacji międzykulturowej na uniwersytet pozwala, z jednej strony, na wykorzystanie naukowego i badawczego potencjału uczelni, prowadzenie zajęć przez specjalistów z wąsko pojmowanej dziedziny, z drugiej strony, na ominięcie obostrzeń dotyczących nauczania szkolnego.

Właśnie taki cel przyświecał powołaniu w roku szkolnym 2010/2011 uniwersyteckiej klasy kompetencji międzykulturowej powstałej w ramach współpracy VIII LO w Krakowie z Instytutem Europeistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zagadnienie łączenia edukacji formalnej i nieformalnej oraz edukacji międzykulturowej, z racji zainteresowania tymi zagadnieniami europejskich instytucji, takich jak choćby Rada Europy czy UNESCO, bliskie jest obszarowi badań prowadzonych przez Instytut. W Instytucie powstał bowiem serwis kompetencji międzykulturowych⁷, który – realizując rozmaite edukacyjne projekty z zakresu edukacji międzykulturowej – pracuje nad stworzeniem definicji edukacji międzykulturowej, opisem aktywnych i efektywnych metod nauczania tychże kompetencji oraz wskaźników kompetencyjnych, jak i promocją edukacji międzykulturowej.

Fakt wyjścia uczniów raz w miesiącu poza gmach szkoły – i oddanie ich w ręce nauczycieli akademickich, doktorantów, trenerów, przedstawicieli nieformalnych grup nauczycieli oraz NGO-sów – pozwala na realizowanie odrębnego od szkolnego systemu nauczania, pracy modułowej i projektowej. Zajęcia pomyślane są bowiem w ten sposób, aby łączyć teorię przekazywaną w formie wykładu i warsztatu z pracą własną uczestników. Istotny również jest fakt, iż uczniowie pracują z różnymi osobami, mającymi różne

poglądy, metody pracy, a często również pochodzenie. Taka różnorodność nauczycieli prowadzi do różnorodności form podawczych.

Zajęcia prowadzone w Instytucie przede wszystkim wykorzystują potencjał naukowy pracowników – uczniowie uczestniczą w warsztatach prowadzonych przez kulturoznawców, filozofów, filmoznawców, teatrologów, politologów, niemcoznawców, historyków etc. Partycypowali między innymi w zajęciach zatytułowanych: *Napięcia. Konflikty wielokulturowe w kinie europejskim*, podczas których zostali zapoznani z szerokim tłem historycznym problemów wielokulturowości w Europie na przykładzie filmów; *Tolerancja i jej zagrożenia z perspektywy filozoficznej*, na których poruszone zostało zagadnienie historii kształtowania się tolerancji w kulturze europejskiej i jej różnych znaczeń, a także zestawiony został problem tolerancji z tożsamością; poza tym omówiono zagrożenia tolerancji i konsekwencje z nich wynikające.

Innymi tematami realizowanymi z akademickimi są zagadnienia związane ze stereotypami i stereotypizacją, kulturą europejską, młodzieżą w Unii Europejskiej, polityką rasową, stosunkami międzykulturowymi czy zarządzaniem projektami. Pracownicy i doktoranci Instytutu, na bazie przeprowadzonych zajęć, przygotowali artykuły oraz spisali scenariusze zajęć, które zostały wydane w formie podręcznika⁸.

(Współ)praca międzynarodowa

Uczniowie, gdy tylko jest taka okazja, spotykają się również z nauczycielami z innych krajów. Między innymi uczestniczyli w zajęciach prowadzonych przez nauczycieli z Çankiri (Turcja) podczas realizacji projektu *Drama, Art and Aesthetics in Education*. Za pomocą dramy oraz pedagogicznego dramatu terapeutycznego uczyli się, czym jest tolerancja. W związku z szeroko dyskutowanym w mediach tematem uchodźców oraz niewielką wiedzą na temat islamu i jego odłamów odbyła się również debata uczniów z nauczycielami na temat odmienności religijnej oraz tożsamości uczniów w Turcji. Istotnym elementem projektu uniwersyteckiej klasy jest również organizacja spotkań z młodzieżą reprezentującą odmienne kultury. Zostało między innymi zorganizowane spotkanie uczniów z licealistami z Liceo Copernico z Udine (Włochy). Uczniowie pracowali razem podczas warsztatów zatytułowanych *Pamięć Sprawiedliwych w Polsce*

i we Włoszech oraz zwiedzili metodą ścieżki wielokulturowy Tarnów – szlakiem Tarnowskich Żydów i Romów, a następnie uczestniczyli w „mazianiu” na Cmentarzu Żydowskim w Tarnowie.

W ramach pracy klasy uczniowie biorą udział również w rozmaitych treningach i warsztatach, między innymi w warsztacie z zakresu negocjacji i mediacji, który miał na celu zapoznanie ich z pojęciem sporów oraz z alternatywnymi sposobami ich rozwiązywania. W dwóch grach symulacyjnych zapoznali się z różnymi ujęciami konfliktu, głównie w kontekście różnic kulturowych oraz z negocjacyjnymi i mediacyjnymi sposobami ich łagodzenia.

Pierwsze zadanie polegało na stworzeniu fikcyjnej rzeczywistości różnych kulturowo wysp „Archipelagu Trzech Wysp”, zaprojektowaniu logo i zawołania każdej z wysp oraz wejścia w rolę mieszkańca macierzystej wyspy. W kolejnym zadaniu uczestnicy konfrontowani byli ze sporem polityczno-ekonomicznym między wyspami i podejmowali próbę wynegocjowania kompromisowego rozwiązania z udziałem bezstronnego mediatora. Ponadto uczniowie partycypowali w warsztatach zainspirowanych wystawą *Jestem stąd. Polska wielu narodów*, poświęconej historii, kulturze oraz tradycjom mniejszości narodowych i etnicznych, oraz w warsztatach dotyczących praw człowieka, które zostały przeprowadzone metodą ścieżki, a także w *Projekcie Pamięć*, którego autorką jest amerykańska artystka, Roz Jacobs, córka polskich Żydów. Projekt jest prowadzony w Polsce przez Żydowskie Muzeum Galicja, a warsztaty z uczniami przeprowadziły doktorantki Instytutu.

Projekt to próba zmierzenia się z tematyką Holokaustu i II wojny światowej poprzez działania artystyczne. Uczniowie najpierw zapoznali się z historią rodzinną Roz Jacobs, a zwłaszcza z losami jej matki i wuja Kalmana, który jako dziecko zaginął podczas wojny. To właśnie historia Kalmana i próba jego odnalezienia stała się inspiracją dla projektu. Następnie, mając do dyspozycji fotografie różnych osób z czasu Holokaustu, uczniowie starali się je zinterpretować. Ostatni element warsztatu to zapoznanie się z biografiami osób przedstawionych na fotografiach i przedstawienie całej grupie wybranej postaci. Uczniowie uczestniczyli również w treningu antydyskryminacyjnym, który odbył się w ramach projektu realizowanego przez The Machers – wolontariuszy Festiwalu Kultury Żydowskiej zatytułowanego *Zmaluj to! Kraków przeciwko*

antysemityzmowi. Był to głos sprzeciwu wobec antysemickich napisów, które szpecą mury krakowskich budynków. Celem akcji było uświadomienie wagi problemu, jaki stanowi współcześnie antysemityzm i w Polsce, i w Europie.

Pamięć i tożsamość

Warsztaty realizowane w ramach pracy klasy dotyczą nie tylko zagadnień związanych z konkretnymi tematami, ale również są związane z kształtowaniem kompetencji uczniów, między innymi kompetencji autoprezentacji czy pisania na zadane tematy. Warsztaty z pisania towarzyszyły realizacji projektów – ich efektem były podręczniki udostępnione on-line, współtworzone przez studentów i uczniów – zarówno w języku polskim, jak i angielskim. Warsztaty prowadzili akademicy – na co dzień piszący teksty naukowe oraz prowadzący warsztaty kreatywnego pisania. W przedsięwzięcie byli zaangażowani również redaktorzy, między innymi z anglojęzycznego czasopisma „New Eastern Europe”. Uczniowie poznali nie tylko zasady pisania tekstów, ale także odwiedzili redakcję i zaznajomili się z pracą osób, które przygotowują teksty polskich i zagranicznych autorów na tematy dotyczące wielokulturowości wschodniej i centralnej Europy.

Warsztaty takie towarzyszyły między innymi realizacji projektu *Podróż młodzieży do Miejsca Pamięci Dachau*. Jako temat przewodni został wybrany problem pamięci, realizowany bardzo często podczas różnych zajęć z uczniami. Pamięć, z jednej strony, stanowi czynnik kształtujący tożsamość jednostkową i grupową, a z drugiej – jest potencjalnym czynnikiem konfliktogennym w sytuacjach, gdy mamy do czynienia z silnie zestyreotypizowanymi obrazami w relacjach pomiędzy przedstawicielami narodów, które były skonfliktowane w przeszłości. Projekt miał uwrażliwić uczestników na kwestie związane z pamięcią jednostkową i zbiorową. Temu też miał służyć cykl zajęć realizowanych zarówno na miejscu (w szkole i na uniwersytecie), jak i w czasie seminarium wyjazdowego do Dachau. Efektem była trójjęzyczna publikacja⁹.

Dwujęzyczny podręcznik¹⁰ powstał w ramach projektu *Pozytywne Miejsca Pamięci Europejskiej*. Młodzież gimnazjalna oraz ponadgimnazjalna, wraz ze studentami i pod opieką nauczycieli akademickich, charakteryzowała pozytywne miejsca pamięci. Wydaje się, że istotnym elementem projektu

było skoordynowanie współpracy gimnazjalistów i licealistów ze studentami, którzy odgrywali rolę *peer counsellors*. Uczestnicy projektu wzajemnie mobilizowali się do pracy, wymieniali doświadczeniami dobrych praktyk, uczyli się prowadzenia dialogu oraz poznawali zasady efektywnej współpracy.

Tworzenie publikacji¹¹ towarzyszyło także projektowi zatytułowanym *Zdzisław Krudzielski jako architekt industrialnej i społecznej rzeczywistości jaworzańskiej*, w ramach którego popularyzowano postać wywodzącego się z Krakowa przemysłowca, działającego na terenie Jaworzna, który znacząco przyczynił się do rozwoju miasta i edukacji. Odbiorcami projektu byli uczniowie z Gimnazjum nr 2 w Jaworznie – zarówno młodzież zaangażowana bezpośrednio w realizację projektu (samorząd uczniowski oraz dziesięć zespołów trzyosobowych), jak i pozostali uczniowie szkoły. Ponadto do projektu włączono społeczność lokalną – głównie rodziny uczniów. Postać Krudzielskiego miała posłużyć za wzór i podnieść świadomość młodzieży z zakresu przedsiębiorczości i odpowiedzialności społecznej.

Edukacja dla demokracji

Uczniowie włączani są nie tylko do rozmaitych projektów, ale także zachęceni do partycypowania w konkursach czy wolontariatach.

W ramach pierwszej edycji Małopolskiego Dialogu Młodzieży – zrealizowanej przez Stowarzyszenie Europe4Youth pod patronatem Instytutu Europeistyki – uczniowie mieli okazję spróbować swoich sił w starciach konkursowych oraz zostali zaangażowani w prace organizacyjne przy realizacji etapu finalnego. Wcześniej zostali zaangażowani w projekt „RozgrzýTO”, podczas którego uczestniczyli w tworzeniu innowacyjnego narzędzia dialogu młodzieży z decydentami w Małopolsce – gry karciano-planszowej. Tematy gry dotyczyły radykalizacji młodzieży, dialogu usystematyzowanego oraz eduktywizacji. Jedno ze spotkań projektowych polegało na symulacji działania społeczeństwa obywatelskiego na przykładzie „Miasta Sukcesu”, w którym z niewyjaśnionych przyczyn zamknięto Centrum Młodzieży. Różne grupy interesantów negocjowały, co zrobić z pustym budynkiem. Młodzi ludzie wrzuceni w machinę biurokratyczną i polityczne układy walczyli o odbudowanie Centrum Młodzieżowego. Po zakończeniu symulacji debatowano nad pozycją młodych ludzi

w społeczeństwie obywatelskim oraz możliwościami ich samoorganizowania się. Partycypacja w projekcie pozwalała na podniesienie ich kompetencji miękkich krytycznego myślenia, rozumienia szeroko pojętej różnorodności, rzetelnej wiedzy na temat doktryn i programów partyjnych oraz uświadamianie im, na czym polega społeczeństwo obywatelskie. Tematem przewodnim cyklu zajęć było zatem prawo młodzieży do społecznej partycypacji.

Podobny temat uczniowie realizowali podczas projektu *Europejski Tydzień Młodzieży – włącz się do gry!* prowadzonego przez Stowarzyszenie Rozwoju i Integracji Młodzieży STRIM. Jego głównym celem było zwiększenie świadomości młodzieży na temat możliwości partycypacji w życiu publicznym oraz zachęcenie młodych ludzi do aktywnego udziału w sferze życia społecznego i zawodowego. W ramach projektu odbyły się: edukacyjna gra miejska oraz spotkanie podsumowujące. Zadania postawione przed uczestnikami gry związane były z działalnością krakowskich instytucji rządowych i pozarządowych, wymagały kreatywnego użycia wiedzy i umiejętności z zakresu wiedzy o społeczeństwie obywatelskim. Podczas spotkania podsumowującego stworzono Forum Wolontariatu – przestrzeń otwartą na wymianę doświadczeń i wiedzy o możliwościach wolontariatu krajowego i zagranicznego.

Zagadnienie politycznej partycypacji młodzieży realizowane było także w ramach innych przedsięwzięć, między innymi podczas symulacji „Demo-City” przeprowadzonej przez ekspertów z Europe4Youth oraz półrocznej symulacji zatytułowanej *Wpływ e-votingu na partycypację wyborczą*. Projekt miał charakter badawczo-dydaktyczny. W odniesieniu do aspektu badawczego celem projektu było zweryfikowanie, czy wprowadzenie nowych metod głosowania może stanowić czynnik pozytywnie wpływający na frekwencję wyborczą wśród młodzieży. W aspekcie dydaktycznym cel projektu to promowanie pozytywnych postaw wyborczych. Wiązą się one z całym procesem podejmowania decyzji wyborczej, a nie tylko jej efektem finalnym, jakim jest wrzucenie głosu do urny. Stąd też w trakcie projektu przekazano uczniom wiedzę na temat funkcjonowania parlamentu, jego znaczenia w kontekście sprawowania władzy przez obywateli, działalności partii politycznych oraz znaczenia ich programów wyborczych. Młodzież nabywała kompetencji w zakresie analizy partyjnych dokumen-

tów programowych. Została zaznajomiona z teorią dotyczącą wymiarów i poziomów partycypacji, poznała kwestie praktyczne związane z możliwościami partycypacji publicznej młodzieży – zarówno na poziomie lokalnym, krajowym, jak i europejskim. Podczas zajęć przeprowadzone zostały także konsultacje społeczne w ramach Programu Dialogu Usystematyzowanego na temat sposobów zwiększania partycypacji młodych ludzi w życiu politycznym. Uczniowie podzieleni na grupy – reprezentujące: partie, media i komisję wyborczą – odbywali warsztaty i przygotowywali się do debaty wyborczej z udziałem stworzonych przez siebie mediów społecznościowych, telewizji, radia i prasy, liderów i przedstawicieli trzech partii oraz zgromadzonej widowni. Celem debaty było zaprezentowanie uczniom idei dialogu politycznego, negocjacji, wymiany stanowisk i racji oraz zaaranżowanego współzawodnictwa. Debata została poprowadzona przez uczniów.

Efektywnymi metodami nauczania okazały się nie tylko symulacja, debata, metoda pracy projektem, seminarium wyjazdowe, moduł, ale również gry miejskie. Uczniowie współuczestniczyli między innymi w grze Wielokulturowy Kraków. Poruszając się niczym pionki po planszy Rynku Głównego i okolicznych ulic, dzięki kojarzeniu miejsc, faktów, błyskawicznemu rozwiązywaniu zagadek, a przede wszystkim walcząc z czasem, poznali ukraińskie, litewskie, ormiańskie oraz niemieckie dziedzictwo Krakowa, a także wielokulturowe zapożyczenia z języków obcych, które na stałe weszły do polskiego słownika. Gry miejskie były nieodłącznym elementem projektu *Pozytywne Miejsca Pamięci Europejskiej* – odbyły się w Krakowie, Kolonii i Brukseli. Realizowane są przez zespół serwisu, studentów Instytutu oraz studentów należących do Koła Naukowego Europeistyki w ramach *peer counselling* oraz działaczki organizacji pozarządowych, między innymi Wielokulturowego Krakowa.

Edukacja (wielo)kulturowa

Stałym elementem procesu edukacyjnego jest edukacja poprzez kulturę, ze szczególnym wykorzystaniem edukacji muzealnej. Uczniowie odbywają lekcje muzealne towarzyszące praktycznie wszystkim wystawom w Międzynarodowym Centrum Kultury, wychodzą do MOCAK-u oraz Muzeum Historycznego Miasta Krakowa. Podczas zajęć zaznajamiają się z pojęciem dziedzictwa, za-

równy w kontekście ochrony jego materialnych, jak i niematerialnych przykładów, a także mniej formalnym jego wykorzystaniu, na przykład w biznesie czy kulturze popularnej. Na spotkaniach poruszają takie zagadnienia, jak: dziedzictwo niechciane, rewitalizacja, konserwacja, renowacja, Lista Światowego Dziedzictwa UNESCO. Poznają, czym jest dialog międzykulturowy, transkultura i wielokulturowość na przykładzie biografii i dzieł wybitnych twórców, między innymi Čiurlionisa, a także śledząc życiorysy i działalność polityczną, na przykład Václava Havla.

Powyższe przykłady to tylko niektóre projekty, które realizowane są z uczniami klas kompetencji. Ich tematyka jest różnorodna, ale skupia się wokół trzech zasad. Pierwszą z nich jest szacunek wobec tożsamości kulturowej – stąd spotkania z osobami reprezentującymi różne poglądy i kultury, nauka tolerancji i przeciwdziałanie dyskryminacji, prowadzenie dyskusji, wymiany poglądów, ale również próba poznania i zdefiniowania swojej tożsamości na podstawie własnej historii, pamięci i dziedzictwa.

Kolejna zasada – pełne uczestnictwo w życiu społecznym – realizowana jest z wykorzystaniem przytoczonych projektów partycypacyjnych, które mają ukazać uczniom prawidła społeczeństwa obywatelskiego i zadania oraz obowiązki głównych jego aktorów – od wyborców, którzy powinni się interesować swoją lokalną, narodową i ponadnarodową rzeczywistością i polityką oraz umiejętnie analizować wypowiedzi i programy polityków wszystkich szczebli: przez aktywistów, przedstawicieli trzeciego sektora władzy, pracę mediów, na politykach skończywszy. Podczas zajęć i projektów, odwołujących się do metody symulacji, uczniowie mogą zrozumieć, na czym polega pełne i świadome uczestnictwo w życiu społecznym.

Trzecia zasada to wniesienie własnego wkładu w poszanowanie i zrozumienie różnorodności i wielokulturowości. A zatem aranżowane są zajęcia, które uzmysławiają, czym jest dialog i debata społeczna. Uczniowie uczestniczyli między innymi w debacie organizowanej przez serwis „New Eastern Europe” z okazji 25 rocznicy podpisania przez Polskę i Niemcy Traktatu o Dobrym Sąsiedztwie i Przyjaznej Współpracy, na którą zaproszeni byli kulturoznawcy, politolodzy, historycy, prawnicy oraz aktywni działacze na rzecz budowania pozytywnej relacji polsko-niemieckiej.

Ostatni blok tematyczny dotyczy zatem zagadnień budowania relacji międzypaństwowych, *stricte* międzykulturowości i wielokulturowości. Odnosi się – podobnie jak wszystkie działania – nie tylko do opisu innych kultur europejskich i światowych, ale przede wszystkim do polskich korzeni wielokulturowości. Uczniowie muszą bowiem dobrze poznać swój kraj, zasady i wartości w nim panujące, określić swoją przynależność, aby potrafić zrozumieć innych i prowadzić zrównoważony dialog. Muszą nauczyć się w pełni uczestniczyć w demokracji na terenie swojego kraju, aby zrozumieć, czym jest demokracja w Europie i dlaczego wybory na szczeblu europejskim powinny być istotne także dla nich. Mówiąc górnolotnie – muszą stać się świadomymi obywatelami Polski, aby być dobrymi obywatelami Europy i świata. Toteż ważnym zadaniem nauczycieli edukacji międzykulturowej jest ukazanie różnorodnej Polski – kraju, w którym istnieje wiele kultur: śląska, kaszubska, góralska, mazowiecka, ale i kraju, który ma wielokulturowe korzenie; kraju, w którym istnieją tak bogate kulturowo regiony jak Galicja, gdzie przenikają się kultury: żydowska, tatarska, ukraińska, łemkowska, niemiecka. Którego historia dowodzi, że możliwe jest współistnienie tych kultur. Stąd jednym z obszarów działań serwisu jest realizacja konkursów.

Wielokulturowość i regionalizm

Pod patronatem Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych został zapoczątkowany coroczny konkurs *Wielokulturowe Dziedzictwo Mojego Regionu*. Celem konkursu jest zachęcenie młodzieży ponadgimnazjalnej do poznania wielokulturowej tradycji swojego regionu i podniesienie ich wiedzy z zakresu wielokulturowości, transkulturowości oraz interkulturowości. W rywalizację zaangażowane są trzyosobowe zespoły uczniów ze szkół ponadgimnazjalnych z terenu całego kraju, pracujące pod kierunkiem nauczyciela. Zadaniem drużyn konkursowych jest przygotowanie pracy na temat zawarty w tytule konkursu. Wypowiedzi stworzone w języku polskim, wcześniej niepublikowane i nienagradzane, muszą przedstawiać wielokulturową historię wybranego regionu oraz ukazywać, jak bardzo wielokulturowość jest wciąż obecna na tym terenie, czym się charakteryzuje oraz jakie niesie korzyści i problemy. Konkurs składa się z dwóch etapów

– podczas pierwszego uczniowie i nauczyciele nadsyłają prace, które ocenia jury. Podczas drugiego etapu dziesięć najwyższej ocenionych drużyn prezentuje swoją pracę przed komisją, rywalizuje w grze miejskiej oraz zwiedza Collegium Maius.

W ramach edukacji międzykulturowej, prowadzonej na przykładzie uniwersyteckiej klasy, ale także we współpracy z różnymi szkołami, nauczyciele i edukatorzy starają się kształcić kompetencje międzykulturowe uczniów. Wykorzystanie różnych metod pracy i współpraca z wieloma specjalistami winna podnieść kompetencje uczniów w trzech zakresach.

W sekcji wiedzy uczniowie dowiadują się, czym jest kultura, jakie kultury wyodrębniamy na terenie Polski, Europy i świata, jak pracować w wielokulturowym zespole oraz czym jest świadomość międzykulturowa. W części poświęconej emocjom i radzenia sobie z nimi kształtuje się międzykulturową motywację, umiejętność określania swojej tożsamości i emocji oraz radzenie sobie z nimi, rozmawia się na temat intuicji. W sekcji zachowania pracuje się nad międzykulturowym zaangażowaniem i międzykulturową aktywnością – a zatem umiejętnościami komunikacji i współpracy w wielokulturowym zespole – oraz nad międzykulturowym doświadczeniem.

Wydaje się, że tak definiowany i przedstawiany proces zdobywania kompetencji poprzez teoretyczne przygotowanie, emocje i doświadczenie, bliskie jest modelowi rozwoju wrażliwości międzykulturowej zaproponowanemu przez Milтона Bennetta¹². Przedstawia on sześć etapów zyskiwania wrażliwości/kompetencji międzykulturowych. To opis stopniowego uczenia się kompetencji międzykulturowych oraz indywidualnego rozwoju poprzez uwypuklenie różnic od postawienia standardów kulturowych w centrum zainteresowań aż do diagnozowania i akceptacji różnic, a nawet integracji, czyli włączenia idei transkulturowości do świadomości. Należy w tym miejscu podkreślić, że podstawą tego modelu jest dyferencjacja, czyli nienegowanie różnic i szukanie podobieństw, ale kształtowanie umiejętności rozpoznawania tych różnic. Różnice stają się wyróżnikami danej kultury, elementami odmiennych interpretacji świata. Wrażliwość międzykulturowa kształtowana w ramach edukacji to zatem wrażliwość, wyczucie różnic i umiejętność radzenia sobie z nimi.

Podsumowanie

Bardzo trudno ewaluować wrażliwość międzykulturową. Na razie uczniowie wypełniają ankiety, podobnie jak studenci po skończonym semestrze zajęć – w formie pisemnej, anonimowo przedstawiają swoją ocenę zajęć. Jest to jednak ewaluacja metod pracy i wyboru tematów.

Zespół wciąż pracuje nad wskaźnikami kompetencji. Do tej pory uczniowie proszeni są jedynie o refleksję stosującą podejście retrospektywne – mają zastanowić się nad przeszłymi doświadczeniami wielokulturowymi oraz swoją świadomością społeczną i porównać ówczesne emocje, postawy i sądy z doświadczeniami najnowszymi. Taka metoda ewaluacji nie jest jednak miarodajna, nie można na jej podstawie przeprowadzić badania jakościowego i ilościowego. Badanie wzrostu kompetencji wydaje się o tyle skomplikowane, że winno zawierać wskaźniki osobiste na poziomie personalnym, interpersonalnym, międzykulturowym oraz globalnym, jak i wskaźniki instytucjonalne na poziomie kraju, szkoły, programu nauczania, a także kształcenia nauczycieli. Ponadto badanie winno być przeprowadzone nie tylko na uczniach, ale i na nauczycielach, którzy z dystansu mogą ocenić wszelkie zmiany zachodzące w uczniach, a także na grupie kontrolnej i grupie uczestników, aby porównać kompetencje uczestników projektu i pozostałych uczniów. Kompetencje te ponadto kształcone są nie tylko w szkole, ale również przez środowisko domowe i rówieśnicze, przez zainteresowania uczniów, uzależnione są od częstotliwości ich kontaktów z osobami reprezentującymi odmienne kultury. To zatem bardzo skomplikowane, krzyżowe badanie, które obecnie skutecznie zastępuje ankietę ewaluacyjną oraz wywiady z uczniami i nauczycielami.

Wychowawca jednej z klas, oceniając zajęcia, zauważył, że warsztaty, zajęcia w terenie są atrakcyjną formą uczenia młodzieży – o wiele bardziej angażującą niż forma wykładowa, z którą uczniowie spotykają się w szkole. Ponadto podkreślił, iż uczniowie aktywnie i chętnie uczestniczą w takich formach, bowiem dają one uczniom możliwość wypowiedzenia się, skonfrontowania swoich poglądów z poglądami innych, zastosowania nabytej wiedzy w praktyce. Wychowawca zaznaczył, iż zajęcia tak prowadzone rozwijają umiejętności pracy w grupie, wspólnego rozwiązywania problemów, planowania pracy, rozwijają kompetencje

międzykulturowe i społeczne, uczyć tolerancji, odpowiedzialności za własne działania i zachowanie. Poruszają zagadnienia nieomawiane w szkole i kształtują umiejętności przydatne w szkole i potem – w dorosłym życiu.

Większość pochlebnych opinii uczniów dotyczy możliwości praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy oraz aktywne, inne od szkolnej codzienności, metody pracy. Wśród niektórych uczniów skupianie się pośrednie czy bezpośrednio na jednym temacie wydaje się nużące i oczekują oni zróżnicowania nie tylko metodologicznego, ale również tematycznego. Oczywiście taka formuła zajęć jest trudna do wykorzystania w dzisiejszej szkole, choć uważam, że poświęcenie kilku zajęć na ukazanie wpływu teorii na praktykę czy wykorzystanie modułów podczas lekcji wychowawczej w ciekawy sposób wzbogaciłoby szkolną ofertę oraz uatrakcyjniło metodykę prowadzenia lekcji.

Przypisy

- ¹ UNESCO. *Guidelines on Intercultural Education*, Paryż 2007, s. 12. Por.: *Third Summit of Heads of State and Government of the Council of Europe (Warsaw, 16–17 May 2005)*. http://www.msz.gov.pl/pl/p/strasburgre_fr_s_pl/o_re/3_szczyt/.
- ² Por. UNESCO. *Guidelines on Intercultural Education*, op. cit., s. 12.
- ³ Ch.E. Sleeter, C. A. Grant, *Making Choice for Multicultural Education*, New York 2003.
- ⁴ J. Goodlad, *School-university partnerships for educational research: Rationale and concepts*, w: *School university partnerships in action: concepts, cases and concerns*, red. K.A. Sirotnik, J. Goodlad, New York 1988.
- ⁵ Zob. S.S. Bartholomew, J.H. Sandholtz, *Competing views of teaching in a school-university partnership*, „Teaching and Teacher Education” 2009, nr 25; L. Smedley, *Impediments to partnership: A literature review of school-university links*, „Teachers and Teaching: theory and practice” 2001, nr 7.
- ⁶ V. Baumfield, M. Butterworth, *Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school-university research partnerships: an analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how*, „Teachers and Teaching: theory and practice” 2007, nr 13, s. 412.
- ⁷ www.ic.europeistyka.uj.edu.pl.
- ⁸ K.A. Gajda (red.), *Podręcznik dla I uniwersyteckiej klasy kompetencji międzykulturowej*, Kraków 2014.
- ⁹ K.A. Gajda, A. Pazik (red.), *Outgoing Seminar In Dachau Memorial Site. Teaching and Academic Materials / Die Studienreise zur Gedenkstätte in Dachau. Forschungs und Lehrmaterialien / Podróż do Miejsca Pamięci Dachau. Materiały naukowo-dydaktyczne*, Kraków 2013.
- ¹⁰ K.A. Gajda, A. Pazik (red.), *pozytywne Miejsca Pamięci Europejskiej*, Kraków 2015; K.A. Gajda, M. Eriksen (red.), *Positive Places of European Memory*, Kraków 2015.
- ¹¹ K.A. Gajda, A. Pazik (red.), *Zdzisław Krudziński architekt jaworzniańskiej rzeczywistości*, Kraków 2015.
- ¹² M.J. Bennett, *Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, w: *Education for the Intercultural Experience*, red. R. M. Paige, Yarmouth, ME 1993. Por.: M. J. Bennett, *Becoming Interculturally Competent*, w: *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, red. J. Wurzel, Newton, MA 2004.

Inny w mojej klasie

Jak pracować z uczniem odmiennym kulturowo?

Joanna Augustyniak, doktor, adiunkt na Wydziale Technologii i Edukacji Politechniki Koszalińskiej

Proces zmian na światowej arenie społeczno-polityczno-gospodarczej pozostawia po sobie skutki w postaci, między innymi, migracji ludności, w tym imigracji, emigracji oraz reemigracji, uchodźstwa, repatriacji. Ludzie opuszczają swoje kraje z rozmaitych powodów, takich jak: wojna, dyskryminacja polityczna i religijna, bezrobocie, poszukiwanie lepszych warunków życia, pragnienie zapewnienia swoim dzieciom lepszej edukacji. Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku otworzyło także nowy rozdział dla społeczności polskiej. Sprawa przyjęcia uchodźców z krajów wschodnich objętych wojną czy imigrantów – między innymi z Ukrainy – oraz wizja wystąpienia Wielkiej Brytanii z Unii Europejskiej, czyli widmo polskiej reemigracji, może na zawsze zmienić oblicze polskiej szkoły.

Należy bowiem pamiętać, że każda migracja to nie tylko kwestie związane z zatrudnieniem i zmianami na rynku pracy, ale również grupa dzieci, która zobligowana jest do realizacji obowiązku szkolnego w myśl litery polskiego prawa. Zatem wielce prawdopodobne jest, iż w nieodległej przyszłości każdy nauczyciel zetknie się z cudzoziemcem we własnej klasie i będzie współodpowiedzialny za jego edukację, a tym samym za proces adaptacji i jego dalsze losy w naszym kraju. W ten sposób na nauczycielach spoczywa także pośrednio obowiązek kształtowania wiedzy młodego pokolenia na temat wielokulturowości. Zatem istotne jest, aby nauczyciel na każdym poziomie edukacji był przygotowany do przyjęcia dziecka z innego kręgu kulturowego. W związku z tym w niniejszym artykule przedstawiam podstawowe zasady pracy nauczyciela i uczniów w wielokulturowej szkole, poruszając jednocześnie takie za-

gadnienia, jak proces przyjęcia nowego ucznia oraz sposoby pracy na zajęciach.

Określenie grupy odbiorców

Zgodnie z zasadami przyjętymi w metodyce prowadzenia zajęć w warunkach wielokulturowych, pierwszym elementem, decydującym o sposobie prowadzenia tych zajęć, jest określenie tak zwanego profilu odbiorcy. Oznacza to sprecyzowanie grupy, z jaką prowadzony będzie proces edukacyjny. Zastosowanie metod nauczania zależy od określonych sytuacji dydaktycznych, a te z kolei – od rodzaju grupy.

