

Dorota Misiejuk

Zakład Edukacji Międzykulturowej
Uniwersytet w Białymstoku

„JA WOBEC INNEGO” – PROGRAM EDUKACYJNY DLA DZIECI ŻYJĄCYCH W PRZESTRZENI WIELOKULTUROWEJ

Wielokulturowość jest rozumiana jako różnorodność kultur w społeczeństwie, w którym indywidualność i niepowtarzalność każdej kultury jest akceptowana i jednako obdarzona szacunkiem. W ten sposób wspiera się i udziela akceptacji wszystkim rasom, religiom i kulturom. Różnorodność tę traktuje się jako wyraz zdrowego społeczeństwa. Spektakularnym znakiem prawidłowego stosunku większości do mniejszości jest powszechność przekonania, że wielokulturowość jest szansą, a nie przeszkodą.

System edukacyjny jest odpowiedzialny za przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie wielokulturowym. Treść i organizacja edukacji powinny zadbać o możliwość kontynuowania zmian postaw od etnocentryzmu poprzez akceptację do zrozumienia. Od dyskryminacji do jednakowych doświadczeń i zmiany niekorzystnych doznań.

Edukacja międzykulturowa, która stawia sobie za cel przygotowanie uczniów do pełnego uczestnictwa w wielokulturowym życiu społecznym, w wymiarze konkretnym powinna rozwijać przede wszystkim potencjalne możliwości każdej osoby do najpełniejszego jej rozwoju. Realizacja tej perspektywy polega przede wszystkim na docenieniu indywidualności każdego ucznia ze szczególnym naciskiem na sferę kulturową.

Możemy więc powiedzieć, że fundamentalną wartością edukacji międzykulturowej jest skoncentrowanie jej na dziecku. Jest to edukacja, w której centrum są potrzeby i potencjał twórczy każdego dziecka. W procesie tejże edukacji wykorzystuje się przede wszystkim doświadczenie i kreatywność samych uczących się. To implikuje otwartość w kierunku aktualnego środowiska szkoły, rodziny, sąsiadów i społeczności lokalnej, w skrócie – sam sobie, ze swoimi zaprzeczeniami i konfliktami.

Edukacja międzykulturowa jest zorientowana na problem i interakcyjne uczenie się – nauczanie. Należy podkreślić, że edukacji międzykulturowej nie rozumiemy jako swego rodzaju programu na wyrównywanie szans edukacyjnych dla członków zdominowanych grup kulturowych czy etnicznych. Jest szansą na rozwój i możliwość wzbogacenia własnych doświadczeń dla grup dominujących: kulturowych czy narodowych. Przez fakt dominacji kulturowej nie uświadamiają sobie niejednokrotnie, że doświadczenia z „odmiennym” kulturowo mogą stać się ciekawym doznaniem i wzbogacić ich własną kulturę.

Należy podkreślić, że idee leżące u podstaw edukacji międzykulturowej są opozycyjne w stosunku do segregacyjnych i asymilacyjnych spojrzeń na obcowanie z Innym. Edukacji międzykulturowej nie powinniśmy też pojmować w sposób hurra-optimistyczny, jako naiwnego celebrowania kulturowej harmonii, wzajemnego zrozumienia empatii. Celem edukacji międzykulturowej jest rozumienie odmiennych kultur i umożliwienie dialogu pomiędzy nimi. Nie należy jednak zapominać, że procesów porozumiewania się i dialogu nie można dowolnie przyspieszać. Nie służy temu też pomijanie tego, co dzieli różne kultury w imię niekreowania konfliktu i zacierania różnic poprzez wyodrębnianie cech wspólnych. Nie należy zapominać, że grupy – w zestawieniu mniejszościowe i większościowe – mają sprzeczne nieraz cele, a ich aspiracji nie da się pogodzić. Dialog jest interesujący, a każda kultura cenna dla innych właśnie przez różnice. Najważniejszym zadaniem w tym układzie jest pomóc uczniom zrozumieć tę różnorodność, podłoża konfliktów, uwrażliwić na odmienności nie po to, by je dostrzegać, ale po to, by potrafili twórczo spojrzeć na problemy tego świata. By umieli wziąć udział w pokojowym negocjowaniu konfliktów.

