

Anna Młynarczuk-Sokołowska

**Teoria i praktyka
międzykulturowej edukacji nieformalnej
w kontekście działań adresowanych do dzieci**

Białystok 2016

Recenzja naukowa: dr hab. Elżbieta Jaszczyszyn, prof. Uniwersytetu w Białymstoku

Korekta językowa: Tatiana Falkowska, Katarzyna Szostak-Król

Zdjęcia na okładce: z archiwum autorki

Publikacja ukazała się dzięki dofinansowaniu Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku oraz pracy społecznej osób zaangażowanych w jej przygotowanie.



Wydanie I, Białystok 2016

Wydawca:
Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku
ul. M. Skłodowskiej-Curie 14
15 – 097 Białystok
fundacja@uwb.edu.pl



Copyright by Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku
Copyright by Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku

Niniejsza publikacja, ani żadna jej część, nie może być powielana w celach komercyjnych bez pisemnej zgody wydawcy (adres powyżej). Fragmenty tej publikacji mogą być wykorzystywane w celach niekomercyjnych, pod warunkiem wskazania autora i wydawcy.

Skład i druk: Michał Burzyński, michal@burzynski.pl

ISBN 978-83-937718-5-1

Spis treści

Wprowadzenie	7
Rozdział 1. Teoretyczne podstawy międzykulturowej edukacji nieformalnej	11
1.1. Edukacja międzykulturowa – istota, cele, zadania	11
1.2. Międzykulturowa edukacja nieformalna – podstawowe założenia	25
1.3. O potrzebie edukacji międzykulturowej dzieci	30
1.4. Organizacje pozarządowe jako podmioty realizujące działania edukacyjne	41
Rozdział 2. Metodologia badań własnych	51
2.1. Przedmiot i cele badań.....	51
2.2. Problemy badawcze	53
2.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze	54
2.4. Dobór badanych i teren badań	54
2.5. Organizacja i przebieg badań.....	56
Rozdział 3. Uczestnictwo w międzykulturowej edukacji nieformalnej według opinii dzieci w świetle badań własnych	57
3.1. Treści działań	57
3.2. Strategie uczenia się.....	61
3.3. Nabyte kompetencje.....	68
3.4. Zalety i wady realizowanych działań	73
Rozdział 4. Międzykulturowa edukacja nieformalna w praktyce – przykłady działań adresowanych do dzieci	81
4.1. Projekt edukacyjny „Międzykulturowy klub malucha” (Polskie Centrum Pomocy Międzynarodowej, Fundacja Sto Pociech)	81

4.2. Konkurs „Różnorodność przestrzeni dialogu” (Szkoła Podstawowa nr 26, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku).....	85
4.3. Program Kształtowania Wrażliwości na Odmienność „Przygody Innego” (Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku).....	88
4.4. Projekt edukacyjny „Ku wzbogacającej różnorodności” (Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku)	92
4.5. Projekt edukacyjny „Zrozumieć Innego” (Fundacja Dialog)	95
4.6. Projekt edukacyjny „Różnorodność sztuk – sztuka różnorodności” (Muzeum Rzeźby Alfonsa Karnego, Fundacja Dialog)	97
4.7. Projekt edukacyjny „Nasz świat w 36 klatkach” (Akademicki Klub Turystyczno-Krajoznawczy, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku)	100
4.8. Projekt edukacyjny „Mali odkrywcy wielokulturowości” (Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze).....	103
Wnioski z badań własnych	107
Summary	111
Bibliografia	113
Aneks	121
Załącznik 1. Wykaz polskich organizacji pozarządowych podejmujących działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej.....	121

Table of Contents

Introduction	7
Chapter 1. Theoretical basis of intercultural non-formal education.....	11
1.1. Intercultural education – istota, golas, tasks.....	11
1.2. Intercultural non-formal education – basic postulates	25
1.3. About the need of children intercultural education	30
1.4. Non-governmental organizations as a entities executing educational activities	41
Chapter 2. Methodology of personal research	51
2.1. Subject matter and objectives of the research.....	51
2.2. Research problems.....	53
2.3. Methods, techniques and research tools.....	54
2.4. Tested sample and the area of research.....	54
2.5. Organization and the course of study.....	56
Chapter 3. Participation in the intercultural non-formal education in the opinion of children in the light of personal research	57
3.1. Contents of initiatives	57
3.2. Learning strategies	61
3.3. Acquired competences	68
3.4. Advantages and disadvantages of undertaking initiatives	73
Chapter 4. Intercultural non-formal education in practice – examples of activities addressed to children	81
4.1. Educational project „Intercultural toddler club” (The Polish Center for International Aid, The Sto Pociach Foundation)	81
4.2. Competition „Diversity as a space for a dialogue” (The Primary School No. 26 in Bialystok, The University of Bialystok Foundation).....	85

4.3. Programme of shaping the sensitivity to difference „Adventures of the Other” (The Dialog Foundation, The University of Bialystok Foundation) ..88	
4.4. Educational project „Towards enriching diversity” (The Dialog Foundation, The University of Bialystok Foundation).....92	
4.5. Educational project „To understand the Other” (The Dialog Foundation)95	
4.6. Educational project „The diversity of art, The art of diversity” (Sculpture Museum Alfons Karny, Dialog Foundation)97	
4.7. Educational project „Our world in 36 frames” (The Academic Tourist and Sightseeing Club, The University of Bialystok Foundation).....100	
4.8. Educational project „Young explorers of multiculturalism” (The Polish Tourist and Sightseeing Society).....103	
Conclusion from personal research	107
Summary	111
References	113
Anex	121
Appendix 1. List of polish non-governmental organizations undertaking initiatives within intercultural non-formal education	121

Wprowadzenie

Obecnie w Polsce istotną rolę w zakresie realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej odgrywają sami obywatele skupieni wokół organizacji pozarządowych. Wskazują na to własne eksploracje naukowe, analiza literatury przedmiotu, kilkuletnia działalność w organizacjach pozarządowych oraz obserwacja aktywności trzeciego sektora. W wielu środowiskach fundacje i stowarzyszenia przodują, a nawet wypełniają lukę w podejmowaniu edukacji międzykulturowej. Międzykulturowa edukacja nieformalna rozumiana jako planowy proces nabywania kompetencji międzykulturowej, zachodzący poza formalnymi (szkolnymi, obligatoryjnymi) programami kształcenia, ze względu na swój charakter (m.in. brak „szkolnego przymusu”, aktywne uczenie się), odgrywa szczególną rolę w przygotowaniu społeczeństwa do nawiązywania pozytywnych relacji z Obcymi i Innymi.

Inicjatywy realizowane przez organizacje pozarządowe kierowane są do różnych grup społecznych (wiekowych, zawodowych, narodowych itd.). Dzięki współpracy organizacji pozarządowych z innymi podmiotami, które podejmują działania edukacyjne, realizowanych jest szereg partnerskich inicjatyw. Edukacja nieformalna, i tym samym innowacyjne metody pracy dydaktycznej, „wkraczają” do szkół, domów kultury, lokalnych świetlic itd. Programy i projekty realizowane przez organizacje pozarządowe przyjmują różne formy działalności edukacyjnej. Należą do nich: szkolenia, workcampy, wymiany międzynarodowe itp. Wnioski z badań własnych wskazują na to, że w ramach działań polskich organizacji pozarządowych uczenie się wykracza poza bierny przekaz wiedzy, koncentruje się na aktywnym działaniu i doświadczeniu. Według opinii odbiorców inicjatyw organizacji pozarządowych, przynależących do różnych grup wiekowych, jest bardziej atrakcyjne oraz efektywne niż klasyczna nauka szkolna. Międzykulturowa edukacja nieformalna rozszerza również swój zakres tematyczny (co wiąże się z przemianami krajobrazu kulturowego kraju). Prowadzone są projekty i programy związane z problematyką odmienności kulturowej Obcego i Innego bliskiego i dalekiego, a także innych jej zakresów (społeczny, ekonomiczny, biologiczny itp.).

W dobie kryzysu edukacji szkolnej, kształtowania się społeczeństwa obywatelskiego oraz dynamicznych przemian społeczno-kulturowych, znaczenia nabiera stawianie pytań dotyczących uczestnictwa w międzykulturowej edukacji nieformalnej, z uwzględnieniem tych czynników, które warunkują mocne oraz słabe strony tego rodzaju edukacji. Istotne jest prowadzenie badań oraz upowszechnianie ich rezultatów na temat „oddolnych” działań edukacyjnych inicjowanych przez samych obywateli.

Celem badań zaprezentowanych w niniejszej publikacji jest ukazanie postrzegania uczestnictwa dzieci w wieku 7–12 lat w międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanej przez polskie organizacje pozarządowe. Projektując badania własne, przyjąłam założenie, że podejmowanie działań edukacyjnych których celem jest przygotowanie do kontaktów z Obcymi i Innymi skierowanych do dzieci, jest szczególnie ważne. Nabyta w toku początkowej edukacji wiedza, umiejętności i wrażliwość mogą stanowić istotny czynnik kształtujących się postaw społecznych. Międzykulturowa edukacja nieformalna, ze względu na swoją specyfikę, może być postrzegana jako atrakcyjny z perspektywy dzieci rodzaj edukacji i tym samym stanowić źródło cennych pomysłów wzbogacających proces edukacji formalnej¹.