Możemy zatem wyróżnić:

- grupę jednolitą narodowościowo i etnicznie,
- grupę mniejszości narodowych w szkołach dla tych mniejszości, to znaczy szkoły z innym językiem nauczania niż grupy dominującej,
- grupę dzieci i młodzieży kraju dominującego ucza-

- cą się w szkołach wraz z rówieśnikami z mniejszości narodowych,
- grupę dzieci i młodzieży z obszarów przygranicznych,
 - grupę dzieci i młodzieży uczącą się w szkołach uczestniczących w międzynarodowej wymianie młodzieży (na przykład w ramach programu Comenius),
 - grupę dzieci i młodzieży uczącą się w szkołach wraz z mniejszościami innych ras (na przykład imigrantami z Afryki i Azji)¹.

Kolejnym istotnym elementem przy planowaniu działań edukacyjnych w klasie wielokulturowej jest określenie grupy, do której należy nowo przybyły uczeń. Wyróżnia się bowiem kilka grup obcokrajowców oraz mniejszości narodowych uczestniczących w procesie edukacji w Polsce:

- dzieci uchodźców i osób starających się o status uchodźcy,
- dzieci imigrantów o różnym statusie (pracownicy sezonowi, osoby korzystające z pobytu tolerowanego, osoby korzystające z ochrony czasowej, imigranci nielegalni, inni),
- dzieci pracowników migrujących z krajów Unii Europejskiej,
- dzieci mniejszości narodowych,
- dzieci repatriantów,
- dzieci z małżeństw mieszanych.

Wspomniane przeze mnie dwa elementy (określenie profilu odbiorcy i grupy, do której ma należeć) stanowią podstawę do rozpoczęcia nie samego procesu edukacyjnego, ale przyjęcia ucznia cudzoziemskiego do polskiej społeczności szkolnej, za co właściwie w całości odpowiedzialny jest nauczyciel. Czy określenie statusu ucznia i jego rodziców w Polsce jest istotne dla procesu edukacyjnego? Odpowiedź nie jest jednoznaczna, albowiem przygotowanie do przyjęcia nowego ucznia będzie identyczne we wszystkich przypadkach. Natomiast sposób pracy z nim zostanie dostosowany indywidualnie na podstawie diagnozy, jaką uda się nauczycielowi sporządzić w trakcie poznawania samego ucznia i jego rodziców.

Wskazówki dla nauczycieli²

Praca w warunkach zróżnicowania kulturowego wymaga nie tylko doboru odpowiednich metod, narzędzi i środków dydaktycznych, ale przede wszystkim przygotowania samego nauczyciela. Powinna być to osoba, która jest oczywiście otwarta i tolerancyjna oraz posiada umiejętność rozwiązywania problemów,

udzielania informacji zwrotnej czy modelowania dyskusji, ale także posiadająca podstawową wiedzę z zakresu kultury uczniów z mniejszości narodowej bądź innych państw.

W procesie kształcenia w takim przypadku zaleca się stosowanie przede wszystkim metod interaktywnych, które w praktyce znacznie ułatwiają nauczycielowi kontakt ze wszystkimi uczniami – tradycyjne formy kształcenia mogą być niewystarczające. Ponadto sukces każdego procesu edukacyjnego nierozwalnie jest związany z poznawaniem ucznia, o czym wspominał już Andrzej Janowski³. Diagnoza sytuacji ucznia w środowisku rodzinnym, społecznym, jego umiejętności i ograniczenia, zdolności i pasje, a także temperament są wyznacznikami stylu uczenia się, rodzaju motywacji i innych cech, które stanowią klucz dla nauczyciela do indywidualnego dostosowania metod, środków i wymagań do potrzeb ucznia, co w rezultacie pozwoli na osiągnięcie celów stawianych na poszczególnych etapach kształcenia. W przypadku uczniów cudzoziemskich sytuacja jest identyczna – poznanie i przygotowanie się nauczyciela to podstawa do adaptacji ucznia do społeczności szkolnej oraz sposób na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. W związku z tym poniżej przedstawię kilka praktycznych zasad postępowania podczas przyjmowania nowego ucznia w klasie, późniejszej pracy podczas zajęć szkolnych oraz przykłady dobrych praktyk zastosowanych w kilku szkołach europejskich w Wielkiej Brytanii, Niemczech czy Irlandii.

Poznanie kultury ucznia

Pierwszym krokiem nauczyciela, który otrzymuje informację, że do jego klasy dołączy uczeń cudzoziemski, jest uzyskanie od dyrekcji jak największej liczby informacji – zwłaszcza o pochodzeniu kulturowym dziecka – co pozwoli na wstępne poznanie jego obyczajowości.

Pomocna wydaje się teoria wymiarów kultury Geerta Hofstede, który na podstawie wieloletnich badań przeanalizował charakterystyczne cechy zachowań, wartości i potrzeb członków poszczególnych kultur. Badacz rozpatrywał je z perspektywy sześciu wymiarów: dystansu władzy, podejścia indywidualistycznego i kolektywizmu, męskości i kobiecości, unikania niepewności, orientacji terminowej celów oraz powściągliwości⁴.

Analiza każdego kraju z perspektywy tej teorii pozwala na zbudowanie kompleksowego, choć dość powierzchnowego obrazu kulturowego, uwewnętrznio-

nych wzorców kulturowych, wartości i sposobu zachowania nowego ucznia. To pomocna metoda, ponieważ pierwszy kontakt nauczyciela z uczniem i pozostałymi dziećmi może zostać bezpowrotnie zaburzony w wyniku braku wiedzy o sposobach zachowania ucznia. Oznacza to, że jego poprawne zachowanie (zgodnie ze znanym mu wzorem kulturowym) może stać w sprzeczności ze wzorami polskiej kultury, a uczeń będzie postrzegany jako krnąbrny, nieuprzejmy i tak dalej. Zatem w wyniku nieporozumienia komunikacja może zostać trwale zerwana, co jest niekorzystne zarówno dla nauczyciela, nowego ucznia, jak i całej klasy.

Należy pamiętać, że kultury wszystkich krajów różnią się i wspomniana sytuacja może wystąpić nawet w zetknięciu się pozornie zbliżonych kultur.

Wstępny wywiad

Kolejnym krokiem jest rozmowa z rodzicami ucznia, która dostarczy informacji przydatnych w kontakcie z podopiecznym, a następnie rozmowa z samym uczniem oraz analiza dokumentacji na jego temat. Dzięki temu nauczyciel powinien zdobyć odpowiedzi na następujące pytania:

- W jaki sposób prawidłowo wymawia się imię i nazwisko nowego ucznia, jak nazywają go w domu rodzice, znajomi?
- Jaka jest sytuacja prawna dziecka – czy jego pobyt w kraju jest już uregulowany?
- Jaka jest sytuacja rodzinna dziecka – z kim dziecko przebywa w kraju, gdzie mieszka?
- Jaki jest planowany okres pobytu dziecka?
- Jakie były wcześniejsze doświadczenia edukacyjne dziecka – ile lat spędziło w szkole, gdzie, w jakim kraju było nauczane, jak samo ocenia swoje osiągnięcia szkolne z przeszłości, czy chodziło do szkoły systematycznie, czy miało przerwę w pobieraniu edukacji, jakich przedmiotów się uczyło?
- Jakie są plany dotyczące przyszłej edukacji dziecka?
- Jaki jest stan zdrowia dziecka?
- Jaki jest poziom znajomości języka kraju obecnego pobytu, ale też poziom znajomości własnego języka oraz innych języków obcych zarówno w mowie, jak i w piśmie?
- W jakim języku dziecko komunikuje się na co dzień w rodzinie?
- Jakie są jego pasje i zainteresowania (przydatna informacja do przekazania klasie podczas prezentacji ucznia) – czy dziecko uprawiało wcześniej sporty, miało osiągnięcia w jakiejś dziedzinie, czy ma hobby albo ulubione przedmioty szkolne?

- Jakie są jego mocne i słabe strony?
- Czy dziecko miało wcześniej jakieś trudności szkolne – jakie?
- Czy w jakichś lekcjach, przedmiotach nie będzie uczestniczył i co będzie w tym czasie robić (na przykład dzieci i młodzież, które przybyły do Irlandii po 11 roku życia, nie mają obowiązku nauki języka irlandzkiego i w tym czasie większość imigrantów ma dodatkowe zajęcia z języka angielskiego)?
- Czy w kulturze ucznia występują jakieś praktyki czy zwyczaje, które mogą wpłynąć na całą klasę (również w odniesieniu do jedzenia, stroju, biżuterii)? Jakiego ucznia jest wyznania i czy jego religia może mieć jakiś wpływ na zwyczaje szkoły?
- Co uczeń robi w czasie wolnym?

Przedstawiony zbiór stanowi oczywiście podstawę informacji, jakie powinien zebrać nauczyciel, a które znacznie ułatwią mu dalszy kontakt zarówno z dzieckiem, jak i rodzicami. Ważne jest, aby utrzymywać stały kontakt z rodzicami dziecka.

Praca z dzieckiem odmiennym kulturowo

Jak pracować z dzieckiem odmiennym kulturowo? Poniżej postaram się przedstawić w skrócie kilka wskazówek.

Bardzo ważna jest skuteczna komunikacja – należy pamiętać, iż nowoprzybyły uczeń może nie mówić wcale lub bardzo słabo w języku polskim. Dlatego też komunikaty muszą być krótkie i klarowne. Należy parafrazować treści i każdorazowo upewnić się, że uczeń zrozumiał nauczyciela, lecz nie poprzez prośbę potwierdzenia. Uczeń, który nie rozumie, często nie będzie chciał się do tego przyznać. Warto także nauczyć się kilku kluczowych słów w jego ojczystym języku, między innymi „proszę”, „dziękuję”, „bardzo dobrze”, „przyłącz się do nas” itp. Pomoże to przełamać pierwsze bariery pomiędzy nauczycielem a uczniem i pozostałymi uczniami.

Na zajęciach warto włączyć liczne materiały wizualne – ilustracje, wykresy, zdjęcia, które pozwolą uczniowi na połączenie słowa z obrazem i lepsze zrozumienie nauczyciela.

Należy unikać zbytniego hałasu – w takich warunkach uczniowi będzie trudno zrozumieć komunikaty.

Należy poznać zasób słownictwa ucznia i definiować pojęcia, wykorzystując znaną bazę językową – poszerzając ją jednocześnie o nowe określenia.

Bardzo pomocnym narzędziem – w przypadku dzieci niemówiących biegle w danym języku – są minisłowniczki zawierające kluczowe słowa z lekcji i ich

tłumaczenia na język ojczysty dziecka. Dzięki temu uczeń będzie wiedział, czego dotyczą zajęcia. Ponadto, jeżeli jest to możliwe, warto korzystać z pomocy innych uczniów z tego samego kraju, którzy mówią już w języku kraju przyjmującego.

Pomocnym narzędziem jest także prowadzenie regularnego monitoringu postępów ucznia oraz – jeśli zajdzie taka potrzeba – zapewnienie zajęć dodatkowych.

Skuteczne rozwiązania na poziomie szkoły

W szkole może być wyznaczona osoba odpowiedzialna za nowo przyjmowanych cudzoziemskich uczniów, tzw. osoba kontaktowa. Zadaniem jej jest upewnienie się, że uczeń będzie właściwie potraktowany, a wszystkie procedury zostaną dopełnione. Jest to także osoba odpowiedzialna za kontakty z rodzicami czy instytucjami zajmującymi się rodziną. Taka osoba często tłumaczy lub szuka tłumacza, gdy to potrzebne, kontaktuje się z organizacjami pozarządowymi lub instytucjami odpowiedzialnymi za status prawny dziecka.

Nauczyciel wspierający pojawia się zazwyczaj w szkołach, w których uczy się znaczna liczba dzieci imigrantów. Jeżeli grupa imigrantów pochodzi z jednego kraju, jest to osoba władająca ich językiem i znająca ich kulturę i zwyczaje.

Częstą praktyką jest organizowanie zajęć pozaszkolnych, które wspomagają integrację uczniów oraz zdobywanie kompetencji językowych przez dzieci cudzoziemskie. Mogą to być zajęcia teatralne, muzyczne, sportowe i inne.

Bardzo dobrym rozwiązaniem są materiały dwujęzyczne – ich zadaniem jest sprawne rozwijanie kompetencji języka ojczystego i języka kraju osiedlenia przez uczniów imigrantów.

Pomocne są również dodatkowe zajęcia z języka urzędowego kraju przyjmującego do momentu, aż jego znajomość pozwoli na uczestniczenie w regularnych lekcjach przedmiotowych z całą klasą. Czasami nauka języka odbywa się przez krótki, acz intensywny okres (3–4 miesiące), w którym uczniowie uczęszczają tylko na językowe zajęcia i po tak intensywnej nauce wracają do swojej klasy.

Warto przygotować broszury informacyjne dla rodziców i uczniów. W wielu krajach, w których wielokulturowość stała się faktem, publikowane są broszury informacyjne w różnych językach opisujące system edukacyjny kraju przyjmującego oraz podstawowe zasady i wymagania obowiązujące w szkole. Pozwala to na przygotowanie się do poszczególnych etapów

edukacyjnych oraz zapobiega wielu nieporozumieniom pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego.

Ułatwieniem dla rodziców nieznających języka polskiego będzie przygotowanie szablonów niezbędnych dokumentów w komunikacji ze szkołą – jak zwolnienie z zajęć, zgoda, usprawiedliwienie, zawiadomienie i tym podobne.

Zaprezentowane wskazówki nie wyczerpują oczywiście tematu wielokulturowości w szkole, a stanowią zaledwie zarys tej problematyki, który pozwoli na uwrażliwienie w dalszej pracy z uczniem, budowanie porozumienia i zaufania z nim poprzez zdobywanie potrzebnego doświadczenia i kreowania własnych, autorskich rozwiązań dostosowanych do indywidualnych potrzeb uczniów.

Podsumowanie

Uczenie dzieci cudzoziemskich, które przyjeżdżają do nowego kraju, nie znają języka i przeważnie mają za sobą dramatyczne przeżycia – jest pracą trudną i wymagającą cierpliwości oraz pokory. Choć nadal wielokulturowa klasa brzmi w Polsce egzotycznie, to wydarzenia na świecie wskazują, iż wielokulturowość istnieje i w mniejszym lub większym stopniu towarzyszy wszystkim mieszkańcom Europy. Zatem przygotowanie się do nowej rzeczywistości powinno być dziś priorytetem w kształceniu i doskonaleniu się nauczycieli na wszelkich poziomach edukacji. Jednakowoż jest to praca wymagająca wielkiej kreatywności, w której zastosowanie szablonów i gotowych rozwiązań jest właściwie niemożliwe, ponieważ każde dziecko jest inne.

Przypisy

¹ J. Augustyniak, K. Sikora, *Człowiek w wielokulturowym świecie*, Koszalin 2014, s. 97.

² Opracowane na podstawie własnych doświadczeń, dobrych praktyk z takich krajów, jak: Irlandia, Wlk. Brytania, Niemcy oraz publikacji M. Piegat-Kaczmarczyk, Z. Rejmer, *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa 2010.

³ A. Janowski, *Poznawanie uczniów: zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Warszawa 2002.

⁴ G. Hofstede, G.J. Hofstede, M. Minkov, *Kultury i organizacje*, Warszawa 2011.

Bibliografia

- Augustyniak J.: *Polski uczeń w Irlandii*, Gdańsk 2013.
 Augustyniak J., Sikora K.: *Człowiek w wielokulturowym świecie*, Koszalin 2014.
 Piegat-Kaczmarczyk M., Rejmer Z.: *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa 2010.
 Janowski A.: *Poznawanie uczniów: zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Warszawa 2002.
 Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M.: *Kultury i organizacje*, przeł. M. Durska, Warszawa 2011.

Schyłek ery obcości

Powszechna dwujęzyczność z językiem angielskim

Waldemar Miksa, ogólnopolski koordynator Programu Powszechnej Dwujęzyczności „Dwujęzyczne Dzieci”

Jak będzie wyglądał świat około 2040 roku, kiedy obecnie rodzące się pokolenie trafi na rynek pracy? Nawet najlepszym futurologom trudno z pełnym przekonaniem odpowiedzieć jednoznacznie na to pytanie, ponieważ ta niezbyt odległa przyszłość w dynamicznie rozwijającym się świecie jest w gruncie rzeczy nieprzewidywalna. Dzieje się tak między innymi dlatego, że kluczowe procesy w wielu dziedzinach życia mają charakter nieliniowy i w związku z tym drobna, lokalna zmiana potrafi mieć zasadniczy wpływ na ewoluującą globalną rzeczywistość¹.

Jeśli dziś cofniemy się w czasie o 25 lat i przypominmy sobie, jak wyglądał świat około roku 1990 – bez internetu, bez telefonii komórkowej i urządzeń mobilnych – to zapewne niejedyn młody człowiek oderwany od trójwymiarowej gry online zapyta: jak w ogóle ludzie mogli wtedy funkcjonować? W ciągu kolejnych 25 lat – o ile oczywiście nie dotknie nas jakaś globalna katastrofa – świat zmieni się jeszcze radykalniej niż w ubiegłym ćwierćwieczu, bo przecież zmienia się coraz szybciej, przyspiesza niczym stale ekspandujący Wszechświat...

Wydaje się zatem, że w globalnej grze o lepsze jutro rodzące się właśnie pokolenia Polaków (prócz oczywistego przywiązania do wspólnotowych wartości) powinny cechować pewne zasadnicze umiejętności: innowacyjność i elastyczność – otwarcie na wyzwania i zmiany, gotowość do pełnego wykorzystywania dostępnych zasobów wiedzy i technologii i – *last but not least* – perfekcyjna komunikacja w międzynarodowym języku.

Właśnie, *last but not least*, czyli „ostatnia, ale nie mniej ważna”. A może właśnie najważniejsza? Może

to odpowiednio wcześniej wprowadzana nauka języka angielskiego jest kluczem do rozwiązania wielu problemów polskiej edukacji, a w konsekwencji również tych związanych z rozwojem gospodarczym, ekonomią, sprawami społecznymi? Aby odpowiedzieć na to pytanie, należy przeanalizować *status quo*, zarówno w dziedzinie powszechnej praktyki, jak i istniejącej wiedzy empirycznej wynikającej między innymi z innowacyjnych wdrożeń.

Paradygmat „języka obcego”

Na co dzień, powszechnie, na razie z nielicznymi potwierdzającymi regułą wyjątkami, funkcjonujemy w „paradygmacie języka obcego”. Oznacza to, że każdy język (poza ojczystym), który zaczynaliśmy poznawać, był nam ukazany z perspektywy języka ojczystego tzw. metodą gramatyczno-tłumaczeniową². Nauka zaczynała się na wyższych szczeblach edukacji, tj. w liceach, gimnazjach, później również w szkołach podstawowych, ale zawsze musiał być spełniony jeden podstawowy warunek: narzędziem do poznania „języka obcego” był język ojczysty. Tego

typu nauka nie była nadzwyczaj efektywna, szczególnie jeśli chodzi o komunikację, ale za to na przykład doskonale wpisywała się w masowe modele ewaluacyjne. Wystarczyło zatem zrobić test z gramatyki, żeby móc wypełnić taką czy inną tabelkę sprawozdawczą. I efekty są: między innymi narodziło się pojęcie „perfekcyjnie milczącej znajomości języka”, czyli prawie doskonałego rozwinięcia wszystkich możliwych kompetencji, z wyjątkiem umiejętności używania go w bezpośredniej komunikacji.

W rezultacie wieloletni szkolny tok edukacyjny poświęcony na przykład językowi angielskiemu musiał dawać materiał do refleksji nad sensem tego typu nauki, kiedy to zjawivszy się w anglojęzycznym kraju trzeba było skonstatować, że niewiele – o ile cokolwiek – się rozumie... Gdy tych wyjazdów było relatywnie niewiele, problem dało się zamieść pod dywan, ale kiedy w latach 90. otworzyły się możliwości wyjazdów, sytuacja musiała się zacząć stopniowo zmieniać.

Claire Selby i jej dwujęzyczne dzieci

W tym samym czasie wyjazdy Polaków za granicę i przyjazdy obcokrajowców do Polski zaczęły skutkować pojawianiem się wokół nas coraz większej liczby dwujęzycznych dzieci. Okazało się, że nie tylko przewyższają one swoich rówieśników doskonałą znajomością drugiego języka, ale bardzo często również pod wieloma innymi względami. Niemniej, w pierwszej fazie rozwoju zainteresowania tematem dwujęzyczności istotna była przede wszystkim znajomość drugiego języka, szczególnie zaś wtedy, kiedy był to język angielski.

Nic więc dziwnego, że pojawienie się w Publicznym Przedszkolu nr 1 w Łomiankach w drugiej połowie lat 90. Angielki, która przyprowadzała tam swoje pociechy, musiało robić wrażenie na polskich rodzicach. Przy okazji okazało się, że ta Angielka nie tylko rozumie doskonale nasze deficyty, jeśli chodzi o znajomość języka angielskiego, ale również jest lingwistką i może nam pomóc. W takich okolicznościach z inspiracji rodziców powstała pierwsza seria do nauki angielskiego dla dzieci *Angielski w domu* bazująca na SongStories – autorskiej metodzie Claire Selby, w której dwujęzyczna narratorka wprowadzała w magiczny świat języka angielskiego poprzez proste anglojęzyczne piosenki utrwalające słownictwo oraz kształtujące poprawną wymowę, wplecione we wprowadzające i wyjaśniające słownictwo dwujęzyczne opowiadania.

Między innymi sukces tej serii sprawił³, że Claire Selby stała się wkrótce także autorką innych kursów dla dzieci, publikowanych w takich wydawnictwach o światowym zasięgu, jak: Cambridge University Press, Oxford University Press czy FLTRP, jednej z największych chińskich oficyn. Na początku nowego tysiąclecia powstała jeszcze jedna seria pisana z myślą o Polsce – *Bright Beans*. Kurs ten poprzez słuchanie wprowadzał jeszcze młodsze dzieci w świat języka angielskiego. Po kilku latach prac przygotowawczych i testów *Bright Beans* stały się animowanym serialem *Baby Beetles*, aby wkrótce jako fundamentalna część Programu Powszechnej Dwujęzyczności „Dwujęzyczne Dzieci” zainicjować zupełnie nowy rozdział w edukacji lingwistycznej.

Nowa podstawa programowa w przedszkolach

Oficjalne sformułowanie Programu Powszechnej Dwujęzyczności nastąpiło w pierwszej połowie 2013 roku. Zadaniem tak zwanej wersji 1.0 było zebranie wśród rodziców, nauczycieli, edukatorów, naukowców, samorządowców, przedstawicieli mediów etc. wszechstronnych opinii o idei powszechnego wychowania dzieci w dwujęzyczności z językiem angielskim i propozycji formuły wdrożenia, dzięki której można byłoby osiągnąć ten cel. Zebrane informacje już pierwszej połowie 2014 roku pozwoliły sformułować nam cele dalszego rozwoju programu. Ich prezentacja odbyła się w Sejmie RP na konferencji „Innowacyjne przedszkole, innowacyjna szkoła”⁴. Już wówczas było jasne, że od września 2015 roku obowiązywać będzie nowa podstawa programowa, w której znajdą się obowiązkowe zajęcia z języka obcego na tym etapie. Zналиśmy zbyt dobrze realia polskich przedszkoli, aby wiedzieć, że nie mamy ani chwili do stracenia, żeby przygotować przekonującą odpowiedź na czekające nas wszystkich w roku szkolnym 2015/2016 wyzwania. W promocję i rozwój Programu włączyły się też media, uczelnie wyższe, władze samorządowe, ośrodki doskonalenia nauczycieli, placówki publiczne i niepubliczne oraz – co najważniejsze – sami rodzice. Tak narodził się Program Powszechnej Dwujęzyczności „Dwujęzyczne Dzieci” 2.0.

Program w wersji 2.0

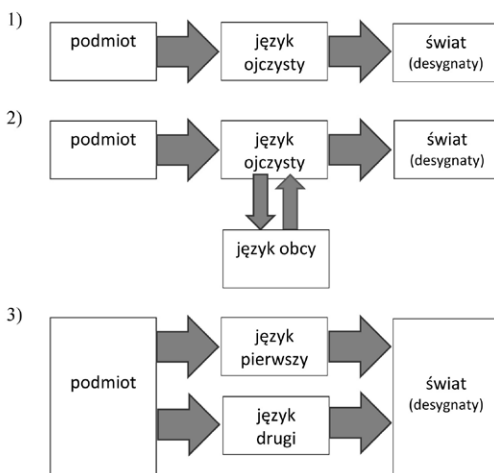
Jeśli chcemy w pełni zrozumieć ideę powszechnej dwujęzyczności, dobrze jest zacząć od definicji języka obcego. Przyjmijmy tę wynikającą bezpośrednio z pojęcia „język obcy”. Pojęcie to zakłada, że musi

istnieć pierwotnie coś, co jest językiem nieobcym i rzeczywiście istnieje – w języku polskim określa się ten język mianem języka ojczystego. To właśnie język ojczysty jest tym, który staje się narzędziem do „łamania kodu” języka obcego, czyli stopniowego poznawania jego struktur i nabywania umiejętności posługiwania się nimi.

Tak powszechnie rozumiemy pojęcie „języka obcego” i proces jego nauki, dopóki ktoś nie zacznie stawiać kłopotliwych pytań w stylu: czy ta metoda może działać w przypadku dzieci, które nie znają jeszcze języka ojczystego? Jak w ogóle poznajemy język ojczysty? Jak to się dzieje, że istnieją dzieci dwujęzyczne, które w bardzo zbliżonym do siebie stopniu posługują się dwoma językami?

Aby odpowiedzieć na te pytania, rozważmy trzy modele:

- 1) poznawania języka ojczystego;
- 2) poznawania języka obcego;
- 3) poznawania dwóch języków jednocześnie.



Z analizy powyższych modeli wynika, że podmiot poznający świat (dziecko) czyni to kontekstowo z udziałem opisu, czyli języka. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z przyporządkowaniem jednoznaczny, to znaczy opis odpowiada desygnatowi. Tak właśnie rodzi się „naturalność” języka ojczystego.

Drugi model pokazuje, jak do tej „naturalnej” relacji dołączany jest „język obcy”. Oczywiście, język ojczysty stanowi tu nieodzowny element pośredniczący. Zwróćmy uwagę na fakt, że w tym modelu nie ma bezpośredniego połączenia między owym „językiem obcym” a zarówno podmiotem, jak i światem opisywanych desygnatów. To wyjątkowo nieefektywny układ, który praktycznie daje niewielkie szanse na rozwinięcie sprawnych form komunikacji bezpośredniej, bo długą i krętą drogą prowadzi do

tak zwanego (potocznie) myślenia w tym języku, czyli *de facto* omijania języka ojczystego (jako pośredniczącego). Poważne pytanie, jeśli chodzi o ten drugi model, brzmi: czy jest on w ogóle możliwy w odniesieniu do dzieci, które dopiero nabywają język ojczysty (0–6/8)? Czy mają one wówczas sprawne narzędzie do poznawania języka tą metodą, czyli jako obcego?

Przy dużej determinacji, co przez lata udowadniałmy, nadal można „wtłaczać” dzieci w koleiny języka obcego, pytanie tylko: po co? Czy po to, żeby kojarzyły ten język właśnie z czymś obcym, z czym mają sporadyczny kontakt, tj. najpierw dwa razy w tygodniu w przedszkolu po pół godziny, a później w szkole po 45 minut? Co zatem robić? Jakie są inne możliwości?

Aby odpowiedzieć na te pytania, trzeba przyrzeć się naturalnemu procesowi rozwoju dziecka, a szczególnie okresowi szczególnej wrażliwości językowej. Magdalena Olpińska-Szkiełko w taki oto sposób opisuje ten okres: „Jest to czas intensywnej nauki języka pierwszego/ojczystego, a także czas, w którym kolejny język może się bardzo dobrze rozwijać: »w wieku przedszkolnym i we wczesnym wieku szkolnym języki obce są przyswajane w odpowiednich warunkach łatwiej, szybciej i skuteczniej niż w wieku późniejszym«. W tym okresie język obcy/drugi może być nabywany »jak język ojczysty«, ponieważ dzieci mogą, ucząc się drugiego języka, korzystać ze swoich wrodzonych »zdolności uczenia się języka«, tych samych, które pozwoliły im tak skutecznie opanować ich język pierwszy”⁵. Podkreśliłem w tej wypowiedzi fragment, który uważam za kluczowy – „drugi język może być nabywany »jak język ojczysty“”. To jest właśnie nasz trzeci model i jednocześnie klucz do idei powszechnej dwujęzyczności. Problemem zatem pozostaje tylko, jak wprowadzać ten drugi język, aby był nabywany jak język ojczysty. Na to pytanie odpowiada właśnie Program Powszechnej Dwujęzyczności w wersji 2.0.

Rola świadomości społecznej

Nie uda się zbudować dwujęzycznej przyszłości naszego kraju, o ile nie upowszechnimy wiedzy na temat głębokiej zasadności tej misji oraz wynikających z niej zarówno indywidualnych, jak i społecznych korzyści oraz konieczności komplementarnych – domowo-placówkowych form wdrażania. W związku z tym bardzo istotna jest rola mediów, ogólnopolskich i lokalnych, a także władz samorządowych, które mają bezpośredni kontakt z miesz-

kańcami regionu. Najlepszym momentem do poinformowania rodziców o możliwości wychowania dziecka w dwujęzyczności jest chwila, w której dziecko się pojawia na świecie. Wtedy to, po urodzeniu w szpitalu (starostwo), bądź w czasie rejestracji dziecka w wydziale ewidencji ludności (gmina) rodzice wraz z gratulacjami od włodarza mogą otrzymać także zarówno odpowiednie i kompleksowe informacje na ten temat, jak i materiały wspomagające ten proces w pierwszym okresie, tj. do około trzeciego roku życia. Taką formę wsparcia dwujęzycznego rozwoju dziecka nazywamy „prezenterem na całe życie” i uważamy za najbardziej istotny element Programu. Chodzi bowiem o to, że świadomy rodzic nie tylko sam pomoże w domu dziecku w pierwszym okresie, ale również będzie miał zasadniczy wpływ na wybór odpowiednich form jego dalszego kształcenia w placówkach edukacyjnych.

Drugim i niestety ostatnim momentem, żeby wprowadzić dziecko na drogę ku dwujęzycznej przyszłości, jest okres żłobkowo-przedszkolny. Tu również podstawową rolę odgrywają jednostki samorządu terytorialnego, które najczęściej są organem prowadzącym tych placówek. Jednak w dużej mierze mogą liczyć na wsparcie ośrodków doskonalenia nauczycieli (szkolenia dla nauczycieli) oraz uniwersytetów (także kształcenie przyszłej kadry pedagogicznej). Bardzo pomagają w tym procesie wprowadzenie nowej podstawy programowej, a konkretnie obszaru szesnastego, który *de facto* jest (i słusznie!) opisem wychowywania dzieci w dwujęzyczności, a nie nauki „języka obcego”. Z naszego punktu widzenia do pełnej koncepcji wychowania w dwujęzyczności brakuje tylko określenia, że drugi język powinien być obecny codziennie – zarówno w placówce, jak i w domu – oraz że przewodnie treści powinny być przygotowane na najwyższym poziomie i dopasowane do zainteresowań dziecka (seriale animowane) i przy tym zawierać konsekwentnie, metodycznie rozwijane matryce językowe (Spiralny System Nauki Języka⁶) oraz nienaganne, odpowiednie do wieku wzorce językowe (brytyjskie dzieci).

Świadomość ról – adekwatne do nich zadania i narzędzia

W tym pierwszym okresie mamy do czynienia z czterema podstawowymi grupami osób, które uczestniczą w Programie. Są to:

- 1) rodzice, którzy nie znają języka;
- 2) rodzice, którzy znają język;

3) nauczyciele, którzy nie znają języka;

4) nauczyciele, którzy znają język.

Zbiory tych osób są *de facto* zbiorami rozmytymi, to znaczy do pierwszej grupy należą też rodzice, którzy mało znają język albo nie mają śmiałości go używać. Podobnie jest z nauczycielami z trzeciej grupy. Również ci rodzice i nauczyciele, którzy znają język, nie zawsze są pewni, czy ich wymowa może być właściwym wzorem do naśladowania.

Cały Program został przygotowany i rozwijany jest tak, żeby każda z tych grup miała adekwatne do swoich możliwości zadania i narzędzia. Zadaniem osób nieznających języka jest osłuchiwanie dzieci z jego brzmieniem i wspólna, kontekstowa zabawa do specjalnie przygotowanych scenariuszy. Wzorców i motywacji do tej zabawy dostarczają specjalnie przygotowane seriale animowane *Baby Beetles* i *Tom and Keri*. Jak się okazuje w praktyce, osoby dorosłe, które bawią się z dziećmi, również podlegają procesowi edukacji językowej. Są pozytywnie do języka nastawione i chętniej myślą o dalszym własnym rozwoju w tym zakresie.