Edukacja międzykulturowa jako proces nie odbywa się w próżni. Jest ona bardzo głęboko osadzona w środowisku, zależna od niego. Jest odbiciem polityki społecznej kraju. Dlatego też część odpowiedzialności za realizację celów edukacji międzykulturowej, za budowanie społeczeństwa wielokulturowego spoczywa na domu, Kościele i społeczności lokalnej.

W tym kontekście wiele wyjaśniająca może być teoria zależności między bazą kulturową dziecka a jego karierą szkolną. Zależności te obserwowane są na poziomie społeczeństwa, społeczności lokalnej, szkoły i dziecka w rozległych relacjach, z którymi mamy do czynienia na co dzień. J. Cummins ilustruje proces socjalizacji dzieci „innych” (mniejszości) w klasie szkolnej [Cummins, 1996]. Model ten możemy interpretować następująco:

Wyniki szkolne dzieci „innych” (F) wynikają przede wszystkim z relacji, które istnieją pomiędzy ich grupą kulturową i grupą dominującą w danym społeczeństwie (A). Status tych interkulturowych relacji kreuje reakcje rodziców dzieci „innych” na daną sytuację i przekładany jest na typ relacji dziecko–rodzic. Dzieje się tak niezależnie od wieku dziecka. W niektórych grupach mniejszości etnicznych czy też kulturowych socjalizację dziecka charakteryzuje się generalnie jako kompetencje w zakresie kultury i języka własnej grupy, jak i grupy większościowej. Takie dzieci przez swoich rodziców są silnie motywowane do pracy w szkole i osiągania sukcesów. Swoje korzenie kulturowe, specyficzny system wartości traktują jako własne bogactwo, które ich nie ogranicza. Te grupy etniczne bardzo często są akceptowane przez grupę większościową jako nie stwarzające problemów.

Inaczej wygląda sytuacja dziecka, które pochodzi z mniejszościowej grupy kulturowej, która jest widziana przez większość jako mniej kulturalna, niższa, mniej wartościowa. W tym przypadku rodzice dzieci z tak postrzeganej grupy mniejszościowej mogą rozwijać u swoich dzieci ambiwalentne etniczne odczucia lub negatywny pogląd o grupie większościowej i instytucjach takich jak szkoła. Taka sytuacja społeczna prowadzi u dzieci do dyfuzji tożsamościowych, a tym samym do zaburzenia rozwoju osobowego, obniżenia wartości własnej dziecka. Takie dzieci są bardzo źle przygotowane do kariery szkolnej, mają małe osiągnięcia i łatwo stają się ofiarą oczekiwań niskich wyników u swoich nauczycieli (C).

Oprócz odpowiednich umiejętności pedagogicznych nauczycieli w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych dzieci, u których podłoża leżą różnice kulturowe, nie bez znaczenia jest też odpowiednia organizacja procesu kształcenia i wychowania w szkole jako instytucji. Pozwala to na wprowadzenie do systemu szkoły adekwatnych do mozaiki etniczno-wyznaniowej społeczności szkoły programów edukacji międzykulturowej. Odpowiednia organizacja szkoły umożliwia natychmiastowe reagowanie na autentyczne problemy danej szkoły czy klasy szkolnej. Wspomaga rozwój osobisty dziecka i wpływa na osiągnięcie wysokich wyników nauczania (E).

W końcu to, co się dzieje na terenie klasy szkolnej zależy przede wszystkim od diagnozy nauczyciela prowadzącego zajęcia. Kompetentny nauczyciel, wrażliwy na problemy osobiste dzieci decyduje jakie programy edukacji międzykulturowej powinny być realizowane w danej klasie.

Edukację międzykulturową możemy rozumieć jako interdyscyplinarny proces, który sprzyja rozumieniu, akceptacji, empatii i konstruktywnym i harmonijnym stosunkom między ludźmi o odmiennych kulturach. Pozwala to uczącym się wszystkich pokoleń spojrzeć na odmienne kultury jako źródło wiedzy i bogactwa. Owo przygotowanie do dialogicznych interakcji z przedstawicielami innych kultur drogą krytycznej refleksji prowadzić ma ku wzmocnieniu własnej tożsamości kulturowej [MULTICULTURAL EDUCATION, 1991].