Książka składa się z czterech komplementarnych rozdziałów. W pierwszym z nich *Teoretyczne podstawy międzykulturowej edukacji nieformalnej*, zostały zaprezentowane kluczowe zagadnienia z perspektywy międzykulturowej edukacji nieformalnej prowadzonej podczas działań obywatelskich podejmowanych przez polskie organizacje pozarządowe i tym samym w kontekście przedstawionej w publikacji problematyki badawczej. Rozdział drugi, *Metodologia badań własnych*, zawiera podstawy metodologiczne zrealizowanego przez autorkę książki projektu badawczego. Rozdział trzeci, *Uczestnictwo w międzykulturowej edukacji nieformalnej według opinii dzieci w świetle badań własnych*, stanowi opracowanie materiału empirycznego zebranego w toku badań, w odniesieniu do wybranych elementów międzykulturowej edukacji nieformalnej. W czwartym rozdziale, *Międzykulturowa edukacja nieformalna w praktyce – przykłady działań adresowanych do dzieci*, zostały zaprezentowane instruktywne przykłady inicjatyw edukacyjnych skierowanych do dzieci, przeprowadzonych na terenie Polski, dzięki zastosowaniu

¹ W pracy zostały zaprezentowane wybrane wyniki badań zrealizowanych w ramach promocyjnego projektu badawczego *Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce na przykładzie działań polskich organizacji pozarządowych* (finansowanie: Narodowe Centrum Nauki) oraz fragmenty rozprawy doktorskiej o tym samym tytule.

innowacyjnych metod pracy. Merytoryczną część publikacji kończą wnioski z badań własnych. Do pracy został załączony wykaz wybranych polskich organizacji pozarządowych, które podejmują działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej.

Publikacja mimo naukowego charakteru, ze względu na specyfikę podjętego tematu, może być przydatna osobom zainteresowanym edukacją międzykulturową, nie tylko od strony teoretycznej, ale również praktycznej (studenci, edukatorzy, nauczyciele itd.).

Anna Młynarczuk-Sokołowska

Rozdział 1.

Teoretyczne podstawy międzykulturowej edukacji nieformalnej

1.1. Edukacja międzykulturowa – istota, cele, zadania

W poglądach Heinricha Rickerta nie istnieją już ludzie natury – wolni od uwikłań kulturowych, a wszelkie społeczeństwa są społeczeństwami kulturowymi. Kulturowe wpływy i uwarunkowania możemy dostrzec w każdym aspekcie ludzkiego życia: ikonosferze codzienności, architekturze, sztukach pięknych, muzyce, stylu ubierania się itd. Kultura ma również swoje odzwierciedlenie w przestrzeni edukacji, która w dobie dynamicznych przemian społeczno-kulturowych, staje się coraz bardziej zróżnicowana. Alina Szczurek-Boruta zauważa, że kultura jest nośnikiem wartości i podstawą edukacji. Zdaniem Jerzego Nikitorowicza, *kultura stanowi wyzwanie dla edukacji i daje podstawę do działań edukacyjnych (...)*². Edukację można więc traktować jako istotny czynnik kształtowania się tożsamości dzieci i młodzieży, relacji międzykulturowych w klasie szkolnej, środowisku lokalnym, regionalnym, narodowym i globalnym świecie, i tym samym projektowania procesu edukacyjnego.

Na wieloletnią genezę edukacji w warunkach wielu kultur zwraca uwagę między innymi Tadeusz Lewowicki pisząc, że przejawy wielokulturowości w szeroko pojmowanej działalności edukacyjnej znane są od wieków i istniały już w czasach starożytnych. Były to zarówno działania polegające na podtrzymywaniu własnej oświaty i kultury przez społeczności żyjące w obrębie wspólnych państw, jak i próby czerpania z dorobku innych kultur i włączania elementów tych

² J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 11.

kultur do kultury własnej społeczności³. David W. Johnson and Roger T. Johnson zauważają, że różnorodność między jednostkami stwarza potencjał do pozytywnego lub negatywnego wyniku. Głównym czynnikiem decydującym o tym, czy wynik będzie negatywny czy pozytywny, jest rodzaj struktury współzależności wewnątrz grupy. Im większa jest różnorodność odbiorców działań edukacyjnych i osób, które z nimi pracują, tym większa powinna być ich pozytywna współzależność⁴. Pluralizm i różnorodność mają wiele wartości pozytywnych. Przyczyniają się do witalności społeczeństwa: są źródłem energii i kreatywności. Różnorodność pomiędzy współpracownikami przyczynia się do większych osiągnięć i produktywności, kreatywnego rozwiązywania problemów, wzrostu kognitywnego i moralnego myślenia, większej zdolności do wykorzystania perspektyw, a także do ogólnego rozwoju w interakcji i pracy z rówieśnikami z różnych kulturowych i etnicznych środowisk⁵.

Obecnie za najbardziej optymalne rozwiązanie edukacyjne w warunkach różnorodności kulturowej uznaje się edukację międzykulturową. Edukacja międzykulturowa w polskim dyskursie publicznym pojawiła się dopiero na początku lat 90-tych XX wieku, wraz z dokonującą się transformacją ustrojową. Znaczące dla kształtowania się współczesnych koncepcji edukacji w Polsce i innych krajach świata w warunkach wielu kultur i zarazem określenia ideologii oświatowych, były rozwiązania podejmowane przez wielokulturowe społeczeństwa w XX wieku. Istotne w tym kontekście było: wdrożenie, już w okresie międzywojennym, koncepcji wielokulturowej oświaty w USA; działania podejmowane tuż po drugiej wojnie światowej w Stanach Zjednoczonych mające na celu przygotowanie Amerykanów do studiów i pracy za granicą; aktywność sięgającego lat sześćdziesiątych Ruchu Praw Obywatelskich i dążeniu do równości rasowej; działania podejmowane w Europie w latach siedemdziesiątych, które wiązały się również z wprowadzeniem koncepcji wielokulturowej edukacji (jako wynik obecności dzieci imigrantów)⁶. Niniejsze rozwiązania wychodziły naprzeciw takim potrze-

³ T. Lewowicki, *Wielokulturowość i edukacja – zagadnienia ogólne, ujęcia porównawcze*, w: *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, red. T. Lewowicki, F. Szloska, Warszawa – Radom 2009, Wyd. Akademia Pedagogiki Specjalnej, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Akademia Podlaska, s. 18.

⁴ D.W. Johnson, R.T. Johnson, cyt. za: D. W. Johnson, R.T. Johnson, *Cultural diversity and cooperative learning*, w: *Cooperative learning and strategy for inclusion. Celebrating diversity in the classroom*, red. W. Putnam, Baltimore-London-Sydney 2010, Paul H. Bookers Publishing Co, s. 68.

⁵ Tamże.

⁶ Szerzej na ten temat zob. J. Ambrosewicz-Jacobs, *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Kraków 2004, Wyd. Villa Decjusza, s. 71.

bom i problemom jak: równe traktowanie, kultywowanie własnej tożsamości, języka i kultury, dialog międzykulturowy, a także dyskryminacja, marginalizacja, wykluczenie społeczne i kulturowe. Opierały się głównie na paradygmacie wielokulturowości i zarazem edukacji wielokulturowej, który uznawał, oceniał i promował różnorodność w społeczeństwach pluralistycznych i jednocześnie włączał grupy mniejszościowe w nurt kultury dominującej, najpierw do *tygła narodów*, za czym opowiadali się asymilacjoniści, a następnie do społeczeństwa odzwierciedlającego różnorodność grup, czego chcieli integracjoniści⁷.

Edukacja wielokulturowa dążyła ku rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej dzieci należących do mniejszości, kładła nacisk na przekazywanie wiedzy na temat dziedzictwa kulturowego grup i jednostek, uznając je za wartość dla całej ludzkości oraz na wzajemne postawy i przeciwdziałanie wszelkim formom dyskryminacji. Zwróciła również uwagę na nadanie programom nauczania wymiaru globalnego, wielokulturowego, którego zadaniem było: odzwierciedlenie prawdy o świecie, wzbogacenie świadomości dzieci i młodzieży poprzez włączanie dorobku kultury mniejszości do osiągnięć całej ludzkości, poprawa kontaktów międzygrupowych w szkole i społeczeństwie⁸. Mimo wielu osiągnięć, realizacja koncepcji edukacji wielokulturowej w sferze edukacyjnej i zarazem społecznej, nie przyniosła oczekiwanych rezultatów. Niekiedy zapoczątkowała tendencje separamistyczne.

Wraz z upływem czasu edukacja wielokulturowa, traktowana jako model rozwiązań oparty na dążeniu do objęcia kontrolą przez państwo dynamiki kulturowej społeczeństwa i dostosowywania systemu oświaty do potrzeb różnych grup kulturowych, w wielu środowiskach była poddawana krytyce. Zarzucano jej nadmierne koncentrowanie się na sprawach zachowania kulturowej tożsamości, pomijanie problemów związanych z wzajemnymi stosunkami pomiędzy grupami mniejszościowymi a środowiskiem dominującym oraz chęć asymilacji mniejszości poprzez uwypuklanie i często napiętnowanie różnic, a później ich zacieranie⁹.

⁷ Tamże, s. 73–74.

⁸ J. Ambrosewicz-Jacobs, *Tolerancja. Jak uczyć siebie ...*, op. cit., s. 74.

⁹ Szerzej na ten temat zob. P. P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia, literatura, adresy*, Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 51–59. W niniejszym opracowaniu P. P. Grzybowski zauważa również, że model edukacji wielokulturowej wywodzi się z industrialnej fazy kapitalizmu i ideologii modernizmu zakładającej politykę różnicowania oraz asymilacji zmierzającą do wykluczenia grup mniejszościowych przez grupę dominującą, afirmującą nadzieje na doprowadzenie do sytuacji kulturowego pluralizmu w społeczeństwie, w którym istnieje wyraźnie określona grupa dominująca.

W zaistniałej sytuacji pojawiła się potrzeba wypracowania modelu edukacji, który wprowadzałby nową jakość do praktyki edukacyjnej i przede wszystkim zwracałby uwagę na kwestię współistnienia kultur w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo w oparciu o zasadę *bycia ze sobą*, a nie *obok siebie*. Modelem umożliwiającym przechodzenie od *Re-akcji* na odmiennosc w warunkach wielości kultur do *Inter-akcji* pomiędzy członkami różnych grup kulturowych. Rozwiązania, które pozwoliłyby na wykraczanie poza ramy wielokulturowości (która w sferze społecznej jak i edukacyjnej ogranicza się do *Re-akcji* na odmiennosc) i stwarzałyby przestrzeń do budowania międzykulturowości (zakładającej *Inter-akcje* oparte na wzajemnym poszanowaniu)¹⁰. Ostatnie dekady XX wieku i początek XXI, na co wskazuje Przemysław Paweł Grzybowski, wiążą się z ewolucją modelu edukacji wielokulturowej i podejmowaniem prób zastąpienia go nowym, opartym na odmiennej aksjologii i polityce społecznej (wynikającej z dostrzegania potrzeb oraz oczekiwań jednostek i grup), modelem edukacji międzykulturowej¹¹.