Rodzice i nauczyciele znający język otrzymują wiedzę i narzędzia pozwalające stosować im podstawową strategię wychowania w dwujęzyczności: *one person/place – one language*, czyli jedna osoba/jedno miejsce – jeden język. Tymi osobami są bohaterowie seriali, którzy – w przeciwieństwie do bohaterów innych kreskówek – mówią tylko po angielsku (nie ma wersji dubbingowanych). To ich „ustami” znający język mogą przeprowadzać z dziećmi coraz bardziej zaawansowane językowe interakcje. Również światy sympatycznych żuczków oraz misia Toma i laleczki Keri są miejscami, gdzie tylko i wyłącznie mówi się po angielsku, i podobnie jest wtedy, kiedy są odtwarzane w rzeczywistości poza ekranem. Kluczem do sukcesu jest to, że dzieci same domagają się częstych powrotów do tych światów i w ten sposób poprzez swoje zainteresowania naturalnie budują kompetencje językowe. Istotny jest także fakt, że dziecko jest tym podmiotem, któremu każdy z otaczających go na co dzień dorosłych (rodzic, opiekun, nauczyciel) może pomóc w akwizycji drugiego języka adekwatnie do swoich kompetencji językowych.

Podnoszenie poprzeczki

W całej Polsce powstaje sieć placówek patronackich, które wzorcowo realizują założenia Programu. Część z nich w niedalekiej przyszłości powinna stać się placówkami eksperckimi, dla których po-

wstaje osobny program zakładający min. 2–3 godziny dziennie ekspozycji dzieci na język angielski. Dzieci te będą miały także specjalne zestawy dwujęzycznych opowiadań o przygodach Baby Beetles oraz Toma i Keri. Język tych opowiadań nie będzie już bardzo odległy od tego, jakim mogą posługiwać się ich brytyjscy rówieśnicy. Rozwój Programu ma zatem nie tylko wymiar horyzontalny (zasięg), ale również wertykalny – stałej dbałości o jakość i dążenia do coraz bardziej zaawansowanych form ekspozycji dzieci na drugi język w okresie szczególnej wrażliwości językowej.

Premiera światowa Programu

W drugiej dekadzie kwietnia, na 50. Konferencji IATEFL w Birmingham odbyła się światowa premiera koncepcji systemowego wychowywania dzieci w dwujęzyczności z językiem angielskim, który przyjął międzynarodową nazwę: *Bilingual Future Social Education Programme*. Zainteresowanie koncepcją przerosło nie tylko nasze oczekiwania, ale również organizatorów, którzy, planując miejsce prezentacji, nie spodziewali się zapewne, że zabraknie dla zainteresowanych miejsc siedzących. Jak się okazuje, wiele krajów świata dostrzega potencjał wczesnej edukacji językowej, ale nie wie, jak systemowo ten problem rozwiązać. Po prezentacji naszego systemowego rozwiązania otrzymaliśmy wiele gratulacji, ale także i konkretne propozycje współpracy, którym aktualnie staramy się sprostać. W tym celu, ale także dla większej dynamiki rozwoju Programu w kraju, przygotowujemy jego wersję online, która będzie dostępna na wszystkich rodzajach urządzeń stacjonarnych i mobilnych.

Nieustannie pracujemy nad tym, żeby wiedza o dwujęzyczności dziecięcej, w tym mechanizmach stymulacji rozwoju mózgu przy pomocy drugiego języka, z każdym dniem stawała się coraz powszechniejsza. Dzielimy się z pasją posiadanymi informacjami i doświadczeniami podczas licznych konferencji, prezentacji, spotkań, jak również na stronach internetowych⁷. Cieszymy się, że krąg osób, organizacji i instytucji wspierających ideę powszechnej dwujęzyczności stale rośnie. Jednak nie mamy żadnych wątpliwości, że docelowo te działania powinny doprowadzić do rozwiązań systemowych, które powiążą inwestycję w powszechną dwujęzyczność ze strategią rozwoju naszego kraju.

Blisko 70% globalnej populacji dzieci jest dwujęzyczna i korzysta z tej niezwykle efektywnej stymu-

lacji rozwoju mózgu, którą daje wprowadzany na co dzień drugi język. My, jako społeczeństwo, jesteśmy w tej trzydziestoprocentowej mniejszości, która z tych możliwości dotychczas nie korzysta. W tym kontekście trzeba wiedzieć, że powszechna dwujęzyczność to także powszechna profilaktyka zachorowań na poważne choroby neurologiczne⁸, o wiele szybsze odzyskiwanie sprawności w przypadku uszkodzeń mózgu (są w nim „zapasowe” połączenia), a więc olbrzymie oszczędności w sektorze zdrowia. Osoby dwujęzyczne są także lepszymi podatnikami, bo ich pozycja materialna i społeczna jest wyższa.

Podsumowanie

Podsumowując, trzeba stwierdzić, że jako społeczeństwo aspirujące, które w planach ma dogonienie krajów Europy Zachodniej, nie możemy nie skorzystać z szansy, jaką dla nas wszystkich niesie idea powszechnej dwujęzyczności z językiem angielskim. Co więcej, z tej racji, że jak na razie jesteśmy liderami w tej dziedzinie, możemy czynić z niej zarówno swój znak firmowy, jak i towar eksportowy. Tak jak kiedyś udało nam się nie być gęsimi i mieć swój język, tak teraz nadeszła pora na to, żebyśmy mieli swoją dwujęzyczność. Moglibyśmy wówczas pokazać światu, jak równolegle można budować globalną wspólnotę i w duchu patriotyzmu – na niespotykaną dotychczas skalę, z racji powszechnej znajomości przez Polaków uniwersalnego języka – kultywować i promować rodzimą tradycję, historię, naukę, kulturę.

Przypisy

¹ Jedną z najbardziej fascynujących symulacji ewolucji układów złożonych przy zastosowaniu kilku prostych reguł jest „Gra w życie” (*The game of life*) wymyślona przez brytyjskiego matematyka Johna Conwaya. Dzięki niej można m.in. zobaczyć, jak właśnie drobna, przeprowadzona w jednym miejscu zmiana danej wartości potrafi w kolejnych cyklach ewolucyjnych dokonać radykalnych zmian całego systemu.

² Por. <http://metodynauczania.pl/metoda-gramatyczno-tlumaczeniowa>.

³ Prócz sukcesu rynkowego, jaki odniósł ten kurs, warto podkreślić, że na podstawie recenzji prof. dr hab. Hanny Komorowskiej-Janowskiej, prof. dr hab. Małgorzaty Żytko i prof. dr hab. Bożeny Muchackiej został wpisany na listę materiałów zalecanych przez MEN.

⁴ Konferencja została zorganizowana przez Posła na Sejm RP Joannę Fabisiak.

⁵ M. Olpińska-Szkielko, *Lingwistyczne podstawy uczenia języków obcych na etapie przedszkolnym*, w: *Linguodidactica XIX*, Białystok 2015, s. 201.

⁶ C. Selby, *Jak pomóc Twojej klasie w nauce angielskiego*, Warszawa 2012, s. 37.

⁷ M.in.: www.dwujezycznedzieci.pl, www.youtube.com/dwujezycznedzieci, www.yellowhouseenglish.com

⁸ Dowiedziono, że dwujęzyczność o 5–6 lat opóźnia skutki np. takich zaburzeń, jak choroba Alzheimera czy Parkinsona.

Poszerzona tożsamość

O potrzebie praktycznej edukacji międzykulturowej

Bożena Cudak, nauczycielka języka niemieckiego w VIII LO im. Stanisława Wyspiańskiego w Krakowie, nominowana do tytułu Nauczyciela Roku 2015

Międzynarodowe korporacje zdobywają świat, a ich potrzeby w zakresie międzykulturowych umiejętności pracowników stają się coraz widoczniejsze. Praca w zespole międzynarodowym nie jest łatwa, a nabycie kompetencji międzykulturowych na wysokim poziomie to długi proces, ponieważ kompetencje te to nie tylko wiedza i umiejętności, ale także odpowiednia postawa społeczna i obywatelska: świadomość różnorodności, tolerancja, tożsamość europejska, a także doświadczenie w pracy w zespole międzynarodowym oraz motywacja i gotowość do działania na arenie międzynarodowej.

Warto uświadomić to młodym ludziom i już w szkole umożliwić im komunikowanie się i współpracę z przedstawicielami innych kultur. Edukacja wielokulturowa – realizowana sporadycznie w formie „suchego” przekazu informacji na lekcjach WOS-u, WOK-u, geografii, historii, języków obcych czy też w ramach programu wychowawczego – okazuje się dziś niewystarczająca i powinna być uzupełniona praktycznym działaniem w zakresie rozwijania kompetencji międzykulturowych.

Edukacja międzykulturowa w VIII LO

Idea nauczania kompetencji międzykulturowych pojawiła się w VIII LO im. Stanisława Wyspiańskiego w Krakowie w 2009 roku wraz z projektem Comenius „Międzykulturowe Prawo Jazdy”. Wtedy – oprócz projektów tematycznych, realizowanych z uczniami – pracowaliśmy z nauczycielami z Bilbao, Buxtehude, Asyżu, Rzymu, Silute, Apeldoorn i Cankiri nad Katalogiem Kompetencji Międzykulturowych –

standardów pracy i komunikacji w zespole międzynarodowym. Wszyscy byliśmy zgodni co do tego, że poprzez międzynarodowe projekty edukacyjne uczniowie nabywają takich kompetencji, ale próbowaliśmy konkretnie określić, na czym one polegają, aby zapewnić uczniom jak najlepsze warunki dla rozwoju tych umiejętności. Potrzebne były też konkretne kryteria oceny kompetencji nabytych w projekcie, ponieważ uczniowie dostawali certyfikaty Międzykulturowego Prawa Jazdy (aby mogli „bezpiecznie poruszać się” pomiędzy kulturami), potwierdzające poziom uzyskanych przez nich umiejętności (według 3-stopniowej skali). Planując kontynuację współpracy w zakresie kompetencji międzykulturowych, zostałam zobligowana przez koordynatorów szkół partnerskich z Bilbao, Buxtehude i Asyżu do napisania kolejnego projektu Comenius „Świat się zmienia” (2011–2013).

Idea nauczania kompetencji międzykulturowych w szkole zafascynowała mnie tak mocno,

że zaczęłam myśleć o opracowaniu programu klasy autorskiej. W ten sposób chciałam zwrócić uwagę społeczności szkolnej i lokalnej na konieczność rozwijania tych umiejętności już od najmłodszych lat. Udało mi się nawiązać kontakt z Instytutem Europeistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego i od września 2011 roku rozpoczęła działanie uniwersytecka klasa kompetencji międzykulturowych. Program tej klasy bazował na trzech filarach:

1. Intensywna nauka języka obcego (programu Deutsches Sprachdiplom DSD lub rozszerzony program języka angielskiego) jako narzędzia komunikacji.
2. Zajęcia uniwersyteckie w Instytucie Europeistyki UJ jako źródło wiedzy na temat „Kultura i Społeczeństwo Europy”.
3. Projekty międzynarodowe, umożliwiające praktyczne działanie w celu nabycia wyżej wspomnianych kompetencji.

Do profilu klasy językowej został wprowadzony nowy przedmiot – kompetencje międzykulturowe, w ramach którego uczniowie uczestniczyli raz w miesiącu w 6-godzinnych zajęciach uniwersyteckich w Instytucie Europeistyki UJ, a raz w tygodniu na lekcji języka niemieckiego lub angielskiego (zależnie od grupy) pracowali nad projektem na forum międzynarodowego czasopisma szkolnego „trait d’union”, a potem na platformie edukacyjnej Unii Europejskiej eTwinning, budując z uczniami szkół partnerskich dialog międzykulturowy na różne tematy dotyczące dnia codziennego.

Uzupełnieniem tej całorocznej pracy online była bezpośrednia praca nad projektem podczas międzynarodowych spotkań projektowych w kraju i za granicą, do których uczniowie przygotowywali się na godzinie wychowawczej, lekcjach języka obcego, informatyki i w ramach kółka Comenius. Zajęcia uniwersyteckie i projekty międzynarodowe nie są czymś nowym, ale tym razem były one prowadzone regularnie przez 3 lata w tej samej grupie uczniów i wzajemnie się uzupełniały – zostały zintegrowane z programem dydaktycznym i wychowawczym klasy, a tym samym wkomponowane w codzienność szkolną. Było to ogromne wyzwanie zarówno dla uczniów, jak i dla mnie. Ale każdy z nas widział w tym sens: uczniowie nabywali kompetencji międzykulturowych, uważanych

dziś za „kompetencje kluczowe”, a ja obserwowałam ten proces, wyciągając wnioski do dalszej pracy. I tak uczyliśmy się razem.

Klasa Kompetencji Międzykulturowych nie tylko stała się obiektem badań uniwersyteckich w zakresie praktycznej edukacji międzykulturowej, ale także dostarczyła cennych informacji do dalszych działań prowadzonych wspólnie z nauczycielami szkół partnerskich. W 2012 roku w ramach projektu Comenius opracowaliśmy ankietę „Moje kompetencje międzykulturowe”, którą zweryfikowaliśmy w kolejnym projekcie (2014). Ankieta ta uwzględnia następujące aspekty: „Co zrobiłem, aby nabyć/rozwinąć swoje kompetencje międzykulturowe?”, „Jak wyglądała moja współpraca z uczniami i nauczycielami szkół partnerskich?” i „Czego się nauczyłem/co osiągnąłem?” i obejmuje 30 pytań ułatwiających uczniom samoocenę w zakresie nabytych kompetencji. Nam dostarcza sukcesywnie nowych informacji na temat stosowanych przez nas form pracy z uczniami, dzięki czemu możemy stale doskonalić swoje metody i techniki rozwijania tych kompetencji. W projekcie Comenius/eTwinning „Razem, a nie obok siebie” (2013–2015) zespoły szkół partnerskich przedstawiły nabyte przez siebie kompetencje w formie prezentacji multimedialnej „Aktywny obywatel Europy” i to były dla nas, koordynatorów, certyfikaty naszej pracy.

Istotnym elementem wprowadzonym w tym projekcie – w celu rozwijania u uczniów kompetencji społecznych i obywatelskich (na poziomie globalnym) – były akcje charytatywne i kampanie informacyjne. Fundusze zebrane podczas naszej międzynarodowej akcji „No water – no life” na rzecz kampanii wodnej Polskiej Akcji Humanitarnej PAH „Studnia dla Południa”, opracowanej wspólnie ze szkołami partnerskimi podczas spotkania w Krakowie, a realizowanej przez każdą ze szkół w swoim regionie, przekazaliśmy na projekty wodne PAH w Sudanie Południowym (3600 euro). W VIII LO zorganizowaliśmy kampanię informacyjną i kiermasz bożonarodzeniowy „Mikołajkowa kropelka” (zebrano 2000 zł). Kolejną wspólną akcją, „Dom dla bezdomnych”, przeprowadziliśmy na rzecz Caritas w Asyżu. Rezultatem dobrze rozwijającej się współpracy z PAH był udział VIII LO w projekcie „Małopolskie szko-

ły dla Globalnego Południa” i przeprowadzenie w ramach Tygodnia Edukacji Globalnej 2014 kampanii informacyjnej „Prawo i dostęp do edukacji w krajach Globalnego Południa”, co z kolei dostarczyło bodźców i określiło temat nowego projektu Erasmus+ „Myśl globalnie”. Od 2015 roku jesteśmy też jako szkoła partnerska PAH w projekcie Erasmus+ „Szkoły dla przyszłych pokoleń”. I tak praktyczna edukacja globalna stała się integralną częścią naszej edukacji międzykulturowej.

Ponieważ każdy kolejny projekt wiąże się ze zdobywaniem nowych doświadczeń i kształtuje nowe spojrzenie na standardy pracy w zespole międzynarodowym (początkowo sprowadzano je tylko do wiedzy i umiejętności), w planowanym projekcie Erasmus+ chcielibyśmy na nowo opracować Katalog Kompetencji Międzykulturowych i przygotować przewodnik dla nauczycieli, którzy byliby zainteresowani rozwijaniem tych kompetencji u swoich uczniów.

Kompetencje międzykulturowe uczniów

Punktem wyjścia projektów międzynarodowych dla uczniów jest praktyczna wiedza i aktywne uczenie się w celu zebrania niezbędnych doświadczeń i ukształtowania oczekiwanych postaw społecznych i obywatelskich. Młodzież chętnie uczestniczy w tego typu przedsięwzięciach, dostrzega w nich szansę zdobycia doświadczenia, które zaowocuje w ich życiu zawodowym. Wielu uczniów rozumie konieczność rozwijania kompetencji międzykulturowych – świadomie angażują się w program Comenius/Erasmus+, eTwinning lub inne projekty międzynarodowe, jak na przykład Schulbrücke Europa. Inni dorastają do tego w trakcie pracy nad projektem, która skłania ich do komunikacji i współpracy z młodzieżą wywodzącą się z innych kultur.

Pracując w międzynarodowym zespole, uczniowie pogłębiają swoją wiedzę o kulturze Europy, dostrzegają różnice i podobieństwa pomiędzy poszczególnymi krajami i kulturami oraz poszerzają swoje horyzonty. Dialog międzykulturowy prowadzony online, projekty realizowane w kontekście europejskim, tygodniowy pobyt w szkole partnerskiej i w rodzinie partnera oraz jego rewizyta, międzykulturowa klasa, w której uczniowie z różnych kultur uczestniczą

razem w lekcjach, wykładach uniwersyteckich i warsztatach, spotykają się z przedstawicielami instytucji lokalnych, pracują nad projektem, poznają tradycje szkoły goszczącej i kamienie milowe historii danego kraju, organizują bufet międzynarodowy, zwiedzają okolicę i wspólnie spędzają czas – wszystko to pozwala młodzieży nie tylko poznać wartości innych kultur i mentalność ich przedstawicieli, ale także zrozumieć różnice pomiędzy poszczególnymi kulturami uwarunkowane w dużej mierze przeszłością poszczególnych krajów oraz zbliżyć się do historii i kultury swojego kraju.

Dyskusje na platformie i bezpośrednie rozmowy z przedstawicielami innych kultur uświadamiają uczniom, że sucha wiedza książkowa lub „zasłyszane” informacje o innych kulturach mogą prowadzić do uprzedzeń i dlatego należy ich unikać. Młodzi ludzie przekonują się o tym osobiście i swoje pozytywne wrażenia będą z pewnością przekazywać swoim kolegom. Udział w projekcie międzynarodowym pobudza ich do refleksji nad tożsamością narodową i europejską oraz pomaga ukształtować i określić własną tożsamość. U wielu uczniów prace podejmowane w ramach projektu często wywołują zmianę sposobu myślenia o byciu obywatelem Europy.

Poprzez pracę online oraz udział w międzynarodowych spotkaniach uczniowie gromadzą pewne doświadczenia z zakresu pracy i komunikacji w zespole międzynarodowym, poznają różne style rozumowania, wyrażania uczuć, porozumiewania się i współpracy. Pozytywne wrażenia i przykłady dobrej praktyki powinny zachęcić ich w przyszłości do działania na arenie międzynarodowej. Realizując projekty międzynarodowe i lokalne, uczniowie rozwijają takie umiejętności interpersonalne, jak: kreatywność, inicjatywność, przedsiębiorczość, krytyczne i konstruktywne myślenie, kreatywne rozwiązywanie problemów, zdolność podejmowania decyzji, obchodzenia się z emocjami, określania ryzyka i pracy w grupie, które stanowią podstawę kompetencji społecznych i obywatelskich. Jaka jest wartość kompetencji międzykulturowych nabytych w szkole, tak naprawdę okaże się dopiero w przyszłości, choć uczniowie już dziś dostrzegają korzyści płynące z międzynarodowych działań edukacyjnych,

w których mieli możliwość uczestniczyć: „Klasa Kompetencji Międzykulturowych zaszczepiła w nas potrzebę i chęć uczestnictwa w życiu międzynarodowym, wzbudziła w nas ciekawość świata i pokazała, jak budować długofalowe relacje międzykulturowe – wciąż utrzymujemy kontakt z uczniami ze szkół w Asyżu czy Tarsus. Nie boimy się nowych kultur i tradycji, chętnie poznajemy różnice kulturowe i wymieniamy spostrzeżenia, wyciągamy wnioski. Najważniejsze jednak jest to, co uczyniło nas klasą inną od wszystkich. To świadomość życia społecznego, poczucie odpowiedzialności, a zarazem wyjątkowości, bo przecież uczestniczyliśmy w czymś więcej niż zwykle szkolne życie. Wszystkie kampanie społeczne, akcje wolontariuszy, zajęcia w Instytucie Europeistyki na Uniwersytecie Jagiellońskim to przedsięwzięcia, w których chętnie braliśmy udział – nie z poczucia obowiązku, lecz ze świadomością czynienia dobra i dalszego rozwoju osobistego. Dziś śmiało możemy mówić o sobie, że jesteśmy Europejczykami. Znamy języki obce, wiemy, czym jest pojęcie wielokulturowości, jesteśmy otwarci na nowe znajomości, również te międzynarodowe, i nie boimy się nowych wyzwań. Projekt Comenius, jak i inne projekty edukacyjne, nauczyły nas ogromnej samodzielności w dorosłym już życiu, ukształtowały poczucie odpowiedzialności, a także świadomości w życiu społecznym” – mówią Anna Przetaczek i Katarzyna Sieradzka.

Lekcja języka obcego

Nauczanie kompetencji międzykulturowych stało się moją pasją, a zarazem istotą mojej pracy dydaktycznej i wychowawczej. Zadaniem nauczycieli języków obcych jest dziś bowiem nie tylko tradycyjne nauczanie w klasie szkolnej i rozszerzenie wiedzy uczniów o danym kraju, ale także umożliwienie im praktycznego kształcenia sprawności językowych i bezpośredniego poznania kultury europejskiej poprzez własne doświadczenia, rozwijanie odpowiedniego nastawienia do innych kultur oraz przygotowanie uczniów do pokojowego współistnienia i współpracy na arenie międzynarodowej.

Nauczanie języka obcego musi mieć wymiar transnarodowy. Warto zauważyć, że dialog międzykulturowy to nie „przelotna chwila” (jak

tygodniowe spotkanie międzynarodowe), lecz całoroczna, regularna i systematyczna praca. Tworząc z uczniami szkół partnerskich łańcuchy dyskusyjne w języku niemieckim, młodzież rozwija swoje sprawności językowe w zakresie rozumienia tekstu czytanego oraz tworzenia krótszych i dłuższych wypowiedzi na piśmie. Poprzez bezpośrednie kontakty poprawiają zaś swoje umiejętności w zakresie języka mówionego. Według uczniów takie praktyczne działanie jest ciekawsze i przyjemniejsze, nadaje działaniu językowemu sens, motywuje do intensywniejszej pracy, daje lepsze efekty niż tradycyjna nauka i pomaga lepiej przygotować się do matury i międzynarodowego egzaminu z języka niemieckiego DSD. Pozwala też na indywidualizację pracy ucznia.

Nie można jednak pominąć faktu, że w dzisiejszym świecie język obcy nie jest celem samym w sobie, lecz środkiem do celu. Przeprowadzone projekty potwierdzają, że jest on dobrym narzędziem do poszerzenia wiedzy w zakresie innych przedmiotów. A przecież projekty interdyscyplinarne stanowią przyszłość szkoły. Bardzo ważna jest przy tym rzetelna wiedza o Europie. Publikując na platformie swoje artykuły i komentując prace innych osób, uczniowie wymieniają się informacjami opartymi na przeprowadzonych przez siebie w lokalnym środowisku wywiadach, ankietach i innych działaniach badawczych, odwołują się do realiów swojego regionu i przedstawiają swój punkt widzenia mocno zakorzeniony w kulturze. W dobie szybko postępującego procesu globalizacji uczeń powinien mieć możliwość rozwijania umiejętności, konfrontowania swojej wiedzy z rzeczywistością i poglądami innych, interpretacji zjawisk społecznych i dostrzegania różnic w rozwoju poszczególnych krajów, które są zwykle przyczyną różnych stylów rozumowania i utrudniają komunikację. Takie są oczekiwania uczniów i ich rodziców. My – „językowcy” – mamy największe możliwości działania w tym zakresie, choć jest to zadanie całej szkoły.

Ponieważ zagadnienia poruszane w projektach Comenius i eTwinning pokrywają się z tematami maturalnymi i egzaminu DSD, projekty te mogą być spokojnie „wintegrowane” w lekcje języka niemieckiego, a kolejne wydania naszego międzynarodowego czasopisma szkolne-

go „Miteinander” (zawierające prace uczniów uczestniczących w dialogu międzykulturowym) wykorzystane jako materiał dydaktyczny. Praca online i spotkania międzynarodowe znacznie wzbogacają moje lekcje, nadają nauczaniu przedmiotowi i działaniom wychowawczym wymiar europejski, co z kolei budzi u uczniów większe zainteresowanie i czyni pracę z nimi owocniejszą i łatwiejszą. Miło też obserwować, jak z każdym kolejnym projektem uczniowie rozwijają się, odważniej wychodzą naprzeciw nowym wyzwaniom, są bardziej kreatywni, przedsiębiorczy, pewni siebie, a co najważniejsze – tolerancyjni wobec przedstawicieli innych kultur i otwarci na ich sugestie i propozycje.

Nowy przedmiot?

Współczesny trend studiowania lub dalszego kształcenia się na uniwersytetach zagranicznych, umiędzynarodowienie rynku pracy, a tym samym zmiany w oczekiwaniach pracodawców i strukturze społeczeństw – wszystko to stawia przed szkołą nowe zadania i wymaga innowacji zarówno w zakresie przekazywanych treści, jak i stosowanych metod nauczania. Szkoła powinna wyjść naprzeciw wyzwaniom, jakie niesie ze sobą globalizacja, i przygotowywać uczniów nie tylko do matury i studiów, ale także w sposób praktyczny (poprzez rozwijanie kompetencji międzykulturowych) do życia w społeczeństwie wielokulturowym. Należy więc rozpowszechniać idee praktycznej edukacji międzykulturowej, zainteresować tym nowe szkoły, kolejnym nauczycielom zwrócić uwagę na konieczność nauczania kompetencji międzykulturowych i zafascynować ich tym. Najpierw oni muszą się o tym przekonać, aby potem skutecznie inspirować w tym kierunku młodzież i uzyskać szerokie poparcie rodziców.

Wytrwałe wdrażanie kompetencji międzykulturowych do programów szkolnych, przy równoczesnym zwiększeniu zasięgu tych prób (w kraju i za granicą), zwiększy szansę uznania praktycznej edukacji międzykulturowej jako istotnego elementu w procesie nauczania i ważnego zadania szkoły XXI wieku. Być może kiedyś kompetencje międzykulturowe staną się, tak jak podstawy przedsiębiorczości, obowiązkowym przedmiotem szkolnym?

Katalog Kompetencji Międzykulturowych

Uczeń:

1. Komunikuje się w różnych sytuacjach z ludźmi należącymi do różnych kultur.
2. Rozumie i stosuje różne style komunikacji.
3. Zbiera informacje o innych kulturach zanim wyda o nich opinie – rozpoznaje je oraz unika uprzedzeń.
4. Rozumie różnice kulturowe i ich wpływ na międzynarodową komunikację i współpracę.
5. Szanuje odmienne kultury oraz czerpie z nich określone wartości.
6. Wypełnia zadania w wielokulturowym kontekście.
7. Zbiera informacje o szczególnych warunkach pracy partnerów w celu dobrej współpracy.
8. Jest otwarty na inne style pracy projektowej i jest w stanie dostosować się do nich.
9. Rozwiązuje kontrowersyjne sytuacje poprzez dyskusje.
10. Jest zdolny do zrozumienia innych punktów widzenia ludzi z innych krajów.
11. Utrzymuje dobre kontakty z pozostałymi członkami zespołu.
12. Potrafi zorganizować międzynarodową grupę i koordynować jej pracę w celu wykonania zadania.
13. Jest zdolny do realizacji swoich pomysłów w grupie międzynarodowej, w której uczestniczy.
14. Interesuje się bieżącymi wydarzeniami i zmianami zachodzącymi w świecie.
15. Wykazuje odpowiedzialność za grupę i wykonywane zadanie.
16. Terminowo realizuje powierzone mu zadania.
17. Jest świadom wspólnej kultury europejskiej i posiada umiejętność promowania swojego regionu.
18. Ocenia i wyciąga wnioski ze współpracy międzynarodowej, zauważając przykłady dobrej praktyki i błędy, których należy unikać.
19. Potrafi dzielić się swoją wiedzą, doświadczeniem i kompetencjami z innymi członkami zespołu.
20. Podejmuje inicjatywy w celu poprawienia swoich umiejętności językowych.

Katalog Kompetencji Międzykulturowych, wypracowany w projekcie Comenius „Międzykulturowe Prawo Jazdy” (2009–2011) był wyznacznikiem działań edukacyjnych podejmowanych w ramach Klasy Kompetencji Międzykulturowych (2011–2014).

Komunikacja międzykulturowa

Sylvia Jeżewska-Gieruła, nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 68 im. 12 Pułku Ułanów Podolskich w Szczecinie

Współczesny człowiek ma dziś coraz częściej kontakt z językami obcymi, zarówno w edukacji, jak i w życiu prywatnym. Wciąż poszerza się również kontekst używania języka – od mówionego, poprzez pisany, do przekazów elektronicznych. W związku z tym w podejmowanych działaniach językowych coraz większą rolę odgrywają określone kompetencje różnojęzyczne, w skład których wchodzi kompetencja wielokulturowa.

Kompetencje różnojęzyczne człowieka

Po raz pierwszy pojęcie kompetencji różnojęzycznej pojawiło się w publikacji *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ)*. Celem Rady Europy, która stworzyła ten dokument, było opracowanie sposobów uczenia się, nauczania i oceniania, które miały mieć odniesienie do wszystkich nauczanych języków w Europie. Zatem pojęcie różnojęzyczności w pierwszej fazie było nastawione na integrację europejską. Obecnie można zauważyć poszerzenie znaczenia tego terminu. Dotyczy on szeroko pojętej edukacji językowej – z włączeniem języków narodowych. Opisuje ją się jako „zdolności jednostki do komunikatywnego używania języka/języków lub też regionalnych odmian języka do różnych celów. Kształtowanie kompetencji różnojęzycznej może, a nawet musi odbywać się podczas całego procesu dydaktyczno-wychowawczego, w którym uczestniczy uczeń”¹.

Do lepszego zrozumienia zakresu pojęcia „kompetencja różnojęzyczna” pomocne będzie zdefiniowanie, czym są jej subkompetencje niezbędne w efektywnej komunikacji. Są to: kompetencja kulturowa i interkulturowa, kompetencja językowa, komunikacyjna oraz świadomość językowa.

Kompetencja interkulturowa

Odgrywa ona kluczową rolę w procesie kształtowania tożsamości kulturowej dziecka.

Jerome S. Bruner, amerykański psycholog, uważa, że „język kształtuje nasze widzenie świata, oddziałuje na sposób myślenia. Ludzie mówiący innymi językami żyją w różniących się od siebie światach. Myśl ludzka jest kształtowana przez język i zawsze usytuowana w kontekście kulturowym i stamtąd czerpie swoją moc”².

We współczesnej edukacji celem nauczania – nie tylko językowego – staje się ułatwianie komunikacji interkulturowej. Jest to trend mocno akcentowany – zarówno w metodyce przedmiotu, jak i w europejskiej polityce edukacyjnej. Ważne jest, by nauczyciel, od początku nauki, uświadamiał uczniom ścisły związek języka i kultury. Jak twierdzi Hanna Komorowska: „Bez znajomości kultury rodzimej i świadomości własnej tożsamości kulturowej nie można mówić o kompetencji interkulturowej. Nauka języka obcego umożliwia nie tylko rozwijanie w uczniach zainteresowania innymi kulturami, ale również odgrywa ważną rolę w kształtowaniu i wyrażaniu ich tożsamości kulturowej”³.

Główny dokument Rady Europy *Europejski System Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, który określa kształt polityki językowej, wiele miejsca poświęca wielokulturowości i współistnieniu kultur w Europie. Według definicji interkulturowości „najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie rozwoju osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczanie bogactwa innych języków i kultur”⁴.

Kompetencja językowa

Jest to „system reguł morfologicznych, syntaktycznych (gramatyka), semantycznych (słownictwo), fonologicznych i leksykalnych”⁵.

Pojęcie kompetencji językowej związane jest z ustaleniami badawczymi Noama Chomskiego, amerykańskiego lingwisty i filozofa. Jego zdaniem była to nieświadomiona wiedza dotycząca budowania gramatycznie i sensownie poprawnych zdań. Według jego teorii gramatyki uniwersalnej „ludzka zdolność językowa jest jednym ze składników umysłu/mózgu. Jej stan początkowy stanowi wyposażenie genetyczne tego umysłu/mózgu. W toku przyswajania języka przez małe dziecko ów stan wyjściowy przechodzi szereg zmian, osiągając względnie stałą postać, i poza słownictwem, które może znacznie wzrastać, w wieku dojrzałym nie podlega już większym zmianom”⁶.

Chomsky traktował język (system generujący mowę) jako „uniwersalny element umysłowej kompetencji gatunku ludzkiego”⁷. Proces przyswajania języka tłumaczył istnieniem *Language Acquisition Device* (LAD) – wewnętrznego systemu przyswajania języka, którego działanie jest niezależne od doświadczenia dziecka.

Dziś zakłada się, że posiadana kompetencja językowa wpływa na sprawność komunikacyjną, lecz sama znajomość struktur i słownictwa nie stanowi o sukcesie ich efektywnego używania. Do tego potrzebne są inne kompetencje – komunikacyjna i kulturowa.