Osiągnięcie efektu poszanowania i harmonijnych stosunków między ludźmi o odmiennych kulturach jest celem wielce złożonego i skomplikowanego procesu o pewnej dynamice, którą w wielkim skrócie i uproszczeniu możemy opisać następująco:

- po pierwsze – niezbędna jest świadomość i rozpoznanie własnej tożsamości kulturowej i etnosu,
- nabywanie wiedzy w zakresie podobieństw i różnic pomiędzy kulturami;
- w następnym etapie wymagane jest położenie nacisku na nabywanie umiejętności analizowania procesów komunikacyjnych i stosunków między grupowych, które jednostce pozwalają na efektywne działania w zróżnicowanym środowisku kulturowym;
- czyni się to po to, by dążyć do nowych i twórczych rozwiązań w zakresie osobowych i społecznych rozwiązań;
- ostatnim etapem i niejako zwieńczeniem procesu jest przejawianie pozytywnego stosunku do siebie i innych etnokulturowych i rasowych grup [ibidem].

Edukacja międzykulturowa jest zorientowana na problem i interakcyjne uczenie się – nauczanie. Ze względu na specyfikę tematu cele edukacji międzykulturowej można osiągnąć prowadząc zajęcia metodami warsztatowymi raczej niż technikami podawczymi. Premiuwane jest umieszczanie wiedzy w akcji, odwoływanie się do konkretnych problemów i sytuacji. Na przykład to co w edukacji międzykulturowej nazywane jest etnicznością lub „kulturą korzeni” to nie jest koncentrowaniem się na przeszłości, ale wydobywanie tego, co jest aktualne dla danej kultury mniejszości w obecnym czasie i obecnych warunkach. Zadaniem nauczyciela, który podejmuje się pracy z uczniami nad tak sformułowaną problematyką edukacji międzykulturowej jest więc nie tyle praca nad poszerzeniem wiedzy uczniów, ale nad jej pogłębieniem. Chodzi o to, by dać uczniom możliwość wglądu w stan rzeczy, zastanowić się nad możliwościami twórczych, konstruktywnych rozwiązań, ale i zastanowić się nad ograniczeniami, z którymi musimy się liczyć, które w pewien sposób kreują nam rzeczywistość.

Uczestnicy zajęć powinni mieć możliwość ćwiczenia zachowań w zakresie podstawowych umiejętności nawiązywania kontaktu z „Innym” – w tym konkretnym przypadku chodzi o umiejętność komunikowania się z Innym na poziomie kodów kulturowych, umiejętności formułowania sądów i podejmowania decyzji.

Wszyscy uczniowie, niezależnie od rasy, koloru skóry, płci, języka, korzeni kulturowych, religii, przynależności etnicznej, fizycznych możliwości i potencjału intelektualnego mają takie samo prawo pełnić znaczące role w społeczności. Edukacja musi stworzyć możliwości rozwoju tych zdolności i kompetencji, które wypromują efektywny i cenny udział danej jednostki w społeczności i zapewnią równy status dla nich samych, jak i ich grupie etnokulturowej. Edukacja dla pełnego uczestnictwa w życiu społeczności wymaga respektowania specjalnych potrzeb grup mniejszościowych. Bez ich realizowania niemożliwy jest pełny i twórczy wkład w funkcjonowanie społeczne danej grupy na równych prawach. Ich realizacja może się ziścić poprzez kształtowanie identyfikacji osobowościowych w wymiarze kulturowym, innych niż grupa większościowa. Chodzi tutaj o budowanie wartości własnej uczniów i silnego sensu tożsamości kulturowej przez pozytywne portretowanie własnej kultury i korzeni kulturowych oraz poprzez kształtowanie pojęć „swojego” i „obcego”. Podstawową kategorią dla rozumienia ludzkich zachowań wobec „innego” jest kategoria „swoj-obcy”, która nie jest pojęciem klasyfikującym, ale kategorią kontekstualną. Opiera się na kryteriach subiektywnych i spójrzaniu od wewnątrz. Służy ona do autoidentyfikacji i do zdefiniowania dystansu w stosunku do obcych. Owo kontekstualne, a więc dynamiczne spojrzenie, w odróżnieniu od podejścia statycznego – wedle arbitralnie przyjętych kategorii obiektywnych, ma olbrzymie znaczenie praktyczne. Pokazuje zbieżność kultur dwóch partnerów, umożliwia dialog i kreuje nowe wartości [Markowska, 1996].