Jerzy Nikitorowicz zauważa, że *edukacja międzykulturowa jest swoistą odpowiedzią wobec faktu zaistnienia społeczeństw wielokulturowych, faktu ustawicznych migracji, konieczności wymiany informacji, zmian i przeobrażeń w systemie wartości jednostek i grup, rozpadu wzorów, dylematów identyfikacji, nadawania rangi tożsamości kulturowej grupy i ambiwalencji tożsamościowej*¹². Zwraca również uwagę na ewolucję w podejściu do edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego pisząc, że: *Edukacja międzykulturowa właśnie przechodzi od zauważonej już wielości do interakcji kultur, czyli od pasywnych działań dostosowawczych do Inter-akcji i przygotowuje do współpracy oraz wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur*¹³. Jest bardziej demokratyczna i egalitarna, bardziej oddana społeczeństwu. Jest wyzwaniem wartym wysiłku¹⁴. Edukacja międzykulturowa wykracza więc poza dostosowanie edukacji do *zjawiska wielokulturowości*. *Wielokulturowość* traktuje jako *fakt*, natomiast *międzykulturowość* jako *zadanie i wyzwanie edukacyjne*. Jej zadaniem jest wychowanie

¹⁰ Por. L. Korporowicz, *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*, w: *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa 1997, Wyd. Oficyna Naukowa, s. 64–72.

¹¹ P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa...*, op. cit., s. 59.

¹² Hasło: *Edukacja międzykulturowa*, oprac. J. Nikitorowicz, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 934.

¹³ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...*, op. cit., s. 292.

¹⁴ S. Ciges, G. Lopez, cyt. za: G. Dietz, *Multiculturalism, interculturality and diversity in education...*, op. cit., s. 74.

ku wielokulturowości¹⁵. W rozumieniu edukacji międzykulturowej w sytuacji wielokulturowości różne kultury, grupy narodowe, religijne, językowe itd., istnieją *obok* siebie, a relacje społeczne ograniczają się do systemu wzajemnych *Re-akcji* dalekich od konstruktywnych *Inter-akcji*. Jest to wynikiem funkcjonowania wielu negatywnych, niezwyfikowanych stereotypów i uprzedzeń. Różnorodność postrzegana jest jako zagrożenie, co powoduje występowanie antagonizmów i zjawiska dyskryminacji. Natomiast w przypadku międzykulturowości kategorią regulującą stosunki społeczne i zarazem komunikację międzykulturową jest *Inter-akcja*¹⁶. Warunkiem budowania międzykulturowych relacji jest mobilizacja sił społecznych, ekonomicznych, politycznych, a przede wszystkim przemian mentalności osób uczestniczących w kontaktach zróżnicowanych środowisk¹⁷. Mają one więc szanse zaistnieć dzięki kształtowaniu, w toku szeroko rozumianej edukacji, kompetencji międzykulturowej jej członków¹⁸.

Na płaszczyźnie naukowej funkcjonuje szereg definicji opisujących kompetencję międzykulturową. W metaforyczny i tym samym całościowy sposób, ten rodzaj kompetencji określa Stanisław Magala. Zdaniem badacza kompetencję międzykulturową można porównać do plecaka lub zestawu narzędzi, który samodzielnie kompletują wszyscy uczący się ludzie, jeśli w jednym miejscu muszą radzić sobie z różnymi oprogramowaniami kulturowymi¹⁹. Kompetencję międzykulturową można więc określić jako zdolności do komunikowania się i współdziałania z osobami pochodzącymi z innej kultury/kręgu kulturowego, opierające się na zrozumieniu ich sposobu postrzegania świata. Każdy interlokutor jest równouprawnionym uczestnikiem procesu komunikacji w tym sensie, że może

¹⁵ J. Nikitorowicz, *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej*, w: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, Białystok 1999, Wyd. Trans Humana, s. 25.

¹⁶ Takie rozumienie wielo- i międzykulturowości w ujęciu edukacyjnym możemy odnaleźć w tekstach: J. Nikitorowicza, T. Lewowickiego, P. P. Grzybowski. Podobne definiowanie wielokulturowości występuje również w publikacjach Rady Europy i Unii Europejskiej zob. m.in. *Uczenie się...*, op. cit., s. 98.

¹⁷ M. Taylor, cyt. za: P.P. Grzybowski, *Edukacja europejska...*, op. cit., s. 80.

¹⁸ W literaturze przedmiotu używa się również terminu *kompetencje międzykulturowe* – w odniesieniu do szeregu dyspozycji umożliwiających funkcjonowanie w warunkach zróżnicowania kulturowego. Termin *kompetencje międzykulturowe* implikuje szeroki zakres znaczeniowy. W niniejszej pracy będę się posługiwać terminem *kompetencja międzykulturowa*, w celu zachowania analogii z terminem *kompetencja kulturowa*, którym również posługuję się w publikacji.

¹⁹ S. Magala, *Kompetencje międzykulturowe*, Warszawa 2011, Wyd. Wolters Kluwer Polska, s. 40.

kreować nowe znaczenia ważne w danym kontekście²⁰. Wobec tego w sferze jednostkowej priorytetem jest nabywanie wiedzy, świadomości i pozytywnego stosunku emocjonalnego wobec odmienności oraz umiejętności/zachowań niezbędnych i pomocnych w rozwiązywaniu problemów wynikających z funkcjonowania w warunkach różnicy²¹. Istotne jest również nabywanie tzw. *metaorientacji*. Można ją rozumieć jako swoistą *zdolność, czy gotowość do podjęcia interakcji kulturowej w obszarze, w którym nie mamy jeszcze praktycznej kompetencji, ale jesteśmy świadomi nowych wyzwań i niepełnej adekwatności dotychczasowych sposobów działania. Osoba o metaorientacji nie musi wiedzieć, czym będzie zaskoczona, ale wie, że tak się stanie i nie stanowi to powodu do niepokoju*²².

We współczesnym świecie ważnym zadaniem edukacji międzykulturowej²³ jest wspieranie procesu inkluzji społecznej. Wychodzenie ku problemom wykluczenia społecznego (ekskluzji) rozumianego jako wymuszony różnymi okolicznościami stan izolacji od powszechnie pożądanego i uważanego za pożądaną status istnienia, funkcjonowania, i uczestnictwa w formach możliwości realizowania aspiracji i posiadania²⁴. Dla pomyślności funkcjonowania współczesnych zróżnicowanych kulturowo społeczeństw, niezbędne jest włączanie grup wykluczonych z życia społecznego ze względu na występowanie cech które różnią je od większości. Zgodnie z indywidualistycznymi koncepcjami wykluczenia społecznego te cechy określane są mianem nieadekwatności. Mogą one dotyczyć odmienności narodowej, etnicznej, statusu społecznego, płci, wieku itd.²⁵ Warto podkreślić, że inkluzja społeczna,

²⁰ Por. A. Camilleri Grima, *Pedagogiczne podstawy rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej*, w: *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej*, red. R. Lewicki, I. Samuelsson, A. Camilleri Grima i inni, Wrocław 2006, Oficyna Wydawnicza Atut, s. 37.

²¹ Są to najczęściej wskazywane elementy kompetencji międzykulturowych. Zwraca na nie uwagę w swoich pracach szereg badaczy m.in. P. Boski, T. Lewowicki, S. Magala, J. Nikitorowicz, E. Ogrodzka-Mazur.

²² Cyt. za: P. Boski. Źródło: notatki własne sporządzone podczas wykładu P. Boskiego *Kompetencja międzykulturowa – kompetencja kluczowa we współczesnym świecie*, wygłoszonego podczas polsko-niemieckiej konferencji na rzecz promowania edukacji nieformalnej pt. *Kompetencja międzykulturowa – kompetencja kluczowa. Perspektywy międzynarodowej pracy z młodzieżą*, która odbyła się 12–14.11.12 r. w Krzyżowej. Organizator: Międzynarodowy Dom Spotkań Młodzieży w Krzyżowej.

²³ Rolę edukacji międzykulturowej w procesie włączania, emancypacji grup o mniejszych szansach akcentuje m.in. K. M. Błęszyńska.

²⁴ T. Pilch, *Źródła i mechanizmy wykluczenia społecznego*, w: *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Cieszyń – Warszawa – Toruń 2011, Wyd. Adam Marszałek, s. 88.

²⁵ E. Kantowicz, *Spoleczne włączanie i integracja – wyzwaniem dla pedagogów i pracowników społecznych*, w: *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów i diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*, red. K. Białobrzeska, S. Kawula, Toruń 2006, Wydawnictwo Akademickie Akapit, s. 13.

budowanie pozytywnych, partnerskich relacji międzykulturowych nie należą do łatwych zadań, jest to jednak pewien kierunek, który wyznacza współczesny świat.

Edukacja międzykulturowa odwołuje się do pojęcia kultury i wskazuje na istnienie równoprawnych kultur. Kultury te podlegają transformacjom w wyniku procesu transmisji wartości i wzorów, a każda forma poznania Obcych i Innych z perspektywy własnego osadzenia kulturowego jest elementem rozwoju²⁶. Porzuca *kolonizowanie świadomości* poprzez jakąś kulturę i traktuje wszystkie kultury jako równorzędne²⁷. W koncepcji edukacji międzykulturowej podstawową kategorią (właściwą postmodernizmowi) jest *nieredukowalna różnica* (w ogóle między różnymi grupami ludzi – o różnych kolorach skóry, narodowości, kultur, wierzeń itd.)²⁸. W rozumieniu edukacji międzykulturowej każda cecha społeczno-kulturowa może stanowić kryterium postrzegania siebie i innych w kategoriach różnic, odmienności i zarazem czynnik Obcości i Inności. Stąd też działania edukacyjne powinny uwzględniać różnice kulturowe oraz te warunkowane pozaetnicznie.