Kompetencja komunikacyjna

Ten element komunikacji różnojęzycznej to „umiejętność posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji i do słuchacza/-y. Jej jednostką jest wypowiedź, w której przekazywana jest intencja mówiącego”⁸. W 1972 roku Dell H. Hymes, amerykański lingwista i socjolog, w artykule *On Communicative Competence* krytykował koncentrowanie się Chomskiego na regułach gramatycznych. Hymes akcentował społeczny wymiar języka oraz relacje między językiem i kontekstami, w których język się pojawia. Jego zdaniem użytkownik języka to osoba, która gromadzi doświadczenia językowe i kulturowe. Maria Kielar-Turska zakłada, że aby dobrać odpowiednie struktury językowe do intencji swojej wypowiedzi, użytkownik języka angażuje własne możliwości poznawcze, emocjonalne i społeczne. Według Kielar-Turskiej na kompetencję

komunikacyjną składają się umiejętności lingwistyczne, poznawcze, społeczne, interakcyjne oraz kulturowe⁹.

Świadomość językowa

Hawkins zaprezentował trzy sposoby, w których kształcenie w językach obcych łączy się ze świadomością językową. Mianowicie: „pozytywne informacje na temat języków obcych i uwalnianie procesu kształcenia od stereotypów kulturowych, zachęcanie do namysłu nad znaczeniem słów oraz kształtowanie poczucia pewności siebie w roli użytkownika języka”¹⁰. W ujęciu Briana Tomlinsona świadomość językowa to „pewien stan umysłu, w którym zauważamy pewne języki, odkrywamy mechanizmy ich działania oraz używania nie tylko w warunkach szkolnych, ale również poza nimi”¹¹.

Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, że w obliczu rozwoju technologicznego, migracji ludności oraz globalnej komunikacji językowej należy dostrzegać użyteczną rolę edukacji wielokulturowej. Język buduje nasze widzenie świata, a myślenie jest zawsze usytuowane w kontekście kulturowym i stamtąd czerpie siłę przekazu. W kontekście różnojęzyczności można czuć się związanym z kulturą, której językiem nie włada się albo w ogóle, albo biegle. Poprzez kontakty międzynarodowe, w następstwie migracji, współczesny Europejczyk może odczuwać zwielokrotnioną tożsamość kulturową, a przynależność do Unii Europejskiej zakłada różnojęzyczność – być może zatem to właśnie znajomość różnych języków stanowi podstawowy element naszej europejskiej tożsamości.

Przypisy

- ¹ Ibidem, s. 12–15.
- ² J. Bruner, *Child's Talk: Learning to Use Language*, Norton, New York 1983. Cyt. w: I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2000, s. 30.
- ³ H. Komorowska, *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Warszawa 2011, s. 39–40.
- ⁴ Ibidem, s. 37.
- ⁵ Ibidem, s. 19.
- ⁶ I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, op. cit., s. 89.
- ⁷ M. Kotarba-Kańczugowska, *Edukacja otwarta na języki*, op. cit., s. 21.
- ⁸ I. Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, op. cit., s. 130.
- ⁹ M. Kielar-Turska, *Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1985, nr 5. Zob. też: M. Kotarba-Kańczugowska, *Edukacja otwarta na języki*, op. cit., s. 25.
- ¹⁰ Tamże, s. 34.
- ¹¹ B. Tomlinson, *How Would You Define Language Awareness?*, „ELT Journal” 2003, Vol. 57(3). Zob. też: M. Kotarba-Kańczugowska, *Edukacja otwarta na języki*, op. cit., s. 35.

Mali poligloci, czyli wstęp do wielokulturowości

Barbara Popiel, doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, sekretarz literacki Teatru Lalek „Pleciuga”, wykładowczyni w Wyższej Szkole Humanistycznej TWP w Szczecinie, współpracuje z Uniwersytetem Dziecięcym „Mały poliglota” przy Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego oraz z Akademią Umiejętności EDU w Szczecinie

Języki obce, choć ważne i teoretycznie stanowiące dominantę koncepcji „Małego poligloty”, w praktyce okazują się tylko jednym z wielu elementów nauki, a najważniejszym efektem końcowym nie jest wcale nauczenie dziecka „po prostu angielskiego”, lecz coś znacznie istotniejszego – przygotowanie do kontaktu z innymi kulturami, wyposażenie w podstawowe narzędzia umożliwiające udane spotkanie oraz rozbudzenie zainteresowania i szacunku dla kulturowych odmienności.

Małe multi-kulti

Uniwersytet Dziecięcy „Mały poliglota” to prowadzony od kilku lat projekt Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego¹. Oferta edukacyjna, skierowana do dzieci w wieku od 5 do 13 lat, składa się przede wszystkim z zajęć obejmujących naukę dwóch języków obcych (angielski z rosyjskim, niemiecki z hiszpańskim lub chiński z norweskim). Błędem byłoby jednak uznanie, że to kolejna zwykła szkoła językowa, która jedynie przygotowuje dzieci do porozumiewania się w wybranym języku.

Moja roczna współpraca z Uniwersytetem Dziecięcym (nauczanie języka niemieckiego i kultury Niemiec w grupach młodszych, a także rozmowy z osobami prowadzącymi inne zajęcia oraz z organizatorami projektu) zaowocowały kilkoma refleksjami i wnioskami w kontekście zarówno samej dydaktyki, jak i zagadnień z obszaru multi-kulti. W tym artykule chciałabym przede wszystkim zwrócić uwagę na powody, dla których „Mały poliglota” ma szczególne walory w zakresie edukacji wielokulturowej i stanowi dobrą wskazówkę, w jaki sposób warto takie działania prowadzić.

Języki i kultura

Założeniem projektu „Mały poliglota” jest nauczanie dzieci wybranych języków obcych. Już sam fakt, że w każdej grupie nauka obejmuje dwa języki, które należą do różnych rodzin językowych, pozwala na znaczne poszerzenie nie tylko percepcji językowej, lecz także świadomości kulturalnej małych studentów. Co więcej, roczny program zajęć językowych jest wzbogacony o kilka godzin poświęconych kulturze i historii krajów, w których się tych języków używa. Parę spotkań z wybranymi elementami dziejów i zjawisk kulturalnych Niemiec, Hiszpanii, Chin czy Wielkiej Brytanii sprawia, że sam język staje się dla dzieci bardziej rzeczywisty, osadzony w szerszym niż sala lekcyjna kontekście. Co więcej, zaczynają łączyć z tymi informacjami własne doświadczenia podróżnicze oraz relacje rodzinne (niektórzy byli w tym czy innym kraju albo mają tam babcię lub kuzynkę). W ten sposób dość abstrakcyjne początkowo hasło „praktyczna nauka języka niemieckiego/rosyjskiego/norweskiego” staje się o wiele bardziej skonkretyzowane, nieraz związane z uczniem bezpośrednio. Jeśli jednak nawet tego bezpośredniego związku brak, nie jest to zwykła lekcja angielskiego czy hiszpańskiego – to język konkretnego kraju, w którym mieszkają konkretni ludzie (trochę do nas podobni,

a trochę od nas różni), który ma własną historię (czasem podobną do naszej, czasem odmienną), święta i zwyczaje (niektóre takie same, a niektóre – całkowicie inne, ciekawe, dziwne albo zabawne).

Od bogów egipskich po zegary

Poza zajęciami *stricte* językowymi i związanymi z nimi zajęciami kulturalno-historycznymi „Mały poliglota” oferuje wiele innych, z których część ma duże znaczenie dla edukacji wielokulturowej. Są tu zajęcia o wyraźnie zaznaczonym charakterze wprowadzenia do zjawisk wielokulturowości: „Gdzie się mówi w tym języku? Językowa mapa świata”, „Czy wszyscy piszą tak jak my? Rodzaje alfabetów”, „Co kraj to obyczaj – tradycje z różnych stron świata”, „Kalendarze i zegary – sposoby mierzenia czasu w różnych kulturach”, „Co nam wypada? – grzeczność w różnych kulturach”, „Liczenie w różnych zakątkach świata”. Są również propozycje, które nie tyle zapoznają i oswiają ze współczesnymi elementami innych kultur, ile tworzą fundament do zrozumienia wspólnych lub odmiennych zjawisk z przeszłości: „Jak żyło się dawniej? – ciekawostki o naszej przeszłości”, „Podróż w czasie – kultura i tradycja antyczna”, „Od kamienia do papieru – materiały piśmiennicze w praktyce”, „Co było modne dawniej? – stroje z różnych epok”. W programie można też znaleźć tematy, które pogłębiają kompetencje z zakresu komunikacji interpersonalnej (niezbędne do udanych kontaktów międzykulturowych) oraz zrozumienie i szacunek dla szeroko definiowanej cudzej inności, odmienności – na przykład „Podstawy języka migowego” czy „Rozmawiamy bez słów – komunikacja niewerbalna”².

W sobotę zabawa

Zarówno nauka języka, jak i historii oraz kultury danego kraju opiera się na wyborze najbardziej interesujących, przydatnych lub reprezentatywnych zagadnień, dostosowanych do wieku odbiorców. Zajęcia nie mają typowo szkolnego charakteru – to jedna z ich zalet. Elementy zabawy, gier, wspólnej pracy mogą być tu wykorzystywane stosownie do potrzeb i preferencji danej grupy, jak też wizji i pomysłów prowadzącego. Najważniejszym efektem działań „Małego poliglota” jest w gruncie rzeczy nie tyle samo nauczenie danego języka, ile otwarcie uczniów na naukę języka w połączeniu z gotowością poznawania jego kultury, a także uświadomienie, że kontakt z językiem i kulturą danego kraju może być zarówno doskonałą zabawą, jak też wspaniałą przygodą.

Podobnie zabawowy charakter pozostałych „pozajęzykowych” zajęć nie powinien w żadnym wypadku wywoływać wrażenia, że są one mniej poważne czy mniej

istotne niż nauka języków. Jeśli przyrzeć się tym propozycjom w kontekście całego projektu „Małego poliglota”, nietrudno dostrzec, że uzupełniają one, poszerzają i wzbogacają nie tylko samą świadomość językową, lecz również kulturalną, a także mają niebagatelne znaczenie dla pogłębienia dziecięcej wrażliwości, empatii i otwartości na Innego. Ta „inność” – odmienne religie, obyczaje i tradycje, zasady *savoir-vivre’u*, sposoby liczenia i mierzenia, a nawet różne sposoby odczytywania symbolicznego znaczenia kolorów czy gestów – staje się, poprzez pryzmat wspólnych gier, zabaw i działań warsztatowych, czymś mniej obcym, dziwnym czy groźnym; „inność” zaczyna być dla dziecka ciekawa, interesująca czy nawet zwyczajnie „fajna”, w tym sensie, który za kilka lub kilkanaście lat może zaowocować umiejętnością i gotowością wyciągnięcia ręki w międzykulturowym kontakcie. Uczestnicy takich zajęć mają większą szansę, by wejść w dorosłe życie z większą otwartością umysłu i umiejętnością kontaktu z szeroko definiowanym Innym – a także zdobywają więcej narzędzi, by umieć się odnaleźć w wielokulturowym dialogu i czerpać z niego przyjemność, zarówno intelektualną, jak i interpersonalną.

Sobotnie zajęcia, wyjątkowo wyraźnie realizujące zasadę „zabawy przez naukę”, będą dla dzieci przede wszystkim wspaniałą przygodą i wesołym doświadczeniem, które pozwala poznać obce języki oraz dowiedzieć się co nieco o innych krajach, ich dziwnych zwyczajach i niecodziennych zjawiskach, a w przyszłości, w doroslejszym okresie życia dzisiejszych dzieci – zaowocować mogą omawianą wcześniej rozbudzoną świadomością kulturową.

Rozbudzona świadomość kulturowa to właśnie najważniejsza wartość „Małego poliglota” jako oferty edukacji wielokulturowej. Języka bowiem, historii, teoretycznej znajomości obyczajów innych krajów i kultur można się nauczyć w zasadzie w każdym wieku; jednak bez wypracowanych jeszcze we wczesnej młodości wrażliwości oraz otwartości na odmienność innych ludzi nie sposób wyobrazić sobie udanego, pozytywnego i sprawiającego obu stronom radość międzykulturowego kontaktu. Do takiego kontaktu przygotowani będą w tym roku akademickim kolejni mali studenci Uniwersytetu Dziecięcego „Mały poliglota”.

Przypisy

¹ Zob. *Uniwersytet Dziecięcy „Mały poliglota”*, <http://www.nauka-dla-biznesu.pl/o-centrum/uniwersytet-dzieciecy-maly-poliglota>, data dostępu: 27.07.2016; Uniwersytet Dziecięcy „Mały poliglota”, <https://www.facebook.com/UniwersytetDzieciecyMałyPoliglota/posts/1076403715715373>, data dostępu 27.07.2016; Rekrutacja na rok akademicki 2016/2017, <http://www.malypoliglota.usz.edu.pl/rekrutacja1>, data dostępu: 27.07.2016.

² Nazwy wybranych przedmiotów cytowane za planami zajęć z roku akademickiego 2015/2016 oraz 2016/2017.

Szkolny projekt eTwinning? To proste!

Monika Regulska, starszy specjalista w Zespole programu eTwinning, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Jak równocześnie rozwijać kompetencje językowe, społeczne i cyfrowe? Jak angażować rodziców w życie szkoły i integrować społeczność szkolną, realizując jednocześnie podstawę programową? Idealnym rozwiązaniem dla szkół jest międzynarodowa współpraca online, angażująca uczniów w działania na bezpiecznej platformie internetowej, sprawdzona już przez niemal 400 tysięcy nauczycieli. Tego rodzaju korzyści niesie edukacyjny program znany pod nazwą eTwinning, oferujący wartościowe zadania na dowolnym poziomie zaawansowania, dopasowujący się do aktualnych potrzeb użytkowników, zapewniający bezpłatny dostęp do narzędzi i form doskonalenia zawodowego.

Program eTwinning to również wielonarodowa społeczność szkół, uczniów i nauczycieli współpracujących ze sobą z wykorzystaniem mediów elektronicznych. Znajdziemy tu nauczycieli wszystkich przedmiotów, pracujących z uczniami w wieku od 3 do 19 lat, w tym również bibliotekarzy szkolnych i pedagogów realizujących online międzynarodowe projekty edukacyjne.

Bardzo popularny program

Program cieszy się ogromną popularnością w całej Europie i w krajach sąsiadujących: eTwinerzy przeprowadzili już niemal 50 tysięcy międzynarodowych projektów edukacyjnych – w tym ponad 17 tysięcy z udziałem polskich nauczycieli, jednej z najliczniejszych i najaktywniejszych grup działających w tej społeczności. Popularność swą program zawdzięcza zapewne ogromnej elastyczności – każdy nauczyciel może dopasować działania do podstawy programowej i odpowiednio dobrać aktywności i treści. Specyficzna formuła programu pozwala na efektywne rozwijanie szeregu kompetencji kluczowych, budowanie zespołów nauczycielskich, promowanie placówki w środowisku lokalnym oraz budowanie pozytywnych relacji z uczniami i rodzicami.

eTwinning w praktyce

Idealnym przykładem połączenia tych wszystkich elementów jest projekt eTwinning zrealizowany w Szkole Podstawowej nr 5 im. Szarych Szeregów w Bielsku Podlaskim przez Beatę Lenartowicz i Alicję Krystosiuk, który zajął I miejsce w konkursie *Nasz projekt eTwinning 2016*.

Entuzjazm uczniów i nauczycieli z czterech europejskich krajów (Polski, Islandii, Hiszpanii i Turcji) do wspólnego muzykowania – gry na *Boomwhackers* (prostych instrumentach perkusyjnych, znanych także pod nazwą Bum Bum Rurki) i innych instrumentach muzycznych, zgłębiania wiedzy na temat wielkich kompozytorów i muzyków, chęć stworzenia wspólnego teatru pantomimy – stały się w tym wypadku impulsem do założenia i realizacji projektu *Sound by Sound, Step by Step Together*.

Światowe przeboje grane we wszystkich szkołach partnerskich na *Boomwhackers* stanowiły inspirację do wielu różnych działań, takich jak: taniec, pisanie wierszy i opowiadań, tworzenie przedstawienia pantomimicznego czy organizacja akcji charytatywnej. Powstały układy taneczne, wiersze i opowiadania inspirowane tytułem danego utworu muzycznego,

scenki pantomimiczne odgrywane w odcinkach przez kolejne szkoły. Pojawiły się również zabawy z wykorzystaniem chusty animacyjnej Klanzy oraz różnych instrumentów. Wszystkie zadania realizowane były w oparciu o intensywną komunikację, ścisłą współpracę partnerów i wspólne planowanie (jak opracowywanie i nagrywanie pantomimy w odcinkach).

Najlepszym przykładem działań grupowych jest wspólne pisanie opowiadań w języku angielskim inspirowanych tytułem jednego z przebojów muzycznych: uczniowie w jednej z instytucji partnerskich tworzyli początek tekstu, po czym przesyłali swoją pracę innej szkole, gdzie ich koledzy kontynuowali opowieść, aby następnie przekazać ją do dalszego opracowania kolejnym szkołom. Istotne były również działania w formie „jedni dla drugich” – na przykład opowiadanie napisane w jednej szkole partnerskiej stanowiło scenariusz do przygotowania scenek pantomimicznych przez inną instytucję. Wspólna praca zintegrowała uczestników projektu, poprawiła komunikację interpersonalną. Umożliwiła również odkrycie, rozwój i docenienie różnorodnych, indywidualnych talentów – na przykład w trakcie tworzenia tomików poezji.

Komunikacja i współpraca

Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele rozwijali liczne kompetencje podczas realizacji poszczególnych zadań projektowych. Bieżąca komunikacja z partnerem w języku angielskim, pisanie opowiadań i scenariuszy doskonale rozwijała umiejętności językowe i społeczne. Wspólnie wykonywane zadania uczyły pracy w grupie, krytycznego myślenia, trudnej sztuki kompromisu, odpowiedzialności oraz szacunku i tolerancji. Kontakt z rówieśnikami, wymiana doświadczeń, uczenie się od siebie przyniosło uczniom wiele radości i sprawiło, że stali się bardziej otwarci, kreatywni, chętni do podejmowania kolejnych wyzwań edukacyjnych.

Działania projektowe wykorzystywały różnorodne metody kodowania, zarówno te tradycyjne – zapis nutowy, jak i najnowsze – kody QR, za pomocą których zapisywano zadania do rytmizacji. Korzystanie z różnorodnych aplikacji i narzędzi TIK rozwinęło kolejne umiejętności uczestników, zmieniło nastawienie do technologii i pokazało, jak ogromne korzyści wynikają ze stosowania odpowiednio dobranych narzędzi.

Współpraca w ramach projektu eTwinning to nie tylko technologia i ćwiczenia językowe – to również niezwykle istotne budowanie szkolnych zespołów. W projekcie *Sound by Sound...* wspólnie pracował zespół nauczycieli: języka angielskiego, historii i informa-

tyki. Poszczególne osoby uzupełniały i wymieniały się umiejętnościami oraz wiedzą, tworząc idealną drużynę. Ten model współpracy (nauczyciel języka obcego oraz nauczyciel innego przedmiotu) świetnie sprawdza się w tysiącach innych projektów i jest efektem naturalnego procesu komunikacji, koleżeńskej pomocy. Integruje szkolny zespół i pomaga w uzyskiwaniu synergicznych wyników wśród społeczności szkolnej.

Rodzice w szkole

Projekty często wpływają pozytywnie na zainteresowanie rodziców życiem szkoły. Ogromne zaangażowanie uczniów (tak jak w przypadku tego projektu) w spotkania i działania projektowe budziło zaciekawienie rodziców, które następnie, niejednokrotnie, przeradzało się we współpracę, pomoc w działaniach czy chociażby wsparcie i pozytywne nastawienie do środowiska szkolnego. Publikacje materiałów powstałych w ramach działań projektowych na stronie szkoły i w prasie sprzyjały rozpowszechnianiu efektów pracy wśród lokalnej społeczności. Szkoła zyskała opinię nowatorskiej, otwartej placówki, a zdobywane nagrody i wyróżnienia stały się sukcesem całej społeczności.

Podsumowanie

Szkoła Podstawowa nr 5 w Bielsku Podlaskim działa w programie już od ponad 10 lat. Zrealizowano tu ponad 30 różnych projektów eTwinning. Wiele z nich zostało wyróżnionych i nagrodzonych w konkursach zarówno krajowych, jak i europejskich. Szkoła zapowiada, że to nie koniec – planowane są kolejne projekty.

Takich szkół jest wiele i wciąż pojawiają się nowe. Każda z nich odkryła już, jak ogromne korzyści, wartości i możliwości rozwoju niesie ze sobą udział w międzynarodowym projekcie edukacyjnym realizowanym online z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej.

Szczegółowy opis projektu *Sound by Sound, Step by Step Together* (<http://www.etwinning.pl/ciekawe-projekty/sound-sound-step-step-together>) oraz wielu innych ciekawych, wartych naśladowania projektów można znaleźć na stronie <http://www.etwinning.pl/ciekawe-projekty>. Wszystkie przywołane tu działania można adaptować w całości lub w części, wykorzystując dowolne fragmenty w projekcie własnego pomysłu, poprzez dopasowanie treści i zadań do wieku i zainteresowań uczniów oraz celów ustalonych z partnerami we własnym projekcie eTwinning.

Tekst został napisany na podstawie opisu projektu eTwinning stworzonego przez Beatę Lenartowicz, koordynatorkę projektu.

Szok kulturowy

Katarzyna Bielawna, doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, lektorka języka angielskiego

Uczę języka angielskiego od kilku dobrych lat. W każdym razie wystarczająco długo, aby zachowania uczniów przestały mnie szokować, a nawet dziwić. Zwłaszcza te związane z używaniem przez nich języka angielskiego: na pamięć znam najczęściej popełniane przez nich błędy, problemy z wymową, słowa, które nie dają się – w ich mniemaniu – przeczytać poprawnie (*although, since, Edinburgh, psychiatrist, thought...*), trudno przyswajalne konstrukcje gramatyczne.

Znam też doskonale ironiczne uśmiechy i podniesione brwi, gdy opowiadam uczniom o brytyjskich czy amerykańskich zwyczajach lub gdy próbuję wprowadzić ich w świat idiomów. Ta idealna wręcz powtarzalność zachowania, niezależna od wieku, płci czy wykształcenia ucznia – bo tak samo reagują jedenastoletnie dziewczynki i czterdziestoletni lekarze – to samo potrząsanie z niedowierzaniem głową („Ale jak to!”) kazały mi się kiedyś zastanowić nad tym fenomenem. Dość długi czas medytowałam nad zagadnieniem, dlaczego pewne konkretne kwestie są niezrozumiałe, a pozostałe „wchodzą” zdecydowanie łatwiej. Dlaczego uczniów śmieszą *hot cross buns* czy *mince pies*, a złości brak prostego odpowiednika żurku czy opłatka? Dlaczego to akurat czas *Present Perfect*, a nie *Past Continuous*, stanowi dla uczniów taką zagwozdkę? I chyba znalazłam odpowiedź.

Wszystko to zdaje się rozbijać o różnice kulturowe między tym, jak wychowani są nasi uczniowie, a bardzo ogólnie pojętą kulturą krajów anglosaskich. Jako że w programach szkolnych nie wchodzi się przesadnie w różnice pomiędzy poszczególnymi – jakże odmiennymi! – krajami posługującymi się językiem angielskim, więc i ja je pominę; chodzi tylko o zarysowanie pewnego problemu. Kluczową kwestią wydaje mi się fakt, że uczyliśmy się na bazie tego, co już wiemy, stosując te same lub podobne triki, aby przyswoić nowe

rzeczy. Każdy uczeń – chcąc nie chcąc – wchodzi w system edukacji od razu zaprogramowany przez swoją kulturę i wszystko, co obce i niezrozumiałe, wywołuje w nim jakąś reakcję emocjonalną. Nie chciałabym jednak skupiać się wyłącznie na tym standardowym „szoku kulturowym”, czyli wskazywać, że Brytyjczycy cały czas się uśmiechają i życzą dobrego dnia, i są tacy flegmatyczni, a my, Polacy, wiecznie marudzimy, ale za to jesteśmy znani ze swojej gościnności. Te stereotypy narodowe trochę zaciemniają obraz; chciałabym raczej wskazać, jak nasze zwyczaje (kulturowe i językowe) mogą stać się barierą dla nauki języka.

Podstawowa różnica wydaje się leżeć w zdecydowanie głębiej, na poziomie języka. Najprościej można to ukazać na przykładzie angielskich idiomów, których solidną dawkę staram się serwować uczniom co roku, najczęściej pod koniec roku szkolnego, kiedy wszystkich dopada już zmęczenie. Zajęcia te mają niemal zawsze ten sam przebieg: niezależnie od rodzaju ćwiczeń, jakie przygotowuję dla uczniów, w każdym prawie przypadku idiomy spotykają się bądź z wyśmianiem, bądź z otwartą niechęcią, gdyż są – cytując za jednym z uczniów – „zrąbane”. Prawdopodobnie chodzi o ich nieprzystawalność do naszej kultury. Pół biedy, jeżeli polski idiom da się zastąpić angielskim, takim samym jak polski „oryginał” (igła w stogu siana – *a needle in a haystack*) lub mniej podob-

nym (upiec dwie pieczenie przy jednym ogniu – *kill two birds with one stone*). Gorzej, jeżeli takiego prostego odpowiednika nie ma, na przykład dla wyrażenia typu *all thumbs*, *whole nine yards* czy *Hobson's choice*. Wówczas taki idiom zostaje skazany na całkowitą banicję i pozostanie dla ucznia częścią muzeum osobliwości, a nie regularnie stosowanym wyrażeniem.

Idiomy to jednak tylko wierzchołek góry lodowej (*tip of the iceberg*). Zdecydowanie trudniej jest uczniom przyswoić codzienne słownictwo angielskie. Tu podobnie – słowa, które nie mają prostych odpowiedników w języku obcym, skazane są na nieużywanie. Przykładem może być słowo *enjoy*, oznaczające lubić, podobać się, radować się, smakować, korzystać... Wydawać by się mogło, że słowo o tak szerokim zakresie znaczeniowym będzie wręcz ubóstwiane przez uczniów – w końcu zamiast pięciu czy sześciu różnych słówek wystarczy nauczyć się jednego. A jednak... Łatwiej jest poszukać bezpośrednich polskich zamienników dla każdego konkretnego przypadku niż posłużyć się obcym słowem o innym zakresie znaczeniowym. Tak samo bywa w przypadku słów wieloznacznych, na przykład *like* czy *free*, zwłaszcza jeżeli tylko jedno ze znaczeń jest forsowane na wczesnym etapie edukacji. I tak dla ucznia, który od małego wie, że *like* oznacza lubić, pytanie *What's the weather like?* będzie oznaczało „Jaką pogodę lubisz?”, a nie „Jaka jest pogoda?”. A będzie się tak działo dlatego, że polskie „lubić” nijak ma się do słowa „jak/jaki”, które to znaczenia mieszczą się w angielskim *like*.

Wydaje mi się również, że to ta właśnie zasadnicza różnica stoi na przeszkodzie przyswojenia wielu konstrukcji gramatycznych. Nie chodzi tu wcale o żaden talent językowy, o jakieś mityczne zdolności, które uczniowie posiadają (bądź nie), bo gdyby tak było, nie istniałaby stała, powtarzalna pula błędów. Uczniowie, chcąc wypowiedzieć się w obcym języku, nadal stosują polskie kalki językowe (nawet wtedy, gdy znają już angielskie odpowiedniki), przyzwyczajeni do polskich konstrukcji mówią *you have right*, *make photos* czy *it has sense* zamiast poprawnych *you are right*, *take photos* oraz *it makes sense*. Konstrukcja *I have 16 years*, będąca dosłownym tłumaczeniem „mam 16 lat” w miejscie *I am 16 (years old)*, powraca jak bumerang przez lata edukacji młodszych i starszych, dopóki w mózgu delikwenta nie wyrobi się jakaś mała

klapka, pozwalająca mu odgrodzić się od polskiej wersji. Z tego właśnie powodu młodsze dzieci uczą się języka najczęściej metodą bezrefleksyjnego powtarzania całych zdań (lub krótszych konstrukcji), aby ukształtować w nich zdrowy nawyk posługiwania się angielskimi zwrotami i aby mogły sięgnąć do umysłowego gotowca bez konieczności tworzenia czegoś na bazie języka polskiego (a i tak *I have 16 years* powróci w pewnym momencie w chwili zapomnienia).

Zatem – wracając do tezy postawionej na początku poprzedniego akapitu – uczniowie najgorzej przyswajają to, co obce ojczystemu językowi. Dopóki nauka języka polega na prostej substytucji polskiego zwrotu zwrotem angielskim, nie ma większego problemu. I dlatego właśnie to *Past Continuous* wydaje się uczniom prostszy niż *Present Perfect*: bo to ten pierwszy ma dość bezpośredni odpowiednik w gramatyce polskiej, aspekt niedokonany czasu przeszłego. W razie problemów uczeń ma w głowie całe instrumentarium, jak używać takiego czasu, i jedyne, co pozostaje mu do zrobienia, to podmienienie „śpiewałem” na *I was singing*. Czas *Present Perfect* to natomiast zupełnie inna kwestia. W polszczyźnie nie istnieje nic podobnego, a zdania tworzone przy użyciu tego właśnie czasu mogą być w języku polskim oddawane przy pomocy czasu przeszłego (*I have been to China* – „byłam w Chinach”) albo czasu teraźniejszego (*I have lived here for 12 years* – „mieszkam tu od 12 lat”). Polska gramatyka nie daje więc uczniowi prostego przełożenia konstrukcji własnych na obce. I nawet ci, którzy bez problemu rozpracują intelektualnie zakres stosowania czasu *Present Perfect*, będą potrzebowali tych paru sekund zastanowienia dodatkowo, aby upewnić się, czy przypadkiem to, co po polsku mówimy w zwykłym czasie przeszłym dokonanym, nie jest tym „dziwnym czasem” angielskim.

Pytanie, jakie można postawić na koniec, powinno oczywiście brzmieć: jak nauczyciel ma podejść do tej kwestii, jak próbować „walczyć” z tymi różnicami kulturowymi? Obawiam się, że się nie da, zbyt głęboko są osadzone w naszym myśleniu. Pozostaje je zaakceptować – i cieszyć się, że w ogóle istnieją i że dzieciaki nadal potrafią zareagować na nie emocjonalnie. Ewentualnie możemy pośmiać się wraz z nimi z tych „dziwnych Anglików”, bo przecież ucząc się angielskiego, robiliśmy to samo, co dzisiejsi uczniowie.

Dzielimy się (z) pasją

Komunikacja międzynarodowa w ramach sieci eTwinning

Agnieszka Pietnoczka, nauczycielka języka polskiego w Gimnazjum nr 1 im. Zjednoczonej Europy w Szczecinku

Współpraca międzynarodowa, polegająca na wzajemnym poznaniu się i wymianie doświadczeń w zakresie edukacji, to obecnie jeden z najważniejszych priorytetów Unii Europejskiej. W ciągu ostatnich dwudziestu lat powstało wiele unijnych programów ułatwiających nawiązanie kontaktów nauczycielom nie tylko z państw członkowskich, ale także z krajów, którym zależy na podtrzymaniu lub pogłębieniu stosunków z Unią. Jedną z takich inicjatyw jest eTwinning – program uczenia się przez internet zainaugurowany w 2005 roku przez Komisję Europejską.

Celem programu jest ułatwienie nauczycielom planowania, zakładania i przeprowadzania międzynarodowych projektów, w których wykorzystywane są nowoczesne technologie komunikacyjno-informacyjne. Adresatem akcji jest każdy nauczyciel posługujący się językiem obcym przynajmniej na poziomie podstawowym.

Pierwszym krokiem do korzystania z możliwości portalu eTwinning jest zarejestrowanie się, drugim – znalezienie partnerów do realizacji projektu oraz opracowanie jego celów i harmonogramu. Po akceptacji projektu przez Narodowe Biuro otrzymuje się dostęp do specjalnej platformy zwanej TwinSpace, na której można prezentować prace uczniów, komunikować się na czacie czy forum. Zwieńczeniem działań jest przyznanie szkołom i nauczycielom certyfikatu oraz prawo do umieszczenia na stronie szkoły specjalnej odznaki eTwinning.

Nasze doświadczenia

W latach 2007–2016 w Gimnazjum nr 1 im. Zjednoczonej Europy zainicjowałam i koordynowałam cztery angielskojęzyczne projekty zareje-

strowane na portalu eTwinning. W realizacji projektów wspierali mnie nauczyciele języka angielskiego: Kinga Domańska, Ewa Dyl i Igor Królak.

Tematem pierwszego projektu – założonego w roku szkolnym 2007/2008 wraz z włoską szkołą Don E. Montemurro z miejscowości Gravina In Puglia oraz hiszpańską IES de Infiesto – było poznanie roślin leczniczych oraz zwrócenie uwagi na ślady działalności człowieka w najbliższym otoczeniu. Do pracy przystąpili uczniowie z klasy I F wraz z nauczycielką chemii – Barbarą Morawską.

Wykonywane zadania związane były z obserwacją i opisem polskiej przyrody ze szczególnym uwzględnieniem krajobrazów województwa zachodniopomorskiego.