Realizacja tego zadania wymaga nie tylko ćwiczenia w działaniu, ale również zrozumienia, w jaki sposób i w jakim stopniu własne postępowanie i postępowanie innych ludzi spełnia standardy realizacji idei równości, sprawiedliwości i pokojowego współżycia różnych ras, narodów i religii. Najważniejszą barierą, jaka pojawia się w kontaktach z „innym”, są nasze stereotypy i uprzedzenia. To one bardzo często są podstawą dla decyzji o konkretnych zachowaniach wobec „Innych”. Decydują o przydzieleniu puli praw i obowiązków wobec świata, danego kraju czy społeczności lokalnej.

Należy jednak mocno podkreślić, że modyfikacja stereotypu nie polega tylko na podaniu informacji niezgodnej ze stereotypem. Ze względu na silne skojarzenie stereotypu z emocjami w procesie modyfikacji należy zadbać przede wszystkim o uświadomienie sobie przez uczniów emocji związanych ze stereotypem [Kurcz, Chlewiński, 1992]. Dlatego też podanie informacji, intelektualne dyskusje czy przywoływanie autorytetów nie modyfikuje stereotypów czy uprzedzeń. Interpretuje bowiem świat na poziomie obiektywnym: rzeczywistości, która jest wypadkową wielu poglądów. Tymczasem dla modyfikacji stereotypów i uprzedzeń ważniejsze jest to, jak jednostka ją interpretuje. Zachowaniem bowiem kieruje percepcja rzeczywistości. Forma warsztatów przy modyfikacji stereotypów i uprzedzeń pozwala zrealizować założenia podejścia psychodynamicznego, gdzie każde zachowanie jest znaczące. W badaniu przestrzeni życiowej kładzie się nacisk na odkrywanie znaczeń konkretnych zachowań jednostki. Rozważa się rozumowanie i motywacje, które za nimi stoją i które do nich doprowadziły. Zakłada się, że pojmując procesy motywacyjne leżące u podstaw zachowań, można pomóc w rozwinię-

ciu efektów przystosowawczych, w nauczaniu nowych umiejętności ego [zob. ZESZYTY PROBLEMOWO-DYDAKTYCZNE, 1998].

W edukacji nie sposób pominąć problemu języka, jaki jest podstawowym sposobem komunikowania się i przekazywania wiedzy, znaczeń. To przecież za pomocą języka i na jego bazie formuje się społeczna natura człowieka i jest to symboliczny środek, dzięki któremu wychowankowie „społecznie konstruują swoją wiedzę o rzeczywistości” [Brzezińska i in., 1995] języka i świadomości, gdzie język jest siedliskiem i nośnikiem uczuć, myśli; całej kultury w indywidualnej i społecznej świadomości człowieka. Tak więc można powiedzieć, że język ojczysty jako forma kultury wyraża:

- struktury pojęciowo-światopoglądowe; jako wyszczególnienie wartości kulturowych. Można zaznaczyć tutaj szczególny charakter rozumienia świata właściwy danemu etnosowi;
- struktury uczuciowo-emocjonalne; jako wyszczególnienie właściwości należy odnotować osobliwy charakter odczuwania świata właściwy danemu etnosowi;
- struktury artystyczno-obrazowe, które zawierają szczególny system tworzenia i używania wartości artystycznych, system ich oceny i powstały system tradycji artystycznych właściwych danemu etnosowi [Salejew, 1992].