W rozumieniu edukacji międzykulturowej różnica nie jest wartością samą w sobie, lecz cechą konstytutywną istoty ludzkiej, która stanowi czynnik wzajemnego rozwoju²⁹. W edukacji międzykulturowej nie chodzi o zacieranie różnic, ale o świadomość ich istnienia, a także poznawanie, akceptowanie, przyjmowanie cech innej kultury³⁰. Edukację międzykulturową postrzega się w kategoriach edukacji *spotkania kultur* lub *edukacji konfliktu*³¹. Wiąże się to zarówno z dialogiem w warunkach spotkania kultur, jak i poszukiwaniem prób twórczego rozwiązywania konfliktów. Idea edukacji międzykulturowej oparta jest na paradygmacie *współistnienia*, który zakłada *możliwość własnego rozwoju w wyniku dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji, kooperacji. Przywraca on wiarę w moc człowieka, w jego moc wewnętrzną i jego wrażliwość na potrzeby Innego. Bycie „między” nakłada na jednostkę przyjęcie normatywnych funkcji kultury, oparcie się na własnych możliwościach*

²⁶ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa...*, op. cit., s. 290.

²⁷ T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, współudział: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Katowice 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 31.

²⁸ Tamże.

²⁹ P. P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik...*, op. cit., s. 60.

³⁰ T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu...*, op. cit., s. 31.

³¹ Tamże.

twórczych, wykorzystanie własnego umysłu i serca, ich mocy twórczej³². Paradygmat współistnienia stanowi podstawę koncepcji edukacji międzykulturowej i wyznacza zarazem jej główny cel i zadanie, które odnoszą się do przygotowywania ogółu społeczeństwa do życia w postnowoczesnym świecie, którego immanentną cechą jest zróżnicowanie³³.

Istotnym zadaniem edukacji międzykulturowej jest rozwijanie wielopłaszczyznowej tożsamości jednostki oraz stymulowanie procesu samopoznania. Jest to realizowanie fundamentalnego postulatu głoszącego, że początkiem wszelkiego ludzkiego, świadomego działania jest wiedza o tym, kim *jestem*. Samoświadomość człowieka, jego poczucie własnej godności i tożsamości, stanowią kryterium wartościowania i oceniania Innych oraz gotowości (chęci) do porozumienia³⁴. Edukacja międzykulturowa motywuje do *wychodzenia na pogranicza kulturowe, wzbudzanie potrzeb poznawczych i emocjonalnych, takich jak: zdziwienie, odkrywanie, dialog, negocjacja, wymiana wartości, tolerancja*³⁵. Umożliwia bycie w relacji z samym sobą, własną kulturą oraz Obcymi i Innymi. Zakłada zaciekawienie odmiennością. Spotkanie i dialog z Obcy i Innym traktuje jako szansę na poznanie drugiego człowieka oraz samopoznanie³⁶. Przechodzenie od myślenia o innych w kategoriach zagrażających Obcych do interesujących Innych³⁷. Środowisko kulturowe czyni znaczącym czynnikiem, który różnicuje efektywność działań wychowawczych. Stąd zasadniczym jej celem jest przygotowanie człowieka do życia w warunkach zróżnicowania kulturowego³⁸. Do jej szczegółowych celów zaliczyć można:

³² Zob. J. Nikitorowicz, *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, w: *Region – Tożsamość – Edukacja*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki, Białystok 2005, Wyd. Trans Humana, s. 26.

³³ T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu...*, op. cit., s. 31.

³⁴ K. Olbrycht, *Edukacja wielokulturowa – w kontekście koncepcji kulturowych wymiarów globalizacji Arjuna Appadurajii*, w: *Teorie i modele badań międzykulturowych*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn – Warszawa 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 117.

³⁵ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 2005, Wyd. Trans Humana, s. 126.

³⁶ A. Różańska, *Poznajemy Innego, pozbywamy się stereotypów i kształtujemy tolerancję*, w: *Dzieci w procesie kształtowania...*, op. cit., s. 128.

³⁷ D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4, 1990, s. 109.

³⁸ M. Sobecki, *Pedagogika społeczna a edukacja międzykulturowa. Na drodze ku synergii*, „Pedagogika Społeczna” nr 1, 2011, s. 7–8.

a) w sferze postaw:

- rozpatrywanie społeczeństwa, jako kompleksu współlistniejących i krzyżujących się grup oraz jednostek wchodzących na granice swojej odrębności i odmienności;
- budzenie tolerancji i opanowania w reakcjach na różnicę oraz mimo zdziwienia poszanowanie jej pod każdym względem;
- budzenie wrażliwości na inne kultury oraz ich integralne wartości i wzory wzbogacające kulturę ogólną;
- wyzbywanie się poczucia wyższości kulturowej, nacjonalizmów i etnicyzmów, uprzedzeń i stereotypów, tendencji do egzotyizmu i ksenofobii;
- przeciwdziałania wszelkim formom ksenofobii, dyskryminacji, rasizmu, wrogości itp. wobec Obcych/Innych;
- empatia, otwartość wobec świata, zaangażowanie na rzecz pokoju, równości, braterstwa i solidarności w każdym środowisku oraz opowiadanie się za sprawiedliwym światem bez wysiłku, ucisku i głodu.

b) w sferze umiejętności:

- dostrzeganie, rozróżnianie i rozumienie odmienności kulturowych oraz własnej godności i wartości w kontaktach z Obcymi/Innym;
- samoakceptacja mimo (na przekór) dostrzeganych różnic; postrzeganie inności, jako wzbogacającej i bodźczącej, ciekawej i absorbującej, a niezagrażającej i wrogiej;
- zauważanie, poznawanie i rozumienie Obcych/Innych jako nieuniknionych sąsiadów;
- opuszczanie centrum własnej kultury, wewnętrzne bogacenie się poprzez znoszenie barier i granic; świadome wychodzenie na pogranicza i styki kulturowe w ramach komunikowania międzykulturowego;
- rozpoznawanie przejawów nierówności, niesprawiedliwości, dyskryminacji, marginalizacji, rasizmu, stereotypów i uprzedzeń względem Obcych/Innych;
- poszukiwanie porozumienia w różnych sferach poprzez podejmowanie interakcji, dialogu, negocjacji i wymiany wartości z Obcymi/Innymi;
- sprzyjanie i wzmacnianie wzajemnych stosunków między różnymi społecznościami, zwłaszcza między grupami większości i mniejszości kulturowych czy etnicznych; uruchamianie mechanizmów pomocowych w rozwiązywaniu problemów wynikających ze zróżnicowania, związanych z uprzedzenia-

mi, negatywnymi postawami i stereotypami; pokojowe współistnienie mimo różnic, sprzecznych interesów oraz wynikających z nich napięć i konfliktów.

c) w sferze świadomości:

- obiektywna równorzędność i równouprawnienie wszystkich kultur;
- własna tożsamość, wartość, odrębność, niezależność, własne korzenie kulturowe, tradycje, obyczaje;
- więź grupowa, rodzinna, etniczna, lokalna, kulturowa, regionalna, narodowa, ponadnarodowa, globalna;
- ekologizm (w kontekście środowiska naturalnego i społeczeństwa)³⁹.

Koncepcje edukacji międzykulturowej charakteryzują się dużym zróżnicowaniem. Poszukiwanie modelu/modelów edukacji międzykulturowej staje się ważnym wyzwaniem edukacyjnym, przedmiotem wielu studiów⁴⁰. W polskiej literaturze przedmiotu możemy znaleźć wielość sposobów opisywania edukacji międzykulturowej⁴¹. Akcentowane są jej różne elementy: realizowane treści, cele oraz przebieg procesu tej edukacji. Pojawiają się ujęcia wąskie i szerokie, lokalne, regionalne oraz globalne. Ten stan rzeczy ilustrują wybrane ujęcia zaprezentowane poniżej.

Według pierwszej definicji edukacji międzykulturowej, która pojawiła się w 1990 roku w polskiej literaturze przedmiotu, opracowanej przez Danutę Markowską, edukacja międzykulturowa to *proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych – od subkultur we własnej społeczności począwszy, aż po kultury odległych przestrzennie społeczeństw – oraz przygotowanie do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur. Prowadzić to ma, drogą krytycznej refleksji, ku wzmocnieniu własnej tożsamości kulturowej*⁴².

³⁹ M. Taylor, cyt. za: P. P. Grzybowski, *Edukacja europejska...*, op. cit. s. 80–81.

⁴⁰ E. Ogrodzka-Mazur, *Szanse i bariery edukacji międzykulturowej na pograniczu polsko-czeskim. Przyczynek do obrazu pracy nauczycielskiej*, w: *Spoleczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, t. 2, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Cieszyń – Toruń – Warszawa 2009, Wyd. Wyd. Etnologii i Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyń – Toruń – Warszawa, s. 137.

⁴¹ Edukacja międzykulturowa na płaszczyźnie naukowej zaczęła się rozwijać w Polsce po transformacji ustrojowej. Jej początki wiążą się z realizacją badań dotyczących funkcjonowania jednostek i grup na pograniczach kulturowych. Z biegiem czasu, w obrębie naukowej refleksji (wraz z dokonującymi się przemianami społeczno-kulturowymi), zaczęły pojawiać się nowe wątki tj. szkolne funkcjonowanie uchodźców, migrantów, metody integracji cudzoziemców ze społeczeństwem przyjmującym itd.

⁴² D. Markowska, *Teoretyczne podstawy...*, op. cit.