Uczniowie porozumiewali się ze swoimi włoskimi rówieśnikami w języku angielskim i uczyli się obsługi programów pozwalających stworzyć prezentację czy edytować zdjęcie (np. PowerPoint, Photoscape). Realizując cele projektu, młodzież uczyła się szacunku wobec przyrody i środowiska, poznawała styl życia związany z przebywaniem blisko natury, nabierała wprawę w rozpoznawaniu

ziół i ich właściwości, a przede wszystkim – dostrzegając pozytywny wymiar używania narzędzi internetowych.

W tym samym roku szkolnym zrealizowano również projekt oparty na wymianie artykułów publicystycznych między uczniami szkół z pięciu państw: IES de Infiesto (Hiszpania), Järnåkraskolan (Szwecja), 2nd High School of Polichni (Grecja), Gimnazjum nr 1 im. Zjednoczonej Europy (Polska), Istituto Comprensivo Marco Polo Viani (Włochy), Istituto d'Istruzione Superiore „Marco Polo” – Colico (Włochy). Publikowane eseje, artykuły, prezentacje i zdjęcia dotyczyły różnych aspektów życia młodzieży. Swoje pasje i zainteresowania mogli przedstawić na TwinSpace uczniowie z klasy III F – doskonaliąc w ten sposób swoje umiejętności posługiwania się językiem angielskim przy pomocy nieznanymi im wcześniej narzędzi internetowych.

Ciekawym przykładem dzielenia się pasją był projekt „My favorite food – cooperative culinary blog”, zrealizowany w latach 2011–2012. Jego celem było promowanie domowej kuchni, zdrowego stylu życia i narodowych tradycji kulinarnych. Uczestnikami projektu byli uczniowie z klasy pierwszej oraz ich rówieśnicy z francuskiej szkoły – College Varsovie z miejscowości Carcassonne. W czasie realizacji zadań młodzież dzieliła się na platformie TwinSpace przepisami swoich ulubionych potraw oraz prezentowała tradycje kulinarne związane ze świętami Bożego Narodzenia. Narzędziami ICT, którymi się posługiwano, były: strona internetowa, wiki, edytor tekstu, PowerPoint, Photostory3 i Photoscape.

Czy warto zaangażować się w eTwinning?

Platforma eTwinning, w dobie internetu i rozwoju innych narzędzi służących do komunikacji oraz utrwalania swoich dokonań, z pewnością będzie jedną z najbardziej preferowanych form

współpracy między poszczególnymi państwami europejskiej wspólnoty. O tym, jak dobrze służy edukacji w naszej szkole, świadczy choćby powstanie projektu „Wasteland” LLP Comenius 2012–2014, który zainicjowałam wspólnie z Isabel Ortęgą Colungą z IES de Infiesto. Nasza szkoła, wykorzystując wieloletnie doświadczenie, prowadziła dokumentację działań powyższego projektu na platformie TwinSpace (<http://new-twinspace.etwinning.net/web/p85557>).

Prowadzenie eTwinningowych projektów jest doceniane, o czym może świadczyć fakt przyznawania szkołom Europejskich Odznak Jakości przez Centralne Biuro w Brukseli. Działania podjęte przez naszych nauczycieli i uczniów również zostały dostrzeżone i docenione taką odznaką za projekt realizowany na przełomie 2014 i 2015 roku. Uczniowie klasy pierwszej, pod opieką merytoryczną moją i Ewy Dyl, dzielili się swoimi refleksjami z portu-

galskimi i chorwackimi uczniami na temat turystyki i przedsiębiorczości (<http://new-twinspace.etwinning.net/web/p105356/welcome>).

Podsumowanie

Program eTwinning stanowi ramę współpracy dla szkół wykorzystujących internet do projektów ze szkołami partnerskimi z innych krajów europejskich i często jest początkiem długoletniej współpracy i koleżeńskich więzi. Promuje szkolną współpracę w Europie za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT), oferując wsparcie, narzędzia i usługi, dzięki którym szkoły mogą w prosty sposób tworzyć krótko- i długoterminowe partnerstwa w ramach różnych dziedzin tematycznych. Dzięki międzynarodowym projektom Gimnazjum nr 1 im. Zjednoczonej Europy bierze udział w głównym nurcie zmian dokonujących się we współczesnej edukacji i promuje w lokalnym środowisku idee nowoczesnej szkoły.

AP

Program eTwinning stanowi ramę współpracy dla szkół wykorzystujących internet do projektów ze szkołami partnerskimi z innych krajów europejskich i często jest początkiem długoletniej współpracy i koleżeńskich więzi. Promuje szkolną współpracę w Europie za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych, oferując wsparcie, narzędzia i usługi, dzięki którym szkoły mogą w prosty sposób tworzyć krótko- i długoterminowe partnerstwa w ramach różnych dziedzin tematycznych.

Europejski sukces

Monika Regulska, starszy specjalista w Zespole programu eTwinning, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Skuteczna nauka języka obcego i trudne zagadnienia społeczne, takie jak: różnice kulturowe, etniczne, imigracja, potrzeby i problemy osób niepełnosprawnych czy równość płci, to skomplikowane połączenie – zwłaszcza gdy odbiorcą jest młodzież licealna. Są jednak nauczyciele, którzy do perfekcji opanowali sztukę efektywnego nauczania połączonego z podejmowaniem zagadnień o charakterze społecznym.

Izabela Wądołowska z XV Liceum Ogólnokształcącego w Łodzi, koordynatorka projektu eTwinning i Comenius *YOUTOPIA Towards Participative Citizenship*, nie tylko przekonała swoich uczniów do podjęcia trudnej tematyki, ale także nakłoniła do wspólnej pracy nauczycieli i licealistów, osiągając przy tym europejski sukces.

Aktywni obywatele

W projekcie współpracowało osiem krajów: Polska, Czechy, Turcja, Rumunia, Grecja, Włochy, Łotwa i Francja. Przez dwa lata uczestniczki i uczestnicy programu pracowali wspólnie, na platformie TwinSpace, nad stworzeniem strony projektu (<https://sites.google.com/site/youtopiacomenius/home>), gdzie zgromadzili efekty swojej aktywności. Celem tych działań było wzbudzenie w młodzieży poczucia przynależności do społeczeństwa, uwrażliwienia, uczynienia z nich aktywnych obywateli zainteresowanych i zaangażowanych w sprawy lokalne, krajowe i międzynarodowe, pamiętających historię narodów, szanujących poglądy i przekonania innych, otwartych na nowe doświadczenia i różnorodność oraz wolnych od uprzedzeń.

Niecodzienna tematyka

Dzięki środkom z programu Comenius partnerzy spotkali się kilkakrotnie – większość pracy jednak odbywała się online za pośrednictwem narzędzi eTwinning. Stworzyło to naturalną, swo-

obodną i niezwykle skuteczną atmosferę nauki języka obcego, ponieważ partnerzy komunikowali się w języku angielskim. Żywy dialog w czasie rzeczywistym, niecodzienna tematyka i wciąż podejmowane nowe wyzwania skłaniały młodzież nie tylko do szybszego przyswajania materiału podczas lekcji, ale również do samodoskonalenia i doksztalcania, aby jak najlepiej zrozumieć partnera, przedstawić własne opinie i wspólnie zrealizować wyznaczone cele.

Zadania skupiały się na konkretnych tematach. Były to między innymi: stereotypy dotyczące imigrantów, dyskryminacja na podstawie wyglądu, pamięć o przeszłości, życie z osobami niepełnosprawnymi. W ramach każdego z nich realizowano szereg działań: organizowano dyskusje, porównywano sytuację w krajach partnerskich, podsumowywano ustalone informacje oraz prezentowano poszczególne ustalenia. Najważniejszym elementem było jednak analizowanie każdego z omawianych problemów i szukanie najlepszego rozwiązania, które poprawiłoby sytuację na przykład osób niepełnosprawnych czy zmniejszyło różnice w traktowaniu kobiet i mężczyzn w miejscu pracy.

Doskonalenie umiejętności

Wszystkie aktywności wymagały zgromadzenia zróżnicowanej wiedzy – nie tylko w zakresie niezbędnego słownictwa, ale również aspektów kulturowych, zagłębienia się w zwyczaje mniej-

szości narodowych, religijnych, etnicznych, a także poznanie obowiązującego prawa.

Ponadto, do realizacji planu potrzebne były takie kompetencje, jak kreatywność i umiejętność pracy w grupie – najpierw mniejszej, krajowej, a następnie większej, o zasięgu międzynarodowym – w tym respektowania opinii innych oraz wygłaszania i bronięcia własnych racji w trakcie intensywnych dyskusji. Uczestniczki i uczestnicy ćwiczyli również sztukę negocjacji w kontaktach z nauczycielami, realizując niektóre zadania w niekonwencjonalny sposób. Elastyczny plan projektu ułatwił włączenie do pracy uczniów, którzy mieli trudności z adaptacją w tradycyjnym środowisku szkolnym – pojawiła się dla nich przestrzeń do zaprezentowania swoich możliwości na zupełnie nowej scenie, w nowych, inspirujących warunkach.

Korzystanie z narzędzi eTwinning i formuła online wpłynęły także na rozwój umiejętności z zakresu nowoczesnych technologii. Uczniowie tworzyli filmy wideo, prezentacje, ankiety, mówiące awatary, korzystali z forum, poznawali nowe aplikacje. Efektem finalnym było stworzenie grafiki 3D przedstawiającej miasto Youtopia – miejsce idealne, zaplanowane od początku do końca przez uczestników projektu, gdzie realizowane są wszystkie przygotowane wcześniej rozwiązania społeczne, opierające się na wzajemnym szacunku, respektowaniu praw mniejszości, gwarantujące równe traktowanie każdemu obywatelowi – bez względu na to, kim dany obywatel jest, w co wierzy i jak wygląda.

Jak to zrobić?

Organizacja pracy w tak dużym projekcie (osiem krajów, trudna i bardzo bogata tematyka) może być skomplikowana. W tym przypadku partnerzy postawili na jasno określony podział zadań. Każdy kraj był odpowiedzialny za jeden z głównych tematów: przygotowywał materiały i zadania dla pozostałych, organizował dyskusje, moderował spotkania na żywo oraz online.

TwinSpace dostępna jest dla partnerów projektu zarejestrowanych w eTwinning, programie zrzeszającym ponad 400 tysięcy nauczycieli z Europy i spoza jej granic. Przyłączyć może się każdy czynny nauczyciel, bibliotekarz i pedagog szkolny, dyrektor placówki pracujący z uczniami w wieku od 3 do 19 lat.

Dzięki wspólnemu wysiłkowi wszyscy odnieśli korzyści: uczniowie, nauczyciele i szkoły. „Nauczyciele z założenia przyjęli funkcję mediatorów i konsultantów, pozostawiając uczniom przestrzeń na ich inicjatywę i naukę w praktyce. Uczniowie oczywiście uczyli się od nauczycieli, ale i my skorzystaliśmy, obserwując niezwykłą wyobraźnię i kreatywność naszych podopiecznych oraz biorąc udział w ich działaniach. Pracując w jednej drużynie, nawiązaliśmy też lepsze kontakty. To doświadczenie miało duży wpływ na nas wszystkich, zarówno w kwestii uczenia się, jak i umiejętności społecznych, tak przydatnych w klasie, szkole, środowisku lokalnym i międzynarodowym. Staliśmy się bardziej tolerancyjni, otwarci na przedstawicieli innych kultur, a nawiązane w trakcie projektu przyjaźnie przetrwają lata” – mówi Izabela Wądołowska, koordynatorka projektu.

Wszystkie materiały powstałe w ramach projektu można znaleźć na TwinSpace (new-twin-space.etwinning.net) – bezpiecznej platformie umożliwiającej nie tylko archiwizowanie i publikowanie prac, ale również swobodną komunikację bez obaw o ingerencję z zewnątrz.

Podsumowanie

Program eTwinning jest bardzo popularny wśród polskich nauczycieli. Z ich udziałem zrealizowano ponad 17 tysięcy projektów (w sumie zrealizowano ich 50 tysięcy). Duże zainteresowanie programem zawdzięcza ogromnej elastyczności w zakresie tematów, narzędzi i aktywności, ale przede wszystkim efektywności, która zapewnia istotny rozwój szeregu kompetencji kluczowych. Ponadto, eTwinning wspomaga tworzenie zespołów nauczycielskich, promocję placówki w środowisku lokalnym oraz budowanie pozytywnych relacji z uczniami i rodzicami.

Więcej o programie można przeczytać na stronie www.etwinning.pl. Inspiracji warto poszukać w dziale „Ciekawe projekty” (http://www.etwinning.pl/ciekawe-projekty_).

Dążenie do perfekcji

Edyta Pierzchała, nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół nr 6 im. Mikołaja Reja w Szczecinie

Szczeciński „Gastronomik” już od 65 lat kształci młodzież w zawodach związanych z gastronomią i hotelarstwem. Jako nauczyciele jesteśmy dumni ze swoich uczniów i absolwentów, ale jednocześnie mamy świadomość, jak ważne jest odpowiednie przygotowanie i podejście, by sprostać potrzebom edukacyjnym młodych ludzi.

Koncentrując się na przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu, wraz z koleżankami zaczęłyśmy analizować możliwości doskonalenia warsztatu pracy nauczycieli. Perspektywa wzięcia udziału w projekcie finansowanym przez środki unijne w zakresie zagranicznej mobilności kadry edukacji szkolnej wydała nam się ciekawą i atrakcyjną formą dokształcania. Postanowiłyśmy napisać projekt, który zatytułowałyśmy „Perfekcionista to ja – podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli”. Założyłyśmy, że udział w projekcie umożliwi nam – nauczycielkom uczącym języka obcego ukierunkowanego zawodowo oraz przedmiotów zawodowych w Technikum Gastronomicznym, Technikum Hotelarskim i Zasadniczej Szkole Zawodowej w kierunku kucharz i cukiernik – uatrakcyjnić lekcje.

Dwutygodniowy kurs, który wybrałyśmy, odbywa się w Wielkiej Brytanii w malowniczej miejscowości Sourborough i ma na celu wzbogacenie warsztatu zawodowego nauczycieli w umiejętności niezbędne do nauczania języka obcego ukierunkowanego zawodowego. Kurs jest w pełni finansowany z funduszy Unii Europejskiej, w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (POWER 2014–2020), a rekrutacja uczestników projektu przebiega według jasnych i przejrzystych zasad, wraz z zachowaniem zasady zapobiegania wszelkim formom dyskryminacji.

Działalność współczesnej szkoły nie opiera się jedynie na realizowaniu podstawy programowej czy analizie wyników egzaminów. Niezbędny jest również atrakcyjny warsztat pracy, by zmotywować młodych ludzi do udziału w konkursach i olimpiadach

krajowych, jak też w przedsięwzięciach międzynarodowych. Nauczyciele biorący udział w projekcie własnym przykładem świetnie promują w środowisku szkolnym i lokalnym jakże ważną potrzebę uczenia się i rozwoju osobistego. Nowe narzędzia do pracy, nowe pomysły na to, jak zmotywować uczniów, wymiana doświadczeń w nauczaniu języka zawodowego z nauczycielami z innych krajów Europy oraz nawiązanie kontaktów do dalszej współpracy międzynarodowej – to główne założenia kursu, które skłoniły nas do wzięcia w nim udziału. Ponadto kontakt z nauczycielami z innych krajów, budujący otwartość wobec negatywnych zjawisk występujących w społeczeństwie – takich jak rasizm czy stereotypy – pomoże lepiej ustosunkować się do procesów zachodzących we współczesnej Europie.

W projekcie uczestniczy pięć nauczycielek chętnych do podejmowania nowych wyzwań i przedsięwzięć, lubiących pracę w grupie. Jednakże prawdziwymi beneficjentami projektu jest cała społeczność szkolna, gdyż zdobyte umiejętności mają pomóc w pracy z uczniami na zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych. Natomiast dzięki dzieleniu się wiedzą w ramach szkoleniowych rad pedagogicznych, nowo poznane formy i techniki pracy zostaną przekazane innym nauczycielom naszej szkoły. Zwiększenie świadomości kulturowej poprzez zrozumienie różnych systemów edukacyjnych wzbogaci nas o przydatne doświadczenia, a wprowadzenie nowych rozwiązań edukacyjnych podniesie naszą wartość i uatrakcyjni wizerunek szkoły na rynku edukacyjnym.

Sięgamy coraz wyżej

Iwona Rokita-Lisiecka, nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół nr 6 im. Mikołaja Reja w Szczecinie

„Gotujemy z pasją – kształcimy z jakością – obsługujemy z gracją – pieczemy z miłością” to nie tylko hasło, lecz motto, do którego spełnienia dążymy wszyscy – nauczyciele i uczniowie. Realizujemy praktyki zawodowe w najbardziej renomowanych miejscach – w hotelu Park, Radissonie Sas, Hiltonie, w Niemczech, na promach Polonia. Jest to możliwe nie tylko dzięki naszym staraniom, lecz przede wszystkim dzięki zdolnym i zaangażowanym uczniom, ponieważ wiemy, że doskonale poradzą sobie w takich miejscach. Dlatego w szczecińskim „Gastronomiku” narodził się pomysł, aby tym najlepszym dać jeszcze większą szansę.

Tym razem postanowiliśmy zaznaczyć naszą obecność znacznie dalej – w Londynie. Dzięki wsparciu funduszy Unii Europejskiej, w ramach programu POWER (Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój), realizujemy projekt „Doświadczenie ma znaczenie”, który zakłada wyjazd dwóch 17-osobowych grup na dwutygodniowe praktyki zawodowe do Londynu.

W kwietniu staż odbyła pierwsza grupa uczniów. W ramach projektu uczniowie mieli zapewnione zakwaterowanie u rodzin, co umożliwiło im poznanie zwyczajów i trybu życia Brytyjczyków, przelot oraz zakup londyńskiej „sieciovki”. Ze strony uczniów oczekiwaliśmy jedynie jak najlepszych wyników i opinii na temat ich pracy. W pierwszej turze uczestnikami byli uczniowie drugich i trzecich klas o specjalności technik hotelarz oraz technik obsługi turystycznej. Dzięki bardzo dobrej współpracy z naszym londyńskim partnerem – ADC College, mieliśmy pewność, że nasi uczniowie wciąż będą realizować praktyki u najlepszych i najbardziej cenionych pracodawców – między innymi Leonardo Hotel Heathrow, Premier Inn Holborn, Tune Hotel Kings Cross, Tune Hotel Liverpool Street oraz w firmie turystycznej Duck Tours.

Ogromnym osiągnięciem naszych uczniów jest fakt, że wszyscy otrzymali referencje od swoich pracodawców, co – jak się okazuje – nie jest standardem.

Jako szkoła otrzymaliśmy kolejny dowód z zewnątrz, że kształcimy najlepiej i najlepszych. Nasi uczniowie chwaleni byli zarówno za otwartość językową, umiejętności komunikacyjne, jak i za szereg najważniejszych kompetencji społecznych, takich jak: podejmowanie inicjatyw, chętnie wykonywanie wszelkich zadań, rzetelność, bardzo dobry kontakt z klientem.

Sami uczniowie wspominają wyjazd jako niesamowitą przygodę, umożliwiającą im zwiedzenie jednej z najbardziej kulturowych stolic europejskich. Na trasie wspólnej wycieczki znalazły się takie miejsca, jak: Westminster Cathedral, Buckingham Palace, Palace of Westminster & Big Ben, Pomnik Polaków walczących w Anglii, London Eye, National Gallery, M&M World, China Town, Tower Bridge, Tower of London oraz miejsca związane z filmem z serii Harry Potter – Gringot’s Bank, „Dziurawy kocioł” czy ulica Pokątna.

Pobyty w Londynie pomógł uczniom nabrać większej pewności siebie. Bardzo wysokie noty, jakie otrzymali od swoich pracodawców, są potwierdzeniem słuszności wyboru zawodu. Kolejny aspekt, podkreślany przez uczestników, to fakt, że choć towarzyszyła im świadomość, że przyjechali z opiekunami, to tak naprawdę w miejscu praktyk zdani byli tylko na siebie. Tylko od nich zależało, jak zostaną ocenieni, jakie zadania do wykonania zostaną im przydzielone.

Ludzie listy piszą

Anna Hudzińska, nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 5 w Szczecinie

Współcześnie nauczanie języków obcych opiera się nie tylko na ćwiczeniu zasad gramatycznych czy wzbogacaniu słownictwa, lecz również powinno być dopełniane w dużym stopniu wiedzą kulturową. Ze względu na nieograniczoną różnorodność kulturową na świecie i wynikające z niej konflikty, istotne jest, by uczniowie od najmłodszych lat zaznajamiali się z tradycjami oraz obyczajami panującymi w innych krajach.

Podręczniki do nauki języka angielskiego zapewniają jedynie niewielkie przygotowanie z zakresu wiedzy o kulturze i ukazują tylko wybrane aspekty. W niektórych podręcznikach zagadnienia z tego obszaru są ograniczone do omówienia podstawowych świąt, takich jak Boże Narodzenie czy Wielkanoc, i ukazania różnic panujących w Polsce i krajach anglojęzycznych.

Korespondencja ze szkołą z kraju anglojęzycznego stanowi wartościowe uzupełnienie procesu edukacyjnego, niosąc korzyści obu zaangażowanym w wymianę listów stronom.

Słownictwo i gramatyka

Główne korzyści wynikające z podjęcia współpracy między szkołami z dwóch różnych krajów to wzbogacenie słownictwa oraz możliwość zastosowania w praktyce wiedzy gramatycznej. Uczniowie często ograniczają poznane słowa do dwóch, trzech potencjalnych tłumaczeń, mimo iż nauczyciel zapewnia o wielu możliwościach użycia. Dzieci jednak obawiają się innego zastosowania słowa, ponieważ nie chcą popełnić ewentualnego błędu. Prowadząc systematyczną korespondencję z równolatkami anglojęzycznymi, automatycznie poznają różne konteksty i sposoby użycia danego słowa – tym samym istnieje duże prawdopodobieństwo, iż same spróbują „zabawy z tekstem”. Korespondencja z *native speakerem* umożliwi uczniom poszerzenie możliwości użycia już znanego słownictwa, jak również zapoznanie się z nowymi kontekstami.

Swobodne operowanie słownictwem oraz gramatyką angielską przez *native'a* może jednocześnie zmym-

nić dzieciom, w jaki sposób można bawić się językiem oraz mieszać czasy i słownictwo przez zastosowanie trudnych, często skomplikowanych kombinacji oraz słownictwa prostego.

Mamy tu do czynienia ze swobodną wymianą słów, często dyskusją, które mogą uatrakcyjnić proces edukacyjny i zachęcić dzieci do dalszego zgłębiania wiedzy z zakresu języka angielskiego. Z pewnością pomoże to w nauce leksyki i gramatyki, a także ułatwi codzienną komunikację między nimi.

Wiedza kulturowa

Swobodna konwersacja, prowadzona między uczniami z różnych krajów i szkół, często nieświadomie prowadzi do wymiany uwag i spostrzeżeń na temat takich zagadnień, jak różnice zwyczajów panujących w szkołach czy zainteresowania pozaszkolne. W ten sposób dzieci poznają z pierwszej ręki realia panujące w kraju swoich kolegów korespondencyjnych, co może okazać się dużo ciekawszym sposobem zgłębiania wiedzy niż kilka suchych faktów z podręcznika. Dzięki korespondencji uczniowie mogą również tworzyć projekty dotyczące innego kraju, opierając się jedynie na wiedzy zaczerpniętej od swojego *pen friend*. Uczniowie dodatkowo mogą zaangażować się w tworzenie osobnych projektów na bazie korespondencji, mających na celu wyszukanie w listach ciekawostek kulturowych, nowych słów czy konstrukcji gramatycznych i zaprezentowanie ich szerszemu gronu w wybrany przez siebie sposób (na przykład plakatu czy prezentacji multimedialnej).

AH

Sprawdzian z tolerancji

Wioletta Rafałowicz, nauczycielka języka polskiego w Gimnazjum Publicznym im. Arkadego Fiedlera w Dębnie

Często zbyt pochopnie oceniamy drugiego człowieka – przez pryzmat pochodzenia, wiary czy poglądów. Nie zawsze jesteśmy tolerancyjni, choć często takowym mianem się określamy. Dzięki projektowi, który postaram się krótko opisać, dostrzegliśmy, jak ważny jest szacunek dla drugiego człowieka. Nie tylko ten okazywany osobom podobnym do nas, ale także tym, którzy się od nas różnią. Na tym właśnie polega tolerancja – na szanowaniu odmienności.

Projekt miał na celu kształtowanie świadomości oraz zrozumienia dla odmienności, a także motywacji do podejmowania działań zwalczających dyskryminację. Kluczowe dla projektu są: wspólne działanie na rzecz zmian, wykorzystanie nowych mediów, praca metodą projektu uwzględniająca partycypację młodych ludzi i osobiste zaangażowanie.

Jakie są elementy unikatowe naszego projektu? Między innymi skoncentrowaliśmy się na formie prowokacji, chcieliśmy oddziaływać na świadomość odbiorców, a przede wszystkim uczyć siebie i innych empatii, tolerancji i akceptacji. Pomysł zrodził się z chęci przyjrzenia się i przeanalizowania reakcji otoczenia oraz zmierzenia się z własnymi ograniczeniami.

Istotnym elementem zaplanowanej prowokacji były koszulki. Do tego byli nam potrzebni odważni uczniowie. Ozdobić koszulkę hasłem to jedno, założyć ją – to coś zupełnie innego.

Zebrałiśmy pomysły na hasła, które zamieściliśmy na koszulkach. Oto niektóre przykłady: Jestem niski/niska; Jestem słaby/słaba z WF-u; Nie umiem śpiewać; Mam krzywe zęby; W mojej rodzinie występuje problem alkoholowy; Boję się wystąpień publicznych; Jestem innego pochodzenia niż reszta klasy; Mam piegi; Mam wadę wymowy; Jestem nieśmiały/nieśmiała; Jestem biedny/biedna; Nie umiem gotować; Nie umiem tańczyć; Nie chodzę na religię; Noszę okulary; Jestem z wioski.

Każdy własnoręcznie wymalował na koszulce wybrane hasło. Dopiero po ich wykonaniu poprosiłam

uczniów, aby udzielili szczerych, wyczerpujących odpowiedzi na następujące pytania: Dlaczego wybrałeś/wybrałaś takie hasło? Czy kiedykolwiek ktoś tak o Tobie powiedział? Jeśli tak, to w jakiej sytuacji? Jak się wówczas czułeś/czułaś? Czy jesteś gotowy/gotowa przez cały jeden dzień nosić taką koszulkę? Dlaczego tak uważasz?

Pierwszego dnia, podczas którego zaplanowaliśmy sesję fotograficzną, uczniowie poruszali się po szkole razem. W kolejnych dniach robili to już indywidualnie.

Rezultaty nas zaskoczyły, wbrew przewidywaniom działanie nie wywołało negatywnych reakcji otoczenia. Nikt nie krytykował uczestników eksperymentu, nie ośmieszał, nie wytykał palcami. Natomiast gimnazjaliści ubrani we wspomniane koszulki przyznali, że dla nich była to lekcja akceptacji samych siebie.

Jedna z uczennic napisała: „Cieszę się, że mogłam uczestniczyć w tej akcji. Pokazuje ona, że powinniśmy akceptować siebie takimi, jakimi jesteśmy, oraz tolerować wszystkie swoje wady. Czasami to nie było łatwe i wymagało odwagi z naszej strony, ale wydaje mi się, że właśnie o to chodzi w tym całym wydarzeniu”.

Wierzę w to, że osoby, które zmierzyły się z własnym poczuciem inności, będą gotowe do działania służącego przerwaniu błędnego koła dyskryminacji.

Taki eksperyment powinien być rzetelnie przygotowany. Uczniowie mogą, na przykład, wziąć udział w warsztatach z asertywności i reagowania w trudnych sytuacjach. Warto przepracować hipotetyczne reakcje, aby wzmocnić uczestników eksperymentu.

Język jako narzędzie (szkolnej) socjalizacji

Maciej Duda, doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, wykładowca, socjoterapeuta

Truizmem jest stwierdzenie, że jednym z głównych narzędzi socjalizacji jest język. Nauczycielki, nauczyciele czy wychowawcy w procesie uspołecznienia uczniów i uczennic mogą korzystać z różnych teorii komunikacji. W poniższym tekście nie zamierzam jednak pokazywać, przy pomocy jakich teorii oraz narzędzi socjalizujemy uczniów i uczennice. Zamiast tego, czytelniczki i czytelników postawię w roli głównych dysponentów narzędzia, jakim jest język – bez względu na zakres prowadzonego przez nich przedmiotu – a dalej, w oparciu o teorię ukazującą działanie ukrytego programu, uczynię ich odpowiedzialnymi za budowę kodu i symbolicznego pola klasy.

Na marginesie pozostawię poznawczy aspekt używanego przez nich języka, głównymi wątkami uczynię zaś aspekt psychologiczny i społeczny. W ten sposób zademonstruję, jak różnicowany przez nauczycieli i nauczycielki język wpływa, lub wpływać może, na samopoczucie oraz zachowanie uczniów i uczennic. Wspomniana odpowiedzialność dysponentów języka nie jest jednak ich oskarżeniem. W najlepszym wypadku stanie się przyczynkiem do autorefleksji.

Teza jest następująca: nauczyciele i nauczycielki – jako zbiorowość, której przypisywany jest autorytet lub wyższa pozycja w szkolnej hierarchii – posiadają „monopol na definiowanie prawidłowości językowych, a w związku z tym konstruują społeczne wyobrażenia za pomocą języka oraz określają to, co normatywne w społeczeństwie, i lokalizują peryferia społeczne”¹.

Aspekt psychologiczny

Anne Maass i Luciano Arcuri² piszą, że język odgrywa istotną rolę w utrzymywaniu i przekazywaniu stereotypów, jest najważniejszym środkiem ich definiowania – ta teza jest właściwie niepodważal-

na. Dziecko dorastające w określonym czasie w danej kulturze uczy się języka, który odzwierciedla stereotypowe przekonania. Język nie tylko opisuje, ale też wartościuje, podległy jest naszym przekonaniom, nie jest przezroczysty, dyskryminuje, wyklucza, powodować może niewidzialność, lub wprost przeciwnie – może być inkluzywny, włączający. Rola języka jako narzędzia wspierającego i budującego obecność oraz podmiotowość aktorów wydaje się w takim razie kluczowa.

Jeśli formy męskie są rzeczywiście tak androcentryczne/męskocentryczne jak sugerują badania, to słuszna jest teza, że ich zastosowanie w szkolnych czy codziennych rozmowach może co najmniej umniejszać znaczenie kobiet. Powyższą hipotezę zespołowo sprawdzili Stalhberg, Szczepny, Otta, Rudolph i Sorgenefrey³. W swoim badaniu, osobom poddanym eksperymentowi przedstawili specjalnie przygotowany dla potrzeb badań artykuł na temat pewnej konferencji. Podczas opisywanej konferencji naukowcy reprezentujący zarówno stereotypowo męską dziedzinę (geofizyka), jak i stereotypowo kobiecą gałąź nauki (nauka o żywieniu) proponowali sposoby poprawienia

publicznego wizerunku swojej dziedziny. Uczestników konferencji opisano w artykule bądź z wyrażnym określeniem płci, bądź za pomocą sformułowań neutralnych („osoby zajmujące się nauką”), ale też za pomocą ogólnych określeń w formie męskiej. Główną zmienną stanowiła ocena procentu kobiet uczestniczących w konferencji.

W przypadku stereotypowo męskiej dziedziny – geofizyki – w ocenie liczby uczestniczek konferencji nastąpił wzrost liniowy, w taki sposób, że procent kobiet uznano za największy, kiedy artykuł mówił wyraźnie zarówno o mężczyznach, jak i kobietach; za średni – kiedy posłużono się w nim formą neutralną, a najmniejszy – kiedy wystąpiły w nim określenia ogólne w formie męskiej. Widać tutaj wyraźnie, że język męskocentryczny wyłącza kobietę z wyobrażeń odbiorców i odbiorczyń⁴. Wyniki były mniej wyraźne w warunkach, w których uczestnicy eksperymentu *a priori* zakładali dominację kobiet (przypadek nauki o żywieniu): tutaj neutralna forma opisu prowadziła do niższej oceny liczby kobiet w konferencji niż pozostałe formy gramatyczne.

Rezultaty tego badania dostarczają pierwszych przybliżonych dowodów wspierających twierdzenie, że rodzaj używanego języka może rzeczywiście wpływać na docenianie znaczenia kobiet i że uniwersalna forma męska może prowadzić do umniejszania znaczenia kobiet, zwłaszcza w tych dziedzinach, w których obiektywnie tworzą one grupę mniejszościową. Formy męskie w znaczeniu ogólnym mogą wpływać na (nie)spozrzoną obecność kobiet oraz pociągać za sobą konkretne konsekwencje praktyczne. Z innych badań, omawianych w tomie *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, wynika na przykład, że kobiety rzadziej odpowiadają na ogłoszenia o prace redagowane w formie męskoosobowej.