Aby w ramach edukacji międzykulturowej znalazło się miejsce na rozwój języka mniejszości, w tych trzech wymiarach potrzebne są specyficzne formy i programy nauki języka, adekwatne zarówno do życzeń mniejszości, jak i realnych możliwości w konkretnych warunkach. Na przykład w przypadku nauki języka urzędowego, w sytuacji, gdy dla części dzieci jest to język ojczysty, a dla części dzieci jest to język drugi, należałoby organizować naukę w taki sposób, by unikać kulturowej ekspansji w świadomość dzieci mniejszości. Przykładem może być tutaj – szeroko stosowana w szkołach duńskich – metoda autonomii. Istnieją też różne programy nauki języka mniejszości, zwykle w ramach oddzielnych klas bądź szkół, takie jak immersja (*immersion*), dwujęzyczne (*bilingual*) czy kursy językowe. Z powyższych rozważań wynika, że edukację międzykulturową zasadniczo możemy opisać w trzech perspektywach.

Edukacja międzykulturowa

- Edukacja dla zrozumienia międzykulturowego; modyfikacja stereotypów i uprzedzeń
- Edukacja na rzecz pełnego udziału w życiu społecznym, kształtowanie identyfikacji osobowościowych, kształtowanie pojęć swój–obcy
- Edukacja na rzecz rozwoju kulturowego i językowego. Odpowiednie metody i techniki nauki języka

Im obszerniej ujmemy w praktyce dydaktycznej i systemie wychowawczym szkoły cele i zadania z ukazanych trzech perspektyw, tym efektywniej w owej szkole będzie realizowana filozofia edukacji międzykulturowej.

Możemy pokusić się o wyróżnienie specyficznych obszarów aktywności w procesie edukacji międzykulturowej. Adekwatnie do dynamiki procesu i wyróżnionych powyżej perspektyw, możemy wyróżnić stałe obszary aktywności w procesie edukacji międzykulturowej.

Stale obszary aktywności w procesie edukacji międzykulturowej

1. Świadomość i rozpoznawanie własnej tożsamości kulturowej

Każde dziecko powinno mieć możliwość pozytywnego zaistnienia na terenie klasy szkolnej. W tej sferze jest miejsce na zaakceptowanie specyficznych cech i postaw uczniów. Negatywne i nietolerancyjne postawy wobec Innego ignorujemy, w żadnym wypadku nie oceniamy ich.

2. Nabywanie wiedzy w zakresie rozumienia podobieństw i różnic kulturowych

Realizacja tego obszaru polega na zaznajamianiu dzieci z kodami kulturowymi i wyrabianie umiejętności odczytywania ich. Szeroko wykorzystujemy tutaj literaturę danego obszaru kulturowego: legendy, podania, bajki, opowiadania. Zapoznujemy dzieci z gramami i zabawami charakterystycznymi dla danego obszaru kulturowego. Trenujemy charakterystyczne techniki rękodzielnicze, techniki malarskie itp. Zapoznujemy dzieci i trenujemy z nimi specyficzne dla konkretnego obszaru kulturowego kody zachowania, zarówno w odniesieniu do danej kultury obrzędów np. religijnych, jak i dnia codziennego. Niezmiernie ważne jest też, by w tej sferze oddziaływań znalazło się miejsce dla zaistnienia języka mniejszości – dialektu, gwary, slangu itp. Język bowiem traktowany jest jako swoisty nadrzędny kod kulturowy, który umożliwia transpozycję pozajęzykowego kodu do następnego pokolenia. Gwarantuje zachowanie odrębności kultur w wymiarze abstrakcyjnym. Każde wyrażenie dialektalne, gwarowe czy slangowe przedstawiamy w sposób pozytywny. Postawy nietolerancyjne, wyśmiewanie i deprecjonowanie brzmienia języka, tak samo jak używanie przez uczniów, słów powszechnie uważanych za obraźliwe – ignorujemy. W żadnym wypadku nie oceniamy tego negatywnie.

Praca w tym obszarze edukacji międzykulturowej to także pozytywne portretowanie kultur odległych, egzotycznych. Praca nad uwrażliwieniem i wspomaganiem uczniów w ich rozwoju rozumienia i szacunku dla historycznych i kulturowych korzeni innych. Realizujemy to przede wszystkim poprzez wypróbowywanie charakterystycznych zachowań kulturowych, kultur dla nas odległych i egzotycznych. Przykładowe ćwiczenia to: przygotowywanie potraw społeczności dla nas egzotycznych: japońskich, chińskich, hinduskich i spożywanie ich w tradycyjny sposób – pałeczkami i rękoma; czy ubieranie się w sari, noszenie czapeczki uzbeckiej czy lapońskiej; zachowywanie się w pomieszczeniach chińskich czy japońskich (niskie meble, poruszanie się na kolanach, zdejmowanie butów).