J. Nikitorowicz definiuje edukację międzykulturową jako wszelkie procesy formalnej i nieformalnej edukacji mające wpływ na kształtowanie zasad i postaw otwartych interakcji między przedstawicielami różnych kultur, w efekcie nabywanie umiejętności dialogowego rozwiązywania konfliktów i urzeczywistniania dialogowego współistnienia⁴³. Według Jolanty Ambrosewicz-Jacobs edukacja międzykulturowa zwraca uwagę na różnorodność kulturową w życiu codziennym i daje zarówno tym, którzy się uczą, jak i tym, którzy nauczają, możliwość uzyskania i doświadczenia kompetencji międzykulturowej, tj. postaw i umiejętności wymaganych w wielokulturowym świecie⁴⁴. Mirosław Sobecki jest natomiast zdania, że: *przez edukację międzykulturową należy rozumieć wszystkie te oddziaływania, które dotyczą kultur i ich elementów, będących w stanie interakcji (dyfuzji bądź interferencji) oraz zmierzają do takiego kreowania aktów pedagogicznych, że ich efektem jest powstawanie właściwych postaw jednostek i grup wobec odmienności kulturowej oraz świadome, refleksyjne zakorzenienie we własnym dziedzictwie kulturowym*⁴⁵. Konkludując, warto podkreślić, że zaprezentowane stanowiska wskazują, iż edukacja międzykulturowa dąży do nawiązywania pozytywnych relacji z Obcym i Innym.

Proces edukacji międzykulturowej całościowo ujmuje Holistyczna koncepcja edukacji międzykulturowej J. Nikitorowicza⁴⁶. Wyznacza ona poziomy jej realizacji, cele oraz treści. Zadaniem koncepcji jest wyjaśnienie procesu edukacji międzykulturowej w powiązaniu z uwarunkowaniami środowiskowymi, kulturowymi, aktywnością własną wychowanków oraz instytucji podejmujących działania o charakterze edukacyjno-wychowawczym. Koncepcji przyświeca założenie, iż w dążeniu do wspólnej kultury ogólnonarodowej, ogólnoludzkiej, zasadniczą rolę odgrywa kształtowania rodzinnej, etnicznej czy etniczno-regionalnej. Na tym etapie następuje bowiem budowanie więzi z *ojczyzną prywatną*, ze światem pierwszego zakorzenienia poprzez kształtowanie pozytywnego odniesienia do takich rdzennych wartości, jak: język, system wartości, wyznawana religia, zasiedzialość terytorialna, genologia historyczna, tradycje, obyczaje, zasady i normy zachowań. Zadaniem edukacji międzykulturowej jest zauważanie Obcych i Innych w różnych sferach, prowadzenie dialogu kultur, co pozwala zauważyć i określić siebie,

⁴³ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa...*, op. cit., s. 502.

⁴⁴ J. Ambrosewicz-Jacobs, *Tolerancja...*, op. cit., s. 75–76.

⁴⁵ M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007, Wyd. Trans Humana, s. 27.

⁴⁶ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, op. cit., s. 200–232.

rozwijać tożsamość rodzinno-parafialną, lokalną, regionalną, narodową, państwową, ku kontynentalnej, planetarnej.

Istotnym elementem Holistycznej Koncepcji Edukacji Międzykulturowej J. Nikitorowicza jest charakterystyka procesów kształtowania się tożsamości jednostki, które szczegółowo wyjaśnia opracowana przez badacza Koncepcja Tożsamości Międzykulturowej⁴⁷. Zgodnie z jej założeniami tożsamość człowieka funkcjonującego w warunkach wielokulturowości (pluralizmu kulturowego) opiera się na łączeniu, tego co indywidualne, z tym co społeczne, tego co rodzinne i lokalne, z tym co globalne i uniwersalne, tego co swojskie, z tym co inne, a nawet obce.

Kształtowanie tożsamości międzykulturowej jest procesem złożonym, zależnym zarówno od siły identyfikacji z kulturą rodzimą lub kulturami rodzimymi (w przypadku wieloetniczności), od procesów asymilacji i integracji międzykulturowej, jak też od wysiłków autokreacyjnych jednostki (jej tożsamościowej narracji). Tożsamość ta podlega ciągłej autorefleksji związanej z przynależnością do wielu różnych grup, środowisk czy kategorii społecznych. Kształtuje się w toku interakcji między jednostką a jej kulturowo zróżnicowanym otoczeniem. Jej fundamentem jest poczucie zakorzenienia w różnych typach społeczności (lokalnej, regionalnej, narodowej itd.). Istotą procesu kreowania tożsamości międzykulturowej jest podtrzymywanie tożsamości przypisanej, ale nie poprzez jej zamykanie, lecz otwieranie na inne kultury. Tożsamość międzykulturowa to: (...) *twórzy wysiłek podmiotu łagodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej (...), a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestnictwa w kulturze i strukturach społecznych (...)*⁴⁸. Zdaniem włoskiego prozaika i eseisty Claudio Magrisa tego typu tożsamość, przypomina matryoszkę (drewnianą lalkę w lalce) – jedna jej warstwa zawiera się w drugiej⁴⁹.

U podstaw Holistycznej Koncepcji Edukacji Międzykulturowej leży zatem:

- uwzględnienie kultury rodziny, grupy rodzinnej, społeczności lokalnej oraz parafialnej oraz nadanie jej znaczenia, jako wartości własnej, niezbywalnej, nośnej konstrukcji oraz podstawy tożsamości;

⁴⁷ Niniejsze założenia wynikają z Koncepcji tożsamości międzykulturowej J. Nikitorowicza, szerzej na ten temat zob. *Kreowanie tożsamości dziecka...*, op. cit., s. 60–103.

⁴⁸ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, op. cit., s. 386.

⁴⁹ Szerzej na ten temat zob. A. Młynarczuk-Sokołowskiej, K. Niziołek, „Tożsamość to matryoszka”. *Rola działań edukacyjnych i społeczno-artystycznych w kształtowaniu tożsamości międzykulturowej, w: Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, Wyd. Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 275.

- zauważenie Innego i jego kultury obok nas, wykazanie naturalnego zdziwienia z powodu ich obecności i podjęcie próby poznania i zrozumienia.

Koncepcja edukacji międzykulturowej wyznacza kierunki działalności edukacyjnej, opierające się o następujące założenia:

1. Kultura jako zjawisko społeczne, normatywne, historyczne i pokoleniowo zmienne, symboliczne, funkcjonalne, strukturalne i psychologiczne, powinna być rozpatrywana także z punktu widzenia jednostki i jej doświadczeń zakorzenionych w środowisku społecznym. Człowiek przetwarza zastany materiał kulturowy i nadaje mu swoiste indywidualne znaczenie.
2. Inność, odmienność, obcość kulturowa istnieje i nie jest czymś do usunięcia czy zawłaszczenia, jest za to szansą doświadczania odmienności i umożliwia życiowy rozwój człowieka. Szczególna rola przypisana jest edukacji, która zapoznawałaby z ideami i zasadami szacunku i uznania wzajemnego, a w efekcie kreowałaby postawy tolerancji.
3. Wzajemne osvajanie, uwrażliwianie i pokojowe współistnienie jest możliwe dzięki aktywnemu uczestnictwu w procesie odkrywania siebie i Innych. Idea dialogu jest zawarta immanentnie w edukacji, tym bardziej powinna być realizowana w edukacji międzykulturowej, która polega na dostrzeganiu odmienności i wyłączości człowieka, jego poznawaniu na drodze bezpośredniego, podmiotowego, humanistycznego podejścia.
4. Kształtowanie tożsamości człowieka współczesnego jest procesem niekończącym się, dynamicznym, zależnym od kontekstu, nastawionym w dużej mierze na przyszłość, wielokierunkowym, ponadczasowym, niekiedy działającym w odrębnych, sprzecznych kierunkach.

Powyższe założenia ukierunkowują działania edukacyjne na zauważanie Innych w różnych sferach, co pozwala zauważyć i określić siebie. Zgodnie z Holistyczną koncepcją edukacji międzykulturowej w procesie edukacji międzykulturowej zawierają się następujące przesłanki:

1. *Naturalne wpisanie w kulturę – naznaczenie kulturowe* – w momencie przyjścia na świat każda jednostka zostaje naturalnie wpisana w kulturę. Dokonuje się to przez bezpośrednią obserwację członków tejże kultury i ma charakter naśladowniczy i nieuświadomiony. Na kulturę dziedziczną należy patrzeć z punktu widzenia jednostki, biorąc pod uwagę jednostkowe

- doświadczenia, indywidualne wartości i potrzeby, gdyż każda jednostka przetwarza zastany materiał kulturowy i nadaje mu indywidualne znaczenie.
2. *Etnocentryzm i uniwersalizm* – każda kultura winna być analizowana przez pryzmat własnych norm i wartości. Nie należy kształtować jej według standardów uniwersalistycznych, ale tak, aby je zauważyć i zrozumieć. Kluczową kwestią dla efektywności procesu edukacji, oprócz znajomości kultury własnej i kultury odbiorcy komunikatu, jest zauważanie i refleksja nad podobieństwami.
 3. *Tolerancja i uznanie* – cechą nabywania postawy tolerancji, której podłożem jest uznanie praw innych osób jest wysiłek ich poznania, zrozumienia i współpracy, mimo istniejących i zauważalnych różnic, bez potrzeby rezygnacji z wartości. Tolerancja możliwa jest wtedy, gdy jednostka przekonana jest o sile własnych wartości i nie obawia się ich utraty.
 4. *Dialog i akulturacja* – w procesie kreowania tożsamości i poszukiwaniu własnego miejsca istotne znaczenie ma przejście do dialogu i wzajemnego uwrażliwiania na różnice, a przede wszystkim do intencjonalnego dialogu kultury lokalno-regionalnej z globalno-universálną.