Z punktu widzenia psychologii i teorii społeczno-poznawczych etykiety semantyczne automatycznie aktywizują skojarzone z nimi informacje. Zastosowanie tego podejścia pociąga za sobą trzy tezy:

1. Po pierwsze, wybory lingwistyczne dokonywane przez mówiącego (...) zniekształcają proces poznawczy u słuchacza. (...)
2. Po drugie, odbywa się to w sposób automatyczny, tak że słuchacz nie jest w pełni świadomy aktywizacji potencjału etykiety semantycznej i nie sprawuje kontroli nad tą aktywizacją. Choć nie dysponujemy niezaprzeczalnymi dowodami na to zjawisko, nieformalne obserwa-

cje (...) sugerują, że stereotypy rzeczywiście są aktywizowane przez odpowiednie etykiety. (...)

3. Po trzecie, posuwając się o krok dalej, można zaryzykować hipotezę, że lingwistyczne wybory mówiącego mogą wpływać na jego własny sposób myślenia⁵.

W tym momencie zaznaczyć można wagę stosowania języka nieseksistowskiego. Wśród narzędzi przeciwdziałania językowemu androcentryzmowi wymienia się przede wszystkim neutralizację, czyli zastępowanie męskich nazw gatunkowych formami neutralnymi, między innymi rzeczownikami zbiorowymi (na przykład „personel” zamiast „pracownicy”). Przy czym jest to narzędzie krytykowane, ponieważ, jak wskazują oponenti, prowadzi do monotonii słowa i zmusza jednocześnie do poszukiwania rzeczowników wielokrotnie odległych znaczeniowo od wyrazu zastępowanego. Ponadto zmniejszaniu językowej niewidzialności kobiet służy stosowanie w liczbie mnogiej dwóch rzeczowników w zastępstwie jednego męskoosobowego (na przykład „Polki i Polacy” zamiast „Polacy”). W celu feminizacji języka proponuje się również zastępowanie męskich zaimek formami bardziej ogólnymi (na przykład „wszyscy mają wolny wybór” zamiast „każdy ma wolny wybór”) oraz wykorzystywanie *splittingu*.

Ostatni z wymienionych środków, *splitting*, polega z kolei na używaniu w tekście obu form wyrazu, zarówno męskiej, jak i żeńskiej, pomiędzy którymi stawia się ukośnik, umożliwiając odbiorcy tekstu wybór odpowiedniej postaci (zapis typu: „wszyscy/wszystkie”). Najbardziej rozbudowana koncepcja odmaskulinizowania tekstu zakłada stosowanie istniejących i nowo utworzonych żeńskich form sufiksalnych odpowiadającym formom męskoosobowym (stosowanie tzw. żeńskich końcówek). W odniesieniu do przedstawionych środków stawia się zarzut, jakoby naruszały one ekonomię języka. Naprzemienne stosowanie wskazanych środków i zapobieganie monotonii tekstu, mimo ewentualnego wydłużenia, zapewni skuteczne odmaskulinizowanie naszych wypowiedzi.

Aspekt społeczny

Językoznawcy zajmujący się badaniem relacji płci i języka zajmują się nie tylko płcią w języku, ale także językiem płci. W tym zakresie bada się różnice w języku kobiet i mężczyzn oraz sposób ich komunikowania się. Jako prekursorkę powyż-

szych badań wskazuje się Robin Lakoff, która badając wypowiedzi kobiet i mężczyzn, uchwyciła wyraźne różnice. Według badaczki kobiety znacznie częściej stosują przymiotniki i przysłówki, wyszukane formy grzecznościowe, zwroty wyrażające niepewność oraz chęć uzyskania potwierdzenia. Nie parafrazują wypowiedzi innych, lecz je dosłownie przytaczają, unikają wulgaryzmów, przestrzegają zasad poprawności językowej, a także wspierają się przy pomocy gestów i słów pomocniczych („tak”, „no właśnie”)⁶. Badaczka zwróciła uwagę także na fakt, że kobiety rzadziej zabierają głos publicznie, rzadziej przerywają wypowiedzi innym dyskutantom, a także częściej stosują intonację pytającą lub wygłaszają prośby w zawołowany sposób. Ów ogląd Lakoff określiła jako teorię deficytu w komunikacji kobiet lub teorię dominacji mężczyzn. Dalsze badania stylów komunikacyjnych podważyły wiele twierdzeń Lakoff, a teorię deficytu/dominacji zastąpiono teorią różnicy. W ten sposób uniknięto odwołania do centrum i marginesów oraz związanej z poprzednim określeniem waloryzacji stylów. Dalsze badania skupiły się na dominacji konwersacyjnej, gadulstwie, przerywaniu wypowiedzi, nakładaniu się wypowiedzi, grzeczności, komplementowaniu, pytaniach. Co ważne, w analizach stylów komunikacyjnych zwraca się uwagę nie tylko na płeć, ale też na pochodzenie, klasę, kontekst kulturowy, sytuacyjny, relacje między rozmówcami.

Magdalena Karkowska⁷ pisze, że różnicowanie uczniów i uczennic, także poprzez zmianę wygłaszanych wobec nich komunikatów, zależne jest zarówno od pochodzenia uczniów, uzyskiwania przez nich efektów w nauce, jak i ich płci. Do powyższych dodać należy płeć, wiek i pochodzenie samych nauczycieli i nauczycielek. Twierdzenie Karkowskiej ilustrują badania, opublikowane przez Sławę Grzechnik w „InterAliach”⁸. Przyglądając się kształtowaniu męskiego habitusu w polskiej szkole, autorka przyjrzała się praktykom komunikacyjnym nauczycielek i nauczycieli. Ów przegląd potwierdza tezę Kopciewicz, wedle której pedagogiczny dyskurs nauczycielek i nauczycieli, dzięki ich nieświadomości czy też uważnej kontroli wypowiedzi, staje się pochodną esencjalistycznie pojmowanych ról płciowych. Wobec tego wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli potwierdzają i umacniają sieć stereotypów przypisanych płciom⁹. Badania pokazują, że w polu, jakim jest

klasa szkolna, dochodzi do odtworzenia męskiego i kobiecego habitusu zgodnego z tradycyjnym porządkiem kulturowym. Powyższe działanie, wzmocnione czy uzupełnione socjalizacją domową, zabezpiecza społeczny *status quo* różnic płci. Bezpośrednie interakcje nauczycieli i nauczycielek oraz uczniów i uczennic tworzą lub konserwują uzupełniające się habitusy mężczyzny i kobiety. Kształtują nie tylko zachowania, ale też jakość wiedzy uczniów i uczennic. Przyjęty przez nauczycieli styl komunikacji wpływa na ustanawianie porządku między uczniami i nauczycielką, ujawnia i potwierdza władzę dzięki zarządzaniu sytuacją mówienia, językowym praktykom dyscyplinującym (na przykład poprzez raniące akty performatywne, nazwanie będące przezwaniem oraz proces powtórzenia¹⁰), prezentacji wiedzy oraz kształtuje tendencje poznawcze uczniów i uczennic.

Utrzymanie dominacji komunikacyjnej bywa podstawowym działaniem nauczycieli i nauczycielek. W tym celu wykorzystują praktyki, które wzmacniają habitus męski i żeński. Przyglądając się komunikacji werbalnej „do” i „o” chłopcach/uczniach, Sława Grzechnik wskazała, że w polu klasy funkcjonują dwa równoległe style komunikacji nauczycieli i nauczycielek z uczennicami oraz uczniami. Uczniom przypisane jest prawo do przerywania wypowiedzi uczennic i innych uczniów. Daje się jednak zauważyć, że przerywanie wypowiedzi kolegów jest jedynie potencjalne, ponieważ występuje znacznie rzadziej niż przerywanie wypowiedzi koleżanek. Przerwanie wypowiedzi łączy się ze wspomnianym wcześniej nakładaniem się różnych wypowiedzi oraz z brakiem sygnalizacji chęci wzięcia udziału w dyskusji przez uczniów. Uczniowie, biorąc udział w dyskusji, wzmacniają swoje wypowiedzi komunikacją pozawerbalną, mimiką, gestami oraz kontaktem wzrokowym z rozmówcą, przez co ich wypowiedzi silniej rezonują. Uczniowie częściej korzystają także z figury żartu lub ironii, która często personalnie wymierzona jest w interlokutorów i interlokutorki. Aktywność uczniów spotyka się z częstszymi werbalnymi reakcjami nauczycieli i nauczycielek, co wiąże się między innymi z próbami ich dyscyplinowania. Dynamika wypowiedzi kierowanych do uczniów kontrastuje z kształtem wypowiedzi kierowanych do uczennic. Te, jakoby zachęcane do wypowiedzi, często słyszą komunikaty zawierające deminutywy lub określe-

nia hipokorystyczne (pieszczotliwe). Wypowiedzi uczennic rzadziej przyjmują formę poleceń, która jest częsta w przypadku wypowiedzi pozostałych aktorów pola klasy szkolnej, zarówno nauczycieli, nauczycielek, jak i uczniów. Różnice w wypowiedziach uczniów i uczennic spotykają się ze wzmacniającą je reakcją nauczycieli i nauczycielek, którzy przede wszystkim pragną zachować strukturę i porządek prowadzonych przez siebie zajęć. Uczennice postrzegane jako mniej aktywne lub słabsze spotykają się z reakcją, która nie wpływa na budowanie ich podmiotowości i udzielanie im głosu na równi z uczniami, co oznaczałoby nie tylko zachętę do pełnej strukturalnie i zgodnej z zasadami językowej poprawności wypowiedzi, ale też do ujawniania własnej opinii. Udzielanie uczennicom głosu w dyskusji na zasadzie koncyliacyjnej (jakby wypełniając ciszę w czasie niechęci do zabrania głosu w dyskusji przez uczniów) lub oddawanie im pierwszeństwa głosu w momencie omawiania tematów stereotypowo postrzeganych jako kobiece (na przykład omawianie poezji w ramach języka polskiego, omawianie życia codziennego w różnych epokach w ramach zajęć z historii) wzmacnia zarówno męski habitus uczniów, jak i żeński uczennic.

Według rozpoznań Kopciewicz nauczyciele i nauczycielki podkreślają, że nie prowadzą tak pojętej polityki genderowej¹¹. Wobec tego, działania nauczycielek i nauczycieli uznać należy za nieświadome.

Zakończenie

Androcentryczny język polski bardzo często wzmacniany jest praktykami komunikacyjnymi nauczycieli i nauczycielek, którzy/które komunikaty uczniów i uczennic deszyfrują jako zgodne z teorią różnicy, wedle której mężczyźni i kobiety używają adekwatnych dla ich płci stylów komunikacyjnych. Jednocześnie, korzystając z hierarchicznie zajmowanej pozycji, utwierdzają i zabezpieczają rzeczywiste status quo zgodne ze zinternalizowanym przez siebie wyobrażeniem. W ten sposób nie tylko zabezpieczają strukturę prowadzonych przez siebie zajęć oraz porządek instytucji, jaką jest szkoła, ale partycypują też w ukrytym programie, wedle którego chłopcy-uczniowie zachęceni i nagradzani są do przymierzania męskie-

go habitusu, podobnie jak dziewczyny-uczennice zachęcane i nagradzane są za odtwarzanie właściwości stereotypowo przyległych do kulturowego obrazu kobiecości. Tak pojęty klasowy i szkolny porządek zabezpieczany przez komunikaty dysponenta i dysponentki autorytetu nie zwraca uwagi na przebiegi różnic indywidualnych. Głównym kontekstem budującym relacje staje się płęć społeczno-kulturowa, której podporządkowane mogą być także osiągnięcia przez uczniów i uczennice rezultaty w nauce, traktowane jako pochodna zachęty, mobilizacji oraz stawianych wymagań także zależnych od wyobrażeń związanych z płcią społeczno-kulturową. W powyższym kontekście na dalszy plan schodzi też trzeci, wymieniany przez Karkowską, czynnik różnicowania uczniów przez nauczycielki i nauczycieli – pochodzenie uczniów i uczennic.

Tekst jest zmienioną wersją jednego z rozdziałów raportu *Gender w podręcznikach* pod red. I. Chmury-Rutkowskiej, M. Dudy, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Warszawa 2016. Więcej informacji na temat płciowych właściwości języka polskiego znajdują Państwo w pierwszym tomie raportu. Wszystkie trzy tomy dostępne są w wersji elektronicznej na stronie <http://gender-podreczniki.amu.edu.pl>.

Przypisy

- ¹ L. Leszczyńska, K. Skowronek, *Socjologia języka/socjolingwistyka a społeczna analiza dyskursu. Perspektywa socjologa i językoznawcy*, „Socjolingwistyka” 2010, XXIV, s. 16.
- ² A. Maass, L. Arcuri, *Język a stereotyp*, w: M. Hewstone, N. Macrae, Ch. Stangor, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, przeł. Małgorzata Majchrzak, Magdalena Kacmąjor, Anna Kacmąjor, Agnieszka Nowak, Gdańsk 2000, s. 161–188.
- ³ Ibidem, s. 170.
- ⁴ M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Językowa niewidzialność kobiet* [hasło], w: M. Rudaś-Grodzka, K. Nadana-Sokołowska, A. Mroziak, K. Szczuka, K. Czeczot, B. Smoleń, A. Nasiłowska, E. Serafin, A. Wróbel (red.), *Encyklopedia gender. Płęć w kulturze*, Warszawa 2014.
- ⁵ A. Maass, L. Arcuri, op. cit., s. 171.
- ⁶ M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Językoznawstwo* [hasło], w: M. Rudaś-Grodzka, K. Nadana-Sokołowska, A. Mroziak, K. Szczuka, K. Czeczot, B. Smoleń, A. Nasiłowska, E. Serafin, A. Wróbel (red.), *Encyklopedia gender...*, op. cit., s. 221.
- ⁷ M. Kakrowska, *Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Łódź 2007, s. 112.
- ⁸ S. Grzechnik, *Sprawstwo praktyk komunikacyjnych a kształtowanie się męskiego habitusu w klasie szkolnej*, „InterAlia” 2015, nr 1.
- ⁹ L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Wrocław 2007, s. 13–14.
- ¹⁰ J. Butler, *Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*, przeł. Adam Ostolski, Warszawa 2010.
- ¹¹ L. Kopciewicz, op. cit., s. 187–188.

Edukacja muzealna

Oferta Muzeum Narodowego w Szczecinie na nowy rok szkolny

Krystyna Milewska, starszy kustosz, kierownik Działu Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie

Nazwa „muzeum” w wielu osobach budzi zaufanie, przywodząc na myśl coś autentycznego, rzadkiego, cennego, kunsztownego, pięknego, niezwykłego i interesującego pokazanego. Muzealne zbiory nieodłącznie kojarzą się z rzetelną wiedzą i odpowiedzialnością. Pedagogika muzealnictwa, w poczuciu odpowiedzialności za niezwykłość tego miejsca, integruje pracę wszystkich specjalistów muzeum, wiąże i różnicuje wiedzę, oferując ją w zależności od potrzeb i możliwości zróżnicowanej i wielokulturowej publiczności.

Jednym z najważniejszych warunków rozwoju człowieka – określającym jednocześnie kierunki i charakter kształtowania się jego psychiki – jest przyswajanie kultury. Sztuka – jako istotny element kultury – ma wiele do powiedzenia ludziom o świecie, o wartościach, o nich samych. Już w XV wieku Leon Battista Alberti, włoski humanista i teoretyk sztuki, pisał: „Pierwszym i najważniejszym zadaniem dzieła sztuki jest przedstawienie historii”. Muzeum – skarbnica dzieł sztuki – jest dla widza nie tylko przestrzenią dialogu z dziełem sztuki, ale przede wszystkim spotkaniem z kolegą, koleżanką, innym człowiekiem, co wywołuje potrzebę zadawania pytań, redefiniowania własnych spostrzeżeń, a tym samym w konsekwencji prowadzi do otwarcia się na nową wiedzę i rozwijanie własnych pasji.

Współczesna rola muzeów

Muzeum doskonale wpisuje się w nową dla siebie rolę – jako jednego z miejsc spędzania czasu wolnego, a także samodzielnej instytucji edukacyjnej. W działaniach muzeów coraz większą rolę odgrywa globalizacja (podkreślanie w globalnej przestrzeni swej wyjątkowości, osobliwości czy

niezwykłości). Poprzez promocję i tzw. eventy (zorganizowane wydarzenia kulturalne) muzea stają się celem podróży coraz bardziej zróżnicowanych grup społecznych (fenomen Nocy muzeów w Europie, od wielu lat odbywających się również w Polsce). Współczesne społeczeństwa charakteryzuje wzrastający poziom międzykulturowości, różnorodności kulturowej. Aby jak najwięcej skorzystać z kontaktu międzykulturowego, warto się do niego przygotować – psychicznie i merytorycznie. Im bardziej będziemy otwarci na odmienności wynikające z innych kultur, tym więcej się nauczymy i dostrzeżemy.

Jednym z zadań edukacji muzealnej jest uwalnianie na różnice kulturowe i wzmocnienie postawy szacunku wobec drugiego człowieka i jego kultury. Przygotowując do kontaktu z odmiennością kulturową, należy uczyć postawy szacunku i tolerancji wobec drugiego człowieka, analizować stereotypy i przekazywać solidną wiedzę na jej temat.

Duma regionu

Muzeum Narodowe w Szczecinie jest największą instytucją kultury na Pomorzu Zachodnim.

Jest typowym muzeum wielodziałowym; od 1970 r. należy do elitarnej grupy siedmiu polskich muzeów, wyróżnionych w nazwie tytułem „narodowe” ze względu na posiadane zbiory o wyjątkowym znaczeniu dla kultury polskiej, europejskiej i światowej. Instytucja swą działalność prowadzi aktualnie w pięciu gmachach w Szczecinie, w tym w nowym oddziale Muzeum Narodowego w Szczecinie – Centrum Dialogu Przełomy. W styczniu tego roku została otwarta nowoczesna, multimedialna ekspozycja opowiadająca powojenną historię Szczecina – ważne, przełomowe wydarzenia, między innymi protesty szczecińskich robotników w grudniu '70, sierpniu '80 oraz sierpniu '88. Kluczowymi elementami wystawy są prezentowane dokumenty, relacje świadków oraz dzieła sztuki specjalnie przygotowane na szczecińską ekspozycję przez wybitnych współczesnych twórców.

W Gryficach zaś swoją siedzibę ma Wystawa Nadmorskiej Kolei Wąskotorowej. Muzealne zbiory obejmują obecnie ponad 150 tys. obiektów, w tym: dzieła sztuki dawnej oraz współczesnej, zabytki archeologiczne, nautologiczne, numizmatyczne, etnograficzne oraz największy w Polsce zbiór świadectw kultury materialnej krajów pozaeuropejskich (Afryka, Azja, Ameryka, Australia i Oceania). Swoją misję Muzeum realizuje poprzez: prezentację zbiorów w ramach stałych ekspozycji, organizowanie wystaw czasowych oraz różnorodnych wydarzeń artystycznych, konferencji naukowych, spotkań popularnonaukowych, a także działalność edukacyjną i wydawniczą. Muzeum Narodowe w Szczecinie, w duchu wielokulturowego, transgranicznego dialogu i współpracy, buduje regionalną, narodową oraz europejską tożsamość Pomorza Zachodniego i jego mieszkańców.

Lekcja wśród eksponatów

Wraz z rozpoczynającym się rokiem szkolnym pragniemy Państwa zachęcić do zapoznania się z nowym informatorem edukacyjnym Muzeum Narodowego w Szczecinie, dostępnym również w wersji elektronicznej na naszej stronie internetowej. Na jego kartach znajdą Państwo informacje o programach edukacyjnych dla grup zorganizowanych i odbiorców indywidualnych. Lekcje i warsztaty muzealne dla przedszkoli i szkół rea-

lizują wybrane założenia podstawy programowej dla wszystkich etapów nauczania. Interdyscyplinarność zajęć sprzyja kompleksowemu przekazaniu treści, mających na celu pogłębienie wiadomości z danego obszaru wiedzy, a stosowane przez nas interaktywne metody uczenia, jak oglądanie, badanie, poza wymiarem poznawczym, gwarantują uczestnikom zajęć swoiste doświadczenie – kontakt z oryginalnym obiektem oraz twórcze przetwarzanie i przeżycie.

Spotkania w muzeum angażują uczestników w dialog o kulturze, historii oraz tradycji i skłaniają odwiedzających do wyciągania samodzielnych wniosków, szukania własnego klucza interpretacyjnego, podawania w wątpliwość utartych przekonań, mitów i stereotypów. Edukacja muzealna to uczenie postrzegania wartości i wskazanie, co jest wartością, a co nie. Wizyty edukacyjne w muzeum pomagają budować poczucie społecznej odpowiedzialności za ochronę dziedzictwa. Aby widzieć, czasem trzeba się oddalić. Spojrzenie zaś wywołuje pokusę, aby dotknąć – lecz nie wolno dotykać eksponatów. To one dotykają nas, gdy my dotykamy ich spojrzeniem. Edukacja to nie tylko efekty, to przede wszystkim procesy, które muszą nastąpić w akcie twórczego przeobrażenia.

Prosimy Państwa o zwrócenie uwagi na zmiany, które nastąpiły w naszej tegorocznej propozycji. Każda grupa wymaga indywidualnego potraktowania uczniów – ze względu na ich ogólną wiedzę, zainteresowania oraz chęć do współpracy. Dostosowujemy sposób przekazu do różnych potrzeb naszych gości. Zawsze podejmujemy wszelkie starania, aby uczestnicy spotkań wyszli z Muzeum Narodowego w Szczecinie zadowoleni, ale też mamy nadzieję, że będą chcieli do nas wracać. Zachęcamy Państwa do częstego odwiedzania naszej instytucji. Będziemy usatysfakcjonowani, jeśli każda klasa choćby raz w roku zechce uczestniczyć w lekcji muzealnej, a Państwo staną się naszymi częstymi gośćmi. Mamy nadzieję, że *Informator edukacyjny Muzeum Narodowego w Szczecinie na rok szkolny 2016/2017* spotka się z Państwa zainteresowaniem i będzie pomocny w planowaniu wizyt w muzeum.

Informacje o aktualnych wystawach oraz programach edukacyjnych można znaleźć na stronie internetowej www.muzeum.szczecin.pl.

Mur pada z dwóch stron

„Pomorskie Spotkania Archeologiczne” w Muzeum Narodowym w Szczecinie

Tomasz Choroba, Muzeum Narodowe w Szczecinie

*Brak inwestycji w naukę to inwestycja w ignorancję.
(myśl przewodnia Festiwalu Nauki w Warszawie)*

„Pomorskie Spotkania Archeologiczne” to nowy cykl otwartych wykładów poświęconych szeroko pojętym – tak tematycznie, jak i chronologicznie – zagadnieniom związanym z pomorską archeologią, które będą się odbywać w Muzeum Narodowym w Szczecinie od października 2016 do maja 2017 roku. Prelekcje wygłoszą między innymi muzealnicy ze Szczecina, Stargardu i Kołobrzegu, a także naukowcy z renomowanych uczelni wyższych.

Po odbywających się przez ostatnie dwa lata w Muzeum Narodowym wykładach z cyklu „Z archeologią przez kontynenty” – przybliżających rozmaite archeologiczne zjawiska i miejsca z różnych stron świata – w bieżącym sezonie głos zabiorą archeolodzy działający aktywnie na Pomorzu, którzy zaprezentują wyniki swoich badań, będące niejednokrotnie owocem trwających przez wiele lat prac i ekspedycji. Ekspersi z muzeów w Szczecinie, Stargardzie i Kołobrzegu, pracownicy szczecińskiego oddziału Instytutu Archeologii i Etnologii PAN oraz Uniwersytetu Szczecińskiego podjęli się niełatwego zadania, jakim będzie zaprezentowanie rezultatów swojej pracy, jak również przybliżenie znaczenia metodologii i zasad pracy archeologów szerszemu gronu odbiorców zwykle z archeologią nie związanych.

Archeologia bliższa sercu

Organizacja podobnych spotkań – mających na celu popularyzację nauki – zwłaszcza w przy-

padku archeologii stanowi bardzo ważny czynnik, który buduje wizerunek tej dziedziny jako istotnej części życia społecznego. Przekazywanie wiedzy o prowadzonych wykopaliskach i wartości tych badań, a także informowanie o odkrywanych zabytkach jest równie ważne jak ochrona stanowisk archeologicznych, na których strażnicy stoją w rzeczywistości zwykli ludzie – miłośnicy lokalnej historii i okoliczni mieszkańcy, a nie urzędy konserwatorskie czy muzea, których pracownicy nie mają fizycznej możliwości ciągłego wizytowania zagrożonych destrukcją stanowisk. Ochrona i dbanie o nieodkryte jeszcze pomorskie dziedzictwo w znacznej mierze stoi po stronie osób, które żyją najbliżej tych miejsc. „Pomorskie Spotkania Archeologiczne” będą więc nie tylko cyklem wykładów, lecz również próbą utworzenia swoistego forum czy też porozumienia między badaczami a społeczeństwem. Zabiegać będziemy o przychylnie reakcje na perspektywę prowadzenia na terenach prywatnych prac wykopaliskowych, a także o znalezienie dla

archeologii trwałego miejsca w świadomości mieszkańców Szczecina i całego Pomorza. Naturalnym efektem naszych spotkań będzie też wyczerpanie społeczeństwa na kontrowersje, jakie w środowisku archeologów wywołuje działalność wyposażonych w wykrywacze metalu tak zwanych poszukiwaczy skarbów.

Odkrywanie tajemnic przeszłości

Cykl zostanie zainaugurowany w październiku (6 X 2016) wykładem „Archeologia archiwalna – casus szczecińskiej kolekcji starożytności pomorskich”, który wygłosi Krzysztof Kowalski, kierownik Działu Archeologii Muzeum Narodowego w Szczecinie. W listopadzie (17 XI 2016) z referatem „Odkryć to, co pozornie znane. Megalithy Niziny Szczecińskiej” wystąpi dr Agnieszka Matuszewska z Uniwersytetu Szczecińskiego. O archeologii podwodnej – „Co w wodzie piszczy. Badania archeologiczne podwodnych stanowisk na Pomorzu Zachodnim” – opowie w grudniu (8 XII 2016) Michał Grabowski z Muzeum Oręża Polskiego w Kołobrzegu. W styczniu (12 I 2017) do epoki żelaza przeniesie słuchaczy dr Bartłomiej Rogalski z Muzeum Narodowego w Szczecinie z wykładem „Dolne Nadodrzie w okresie wpływów rzymskich”. „Groby komorowe jako przykład kultury elit wczesnego średniowiecza” to temat lutowego (9 II 2017) wystąpienia dr. hab. Andrzeja Janowskiego ze szczecińskiego oddziału Instytutu Archeologii i Etnologii PAN. Kolejny wykład (16 III 2017) pt. „Dyskretna woń latryny, czyli co archeolog może znaleźć w miejscu sekretnym” przeprowadzi dr hab. Marcin Majewski, dyrektor Muzeum Archeologiczno-Historycznego w Stargardzie i pracownik Uniwersytetu Szczecińskiego. W kwietniu (20 IV 2017) z prelekcją „Obuwie dawnych Pomorzan” wystąpi dr Anna B. Kowalska z Muzeum Narodowego w Szczecinie. Tematem ostatniego wykładu będzie „Historia badań archeologicznych na Ziemi Drawskiej”, który w maju (18 V 2017) wygłosi Tomasz Choroba z Muzeum Narodowego w Szczecinie.

Odzyskane zbiory

Przy okazji wizyty w Muzeum Narodowym, warto odwiedzić znaną już szczecińskiej publiczności wystawę „Zaginione – Ocalone. Szczecińska kolekcja starożytności pomorskich”, któ-

ra wróciła do Szczecina po trwającym ponad trzy lata „tourné” po Polsce (Warszawa – Kołobrzeg – Gdańsk – Gniezno – Wrocław – Zielona Góra). Ekspozycję, której najbardziej charakterystycznym elementem jest słynny bursztynowy niedźwiadek znaleziony w okolicach Słupska, można podziwiać w jednej ze zmodernizowanych sal w Muzeum Tradycji Regionalnych przy ul. Staromłyńskiej 27. Prezentowana wystawa, w formie symbolicznej, opowiada o dziejach najstarszej kolekcji starożytności pomorskich, gromadzonych w Szczecinie od pierwszej połowy XIX wieku aż po pierwszą połowę lat 40. XX wieku. W okresie drugiej wojny światowej, w związku z zagrożeniem atakami lotniczymi, najcenniejsze zabytki, a wśród nich eksponaty archeologiczne, zostały ewakuowane i zabezpieczone w kilkudziesięciu miejscach na obszarze całej ówczesnej Prowincji Pomorze. Dopiero w latach 60. XX wieku do szczecińskich muzealników dotarły informacje, że część zabytków archeologicznych ocalała z zawieruchy wojennej i znajduje się w Stralsundzie. Niemal w tym samym czasie rozpoczęły się starania o dokonanie ich wymiany, w ramach której strona polska przekazać miała przedwojenne zbiory szczecińskie z odkryć archeologicznych znajdujących się w obecnych granicach Niemiec, a strona niemiecka przekazać miała do Szczecina znaleziska z terytorium Polski. Po wieloletnich staraniach oraz długich negocjacjach, prowadzonych na szczeblu dyplomatycznym, wymiany dokonano dopiero w 2009 roku.

Ekspozowane zbiory, które dobrane zostały pod kątem różnorodności form i kategorii znalezisk, datowane są od epoki kamienia po wczesne średniowiecze. Wystawa prezentuje zarówno znaleziska gromadne, czyli skarby, jak i przedmioty pochodzące z wyposażenia pochówków, a także inne znaleziska odkryte w rozmaitych okolicznościach. Ekspozaty – jak zaznaczają kuratorzy wystawy – nie są jednak uporządkowane według standardowych kryteriów archeologicznych – wieku, wybranej problematyki prądziejowej czy kontekstu lub miejsca znalezienia. Ich układ w sposób symboliczny naśladuje ewakuacyjny rozkład zabytków w skrzyniach-witrynach, które obustronnie przebijają mur, metaforycznie przełamując zasłochy w dziedzinie dóbr kultury i stosunkach polsko-niemieckich.

Dobry wstęp kluczem do sukcesu

Agnieszka Gruszczyńska, specjalistka w zakresie zarządzania i promocji

„Historia” i „opowieść” – to słowa pojawiające się obecnie bardzo często w wielu kontekstach. Wielcy nauki, biznesu i rozrywki po raz kolejny docenili wagę dobrze stworzonej, ustabilizowanej pod względem strukturalnym narracji, będącej tylko z pozoru swobodną gawędą. *Storytelling* jest jednym z gorętszych tematów na wielu szkoleniach poświęconych komunikacji i kompetencjom miękkim. Stanowi on mocną podstawę w rozważaniach poświęconych przygotowaniu wzorcowych wystąpień publicznych.

Nasza wypowiedź powinna nosić strukturalne znamiona dobrej opowieści – poznajemy je na wczesnym etapie edukacji. Wstęp, rozwinięcie i zakończenie to trzy makroskładniki, które – jeśli zostaną dobrze przemyślane i skomponowane ze sobą w odpowiednich proporcjach – tworzą solidną podstawę pod interesującą wypowiedź publiczną.

Wstęp jest najważniejszą częścią wypowiedzi. W jej formalnym wydaniu część inicjalna powinna zająć od 10 do 15 procent czasu przeznaczanego na całość wystąpienia. W dobrze przemyślanym wstępie budujemy relację z odbiorcami, zachęcamy ich do poświęcenia nam uwagi. Modelowy wstęp do prezentacji, prowadzonej na przykład na konferencji dla rodziców lub nauczycieli, na której prezentujemy projekt edukacyjny, powinien zawierać następujące komponenty: powitanie słuchaczy; przedstawienie i uwiarygodnienie prezentującego; zarysowanie tematu i celu wystąpienia, który powinien stanowić korzyść z perspektywy odbiorcy; czas trwania, który nie może być obietnicą, a naszym zobowiązaniem wobec słuchaczy, ponieważ poświęcają nam swój czas i uwagę; wprowadzenie do tematu – nazywane również zajawką; krótkie przedstawienie podziału głównej, zasadniczej części prezentacji.

Ważnym elementem jest uwiarygodnienie prezentującego. To moment, w którym powinniśmy powiedzieć, dlaczego to właśnie my zabieramy głos. Najłatwiej jest przywołać w tym momencie argument doświadczenia – bezpośredniego kontaktu z omawianym zagadnieniem – jednak nie zawsze jest to możliwe. Moment uwi-

rygodnienia prowadzącego, choć bardzo istotny, ma znaczenie jedynie wówczas, kiedy występujemy przed audytorium, które do tej pory nie miało okazji nas poznać. W przypadku kolejnego spotkania w tym samym gronie można pominąć ten punkt.

Kolejnym elementem, który bez względu na kontekst pozostaje niepomijalnym i najważniejszym punktem wstępu, jest wprowadzenie do tematu głównego wystąpienia. „Zajawka” ma za zadanie przykuć uwagę naszych słuchaczy, zaciekać ich na tyle, by smartfony zaczajone na blatach stolików i w torebkach nie wygrały z tym, co mamy do powiedzenia. Jedną z lepiej działających strategii wprowadzenia do tematu jest budowanie wspólnoty doświadczeń, oczekiwań, perspektywy poznawczej. Tę strategię budowania wstępu warto wykorzystać, kiedy mówimy do ludzi z zupełnie innego środowiska, na przykład występujemy na konferencji biznesowej. Stosując ją, staramy się wskazać na kilka uderzających podobieństw łączących dwa z pozoru tylko rozłączne światy. Dzięki przedstawieniu („zajawieniu”) tematu w tej konwencji, możemy przełamać niechęć i nieufność audytorium funkcjonującego w innym obszarze zawodowym. Kiedy staramy się zastosować tę technikę, warto, abyśmy używali jak najwięcej zaimków w pierwszej osobie liczby mnogiej: „my”, „nas”, „nasze” etc.