3. Trenowanie i nabywanie umiejętności w analizowaniu procesów komunikacyjnych i stosunków międzygrupowych, które pozwalają jednostce działać efektywnie w zróżnicowanym środowisku kulturowym. Edukacja w celu zrozumienia problemów niesprawiedliwości, zaprzeczania praw i nierównych szans

Realizacja tego obszaru polega na trenowaniu z uczniami negocjowania swoistych „interesów” dzieci mniejszości – poszanowania tradycji i zachowań kulturowych poszczególnych grup uczniów na terenie klasy szkolnej. Chodzi tutaj przede wszystkim o zauważenie przez uczniów faktu, że poszczególne grupy dzieci w klasie szkolnej mają inne, wyjątkowe i unikalne potrzeby. Zaspokajanie tych specyficznych potrzeb pozwoli na pełny i twórczy wkład w funkcjonowanie społeczne danej grupy na równych prawach.

Przykład tematu do negocjowania to np. jak zorganizować dyskotekę choinkową, by zabezpieczyć interesy dzieci katolickich i interesy dzieci prawosławnych. Problemem jest tutaj takie zgranie imprezy w czasie, by nie odbywała się ona podczas postu. Czy np. jak sprawić by dzieci Świadców Jehowy, którym religia zabrania uczestniczenia w imprezie choinkowej, mogły być na niej obecne i nie czuły się odrzucone z grupy itp.

Ważne jest, by dać dzieciom możliwość zbadania i doświadczenia niesprawiedliwości i nierównych szans. Należałoby się odwołać też tutaj do globalnych (światowych) przykładów: dzieci z krajów biednych i dzieci z krajów bogatych. ta wiedza pomoże dzieciom odpowiednio traktować i próbować modyfikować stereotypy własne i innych. Pozwoli im aktywnie przeciwstawiać się uprzedzeniom, dyskryminacji i rasizmowi.

4. Dążenie do formułowania twórczych i nowych rozwiązań w zakresie osobowych i społecznych stosunków

Zadania z tego obszaru wynikają bezpośrednio z obszaru poprzedniego. Chodzi tutaj przede wszystkim o mobilizowanie dzieci do podejmowania twórczych rozwiązań w zakresie pokojowego i harmonijnego współżycia wszystkich dzieci w klasie.

5. Przejawianie pozytywnego stosunku do siebie i innych etnokulturowych i rasowych grup. Edukacja antyrasistowska

Albert Memmi [1982] [Katz, 1978] definiuje rasizm jako społeczną praktykę, na którą składa się usprawiedliwianie wywierania siły czy wykorzystywania jednej grupy przez inną poprzez przypisywanie jej charakterystyk, które rzekomo definiują te grupy jako grupy podległe. „Cele rasizmu usprawiedliwiają agresje czy przywileje, nagradzają przestępstwo, usprawiedliwiają ponoszenie ofiar i polegają na nieuprawnionym generalizowaniu rzeczywistych lub wymaganych różnic” [ibidem].

Należy jeszcze dodać, że określone typy zachowań czy uprzedzeń powinny być identyfikowane jako rasistowskie nie tylko ze względu na swoją treść, ale też ze względu na kontekst, w jakim się pojawiają. Rasizm powinien być definiowany jako działanie grupy dominującej i jako kombinacja idei, postaw i praktyk, które ustanawiają dominację.

W tym kontekście edukacja antyrasistowska będzie polegała na uwrażliwianiu na fakt pojawiania się poglądów rasistowskich w kontekstach, które dla członków grup dominujących uczniów i nauczycieli są bardzo często nieczytelne na pierwszy rzut oka.