Wzajemne oswojanie się, uwrażliwianie i pokojowe współistnienie jest możliwe dzięki aktywnemu uczestnictwu w trzech rodzajach dialogu: informacyjnym (polegającym na przekazie wiedzy wywołującym ciekawość poznawczą i porozumienie), negocjacyjnym, (którego celem jest poszukiwanie wzajemnego zrozumienia, kompromisu, otwartości, wyjścia naprzeciw wspólnym stanowiskom), a także dialogu traktowanym, jako imperatyw (czyli warunek rozwoju i pokoju, któremu towarzyszy refleksyjność, samoświadomość, aktywna wymiana myśli, tolerancja, zaangażowanie w proces wzajemnego wzbogacania się, otwartość).

Edukacja międzykulturowa obejmuje swoim oddziaływaniem grupę większościową i grupy mniejszościowe (autochtonów i imigrantów), a w ich obrębie dzieci, młodzież, dorosłych w procesie edukacji całościowej. Może przebiegać zarówno spontanicznie bez ujęcia w formalne ramy programów (w rodzinie lub społeczności lokalnej), jak i również planowo i programowo, mając powiązania z polityką społeczną państwa (np. w szkole czy środkach masowego przekazu)⁵⁰. Edukacja międzykulturowa jest całościowym procesem, wobec tego zasadne jest

⁵⁰ B. Maj, *Podstawowe środowiska wychowawcze wobec idei edukacji międzykulturowej*, w: *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*, A. Szerląg, red., Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 279.

mówienie o międzykulturowej edukacji formalnej (szkolnej), nieformalnej (nie-szkolnej) i pozaformalnej/incydentalnej (spontanicznej), które wzajemnie przenikają się i uzupełniają.

1.2. Międzykulturowa edukacja nieformalna – podstawowe założenia

Szczególne znaczenie w procesie poznawania odmienności ma międzykulturowa edukacja nieformalna⁵¹. Ten rodzaj edukacji stwarza szereg możliwości zarówno osobom ją projektującym, prowadzącym, jak i jej uczestnikom. Międzykulturowa edukacja nieformalna wykracza poza bierny przekaz wiedzy, koncentrując się na aktywnym działaniu. Może być realizowana za pomocą różnych metod angażujących sferę intelektualną, emocjonalną oraz behawioralną. Jest planowym procesem nabywania kompetencji międzykulturowej, który zachodzi poza formalnymi (tj. szkolnymi, obligatoryjnymi) programami kształcenia. Jego celem jest przygotowanie do radzenia sobie w interakcjach z Obcymi i Innymi w zakresie kulturowym (z uwzględnieniem różnic biologicznych, społecznych i ekonomicznych) oraz nawiązywania z Nimi partnerskich relacji⁵².

Inicjatorami międzykulturowej edukacji nieformalnej są podmioty zajmujące się edukacją nieobligatoryjną (nieszkolną): międzynarodowe agendy, ośrodki kultury, ośrodki wychowania pozaszkolnego, organizacje pozarządowe (o zasięgu międzynarodowym, krajowym, regionalnym i lokalnym) oraz ruchy społeczne, nieformalne grupy itd.⁵³ Realizatorami działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej są natomiast osoby posiadające zarówno formalne wykształcenie, jak i nieposiadający go amatorzy, pasjonaci oraz wolontariusze. Odbiorcami międzykulturowej edukacji nieformalnej są różne grupy wiekowe, zawodowe, narodowe, etniczne itd. (w tym mniejszości autochtoniczne, imigranci i uchodźcy). Uczestnictwo w niej jest z zasady dobrowolne, warunkowane wewnętrzną motywacją uczestników. Główny cel międzykulturowej edukacji nieformalnej jest zbieżny z celem edukacji formalnej tego typu⁵⁴. Ma ona służyć przygotowaniu do interakcji

⁵¹ Więcej nt. edukacji nieformalnej zob. m.in. A. Rogers, *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education?*, Hong Kong 2004, Comparative Education Research Centre.

⁵² Niniejsza definicja, jak i charakterystyka międzykulturowej edukacji nieformalnej, stanowią autorskie ujęcie. Zostały one opracowane na podstawie analizy literatury naukowej, metodycznej dokumentów wspólnotowych i własnych doświadczeń wynikających z uczestnictwa w działaniach edukacyjnych z tego zakresu (realizowanych w Polsce i innych krajach świata), a także obserwacji niektórych z nich.

⁵³ Por. M. Taylor, cyt. za: P.P. Grzybowski, *Edukacja europejska...*, op. cit., s. 86.

⁵⁴ Tamże.

z Obcym i Innym bliskim i dalekim, co umożliwia budowanie międzykulturowości i jednocześnie rozwijanie tożsamości jej uczestników. Szczegółowe cele międzykulturowej edukacji nieformalnej są ukierunkowane na potrzeby danej grupy – odnoszą się bezpośrednio bądź pośrednio do potrzeb edukacyjnych oraz zainteresowań jej członków. Treści międzykulturowej edukacji nieformalnej, czyli zbiór wiedzy przekazywanej, nabywanej i tworzonej w toku działań edukacyjnych⁵⁵, dotyczą szeroko rozumianej problematyki odmienności kulturowej (kultury, sytuacji, problemów Obcego i Innego bliskiego i dalekiego, postaw wobec odmienności itd.). Są one czynnikiem nabywania kompetencji międzykulturowej i tym samym rozwoju samoświadomości własnej tożsamości kulturowej. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż międzykulturowa edukacja nieformalna nie ogranicza się tylko do przekazu i nabywania wiedzy, ale jest czynnikiem jej tworzenia. Ma to miejsce w szczególności, gdy jej uczestnicy poznają siebie, własną wielopłaszczyznową tożsamość oraz nadają znaczenie i sens sytuacjom międzykulturowym, które zachodzą w toku międzykulturowego uczenia się. Treści międzykulturowej edukacji nieformalnej mogą być realizowane na podstawie programu bądź założeń projektu edukacyjnego (mniej lub bardziej sformalizowane), przy wykorzystaniu różnych form organizacyjnych pracy edukacyjnej charakterystycznych dla edukacji nieformalnej. Należą do nich: warsztaty edukacyjne, szkolenia, workcampy, wymiany międzynarodowe itp. Stosowane w toku międzykulturowej edukacji nieformalnej formy organizacyjne działalności edukacyjnej mogą występować w różnych konfiguracjach, konstruuując tym samym specyficzne działania edukacyjne. Ich cechą znamioną jest zapewnianie swobody i samodzielności działania⁵⁶. Działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej mogą obejmować kilkudniowy, miesięczny lub kilkutygodniowy cykl⁵⁷. Jednostka może w nich uczestniczyć w dowolnym momencie życia (według potrzeb). Międzykulturowa edukacja nieformalna opiera się na nowej tendencji uczenia się, która zyskuje coraz szersze uznanie. U jej podstaw leży mobilizowanie uczestników procesu edukacji do bycia aktywnymi. Daje ona możliwość uczenia się poprzez uczestnictwo, interakcje, doświadczenie i działanie. Stosowana w jej toku metodyka pracy polega głównie na interakcji pomiędzy uczestnikami działań edukacyjnych,

⁵⁵ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej...*, Wyd. V, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 88; cyt. za: A. McGee Banks, J. A. Banks zob. Ch. A. McGee Banks, J. A. Banks, *Pedagogika na rzecz równego traktowania: zasadniczy element edukacji wielokulturowej*, w: *Szkoła wielokulturowa - organizacja pracy i metody nauczania*, red. A. Grudzińska, K. Kubin, Warszawa 2010, Wyd. Forum na Rzecz Różnorodności Społecznej, s. 47.

⁵⁶ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej...*, op. cit., s. 308.

⁵⁷ Mogą być one również realizowane w toku wieloaspektowych projektów łączących kilka wyżej wymienionych elementów.

a konkretnymi sytuacjami, których doświadczają. Działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej stwarzają wiele okazji do uczenia się przez działanie praktyczne i gromadzenie doświadczeń w toku różnorodnych prac⁵⁸.

Międzykulturowa edukacja nieformalna służy pogłębianiu przemyśleń jej odbiorców na temat kultury i problemów Obcych i Innych, przewartościowaniu sposobu ich postrzegania oraz pracy nad postawami i zachowaniami. Szczególną uwagę zwraca się na kształtowanie pozytywnego stosunku emocjonalnego wobec odmienności⁵⁹. Międzykulturowa edukacja nieformalna w przeciwieństwie do tradycyjnego uczenia się „z zewnątrz”, pozwala uczyć się „od środka”, czyli z Obcymi i Innymi i od Obcych i Innych. Uczenie się traktuje jako wielokulturowe spotkanie⁶⁰.

Międzykulturowa edukacja nieformalna umożliwia stosowanie różnych form pracy. W jej procesie znajdują zastosowanie następujące formy: indywidualna (uczestnicy realizują swoje zadania, uczą się indywidualnie), grupowa (praca w małych grupach), jak i zbiorowa (bierze w niej udział cała grupa)⁶¹. Podczas wykorzystywania wszystkich wymienionych form istotne jest/może być wsparcie trenera, specjalisty, mentora itd. Biorąc pod uwagę, iż międzykulturowa edukacja nieformalna ma zazwyczaj charakter kooperatywny (choć to nie jest regułą), ostatnia z wymienionych form, mająca wieloletnią tradycję, ma największe znaczenie⁶².

Kooperatywne uczenie się opiera się na zasadach partnerstwa. Nie ogranicza się ono, na co zwraca uwagę Joanne W. Putnam, jedynie do pracy w małych grupach. U jego podstaw leży współpraca. Współpraca to coś więcej niż psychologiczne bycie blisko siebie, prowadzenie dyskusji nad wybranym tematem, pomaganie innym i dzielenie się materiałem z innymi, chociaż te elementy są ważne dla pracy grupowej⁶³. David W. Johnson zauważa, że aby zajęcia miały charakter

⁵⁸ Na uczenie się poprzez działanie i doświadczenie w edukacji międzykulturowej (zarówno formalnej jak i nieformalnej) zwracają uwagę m. in.: A. Klimowicz, *Gry dydaktyczne i projekt w edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, red. A. Klimowicz, Warszawa 2004, Wyd. CODN, s. 35 oraz P. Aleksandrowicz, *Międzynarodowe spotkania młodzieży najlepszym sposobem na poznanie odmiennych kultur*, w: *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczycieli*, red. A. Klimowicz, Warszawa 2004, Wyd. CODN, s. 40.