Jest wiele strategii wprowadzania tematu we wstępie – w tym tekście omówiona została jedna z nich. Więcej znajdą Państwo w artykule pt. *Dobre wprowadzenie* opublikowanym na stronie edurefleksy.blogspot.com.

Najpilniejsza potrzeba szkoły jednoklasowej

Szkoła jednoklasowa cierpi z natury rzeczy na chroniczny brak czasu. Programy przepisują dla niej 34 godzin nauki, to znaczy naukę bez dnia wolnego w tygodniu, prócz niedzieli. Czas ten zaledwie wystarczy na to, aby działkę jako tako do życia przygotować. W szkole tej, z klasą najwyższą zorganizowaną, musi zatem panować najdoskonalsza ekonomia czasu, siły i metody. Nauka odbywa się w 4 oddziałach; dwa zajęte są dopołudnia, a dwa po południu. Lekcje trwają przeważnie pół godziny, a ponieważ dzieci pracują powoli, godzina niekiedy trwa 65 minut. Szkoła jednoklasowa starać się więc musi zarówno o wyzyskanie czasu, przeznaczonego na naukę głośną, jak i o przedłużenie zajęcia cichego przez naukę w domu.

Największy wróg nauczyciela w szkole jednoklasowej obecnie, pożerający wiele czasu i siły, to brak podręczników dla dzieci. Z wyjątkiem Elementarza, nie posiada szkoła jednoklasowa w Cieszyńskim żadnych książek. Tak jest zapewne i gdzie indziej. Czytanki niezbędne wprowadzimy, ale trzeba nam lepszych. Temu braku podręczników musi nauczyciel zaradzić jak może. Kto nie chce skracać nauki głośnej, musi co najmniej pół godziny przed nauką w wyższych oddziałach przychodzić do klasy i wypisywać na tablicy zadania piśmienne z rachunków, języka, piosenki i streszczenia. Przyznajemy, że prace takie, traktowane poważnie, są nadzwyczaj kształcące, ale jużesmy dosyć długo pracowali, a zresztą mamy pracy moralnej już trochę zawiele. Bowiem prócz trudności nauczania w oddziałach nauczyciel w szkole jednoklasowej zmuszony jest dawać dosyć często zadania piśmienne, bo dzieci przywiązują do nich więcej wagi. Przeglądanie tych prac przykuwa nauczyciela po nauce do stołu dłużej, niż zdrowie pozwala. To też o jakiej bądź pracy pozaszkolnej, prócz wakacyjnej, mowy być nie może; ledwo osobiste sprawy załatwić zdołamy. Pominąwszy

to, że pracy tej podwójnej niejedyn nie wytrzyma na dalszą metę i że niejedyn początkujący na terenie jednoklasówki nie może sobie radzić, za krótki czas staną się to mozolnie ułożone podręczniki zbyt ciężkie, skoro się pojawią podręczniki obowiązujące, drukowane. Nie podobna bowiem, by szkoła jednoklasowa, licząca w Polsce 53 proc. z ogólnej liczby szkół powszechnych nie zwróciła na siebie szczególnej uwagi władz i została w państwie demokratycznym bez opieki, jak to było przed wojną.

Jeżeli szkoła jednoklasowa nie uzyska w krótkim czasie potrzebnych książek, to nauka tam będzie grzeszyć mechanizmem i werbalizmem. W programach na każdej karcie metodycznych wskazówek wypowiedziana zasada współpracy ucznia z nauczycielem wymaga dużo czasu, a tego nam brak.

Potrzeba nam następujących podręczników:

Czytanki dla oddziału III-go dwuletniego, obejmującej zatem około 80 ustępów, i czytanki dla IV-go trzyletniego o 120 ustępach. Ustępy muszą być zrozumiałe i dostosowane do pojęć dzieci wiejskich. Do nich należą bezwzględnie piękne opisy krajów, zjawisk przyrody i szczegółów historycznych. Musiałyby one być zupełne i podzielone na dwa lata. Niemal wszystkie musiałyby się nadawać co do formy na zajęcia ciche, a być obliczone na 25 minut pracy.

(...) Metoda nauki pisowni, to odpisywanie tekstu drukowanego, z podawaniem podobnych przykładów. Udzielamy jej jako zajęcia domowe i ciche.

(...) Niezbędne są książki rachunkowe dla obu wyższych oddziałów.

(...) Z historii, geografji i przyrody potrzebne są dzieciom streszczenia lekcji do wyuczenia się w domu.

(...) Niemniej Potrzebny jest śpiewnik zawierający chociaż teksty jakich 50 piosenek dla grupy wyższej.

(...) Każdy przyzna, żebyśmy codziennie sporo czasu oszczędzili z pomocą wymienionych podręczników, czasu tak bardzo ograniczonego w szkole jednoklasowej.

(...)

Nawiejski.

Źródło przedruku:
„Miesięcznik Pedagogiczny” 1925, nr
6-7, str. 193-195.

Zachowano oryginalną pisownię.

Ostatni dzwonek?

Patrycja Megger, doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego

Kolejny, trzeci z raportów Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek!* polecić można tym wszystkim, którzy zawodowo związani są z oświatą i w swoim środowisku zajmują się edukacją antydyskryminacyjną, a także rodzicom oraz przyszłym nauczycielom – studentom kierunków pedagogicznych lub realizującym ścieżkę z przygotowaniem pedagogicznym.

Celem raportu jest dążenie do społecznej zmiany – „realizacji wizji świata wolnego od dyskryminacji i przemocy”¹. Autorki zostawiają czytelników z otwartym pytaniem o realność szansy na zmianę. Nie dają odpowiedzi, ale wręczają narzędzie umożliwiające dalsze dociekania w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej i wprowadzanie jej założeń do codziennego nauczania szkolnego. Raport jest więc projektem badawczym i jego podsumowaniem, ale także ostrzeżeniem i punktem wyjścia do wprowadzania zmian. W raporcie można przeczytać, że: „nadrzędnym celem monitoringu jest wzmocnienie działań rzeczniczych na rzecz wprowadzenia konkretnych rozwiązań systemowych zapewniających lepszą ochronę przed dyskryminacją, przemocą motywowaną uprzedzeniami, w tym mową nienawiści w szkołach i placówkach oświatowych”².

Publikacja jest efektem pracy zespołu śledzącego doniesienia medialne dotyczące przejawów dyskryminacji w szkole, analizującego zapisy prawne – unijne, międzynarodowe i lokalne – oraz sposób ich realizacji przez instytucje publiczne.

Pierwszy z rozdziałów wprowadza ramy metodologiczne badania oraz wyjaśnia kluczowe pojęcia, takie jak: dyskryminacja, sytuacja dyskryminacyjna, struktura dyskryminacyjna. Minisłownik wyznacza ramy zainteresowania badaczy i badaczek, a także wyjaśnia podstawowe pojęcia z repertuaru edukacji antydyskryminacyjnej – znajomość tych pojęć jest podstawą do dalszych dociekań.

Z punktu widzenia dyrekcji i nauczycieli szkół i placówek oświatowych istotna jest znajomość prawa krajowego i międzynarodowego odnoszącego się do przeciwdziałania dyskryminacji. Raport ma uświadomić nauczycielom, wychowankom i rodzicom istnienie prawnych zapisów regulujących reagowanie w wypadku zdarzeń dyskryminacyjnych, a także uczulić na obowiązek i formalną podstawę do podejmowania interwencji.

Analiza przepisów prawa w raporcie, w których obecne są wątki edukacji antydyskryminacyjnej, objęła następujące akty prawne: Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej, Kartę Nauczyciela, ustawę z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, konwencję o prawach dziecka oraz o prawach osób niepełnosprawnych przyjęte przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych, a także rozporządzenia ministra edukacji i inne dokumenty. Badanie aktów prawnych objęło kwestię prawa uczniów i uczennic do równego traktowania ze względu na płeć, sytuację materialną, stopień sprawności, pochodzenie etniczne, narodowe, język, kolor skóry i wyznanie.

Ta część raportu stanowiła podstawę dalszych działań, czyli monitoringu perspektywy antydyskryminacyjnej instytucji publicznych działających w obszarze oświaty. Celem monitoringu było zbadanie instytucji publicznych pod kątem podejmowanych działań o charakterze antydyskryminacyjnym.

Autorki raportu podjęły się zadania przesłedzenia przypadków dyskryminacji w szkole na pod-

stawie doniesień medialnych z 2015 roku. W zamieszczonym w raporcie kalendarium znalazło się 77 zdarzeń. Ich analiza składa się na wnioski dotyczące problemów polskiej oświaty. Raport wymienia następujące zjawiska, która wymagają zwiększonej uwagi: wzmacnianie stereotypów płci, niedostateczne dostosowanie systemu edukacji do potrzeb uczniów i uczennic niepełnosprawnych, pochodzących z rodzin bezwyznaniowych lub o innym niż katolickie wyznaniu, pochodzących z mniejszych miejscowości³.

Twórczynie *Edukacji antydyskryminacyjnej. Ostatni dzwonek!* wyciągają jednoznaczne dla polskiej oświaty wnioski: nierówności w szkołach wzmacniane są przez system, nie ma więc wątpliwości co do stwierdzenia, że „dyskryminacja oraz przemoc motywowana uprzedzeniami są obecne w szkołach w Polsce”⁴.

Dyrektorzy szkół, nauczyciele, kuratorzy oświaty, rodzice, a także uczniowie i uczennice zmagają się z wieloma nieprawidłowościami: przemocą seksualną wobec dziewczynek, rasizmem, homofobią, antysemityzmem. Ich obecność w polskiej szkole odzwierciedla problemy ogółu społeczeństwa. Jeśli chcemy działać na rzecz równości i żyć w społeczeństwie demokratycznym, pluralistycznym, to naszym pierwszym zadaniem jest wychowanie dzieci w duchu antydyskryminacyjnym. To nie fanaberia, lecz, jak dowodzą autorki raportu, obowiązek regulowany przepisami prawa krajowego i międzynarodowego. Raport zawiera zestaw rekomendacji Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, które należy podjąć, aby zmniejszyć ryzyko ponownego pojawienia się sytuacji dyskryminacyjnych w szkołach i placówkach oświatowych.

Istotność raportu można zweryfikować na podstawie konfrontacji jego treści z książką Macieja Dudy *Dogmat płci. Polska wojna z gender*⁵. Poruszana w obu książkach tematyka zazębia się – „wojna” z gender w polskich mediach publicznych jest konsekwencją nieznamośći prawa międzynarodowego, a nawet świadomego ignorowania jego zaleceń. Przywoływany przez autora trzeci punkt artykułu trzynastego Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych – ratyfikowanego przez Polskę w 1977 roku – głosił o prawie rodziców lub prawnych opiekunów do „zapewnienia swym dzieciom wychowania religijnego i moralnego, zgodnie z własnymi przekonaniem”⁶.

W 2009 roku Polska ze strony Komitetu ds. Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych w związku z pojawiającymi się w polskich szkołach przejawami homofobii otrzymała zalecenie wprowadzenia edukacji seksualnej, która powinna zapewnić „obiektywne informacje, zgodne ze standardami medycznymi i edukacyjnymi”⁷. Komisja zaleciła także wprowadzenie do systemu edukacji podręcznika *Kompas*.

Przywoływany w *Dogmacie płci* komentarz z publikacji *Raport o gender w Polsce*⁸, zgodnie z którym „komitet zupełnie nie odwołuje się do praw rodziców (...), z których przekonaniem podręcznik *Kompas* czy edukacja seksualna mogą być niezgodne”⁹, świadczy o niezrozumieniu konieczności realizowania zaleceń prawa międzynarodowego. Traktowane jest ono jako obce, i narzucane przemocą, tymczasem Polska jest członkiem Organizacji Narodów Zjednoczonych od 1945 roku.

Z lektury i raportu, i *Dogmatu płci* wyciągnąć można i takie wnioski: powinna nastąpić zmiana w systemie edukacji, w podejściu do zaangażowania na rzecz lokalnej i globalnej społeczności. Polski system oświaty potrzebuje edukacji obywatelskiej w duchu europejskim, a nie narodowościowym – a zatem powinno się kształtować obywatela i obywatelkę Polski i Europy.

Raport Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej jest również nieocenionym źródłem inspiracji do zaplanowania i przeprowadzenia lekcji wychowawczych w szkołach, ponieważ uczula na konieczność rozmowy z dziećmi i młodzieżą, wskazuje problemy uczniów i uczennic, a przede wszystkim uwrażliwia czytelników na potrzebę reagowania na pojawiające się działania dyskryminacyjne.

M. Chustecka, E. Kielak, M. Rawłuszko (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami*, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej 2016, s. 261.

Przypisy

¹ M. Chustecka, E. Kielak, M. Rawłuszko (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami*, Warszawa 2016, s. 8.

² Ibidem, s. 17.

³ Ibidem, s. 135.

⁴ Ibidem, s. 226.

⁵ M. Duda, *Dogmat płci. Polska wojna z gender*, Gdańsk 2016.

⁶ Ibidem, s. 73.

⁷ Ibidem, s. 74.

⁸ A. Niewińska, *Raport o gender w Polsce*, Warszawa 2014.

⁹ M. Duda, op. cit., s. 74.

Multi-kulti-polo

Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Osiem lat minęło od czasu, kiedy temat wielokulturowości gościł na łamach „Refleksji”, a w polskim systemie szkolnym niewiele się zmieniło. Ba, mam wrażenie, że wręcz „dokonał się znaczący regres na wielu odcinkach tego tematu”, żeby użyć nowomowy, która wylazła z prasowo-politycznego marginesu i rozkwitła niepomierne. Najchętniej powtórzyłbym moje słowa z 2008 roku, choć dzisiaj zabrzmiałyby ostrzej i nowocześniej niż wtedy, ale ponoć „nic dwa razy się nie zdarza”, toteż zacznę od zera, czyli wielokulturowości wewnętrznej, która przez te lata zintensyfikowała się ogromnie, a ze względu na podpinkę utkaną z materii konfliktu wartości – radzenie sobie z nią jest chyba trudniejsze niż z tą klasyczną, etniczno-międzynarodową.

Jako że dzisiaj każdy obraża się o wszystko oraz widzi spiski i zamachy, wyjaśniam, że w felietonie niniejszym będę posługiwał się ironią, hiperbolizacją i egzemplifikowaniem umownie holistycznym oraz poddam daleko idącej symplifikacji, przeto wszelkie skojarzenia z osobami i sytuacjami rzeczywistymi są niezamierzone i przypadkowe.

Nie w każdej instytucji edukacyjnej zetkniemy się z bogactwem inkryminowanej wielokulturowości, albowiem najmniej narażone na nią są szkoły środowiskowe, elitarne, pobierające chesne, najbardziej zaś miejskie, uznawane za dobre szkoły publiczne. Przyjrzyjmy się wybranym czterem różnicom kulturowym.

Różnica pierwsza – kulturalna. Uczniowie z rodzin nieposiadających książek, imprezujących przy disco-polo, przeżywających wszelakie reality show, a wiedzę o życiu czerpiących z mydlanych oper i z rzadka (gdy jakaś zdrapka i w dniu, kiedy bogaty jest dział sportowy) z wydawnictw typu „Fakt” czy „Super Express”. Smartfon służy im do gier, hejtu i głupawych selfie. Gustują w piłce kopanej i wszelakich sportach związanych z morderstwem. Obok nich spotkamy dzieci bywające od najmłodszych lat z rodzicami w kinie, teatrze, na

koncertach, lubiące czytać, mające w domu spore zbiory książek, a smartfona używające nie tylko do gier i esemesowania. To przekłada się na świadomość i kulturę kulinarną, empatię i tolerancję. Różnica w wiedzy o świecie, zasób słownikowy, zainteresowania i aspiracje rodziców wymagają od nauczyciela posługiwania się różnymi językami, stosowania kompletnie innej egzemplifikacji przy objaśnieniach, co jest możliwe w indywidualnych kontaktach z dorosłymi, a skazane jest na niepowodzenie w trakcie lekcji w wieloosobowej klasie, w której sytuacja w aspekcie komunikacyjnym jest analogiczna do tej, gdyby część uczniów mówiła po czesku, inna – po rosyjsku, następna po polsku, kolejna po kaszubsku, a niektórzy po łużycku i serbsko-chorwacku.

Różnica druga – finansowa. Przysłowia: „pieniądze szczęścia nie dają, ale żyć pomagają”, „nie rozumie nędzy, kto pełen pieniędzy”, „biednemu zawsze wiatr w oczy wieje, a bogatemu diabeł dzieci kołysze” znakomicie ilustrują kolejną różnicę, albowiem w jednej szkole i klasie spotykają się dzieci rodziców, których zarobki ogromnie są od siebie oddalone. Problemu nie ma, gdy dzięki mądrości, taktowi i znajomości życia rodzice – zarówno bo-

gaci, jak i ubodzy – odpowiednio wychowują dzieci, tłumacząc im rzeczywistość, i nie epatują swym stanem posiadania lub ubóstwa. Gorzej, gdy zbierze się grupka pociech struktur białkowych zwanych zwyczajowo dorobkiewiczami lub „burakami”, a do tego milusińscy narzekających na wszystko i obwiniających bliźnich za doznane krzywdy i biedę tak zwanych stypendystów pomocy społecznej oraz nieudaczników, którym (jako i wszystkim) po równo się należy. Fatalnie zaś już jest wtedy, kiedy rozpoczyna się wyścig na stroje, smartfony i inne gadzety, a rozmowy nauczyciela z rodzicami nie dają rezultatów. Sytuacja jest o tyle trudna, że zwykle nauczyciel – wbrew swej woli – uznawany jest za rzecznika biedniejszych i przez słomoskarpetkowców traktowany pogardliwie i protekcjonalnie.

Różnica trzecia – polityczna. Od czasów stanu wojennego nie było chyba sytuacji, w której poglądy polityczne, sprzyjanie konkretnej partii, budziłyby tak ogromne emocje, a nawet konflikty rodzinne. Dzieci – nie do końca może pojmując, o co chodzi – obserwują dorosłych i wzbogacają język, zwłaszcza w zakresie miotanych inwektyw. Już kilka razy udało mi się słyszeć wrzask maślaka do niekochanego kolegi: „Ty pisiorze!” lub wdzięczną wątpliwość: „Chyba Tusk cię robił!”. Swojskie, a wulgarne określenia narządu przyrodzonego męskiego oraz czynności prokreacyjnych zostały zastąpione przez nazwiska znanych polityków i określenia przyna-

leżności partyjnej. Problem dotyczy dziś głównie rodziców i uczniów szkół ponadpodstawowych, choć wydaje się bardzo rozwojowy.

Różnica czwarta – kościelna. Nie można sprecyzować tej różnicy i dobrze nazwać, bo nie jest ona natury typowo religijnej czy wyznaniowej. W tle błyszczy oczywiście kwestia uroczystości religijnych, rekolekcji oraz nauki religii i etyki. Dotkliwsza i bardziej widoczna jest w mniejszych ośrodkach. Opozycji tutaj bez liku, z emocjami niebagatelnymi: wierzący – niewierzący, chrześcijanin – niechrześcijanin (szczególnie muzułmanin i żyd), katolik – niekatolik (zwłaszcza Świadek Jehowy), katolik tischnerowsko-soborowy – katolik radiomaryjno-narodowy. W większości przypadków udaje się te konflikty łagodzić, ale prawdziwym nieszczęściem dla szkoły jest katecheta lub ksiądz fanatyk oraz nauczyciel wojujący ateista.

Różnic takowych jest oczywiście więcej, ale wystarczą przeróżne kombinacje tych czterech, żeby wystawić na próbę maltretowaną kolejnymi zmianami edukację. Oto pole do popisu dla specjalistów od komunikacji, mediatorów, kołczów przeróżnych. Multi-kulti, w wymiarze imigracyjno-międzynarodowym, to drobiazg. Gdy sprawnie poradzimy sobie z wielokulturowością wewnętrzną, to żadna inna nie będzie nam straszna. Dziwne tylko, że mój przyrodzony optymizm gdzieś dał drapak wielkimi susami jak sierściuch jakiś uszaty...

SO



W głowie słyszę polski

Felieton z cyklu *Po dzwonku*

Grażyna Dokurno, wicedyrektorka Publicznego Gimnazjum nr 2 im. Mikołaja Kopernika w Barlinku

Kiedy córka mówiła coś o wyjeździe na rok do Chin, ona przytakiwała, ale uważała to za nierealne. Chiny? Kilka miesięcy później z mężem brała pożyczkę, żeby córka mogła dolecieć na ten koniec świata. Dla córki był to rok kolorowy, a dla niej – niepokojąco ciekawy. Poznawała Chiny widziane jej oczami. Na zdjęciach pojawił się nowy chłopak. Wróciła inna: otwarta, zdecydowana co do swoich opinii, mówiąca językami, bo przez telefon rozmawiała po angielsku i niemiecku. Okazało się, że z tym chłopakiem ze zdjęć.

Spotykali się w różnych miastach Europy. On rozmawiał ze swoimi dziadkami po węgiersku, córka ze swoimi po polsku. Po kilku latach na ślub do Polski przyjechali przyjaciele i rodzina z różnych krajów, niekoniecznie ze swoich ojczyzn. Obserwowała, jak świetnie goście komunikują się w różnych językach, a w tańcu słowa nie były potrzebne. Wszyscy pili węgierskie wino i polską wódkę. Wszyscy, zwyczajem węgierskim, stukali sztućcami w talerze, zamiast wołać zwyczajem polskim: „Gorzko, gorzko!”. Musiała zaakceptować, że będzie dzielić ich ponad osiem godzin drogi autostradą. I to wyciągnęło ją z domu – może jeszcze nie na koniec świata, ale co roku dalej.

Dreszcz przed odprawą na lotnisku nadal się pojawia, ale nie paraliżuje. Pierwszym zadaniem stawianym przez nowe miasto jest rozszyfrowanie automatu z biletami na metro lub autobus, a potem to już przysłowiowa bułka z masłem – dzięki mapie i spotkanym kolorowym ludziom. Wraca do swojego miasteczka jako praktykująca, a nie teoretyczna znawczyni kolejnego miejsca na mapie i nie boi się obcego. Gdyby kilka lat temu wybiła córce Chiny z głowy, to obie byłyby uboższe w doświadczeniu innych miejsc i ludzi, a córka nie mogłaby dokończyć tego felietonu.

Ela Jozsef: „Bardzo lubię jeździć S-Bahnem do pracy. Gdy pociąg nadjeżdża, wszyscy ustawiają się

po bokach i czekają, aż ostatnia osoba wyjdzie z wagonu. Rodzina nowo przybyłych uchodźców wydaje się być zdezorientowana tą sytuacją. Jak to? Bez przepychanek? Bez walki o miejsce?

Pociąg powoli rusza, wewnątrz cisza. Nikt się nie odzywa, rzadko kto odbiera telefon. No, może poza grupką Erasmusów, którzy żywo relacjonują weekendową imprezę, choć też jakby ciszej niż zwykle. Nagle pociąg się zatrzymuje. Chwilowa konsternacja, ale już po kilku sekundach odzywa się motorniczy i tłumaczy, że mamy jednoninutowe opóźnienie, ponieważ musimy przepuścić inny opóźniony pociąg. Pociąg znów rusza, pasażerowie odetchnęli z ulgą. Ojciec z rodziny uchodźców pokazuje karteczkę biznesmenowi stojącemu obok z celem jego podróży. Biznesmen próbuje wytłumaczyć najpierw po niemiecku, później po angielsku. Jednak bez efektu. Do rozmowy dołącza się młoda kobieta. Gestykulując, daje do zrozumienia, że ona wysiada na tej samej stacji, więc mogą razem wysiąść. Wszyscy się uśmiechają i jadą dalej.

I tak docieram do mojej stacji. Wysiadam z grupą osób już dobrze znanych mi z widzenia. Rzucamy sobie szybkie *hallo* i każdy swoim tempem rusza do pracy. Teraz słyszę niemiecki, chiński, turecki, hiszpański, a w mojej głowie polski. I tak sobie myślę, że dobrze jest być częścią tej wspaniałej mieszanki”.

GD

Wielokulturowość w przestrzeni miejskiej

Dzielnica Czterech Świątyni we Wrocławiu

Joanna Hytrek-Hryciuk, doktor, Oddziałowe Biuro Edukacji Publicznej IPN we Wrocławiu

Rok 2016 dla Wrocławia jest szczególnie. Wraz z hiszpańskim San Sebastián miasto dzieli tytuł Europejskiej Stolicy Kultury. Instytut Pamięci Narodowej włączył się w organizację kilku przedsięwzięć realizowanych pod szyldem ESK, z których najważniejszym był Międzynarodowy Przegląd Filmowy „Świat bez wolności”. Zaproponowanym poniżej materiałem chciałabym zachęcić zachodniopomorskich nauczycieli do podjęcia na lekcjach tematyki związanej z historią dolnośląskiej metropolii. Może to być pretekst do rozmowy z uczniami na temat społeczeństwa wielokulturowego – funkcjonującego nie tylko w przeszłości, ale również współcześnie.

Proponowaną wycieczkę edukacyjną można odbyć na różne sposoby: pod kierunkiem nauczyciela lub uczniów, a także on-line. Jej celem jest ukazanie współczesnego społeczeństwa wielokulturowego na przykładzie dużego miasta. Można również potraktować to ćwiczenie jako początek poszukiwań społeczności wielokulturowych we własnej okolicy. Poniżej prezentujemy kilka alternatywnych sposobów na jego realizację.

Zwiedzanie Dzielnicy Czterech Świątyni

Dzielnica Czterech Świątyni, zwana także Dzielnicą Tolerancji, powstała jesienią 1995 roku. Jest to obszar Starego Miasta we Wrocławiu wytyczony ulicami Kazimierza Wielkiego, św. Antoniego, Pawła Włodkowica i św. Mikołaja. W bliskim sąsiedztwie – oddalone najwyżej 300 metrów od siebie – znajdują się tu świątynie różnych wyznań:

– prawosławny sobór Narodzenia Przenajświętszej Bogurodzicy,

- rzymskokatolicki kościół św. Antoniego z Padwy,
- ewangelicko-augsburski kościół Opatrzności Bożej,
- synagoga Pod Białym Bocianem.

Młodzież uczestnicząca w zajęciach ma możliwość zaobserwowania, jak funkcjonują mniejszości narodowe i wyznaniowe w przestrzeni miejskiej na co dzień. Pozwala to na ujęcie tematyki współczesnego społeczeństwa wielokulturowego jako zjawiska na poziomie realnym, a nie teoretycznym. W wymiarze edukacyjnym zaś dostarcza wiedzy o historii regionalnej.

Fundacja Czterech Wyznań (<http://fundacja-4wyznan.pl/>) oraz Fundacja Bente Kahan (www.fbk.org.pl) oferują działania w ramach wolontariatu, co może być formą aktywizacji młodzieży do pracy w społeczeństwie wielokulturowym.

Ponadto w Dzielnicy Czterech Świątyni powstają liczne inicjatywy kulturowe (instalacje rzeźbiarskie, koncerty, spektakle teatralne, warsztaty językowe), które mogą zainteresować młodzież.

Warianty zajęć

1. Zwiedzanie Dzielnicy Czterech Świątyń z przewodnikiem miejskim – usługi przewodnickie świadczy we Wrocławiu Koło Przewodników Miejskich (<http://kpm.wroclaw.pl>), oferujące usługi również w innych językach niż polski, więc zajęcia mogą być także formą praktycznej nauki języka obcego.
2. Zwiedzanie połączone z prelekcją – nauczyciel pokazuje uczniom najciekawsze miejsca związane z Dzielnicą Czterech Świątyń i opowiada o nich, wskazując na elementy związane ze współczesnym funkcjonowaniem mniejszości narodowych i wyznaniowych.
3. Zwiedzanie połączone z prelekcją uczniów – uczniowie, podzieleni na cztery grupy, w ramach zadania domowego przygotowują informacje o jednym fragmencie dzielnicy (na przykład okolice synagogi, kościoła ewangelickiego itp.). Następnie uczniowie oprowadzają nauczyciela i grupę po „swoim” zabytku.
4. Zwiedzanie online – na poniżej wskazanych stronach internetowych można znaleźć wszelkie potrzebne informacje. Na portalu fundacji Bente Kahan (www.fbk.org.pl) można obejrzeć prezentowaną w synagodze wystawę „Życie odzyskane”, opowiadającą o odradzaniu się życia mniejszości żydowskiej we Wrocławiu.



- www.wroclaw.pl
- http://fundacja4wyznan.pl
- www.fbk.org.pl
- www.miasto-dialogu.wroc.pl
- http://wroclaw.jewish.org.pl
- kościół rzymskokatolicki św. Antoniego, http://antoni.w-w.pl
- www.luteranie.org/?page_id=345
- www.sztefl.org.pl/pl/article/wroclaw/11,synagogi-domy-modlitwy-i-inne/4960,mała-synagoga-przu-ul-włodkowica/ (m.in. film o małej synagodze we Wrocławiu).

Synagoga i okolice

Przed przystąpieniem do pracy z materiałami uczniowie muszą zwiedzić Dzielnicę Czterech Świątyń online. Następnie uczniowie otrzymują materiały potrzebne do przeprowadzenia ćwiczenia (plan, tabela, zadania).

Zadanie 1. Zaznacz na mapie granice Dzielnicy Czterech Świątyń. Zaproponuj trasę spaceru dla

grupy uczniów i nauczycieli. Co oznaczają symbole wyróżnione na niebiesko i pomarańczowo?

Zadanie 2. Uzupełnij tabelkę, korzystając z zamieszczonych pod nią haseł:

Hasła do uzupełnienia: 17 stycznia; „Pod Białym Bocianem”; 13 sierpnia 1945 r.; „Konstytucja RP”, art. 53; 10 czerwca 1943 r.; 1968 r.; 2010 r.

Materiały dla ucznia

Zadanie 3. Wymień pięć nazwisk osób związanych z mniejszością żydowską we Wrocławiu (w dowolnych latach).

Zadanie 4. Jakie inne instytucje mniejszości żydowskiej znajdują się we Wrocławiu?

Propozycja zadania domowego: Wyjaśnij, w formie pisemnej, dlaczego Dzielnicą Czterech Świątyń jest nazywana także Dzielnicą Tolerancji. Czy rozumiesz słowo „tolerancja”? Jak je interpretujesz?

1. W którym roku nazistowskie władze Breslau zlikwidowały gminę żydowską w mieście?	
2. Kiedy odrodziło się życie żydowskie we Wrocławiu?	
3. Jaką nazwę nadano synagodze?	
4. Kiedy zawieszono nabożeństwa w synagodze?	
5. Od kiedy ponownie odbywają się w niej nabożeństwa? (Można podać także datę uroczystego otwarcia.)	
6. Kiedy obchodzimy Dzień Judaizmu?	
7. „Wolność religii obejmuje wolność wyznawania lub przyjmowania religii według własnego wyboru”. Z jakiego dokumentu pochodzi ten cytat?	

Bibliografia

- Błuszkowski J.: *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków. Studium socjologiczno-politologiczne*, Warszawa 2003.
- Davis N., Moorhouse R.: *Mikrokosmos. Portret miasta środkowoeuropejskiego. Vratislavia = Breslau = Wrocław*, przeł. A. Pawelec, Kraków 2002.
- Eysymontt R., Ziątkowski L.: *Wrocław. Przewodnik*, Wrocław 2010.
- Kulak T.: *Historia Wrocławia. Od twierdzy fryderycjańskiej do twierdzy hitlerowskiej*, Wrocław 2001.
- Miłosz Cz., *Rodzinna Europa*, Warszawa 1990 (pierwsze wyd. Paryż 1959).
- Sienkiewicz W., Hryciuk G.: *Wysiedlenia, wypędzenia i ucieczki 1939–1959. Atlas ziem Polski. Polacy, Żydzi, Niemcy, Ukraińcy*, Warszawa 2008.
- Suleja W.: *Historia Wrocławia. W Polsce Ludowej, PRL i III Rzeczypospolitej*, Wrocław 2001.
- Thum G.: *Obce miasto. Rok 1945 i potem*, przeł. M. Słabicka, Wrocław 2008.

JHH

Chcą się z nami szkolić

Konferencje sierpniowe rozpoczęły nowy rok szkolny

Sławomir Iwasiów, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Konferencje metodyczne, organizowane przez wojewódzką placówkę doskonalenia nauczycieli, stały się tradycją wpisaną w kalendarz roku szkolnego. Nieodmiennie konferencje sierpniowe przyciągają dużą liczbę słuchaczek i słuchaczy – nauczyciele i pracownicy oświaty z całego województwa spotykają się, aby omówić najważniejsze założenia polityki edukacyjnej państwa, poznać nowości dydaktyczno-metodyczne, a także przygotować się merytorycznie na kolejne dziesięć miesięcy pracy z uczniami. W tym roku pod koniec wakacji ZCDN odwiedziło blisko 2000 osób.