Program ten został wprowadzony eksperymentalnie w kilku klasach w szkole podstawowej i przedszkolu. Konkretnie treści do tego programu wprowadziły nauczycielki, kierując się własnym doświadczeniem i potrzebami społecznymi dzieci, z którymi pracowały. Uzyskały pozwolenie na wprowadzanie programu dyrektorów placówek oraz rodziców dzieci. Zajęcia prowadziły przez rok, realizując program „Ja wobec Innego” jako dodatkowy program, a nie zamiast przyjętego programu przedszkola czy początkowych klas szkoły podstawowej. Naukowe „bezpieczeństwo” zapewniał im prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz.

Generalnie nauczycielki w przedszkolu widziały organizację treści programu w trzech blokach tematycznych. W pierwszym znalazły się ćwiczenia z obszaru „Ja” fizycznego i emocjonalnego, w drugim „My” jako rodzina i grupa przedszkolna, a w trzecim treści z obszaru Inni. Celem ich było zapoznanie dzieci z ludźmi o odmiennych kulturach i obyczajach.

W szkole nauczycielki zorganizowały materiał w sposób bardziej dynamiczny i odwołujący się bezpośrednio do decyzji i odpowiedzialności dzieci. Kategorie zaproponowane przez nauczycielki to np. każdy może być Innym. „Ja i Inni”. „Jak to być Innym”, „Poznajemy siebie nawzajem”, „Ja Ciebie – Ty Mnie”. „Uczymy się negocjować”

Treści programowe krążyły też wokół sztandarowych niejako pojęć, np. tolerancja i agresja, akceptacja i jej brak. Odpowiedzialność za własne postępowanie i empatia w stosunku do Innych. Okazało się, że przy zastosowaniu aktywnych metod nauczania i różnego typu symulacji, dzieci są w stanie pojąć i dyskutować te abstrakcyjne pojęcia.

Niektóre nauczycielki, mówiąc o Innych ograniczyły się do korzystania z przekazywanych typu: książki, filmy, albumy. Inne prezentowały dzieciom w statyczny sposób – jako skończony obraz. Inne natomiast wykorzystywały i prezentowały poszczególne kody kultur odmiennych jako przyczynek do spotkania Innych. Poprzez porównanie programów w tej perspektywie, na podstawie zarejestrowanej przez nauczycielki reakcji dzieci, można wysnuć wniosek, że dużo bardziej efektywny, jeśli chodzi o udrażnianie zainteresowań i zaciekawienie Innym, jest aktywne prezentowanie kultur odmiennych od naszej. Spełnia to także inną funkcję – udrażnia ścieżki przechodzenia od problematyki „odmiennego” jako dalekiego i egzotycznego do „odmiennego” jako bliskiego, przyjaznego, żyjącego wśród nas. Pozwala to także na realne spojrzenie na rzeczywistość społeczną niesprawiedliwość i brak równych szans. Tylko te nauczycielki, które zdecydowały się na „przybliżanie odmiennego” w sposób aktywny (odwołując się do emocji raczej niż intelektu) otwierały sobie i dzieciom drogę do dyskusji i zmierzenie się ze społecznymi problemami takiej wagi jak: wojna i pokój, niesprawiedliwość społeczna i brak równych szans w rozwoju.

Podsumowując doświadczenia nad realizacją programu edukacyjnego „Ja wobec Innego” należy stwierdzić, że zaobserwowano trudności nauczycielek ze zdefiniowaniem pojęcia osoby na poziomie kulturowym. Kategoria „My” była bardzo często traktowana nie jako kontekstualna, ale jako klasyfikująca i dająca poczucie bezwzględnej bezpieczeństwa (budująca nie tylko tożsamość grupową, ale także indywidualną). Generalnie dało się zauważyć swoisty brak wiary w Inność kulturową, nieświadomość tożsamości Innych – żyjących obok nas. Wydaje się, że z jednej strony owa niewiara w Inność oraz brak umiejętności pojmowania osób na poziomie osób kulturowych, a także zwykły brak informacji na temat mniejszości narodowych w Polsce powodowało, że wiele nauczycielek unikało problemowego ujmowania tematu różnic kulturowych, pozostając na etapie prezentowania dalekich i egzotycznych odmienności. To też mogło być powodem traktowania odmienności kulturowych w sposób hurraoptymistyczny i „zbyt słodki”. Konsekwencją było porzucenie realizacji programu tylko na którymś z początkowych etapów.