⁵⁹ A. Klimowicz, *Gry dydaktyczne i projekty...*, op. cit., s. 35.

⁶⁰ Terminu *wielokulturowe spotkanie* w kontekście edukacji w warunkach różnicy używają m.in. Ch. A. McGee Banks, J. A. Banks zob. Ch. A. McGee Banks, J. A. Banks, *Pedagogika na rzecz równego traktowania: zasadniczy element edukacji wielokulturowej*, w: *Szkoła wielokulturowa...*, op. cit., s. 45.

⁶¹ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do ogólnej...*, op. cit., s. 326–327.

⁶² Na przestrzeni lat praca grupowa stanowiła ważny element wielu koncepcji i działań pedagogicznych. Odgrywała np. istotną rolę w pedagogice i działaniach J. A. Komieńskiego, J. Deweya czy podczas uczenia się w szkołach talmudycznych.

⁶³ W. Putnam, *Cooperative learning and strategy for inclusion. Celebrating diversity in the classroom*, Baltimore – London – Sydney 2010, Paul H. Bookers Publishing Co, s. 75.

grupowy ważne są: pozytywna współzależność; indywidualna odpowiedzialność; bezpośrednia interakcja; umiejętności społeczne⁶⁴.

Międzykulturowa edukacja nieformalna jest procesem zamierzonym, który wzbogacają spontaniczne interakcje wywierające wpływ o charakterze edukacyjnym. Stwarza więc ona przestrzeń do wdrażania wielu metod pracy⁶⁵, które oddziałują na intelekt, emocje i zachowania, odpowiadając na różne style uczenia się. W toku międzykulturowej edukacji nieformalnej szczególne znaczenie ma transformatwne stosowanie metod, które charakteryzują się równoprawnym traktowaniem kultur uczestników edukacji oraz uwzględnianiem ich doświadczeń życiowych⁶⁶. Takie podejście daje możliwość samodzielnego zdobywania i kreowania wiedzy, która będzie przydatna i zrozumiała⁶⁷. Można je łączyć z dialogowym, interaktywnym definiowaniem edukacji. W literaturze przedmiotu istnieje niewiele klasyfikacji i typologii metod specyficznych dla edukacji międzykulturowej (zarówno formalnej, jak i nieformalnej).

Interesujące typologie metod umożliwiających kształtowanie kompetencji międzykulturowej możemy znaleźć na płaszczyźnie psychologii międzykulturowej. Najpopularniejszym ujęciem, na co zwraca uwagę Paweł Boski, jest podział zaproponowany przez Williama B. Gudykunsta, Mitchella R. Hammera, Sandrę M. Fowler i innych. Według badaczy, metody umożliwiające międzykulturowe uczenie się, można podzielić na dwie zasadnicze grupy:

1. Metody oddziaływań dydaktycznych – polegające na przekazywaniu informacji, porad, a także instrukcji.
2. Metody doświadczeniowe – osobiście angażujące uczestników, będące źródłem emocji z którymi niejednokrotnie jest trudno sobie poradzić. Są to: ćwiczenia, odgrywanie ról według przygotowanych scenariuszy, gry symulacyjne itd. Stosowanie metod doświadczeniowych ściśle związane jest z procesem grupowym. Oznacza to, że analiza doświadczeń grupowych,

⁶⁴ D. W. Johnson, cyt. za: D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Cultural diversity and cooperative learning...*, op. cit., s. 75.

⁶⁵ Termin metoda pracy rozumiem jako świadomie realizowany zespół czynności osób zaangażowanych w działania edukacyjne, dzięki którym możliwe jest osiągnięcie zakładanych celów edukacyjnych.

⁶⁶ W literaturze pedagogicznej brakuje klasyfikacji i typologii metod charakterystycznych dla edukacji międzykulturowej (zarówno formalnej, jak i nieformalnej), w szczególności będących wynikiem analiz badań empirycznych.

⁶⁷ Por. J. A. Banks cyt. za: A. McGee Banks, J. A. Banks zob. Ch. A. McGee Banks, J. A. Banks, *Pedagogika na rzecz równego traktowania: zasadniczy element edukacji wielokulturowej*, w: *Szkoła wielokulturowa...*, op. cit., s. 53.

interpersonalnych oraz intrapersonalnych w trakcie aranżowanych sytuacji międzykulturowych staje się główną płaszczyzną uczenia się⁶⁸.

Inny podział metod stosowanych w psychologii międzykulturowej wygląda następująco:

1. Metody ogólnokulturowe – do których można zaliczyć przekazywanie ogólnej wiedzy dotyczącej różnorodności kulturowej, np. informacji na temat wymiarów kultur.
2. Metody specyficznokulturowe – przekazywanie wiedzy na temat innych krajów i relacji między narodami (np. Polski, Francji) dla mieszkańców obu krajów⁶⁹.

Międzykulturowa edukacja nieformalna umożliwia uczenie się w specjalnie przygotowanych salach dydaktycznych, mieszczących się w placówkach, instytucjach, organizacjach podejmujących działania o charakterze edukacyjnym (domach pracy twórczej, organizacjach pozarządowych, świetlicach, muzeach itd.). W zależności od podejmowanej tematyki, potrzeb uczestników oraz czynników sytuacyjnych, pozwala na uczenie się poza nimi – w innych miejscach (na podwórku, w plenerze czy restauracji).

W toku międzykulturowej edukacji nieformalnej relacje w grupie pomiędzy uczestnikami opierają się na zasadach partnerstwa oraz demokracji. Wszyscy mają równą pozycję bez względu na zasób wiedzy, doświadczenia itd. Międzykulturowa edukacja nieformalna kwestionuje obraz osoby prowadzącej jako „przekaznika wiedzy” otoczonego biernymi odbiorcami⁷⁰. Relacja z prowadzącymi mają interaktywny charakter, pozbawione są hierarchiczności oraz są konstruowane o zasady partnerstwa i równości. Prowadzący pełni rolę mentora, osoby stymulującej proces uczenia się. Międzykulturowa edukacja nieformalna, ze względu na swój „fakultatywny charakter”, nie nosi piętna „szkolnej obowiązkowości”, która skłania nieraz (z czystej przekory) do odrzucania treści zawartych w programach szkolnych. Lepiej sprzyja bezpośrednim stosunkom między jej uczestnikami, co ułatwia komunikację, tym bardziej, że przekazywane treści mogą być uzgadnianie we współpracy z adresatami działań odpowiednio do ich

⁶⁸ Cyt. za: P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe PWN, Wyd. Academica, Wyd. SWPS, s. 581–582.

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ Por. J.A. Banks cyt. za: A. McGee Banks, J. A. Banks zob. Ch. A. McGee Banks, J. A. Banks, *Pedagogika na rzecz równego traktowania...*, op. cit., s. 53.

potrzeb i charakterystycznych cech środowiska, w którym zachodzi ten rodzaj edukacji⁷¹.

Formę ewaluacji osiągnięć uczestników ustalają osoby odpowiedzialne za realizację danej inicjatywy. Możliwe jest wspólne podejmowanie decyzji wraz z uczestnikami. Dominują różne formy autoewaluacji, umożliwiające sprawdzenie własnych osiągnięć edukacyjnych. Uczestnictwo w międzykulturowej edukacji nieformalnej może kończyć się uzyskaniem świadectwa, dyplomu bądź certyfikatu, który zazwyczaj nie jest formalnie uznawany, lecz może stanowić ważny dokument świadczący o nabyciu nowej wiedzy, umiejętności oraz kompetencji.

1.3. O potrzebie edukacji międzykulturowej dzieci

Przyjęcie ładu demokratycznego w Polsce i wiążące się z tym obalenie tezy o homogeniczności Polski, uruchomiło szereg procesów społecznych. Uznanie praw mniejszości i zasady personalizmu społecznego, zgodnie z którą największą swobód przypada ludziom zrzeszonym wobec różnych idei i zadań społecznych⁷² sprawiły, że w przestrzeni publicznej zróżnicowanie kulturowe stało się bardziej widoczne. Wielokulturowość społeczeństwa polskiego stała się „wielokulturowością ujawnioną”, dostrzegalnym faktem społecznym⁷³. Tym samym, również w sferze świadomościowej społeczeństwa, zaczął przeobrażać się kulturowy kształt kraju.

Mniejszości narodowe, etniczne, religijne i wyznaniowe (jak również psychoseksualne, światopoglądowe) otrzymały swoje prawa i zaczęły z nich korzystać⁷⁴. Zapoczątkowało to m. in. proces, który socjologowie nazywają „mobilizacją etniczną”⁷⁵, wiążący się z upodmiotowieniem się grup mniejszościowych

⁷¹ M. Taylor, cyt. za: P.P. Grzybowski, *Edukacja europejska...* op. cit., s. 86.

⁷² M. Balicki zauważa, że w związku z przyjęciem tej zasady po 1990 roku w Polsce nastąpił wręcz lawinowy wzrost odsetka ludności należącej do różnych organizacji dobrowolnych. Szerzej na ten temat zob. M. Balicki, *Organizacje pozarządowe czynnikiem wspierającym pluralizm kulturowy w społeczeństwie obywatelskim*, w: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Białystok 1999, Wyd. Trans Humana, s. 204.

⁷³ M. Kempny, A. Kopciak, S. Łodziński, *U progu wielokulturowości. Nowe wyzwania społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997, Wyd. Oficyna Naukowa, s. 7.

⁷⁴ Prawa te zagwarantowały m.in. Konstytucja RP z 1997 r.; Ustawa z dnia 9 listopada 2000 o repatriacji (Dz. U. z 2004 nr 53 poz. 532); Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym (Dz.U. z dnia 31 stycznia 2005 r.).