Podobnie jak w latach poprzednich, tak i w tym roku „konferencje sierpniowe” zostały podzielone na tematyczne segmenty – tym samym interesujące zagadnienia mogli znaleźć nauczyciele niemal wszystkich przedmiotów nauczanych na wszystkich etapach edukacji. Poszczególne panele łączyło hasło przewodnie „Ku lepszej zmianie” – wyrażające, z jednej strony, główne założenia Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczące reformowania szkolnictwa, a z drugiej strony – odwołujące się do nieustannej potrzeby doskonalenia warsztatu zawodowego nauczycieli.

W tym roku nie zabrakło prezentacji, wykładów, referatów, wystąpień ekspertów i przykładów dobrych praktyk, do których nauczyciele chętnie się odwołują. Uczestnicy mieli okazję wysłuchać prelekcji specjalistów w danych dziedzinach. Na przykład w sekcji poświęconej edukacji wczesnoszkolnej wystąpiła profesor Jadwiga Hanisz, ekspertka w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej, autorka wielu podręczników i programów nauczania matematyki, była członkini ważnych gremiów naukowych, między innymi Polskiej Akademii Nauk. Wystąpienie profesor Hanisz przyciągnęło dużą liczbę zainteresowanych – nauczycieli klas I–III.

Trudno byłoby wymienić wszystkie zagadnienia, które zostały poruszone podczas ośmiu dni obrad, na-

tomiasz kilka z nich powracało w konferencyjnych dyskusjach. Właściwie każdy segment dzielił się na cztery części: omówienie bieżącej polityki oświatowej państwa i najnowszych zmian w systemie edukacji, przedstawienie nowych rozwiązań dydaktyczno-metodycznych, prezentacja oferty szkoleń ZCDN-u na nowy rok szkolny oraz propozycja współpracy z instytucjami, które w swojej działalności podejmują wątki związane z edukacją. Skupiono się przede wszystkim na relacjach społecznych panujących w szkole (komunikacji między nauczycielami, uczniami i rodzicami), poruszano wątki związane z metodyką i dydaktyką (pytano między innymi, czy uczniowie czytają, czy lubią rozwiązywać zadania, jak przygotowują się do zajęć), a także rozważano korzyści płynące z opuszczania murów szkoły i angażowania uczniów w doświadczalne poznawanie świata. Osobne spotkania – w oddziałach zamiejscowych w Myśliborzu i Gryficach – zaplanowano dla nauczycieli przyrody, zajęć technicznych, zajęć komputerowych i IT.

Nauczycieli konsultantów i zaproszonych ekspertów wspierali także przedstawiciele wydawnictw i lokalnych instytucji kultury – w tym roku swoją ofertę zaprezentowali między innymi pracownicy Muzeum Narodowego w Szczecinie oraz Opery na Zamku.

Być albo nie być...

Co łączy Sienkiewicza z Szekspirem i Cervantesem

Barbara Keller, nauczycielka bibliotekarka w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Obchody rocznicowe, poświęcone pamięci osób zasłużonych i uznanych dla danej kultury, sprawiają, że z naszej świadomości nie znikają nazwiska naukowców, polityków czy pisarzy. W tym roku obchodzimy rocznicę urodzin i śmierci Henryka Sienkiewicza – twórcy powszechnie znanego, często czytanego i nierzadko stawianego na panteonie polskiej literatury obok Adama Mickiewicza czy Bolesława Prusa. W poniższym tekście – będącym po części literacką impresją z okazji obchodów Roku Sienkiewiczowskiego – polski noblista spotyka się jednakowoż z innymi wielkimi przedstawicielami literatury światowej.

Redakcja

Jakkolwiek wszyscy parający się literaturą pragną, by ich słowami dało się opisać ludzką kondycję, to nie każdy ma tyle szczęścia co Szekspir, którego „być albo nie być” wciąż trafia w punkt, ani tyle odwagi, co Cervantes, który zasugerował, że gorliwi czytelnicy to niebezpieczni wariaci, ani tyle siły, co Sienkiewicz, który na swych wątych barkach uniośł tyłu przekonujących siłaczy i nadludzi.

Mija właśnie 400 lat od śmierci i Szekspira, i Cervantesa, co uczciliśmy Rokiem Szekspira, licząc nie bez racji na to, że Cervantes do dziś nie domyślił się swojej wartości. Co do Sienkiewicza, to jego Rok ustanowiony w 100 lat po jego śmierci jest w dużej mierze hołdem dla okrutnego uwodziciela.

Prezentowane poniżej teksty trafiły tu z wystawy, gdzie ze zrozumiałych względów nie liczyły na duże zainteresowanie. Na łamach czasopisma mają o wiele większe szanse rozwinąć skrzydła, czyli dowieść po swojemu, że literatura to radość udzielająca się życiu.

Miguel de Cervantes y Saavedra (1547–1616)

Tak niezaradny, że nawet sukces Przemysłnego szlachcica z Manczy zdołał go wyrwać z biedy zaledwie na pięć miesięcy.

Tak pechowy, że z miłości do teatru spłodził dziecko z kobietą.

Tak głupi, że z dyrektorem teatru zawarł umowę, która go zobowiązywała do napisania sześciu komedii po pięćdziesiąt dukatów, a do wypłaty upoważniała jedynie w przypadku, gdy komedie okażą się najlepsze ze wszystkich.

Tak gorliwy, że będąc komisarzem żywnościowym, i ściągając zboże i oliwę po wsiach i miastach, ściągnął na siebie kłątwe kościelną za bezprawie.

Tak niezłomny, że będąc w niewoli u Turków nie przeszedł na islam, by polepszyć swoje położenie.

Tak zagorzały katolik, że nie porzucił niekochanej żony do końca życia, zadowolając się częstymi podróżami bez niej.

Tak mądry, że już w szkole wiedział, że nie należy szanować czegoś tylko dlatego, że tak chce tradycja.

Tak mężny, że nie wahał się zostać inwalidą wojennym w obronie ojczyzny.

Tak łatwowierny, że pokutował w więzieniu za cudze grzechy.

Tak romantyczny, że w dziewce od krów zobaczył Dulcynę.

Tak samotny, że rozumieli go tylko Don Kiszot i Sancho Pansa.

Tak lekkomyślny, że nie znając ostatecznego wyroku historii literatury, dał się pochować bez pomnika i nawet bez nagrobnego napisu.

William Shakespeare (1564–1616)

Jak się zdaje, młodzieńcem będąc, popadł w małżeństwo ze starszą o siedem lat Anną Hathaway, z którą się nudził, choć mieli troje dzieci.

Jak chce tradycja opuścił dom i został kłusownikiem.

Szczęście opuściło go, bo inaczej nie umiałby go tchnąć w Romea i Julię.

Schwytany, odcwizony, dyszący zemstą.

Teatr pociągał go bez dwóch zdań, gdyż nie wahał się posługiwać tym, którzy tam bywali w charakterze gości, pilnując na przykład ich koni.

Potem był aktorem, aż skończył jako autor sztuk.

Zrobił się z niego pisarz całą gębą. Zarabiał, kupował kamieniczki. Miał protektora, a ten zamieszany był w spisek Essex przeciwko królowej Elżbiecie. Protektor trafił do więzienia, Essex wiadomo gdzie, a Szekspir zajrzał pod powierzchnię dworskich uprzejmości i dowiedział się ile kosztuje łaska pańska.

Jak wieść niesie, jeszcze przed tą awanturą, Szekspir dał sobie złamać serce, co bez skrpułów wykorzystywały jego sonety.

I znów musiał wrócić do spraw przyziemnych.

Mimo iż nie brakowało mu różnorodnych doświadczeń, niektórzy niekiedy powątpiewają, aby syn mieszczanina z prowincji mógł stworzyć dzieła tak świetne, że niektórzy utrzymują, że gdyby cała literatura przepadła, a Szekspir by pozostał, to by wystarczyło miłośnikom tejsze.

Henryk Sienkiewicz (1846–1916)

Sienkiewicz chciał być pierwszą szablą Rzeczypospolitej, ale ubiegł go Wołodyjowski.

Mógł studiować prawo, ale sprawiedliwość zyskiwała na malowniczości, kiedy Skrzetuski otwierał sobie drzwi Czaplńskim. A gdyby nie Oleńka, nie udałoby się też wyperswadować Kmicicowi pędzenia łyczków kańczugami po śniegu.

Na medycynę namawiała Sienkiewicza matka, lecz byłoby szaleństwem podjąć się takiej harówki przy ponadprzeciętnej inklinacji do czytania powieści przygodowych. Poza tym lekarze zbyt często się poddają, więc gdzie im tam do Ursusa czy Bohuna.

Dla satysfakcji społeczeństwa i ojczyzny należało wymyślić zwycięskie bitwy z udziałem bohaterów kochanych przez pieśni. Filologia była tą dziedziną, która pozwoliła Henrykowi Sienkiewiczowi wyszlifować język do tego stopnia, że jeśli Jerzy Pilch chce zaczerpnąć ze źródła polszczyzny, to zagłada do Trylogii.

Dziennikarstwo, od którego zaczynał nasz „Litwos”, wdrożyło go do żelaznej dyscypliny. Korekta była robiona na czas, a żona dostawała nową paraskólkę, póki miała siły ją rozłożyć.

Życie nikogo nie pieści, a przecież Sienkiewicz był w gruncie rzeczy delikatnym chłopcem, marzycielem ze skłonnością do bałwochwaltwa. Ukochana kobieta myliła mu się z bóstwem, a przynajmniej z dziełem sztuki – zwłaszcza gdy stała w drzwiach. Kontemplował jej obraz godzinami, zanim kazał Petroniuszowi upajać się uściskiem Eunice, a Płoszowskiemu znajdować urok nawet w oddaleniu od Anielki.

Co do ruchu, jaki zapewniały Sienkiewiczowi częste podróże, był to lek na skołatane nerwy i sposób na utrzymanie kondycji fizycznej. Przekładało się to później na komfort Nel, skazanej na opiekę Stasia.

Jedni byli zawiedzeni tym, że krew, która się leje na kartach powieści Sienkiewicza, ma smak wina, a drudzy z tego samego powodu podarowali mu Oblęgorek.

Znaleźć się pośród laureatów literackiej Nagrody Nobla to zaszczyt, ale tak ma się do nienapisanej „Kroniki szczęścia” jak wiecznie zimny pałacyk w Oblęgorku do gorących uczuć wielbicieli.

BK

Zapraszamy gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne do bezpłatnego udziału w unikatowym projekcie edukacyjnym „Nasza pierwsza spółdzielnia”



**SPÓŁDZIELNIA
UCZNIOWSKA.pl**

**Z nami założysz
spółdzielnię uczniowską
w swojej szkole! :)**

✓ Wsparcie w założeniu i prowadzeniu przyszłolnej spółdzielni uczniowskiej

✓ Szkolenie dla nauczycieli „Animator Spółdzielczości Uczniowskiej”
✓ Platforma edukacyjna

✓ Wyjazd studyjny do Krakowa i okolic

✓ Warsztaty i spotkania informacyjne dla uczniów na temat spółdzielczości uczniowskiej

**Chcesz zgłosić swoją szkołę?
Zadzwoń! Napisz!**



91 350 82 62



kontakt@spoldzielniauczniowska.pl



www.spoldzielniauczniowska.pl

Polska Fundacja Społeczeństwa Przedsiębiorczego zaprasza gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne z województwa zachodniopomorskiego do udziału w unikatowym projekcie edukacyjnym pod hasłem „Nasza pierwsza spółdzielnia”.

IDEA PROJEKTU

Zasadniczym celem projektu jest **stworzenie warunków do odrodzenia i rozwinięcia spółdzielczości uczniowskiej** w szkołach naszego regionu poprzez popularyzację tego typu działalności wśród uczniów i nauczycieli oraz zapewnienie kompleksowego wsparcia metodycznego i mentorskiego do tworzenia i prowadzenia przyszłolnych spółdzielni uczniowskich. **Na południu kraju działa około 1000 spółdzielni uczniowskich, w naszym regionie jest ich jedynie kilka.**

DLACZEGO WARTO?

Istnieje powszechna opinia, zarówno wśród socjologów, pedagogów, jak i ludzi świata biznesu, że spółdzielnie uczniowskie są placówkami społecznie użytecznymi i bardzo przydatnymi w procesie wychowania dzieci i młodzieży. **Są prawdziwą szkołą gospodarowania, a kompetencje i umiejętności zdobywane w wyniku zaangażowania w spółdzielczość stanowią dla młodych ludzi pierwsze doświadczenie zbliżone do zawodowego.**

Młodzi spółdzielcy uczą się badać i reagować na potrzeby pozostałych uczniów bądź otoczenia szkoły (klientów) i odpowiednio dopasowywać swoją działalność do ich oczekiwań, a także odpowiednio gospodarować posiadanymi zasobami oraz funduszami. W efekcie przyczynia się to do przyswajania zasad rynkowych oraz podstaw marketingu, zaś orientacja rynkowa ułatwia późniejszy start na rynku pracy. **Spółdzielczość uczniowska to doskonałe narzędzie umożliwiające kształtowanie postaw obywatelskich, demokratycznych oraz znakomita szkoła przedsiębiorczości, zaradności i odpowiedzialności.**

W tym miejscu warto podkreślić, że spółdzielczość uczniowska to nie tylko popularne prowadzenie sklepiku szkolnego, ale również wiele innych aktywności, podsycanych uczniowską kreatywnością, m.in. rękodzielnicтво, uprawa roślin, produkcja ekożywności, działalność charytatywna, organizacja imprez kulturalnych, turystycznych,

sportowych, wydawanie szkolnej gazetki, organizacja samopomocy szkolnej, świadczenie drobnych usług na rzecz społeczności lokalnej (np. usług porządkowych). Pole do popisu jest ogromne!

OFERTA DZIAŁAŃ PROJEKTOWYCH

W ramach projektu, pragnąc przybliżyć społecznościom szkolnym idee spółdzielczości uczniowskiej, z myślą o uczniach zorganizujemy 30 spotkań informacyjnych poświęconych tej idei, dla nauczycieli zorganizujemy natomiast szkolenie „Animator Spółdzielczości Uczniowskiej”. Dwie wybrane szkoły wesprzemy (również finansowo!) w procesie tworzenia spółdzielni uczniowskiej, a 22 osoby zabierzemy na wyjazd studyjny do Krakowa i okolic, gdzie będzie można przyrzeć się najprężniej działającym polskim spółdzielniom uczniowskim.

W ramach projektu opracujemy także przewodnik *Spółdzielnia uczniowska, narzędzie do pobudzania i kształtowania postaw kooperacji, współpracy i przedsiębiorczości*, który następnie prześlemy wszystkim szkołom w regionie. Nadbudowę projektu stanowić będzie natomiast specjalna platforma edukacyjna, na której znajdą się niezbędne informacje na temat spółdzielczości uczniowskiej wraz z instruktażem, jak założyć i prowadzić przyszłolną spółdzielnię.

Szczegółowe informacje na temat projektu znajdą Państwo na stronie internetowej www.spoldzielniauczniowska.pl.

Zachęcamy do współpracy. Razem sprawmy, by spółdzielczość uczniowska odrodziła się w zachodniopomorskich szkołach.



Chcesz zgłosić swoją szkołę? Zadzwoń! Napisz!



91 350 82 62



kontakt@spoldzielniauczniowska.pl



www.spoldzielniauczniowska.pl

25 years **R**efleksje

The West Pomeranian
Educational Bimonthly

has been issued since 1991

a free magazine

September/October

2016



MULTICULTURAL EDUCATION





There are at least three characteristics of modern Western civilization which deserve attention in the context of education. The first one is mobility, broadly defined as not only the movement of people, but also as specific, so to speak, 'mobility of reality' (mobility of information, ideas, audio and video transmission, etc.). The second feature, somehow connected with the first one, is globalized communication, which in everyday life means faster and cheaper ways of communication between people. Last but not least, there are new information and communication technologies, that is any media that compete with the traditional ways of transferring knowledge.

The combination of these three categories: mobility, communication and media, leads to the following conclusion: the present day has been dominated by various kinds of interactions between representatives of various communities. Has it always been so? Perhaps, but certainly the abovementioned phenomena did not use to be so common as at the beginning of the 21st century. In other words, we are becoming the citizens of the world which is a meeting place for different traditions, cultures and languages.

Therefore, this issue of 'Refleksje' is an overview of theoretical approaches to multiculturalism, and it is arranged in a sort of a 'guidebook' that can inspire you to design your own model of multicultural education. I hope that the texts we present will inspire you to develop your own ideas for multicultural education, in the local, regional and, eventually, global perspective.

Urszula Pańska

The Director of the West Pomeranian
In-Service Teacher Training Centre



The West Pomeranian In-Service Teacher Training Centre
Accreditation of West Pomeranian Curator of Education

Sławomir Iwasiów

'Pupils are the Future of our Society'

An interview with Atte van Haastrecht

If we talk about the differences between various countries, then it would be mostly the system of qualifying as a teacher – each country has its own career paths and vocational training for teachers. For instance, in some countries, once you have graduated from a certain course, you can also teach other related subjects; in other states it is more difficult and requires additional qualifications. Generally, irrespective of a country and its educational policy, there are usually multiple complex rules to be observed. We do not differ much in that respect.

(...)

The basic differences are not so big, but the devil is in the details. For example, primary school in the Netherlands starts at the age of 4. Polish authorities are still discussing the age at which children should begin education – some supporters claim it should be lowered to the age of six, and some point to the age of seven as being the best. I can predict that the debate – despite certain decisions of governmental education authorities – will not be over for at least two more years. This may adversely affect both teachers and pupils – there may be problems with teachers' employment and pupils will see the negative effects in the range of knowledge they receive at schools.

It is not difficult to see that the Polish system is not as flexible as the Dutch one and the teachers are, so to say, less mobile. It is related to, in part, the stages of teacher training and career development. In the Netherlands a student who wants to become a teacher can change his/her course many times, in order to adapt his/her education to the needs of the school.

Moreover, every educational system has a so-called "test period". This is connected with political changes as every new government always tries to modify some details and even if the changes are minor, they must be "tested" in practice. This is why the flexibility of the system and the people is so important.

Kinga Anna Gajda

The Everyday Life of (Intercultural) Education

4

One way to overcome difficulties connected with limitations imposed on teachers would be to combine formal and non-formal education and to promote cooperation between schools and universities. A school-university partnership is defined as a purposeful cooperation, a kind of an agreement between these institutions aiming at the development of both of them and solving problems by means of working together. It is mostly perceived as a challenge for both institutions. Universities have ceased to be perceived as the only bastion of knowledge. We have since started considering exchange of theoretical and practical knowledge and mutual inspiration. The ideas that both school and university education should be a continuous process of acquiring knowledge and qualifications have become prevalent notions.

Such understanding of partnership allows to transplant the methods of non-formal education into formal education. And intercultural competences should be taught with the use of both methods since they concern not only providing reliable knowledge but also learning how to solve problems based on case studies, creative thinking and putting theory into practice. Focusing on university instead of school allows, on the one hand, to exploit the research and scientific potential of university, to have lessons organised by specialists in their fields and on the other hand, to avoid the restrictions of school teaching.

(...) The notion of combining formal and non-formal intercultural education, due to the increased interest of European institutions in such ideas (such as the Council of Europe or UNESCO), is closely connected with the research area of the Institute of European Studies at the Jagiellonian University. The staff have created the Service of Intercultural Competences (Serwis kompetencji międzykulturowych) which – while carrying out various educational projects concerning intercultural education – is working on creating a definition of intercultural education, describing active and effective methods of teaching these competences and competence indicators, as well as promoting multicultural education.

'Pupils are the Future of our Society'

Sławomir Iwasiów interviews Atte van Haastrecht, a pedagogue, union activist, PE teacher, certified teacher of Dutch language, social science and philosophy in the RSG Ter Apel school

When did you decide that you wanted to become a teacher? How was your career in Dutch educational system different from the careers of teachers in Poland or in other European countries?

The idea to become a teacher started early: in the first years of primary school. Already then I liked what my teachers were doing and wanted to do the same in the future.

After graduating from high school and getting a degree in pedagogy, I became a primary school teacher. At the same time I was doing a postgraduate studies course to be a physical education teacher, so in my first years at primary school I was both a normal teacher in the classroom but I also taught PE. But I still continued my vocational training and studied part-time – in 1995 I graduated from pedagogy, with teaching philosophy as my specialization. Since then I have been teaching Dutch language, social science and philosophy in secondary school.

If we talk about the differences between various countries, then it would be mostly the system of qualifying as a teacher – each country has its own career paths and vocational training for teachers. For instance, in some countries, once you have graduated from a certain course, you can also teach other related subjects; in other states it is more difficult and requires additional qualifications. Generally, irrespective of a country and its educational policy, there are

usually multiple complex rules to be observed. We do not differ much in that respect.

You have quite extensive experience in getting to know educational systems in various European countries, including schools in Poland. What are your thoughts on education in Poland? In what way is the Polish school different from schools in other places?

The basic differences are not so big, but the devil is in the details. For example, primary school in the Netherlands starts at the age of 4. Polish authorities are still discussing the age at which children should begin education – some supporters claim it should be lowered to the age of six, and some point to the age of seven as being the best. I can predict that the debate – despite certain decisions of governmental education authorities – will not be over for at least two more years. This may adversely affect both teachers and pupils – there may be problems with teachers' employment and pupils will see the negative effects in the range of knowledge they receive at schools.

It is not difficult to see that the Polish system is not as flexible as the Dutch one and the teachers are, so to say, less mobile. It is related to, in part, the stages of teacher training and career development. In the Netherlands a student who wants to become a teacher can change his/her course many times, in order to adapt his/her education to the needs of the school.

Moreover, every educational system has a so-called “test period”. This is connected with political changes as every new government always tries to modify some details and even if the changes are minor, they must be “tested” in practice. This is why the flexibility of the system and the people is so important.

Could you point out some similarities between European educational systems? For example, in Poland there is quite a bit of criticism about teaching methods. Some may say that Polish schools prepare students only to pass certain tests and exams, but rarely give them opportunity to learn creative ways of thinking. Would you say that this is a common thing in European schools?

I think that the situation is changing globally and it all has to do with the changes in our societies. We cannot hide that most of us already have consumer mentality. Money, social status, personal success – these are becoming increasingly important social goods... However, consumerism is not characteristic only for individual people, but also for politicians, law makers and corporations.

But in my opinion the main problem lies somewhere else. When a pupil leaves school with very good results, this says nothing about his/her as a human being – about social competences. The incompatibility between the goals of educational system and teaching pupils social competences may be a threat to our societies. It is essential to follow solutions used in Scandinavian countries like Sweden and Finland where the emphasis is on teaching soft skills.

In other words, I think, teaching students so that they have good test results – no matter the country and its educational system – will not have a positive effect on students’ social skills.

Nowadays Poland is facing a new wave of immigrants coming from different countries – mainly from Ukraine, but also from Middle East. What is your opinion on multicultural education? How does it look like in the Dutch school system?

The Netherlands have been the country of immigrants for centuries. Our country has always been very open to immigrants from all parts of the world, so it is not a new situation for us.

The Dutch school system has special schools for immigrants who are from outside the EU – because it is them, I guess, who have sparked the discussion on multicultural education. They can apply for legal residence and then citizenship. The proceedings may sometimes take months or even years. If the pupils, children of the immigrants, learn the Dutch language very quickly, they can be transferred to a regular school. It can also happen that a child who knows Dutch and attends public school suddenly has to leave the country because the application for a legal residence in the Netherlands has been rejected – and that is a huge problem!

We have more than 50 primary schools specially for immigrant children and almost 100 secondary schools with special departments for immigrant children. Every immigrant child receives a grant from the government which is twice as high as for a regular pupil at any school. But it all depends on the number of pupils and the support can change very quickly.

What will change in European education in the future? Could you predict that?

I think we need to try to make some major changes in the education in the next decade.

We need to remember that pupils are the future of our society – they need to grow up in a peaceful world without hate or prejudice. Therefore we must adapt the curricula so that they involve multicultural education, travelling and student exchanges. The European Union should spend as much money as possible on such projects, so that they become a part of school education.

Generally, we need such curricula which would include international – and mostly cross-border – cooperation to a greater extent. Maybe I am a little bit idealistic but I think it is the only way to create a prejudice-free society.

Thank you for your time.

SI

The Everyday Life of (Intercultural) Education

Kinga Anna Gajda, PhD, literary scholar, assistant professor in the Institute of European Studies at the Jagiellonian University

Intercultural education has become the spotlight for the Council of Europe, United Nations and UNESCO as it concerns such issues as human rights, freedom or democracy and it aims at preparing young people for active participation in the society. As part of intercultural education teachers and educators try to develop intercultural skills of their pupils. Thereby students have a chance to improve their psychosocial and cooperation skills, as well as communication based on equality, understanding and mutual respect in multicultural relationships.

The UNESCO document *Guidelines on Intercultural Education* lists the creation of competencies, attitudes and values allowing children and youth to participate in social life as a primary goal for schools¹. Intercultural education is based on the discussion of modern world and its current problems. Its purpose is to make students interested in the world around them, encourage analysing changes and processes in their immediate and distant surroundings, as well as asking questions, drawing conclusions and searching for solutions, but emphasising at the same time that education concerns places and situations in specific time and space and is subject to certain geopolitics.

Respecting diversity

Another important advantage of such education is promoting tolerance and solidarity, preventing discrimination, learning to live in a culturally diverse world – multicultural world – and promoting and protecting this diversity. Such education means participating in culture through culture, which is defined as the set of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional fea-

tures of a society or social group; this set consists of elements of tangible and intangible heritage – it encompasses not only such manifestations of culture as human scientific and artistic achievements but also ways of living together, traditions, systems of values and beliefs, symbols, everyday behaviours and others².

This is why intercultural education should involve all of these elements, comparing and contrasting cultures, but most importantly, it ought to make students aware of this diversity and promote the attitude of mutual respect, tolerance and understanding. Christine Sleeter and Carl Grant in their book *Making Choice for Multicultural Education*³ mention five elements of this type of education: nationality, language, culture, society, and gender. It is worth underscoring that such education does not revolve only around other cultures but it starts with in-depth and objective knowledge of the rules and values of one's own culture – its stereotypes, national characteristics, values and attitudes typical for this culture, elements of national identity, historical background of this culture and its social norms, local, regional and national memory, the discourse of identity

and the cultural and social image of a citizen, including his descent, religion and gender.

As is clearly visible from this short enumeration of the goals of intercultural education, it is holistic education which should both teach and shape the approach to many aspects of life; it is a process which ought not to be limited just to the transfer of knowledge but has to directly and practically relate to the idea of multiculturalism and by this token to the ideas of multilingualism, multi-ethnicity, multi-denominationalism, etc. Multicultural education should therefore present the ideas of unity in diversity, present specific information about various cultures, denominations and sets of values but at the same time show how these cultures affect each other, how they learn from one another and how they intertwine. Just as the quoted UNESCO document points out – such education should have three main principles: regard for cultural identity, presenting students with knowledge and models allowing them to fully and actively participate in social life, and bringing one's own contribution to the respect and understanding of diversity and multiculturalism.

Marginalised multiculturalism

Since we have developed such a definition of education, then we must also include in it practical actions, including student exchanges, meeting people from other cultures, trips and active teaching methods which would encourage students to self-educate and to look for answers to their questions. Thanks to this approach, the education will shape such features as cognitive openness, empathy, engaging in dialogue, the ability to work out compromise or team work.

As we can see, multicultural education promotes both hard skills and – or maybe mainly – soft skills and stimulates curiosity. Obviously, these should be the goals of education in general but unfortunately, this is becoming a rarity.

During meetings with young people you can hear that education is an obligation and a duty for them and that they do not see the need to learn for themselves. My research, done among young people, shows that lessons are usually conducted in an *ex cathedra* fashion and that students themselves do not know how to transform theory into practice. They do not feel motivated by their teachers to participate actively in social life, they

claim not to have any social skills and their cultural and social education is on a very low level – and often presented to them by people without proper qualifications.

And so, on the one hand, cultural knowledge is presented by Polish teachers (who have a background in Polish studies) instead of people with background in cultural studies. On the other hand, however, it is no wonder that specialised teachers are not employed by schools if such education is neglected and there are not enough lessons. There are no elements of non-formal learning in the traditional curriculum and the subject of multiculturalism surfaces only as a background of a few lessons and it is usually not highlighted. Teachers, faced with tight schedules, simply do not have the time to analyse cultural differences in the context of everyday life or to present multi-dimensional interpretations of all topics.

Therefore relevant realms of knowledge concerning multicultural education – such as memory and reconciliation – are discussed briefly and vaguely, if at all. Lesson schedules do not always allow for carrying out projects or learning how to debate, resolve conflicts peacefully, cooperate or communicate effectively.

Combining theory and practice

One way to overcome difficulties connected with limitations imposed on teachers would be to combine formal and non-formal education and to promote cooperation between schools and universities. A school-university partnership is defined as a purposeful cooperation, a kind of an agreement between these institutions aiming at the development of both of them and solving problems by means of working together⁴. It is mostly perceived as a challenge for both institutions⁵. Universities have ceased to be perceived as the only bastion of knowledge. We have since started considering exchange of theoretical and practical knowledge and mutual inspiration⁶. The ideas that both school and university education should be a continuous process of acquiring knowledge and qualifications have become prevalent notions.

Such understanding of partnership allows to transplant the methods of non-formal education into formal education. And intercultural competences should be taught with the use of both

methods since they concern not only providing reliable knowledge but also learning how to solve problems based on case studies, creative thinking and putting theory into practice. Focusing on university instead of school allows, on the one hand, to exploit the research and scientific potential of university, to have lessons organised by specialists in their fields and on the other hand, to avoid the restrictions of school teaching.

This was the intention of creating a university class of intercultural competences which was founded at high school VIII LO in Krakow together with the Institute of European Studies at the Jagiellonian University in the school year 2010/2011.

The notion of combining formal and non-formal intercultural education, due to the increased interest of European institutions in such ideas (such as the Council of Europe or UNESCO), is closely connected with the research area of the Institute. The staff have created the Service of Intercultural Competences (Serwis kompetencji międzykulturowych)⁷ which – while carrying out various educational projects concerning intercultural education – is working on creating a definition of intercultural education, describing active and effective methods of teaching these competences and competence indicators, as well as promoting multicultural education.

The fact that students may go out of school once a month and be placed in the hands of university teachers, doctoral students, educators, members of informal groups or NGOs allows to carry out modular and project teaching, different from school education. The idea of the classes is that the theoretical knowledge transferred via lectures and workshops is later combined with participants' own work. The other relevant issue is that students are forced to work with different types of people, with different opinions, working methods and frequently – different backgrounds. Such diversity of teachers provides diversity of teaching techniques.

Classes in the Institute aim mainly at exploiting the scientific potential of academics – stu-

dents participate in workshops conducted by specialists in cultural studies, philosophy, film studies, theatre studies, political science, German studies, history, etc. They took part, amongst others, in classes entitled *Tensions. Multicultural conflicts in European cinema* (Napięcia. Konflikty wielokulturowe w kinie europejskim), during which they learned about a wide range of historical problems with multiculturalism as shown in films; *Tolerance and its dangers from philosophical point of view* (Tolerancja i jej zagrożenia z perspektywy filozoficznej), where they discussed the history of shaping tolerance in European culture and various meanings of tolerance as well as the juxtaposition of tolerance and identity; dangers of tolerance and their consequences were also mentioned.

Other subjects discussed with academics were issues connected with stereotypes and stereotyping, European culture, young people in European Union, racial policy, intercultural relationships or project management. Academics and doctoral students from the Institute, on the basis of those classes, prepared papers and lesson plans which have been published in a form of a textbook⁸.

¹ UNESCO. *Guidelines on Intercultural Education*, Paryż 2007, s. 12. Por.: *Third Summit of Heads of State and Government of the Council of Europe* (Warsaw, 16–17 May 2005). https://www.msz.gov.pl/pl/p/strasburgre_fr_s_pl/o_re/3_szczyt/.

² Por. UNESCO. *Guidelines on Intercultural Education*, op. cit., s. 12.

³ JCh.E. Sleeter, C.A. Grant, *Making Choice for Multicultural Education*, New York 2003.

⁴ J. Goodlad, *School-university partnerships for educational research: Rationale and concepts*, w: *School university partnerships in action: concepts, cases and concerns*, red. K.A. Sirotnik, J. Goodlad, New York 1988.

⁵ Zob: S.S. Bartholomew, J.H. Sandholtz, *Competing views of teaching in a school-university partnership*, „Teaching and Teacher education” 2009, nr 25; L. Smedley, *Impediments to partnership: A literature review of school-university links*, „Teachers and Teaching: theory and practice” 2001, nr 7.

⁶ V. Baumfield, M. Butterworth, *Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school-university research partnerships: an analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how*, „Teachers and Teaching: theory and practice” 2007, nr 13, s. 412.

⁷ www.ic.europeistyka.uj.edu.pl.

⁸ K.A. Gajda (red.), *Podręcznik dla I uniwersyteckiej klasy kompetencji międzykulturowej*, Kraków 2014.