Generalnie, po przeprowadzeniu którejkolwiek wersji programu, obserwowano swego rodzaju „erupcję” intelektualnych zainteresowań dzieci odmiennością kulturową, zainteresowanie filmami przyrodniczymi i programami popularnonaukowymi o innych kulturach. W programach bardziej rozbudowanych nauczycielki relacjonowały, „inny poziom podchodzenia do tematu, bardziej dorosły i obiektywny, mniej naiwny” Dzieci np. w filmach dostrzegały problemy społeczne i potrafiły o nich dyskutować, zaobserwowano jednakże u dzieci dużą trudność przeniesień „z dalekiego świata” do naszej rzeczywistości. Innymi słowy dzieci interpretują własną kulturę jako uniwersalną. Z jednej strony może to być trudność rozwojowa, związana z rozwojem osobowym dziecka. Może też być pochodną trudności nauczycielek w tym zakresie.

Ostatni punkt podsumowujący realizację programu „Ja wobec Innego” chciałabym poświęcić szkole jako organizacji. Należy podkreślić, że nauczycielki przeprowadzające program poświęciły wiele czasu i energii na przystosowanie placówki pod względem organizacyjnym. Potrzebne były zmiany w planach lekcji z powodu np. wycieczek, wchodziły w kooperacje z nauczycielami innych przedmiotów, np. religii, zapraszając ich do współpracy. Rozwinęły autentyczną współpracę z rodzicami oraz uczniami ze starszych klas, którzy np. przygotowywali klasę szkolną na odegranie roli nieznanej planety czy sali do celebrowania parzenia i picia herbaty. Inną sferą jest dostępność, a raczej brak dostępności do potrzebnych materiałów: filmów, baśni ilustracji itp. Zaobserwowano też swoistą emocjonalną trudność: uczniom bardzo trudno jest wyjść z roli „uczniwa” – jako grzecznego dziecka, które zna odpowiedzi i wie jak je zaprezentować, by nauczyciel był zadowolony. Wyjście z tej roli natomiast i zajęcie stanowiska osoby poszukującej i otwartej, w programie jest warunkiem *conditio sine qua non*.

Reasumując dotychczasowe rozważania na temat edukacji międzykulturowej należy podkreślić, że na jej bazę składa się świadomość, że nasze społeczeństwo staje się wielokulturowe i że poszukiwanie konstruktywnych odpowiedzi staje się potrzebą chwili.

Edukacja międzykulturowa nie jest dziedziną-monolitem. Ma wiele twarzy i może być interpretowana na wiele sposobów. Kluczem do tej interpretacji są problemy poszczególnych społeczności lokalnych. Jakakolwiek szkoła nie może wziąć na siebie całej odpowiedzialności za postawy i pokojowe współzycie społeczności lokalnej, to niewątpliwie ma swoją rolę do spełnienia.

W celu realizowania tych zadań istnieje potrzeba opracowywania autorskich, adekwatnych do problemów konkretnych szkół, programów edukacji międzykulturowej, tak by wyposażać uczniów w dyspozycje, dzięki którym będą zdolni pokojowo negocjować problemy.

Bibliografia

- Brzeziński A. i in. [1995], *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Poznań.
- Cummins J. [1996] *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a diverse Society*, Ontario CA.
- Katz J. H. [1978], *White awareness*, New York.
- Kurcz I., Chlewiński Z. [1992], *Stereotypy i uprzedzenia*, Warszawa.
- Multicultural Education: Translating Policy into Practice*, [1991], Canada, February.
- Markowska D. [1996], *Kategoria „swój – obcy” – omówienie*, w: T. Popławski (red.), *Oblicza peryferyjności*, Białystok..
- Salejew W. A. [1992], *Język w nacyjonalnej kulturze*, Mińsk.
- „Zeszyty Problemowo-Metodyczne” [1988], nr 7.

Summary

D. Misiejuk – *Educational program for children living in the multicultural environment*

In a situation when the world is not homogenous anymore we need a model of education which brings all those perspective into the school and educational programs. Author proposes the frame of work in a multicultural perspective. She recognizes several stages which pupils should develop in order to become aware of cultural differences, and to have tools to work with them.