⁷⁵ Termin ten dotyczy procesów reprodukcji etniczności odbywających się przeważnie w perspektywie zmiany pokoleniowej poprzez różne formy aktywizacji grup mniejszościowych. Szerzej na ten temat zob. M. Dziewierski, B. Pastwa, *Mobilizacja etniczna Ukraińców. Przypadek wsi Mokre*, w: *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*, red. K. Krzysztofek, A. Sadowski, Białystok 2001, Wyd. Instytut Socjologii Uniwersytetu w Białymstoku, s. 212.

i poszukiwaniem oraz manifestowaniem przez nie własnych tożsamości grupowych. Wstąpienie Polski w struktury europejskie i otwarcie jej granic na migrantów z krajów europejskich oraz Azji i Afryki⁷⁶, nadało dynamiki różnicowaniu się kulturowemu polskiemu społeczeństwu⁷⁷. *Mamy dziś do czynienia z intensyfikacją migracji, na co wpłynęło utrzymywanie się wieloaspektowych różnic pomiędzy krajami*⁷⁸. *Migranci pochodzą z coraz większej liczby miejsc o różnych uwarunkowaniach gospodarczych, społecznych i kulturowych*⁷⁹. Wobec tego w sferze edukacji priorytetem stało się przygotowanie do życia w wielokulturowym społeczeństwie, już nie tylko z rdzennymi mniejszościami, które od lat zamieszkują tereny naszego kraju, ale również z cudzoziemcami, którzy z różnych przyczyn opuszczają granice swego kraju. Z Obcymi i Innymi, których decyzję o opuszczeniu miejsca zamieszkania uwarunkowały aspiracje zawodowe, czy chęć zapewnienia sobie i swojej rodzinie awansu ekonomicznego, jak i z tymi, którzy poszukują bezpiecznych warunków egzystencji (problem uchodźstwa)⁸⁰.

Żyjemy w czasach dynamicznych przemian politycznych, ekonomicznych, społeczno-kulturowych, które wpływają na dokonywanie się zmian świadomościowych i obyczajowych oraz warunkują egzystencję współczesnego człowieka. Obok kulturowego różnicowania się polskiego społeczeństwa obserwujemy towarzyszące temu zjawisku problemy oraz szereg innych. Należą do nich m.in. zwiększające się nierówności społeczne, rosnący konsumpcjonizm, który sprawia, że

⁷⁶ Część osób decyduje się na zmianę miejsca zamieszkania z własnej, nieprzymuszonej woli, aby zapewnić sobie i swojej rodzinie awans ekonomiczny czy społeczny w nowym miejscu. Do tej kategorii imigrantów należą jednostki poszukujące pracy, a także ludzie, których przyczyną przyjazdu do Polski są aspiracje zawodowe. Specyficzną kategorią imigrantów, którzy zmieniają kraj osiedlenia w poszukiwaniu bezpiecznych warunków egzystencji są uchodźcy.

⁷⁷ Według spisu powszechnego z 2011 roku do grup mniejszościowych charakteryzujących się największą liczebnością należą: Ślązacy (435 750 tys.), Niemcy (74 465 tys.), Ukraińcy (38 387 tys.), Białorusini (36 399 tys.), Kaszubi (17 746 tys.), Romowie (12 560 tys.), Rosjanie (8 203 tys.), Łemkowie (7 086 tys.), Litwini (5 599 tys.), Wietnamczycy (3 585 tys.). zob. *Raport z wyników badań. Narodowy Spis Powszechny Ludności i mieszkań*, pod kierunkiem merytorycznym L. Nowak, Warszawa 2013, Wyd. Główny Urząd Statystyczny, Departament Badań Demograficznych, Departament Pracy, Departament, Departament Handlu i Usług, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcpr/gus/lud_raport_z_wynikow_NSP2011.pdf (stan z dnia: 15.04.13).

⁷⁸ Por. W. Danilewicz, „*Jestem tu, ale tam*” – transnarodowe ujęcie zjawiska migracji w rodzinie, w: *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, red. W. Danilewicz, Warszawa 2009, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 222.

⁷⁹ W. Danilewicz, *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Białystok 2010, Wyd. Trans Humana, s. 61.

⁸⁰ Status uchodźcy w Rzeczypospolitej Polskiej nadaje się cudzoziemcowi, który spełnia warunki do uznania za uchodźcę określone w Konwencji Genewskiej i Protokole Nowojorskim, zob. art. 13. Ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.

człowieka postrzega się poprzez pryzmat posiadania dóbr materialnych, starzenie się społeczeństwa, bezrobocie, szerzenie się różnego rodzaju patologii (np. uzależnienia). Przemiany dokonujące się w Polsce różnicują społeczeństwo w wielu zakresach i co za tym idzie przyczyniają się do postrzegania ludzi w kategoriach odmienności. Każda cecha społeczno-kulturowa może stanowić kryterium postrzegania siebie i innych w kategoriach różnic, odmienności i zarazem czynnik obcości i inności. Wśród nich znajdują się m.in. właściwości: biologiczne (płeć, wiek, kolor skóry, oczu, włosów, sprawność/niepełnosprawność fizyczna lub umysłowa), ekonomiczne (pozycja majątkowa i jej następstwa), społeczne (przynależność do danej grupy narodowej lub etnicznej i związany z nią status), kulturowe (posiadanie i wyrażanie swojej tożsamości kulturowej i religijnej oraz związanych z nią odrębności). Wymienione cechy sprawiają (niejednokrotnie nakładające się na siebie), że ludzie dokonują rozróżnień na Ja – On i My – Oni. Podział ten pozwala ustalić, kto jest członkiem danej grupy (My), a kto należy do grupy odrębnej (Oni). W kontekście powyższego, postrzeganie odmienności może odnosić się do dwóch zasadniczych kategorii:

– Obcy – to termin wieloznaczny, może dotyczyć obcokrajowców, outsiderów, nowo przybyłych, imigrantów czy intruzów i przybyszów z innych planet oraz każdego, kto nie jest znany. Jest to osoba odmienna, zaliczana zawsze do kręgu Oni, nieznana lub znana w niewielkim stopniu. Brak wiedzy na jej temat może prowadzić do nieufności wobec niej oraz wzbudzać negatywne emocje i poczucie zagrożenia. Obcy nie posiadają wiedzy koniecznej do pełnego zrozumienia nowego środowiska oraz komunikacji z tworzącymi je ludźmi.

– Inny – osoba odmienna, lecz znana i mimo występujących różnic rozumiana, a co za tym idzie przewidywalna. Inny może zaliczać się zarówno do kręgu My (Inny bliski – osobiście, bezpośrednio znany i rozumiany, np. członek rodziny, z którego odmiennością udało się już uławić), jak i Oni (Inny daleki przebywający poza kręgiem My, nieznany osobiście i bezpośrednio, lecz rozumiany, przynajmniej pozornie). Inny, w zależności od treści różnicy i stopnia znajomości, może budzić ciekawość, zainteresowanie, wywołując chęć nawiązania kontaktu w celu bliższego poznania⁸¹.

⁸¹ Szerzej na ten temat zob. Koncepcja postrzegania Innego i interakcji z Nim, w: J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, op. cit.; W. B. Gudykunst, Y. Y. Kim, *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*, w: *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Steward, Warszawa 2005, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 494.

Obcość i Inność są zjawiskami zależnymi od kontekstu, poziomu kompetencji kulturowej i komunikacyjnej osób przynależących do odmiennych kultur, jak umiejętności przewidywania oraz postaw partnerów interakcji. Bycie Innym i Obcym, bądź postrzeganie innych ludzi czy grup jako Innych czy Obcych, nie jest cechą stałą, przypisaną raz na zawsze. Jest to cecha, która charakteryzuje jednostkę w pewnych okolicznościach. Za Obcego może zostać uznawany np. uczeń cudzoziemski w klasie, w której większość stanowią polscy uczniowie, jak i Polak w zespole klasowym za granicą.

Potencjalne kierunki interakcji w warunkach różnicy – wyzwania, szanse jak i niebezpieczeństwa i zagrożenia, które związane są z funkcjonowaniem społeczeństw zróżnicowanych kulturowo, charakteryzuje Koncepcja postrzegania Innego i interakcji z Nim autorstwa J. Nikitorowicza. Niniejsze odnosi się do jednostkowych postaw i doświadczeń związanych z postrzeganiem Odmienności/Inności, zarysowuje ich konsekwencje dla funkcjonowania społeczeństw, a także wyznacza zadania i kierunki oddziaływań edukacyjnych. Płaszczyzną rozważań w omawianej koncepcji jest fakt występowania wielości kultur wyrażający się poprzez odmienne idee, wartości, potrzeby, postawy, oczekiwania, jak również stereotypy i uprzedzenia. Zróżnicowanie kulturowe traktowane jest tu w kategoriach procesualnych – jako rozwijające się zjawisko. U jej podstaw leży założenie, że Odmiennosc/Inność w naturalny sposób stwarzają możliwość konfliktu, który może być cenny, wzbogacający, prowadzący do twórczych wniosków i rozwiązań, bądź niszczący, prowadzący do regresji. Spotkanie, konfrontacja międzykulturowa mogą być źródłem negatywnych emocji, frustracji i zachowań dyskryminujących, bądź zaciekawienia, pozytywnych odczuć i partnerskich relacji. Postrzeganie Obcego/Innego (bliskiego i dalekiego), jako ciekawego, stymulującego i wartościowego, sprzyja interakcjom opartym na wzajemnym uznaniu, szacunku i ukierunkowuje na współpracę i współdziałanie.



Rycina 1. Model postrzegania Innego i interakcji z Nim J. Nikitorowicza
 Źródło: J. Nikitorowicz (2005)⁸²

Inny kierunek, często zbliżony do poprzedniego i poprzedzający go, bazuje na postrzeganiu Obcego/Innego jako otwartego na dialog, kompromis i porozumienie oraz dbający jednocześnie o tradycję, szanujący wartości rodzinne, co sprzyja zaciekawieniu odmiennością, wymianie wartości, tolerancji, a w efekcie ukierunkowuje na dialog i negocjację. Umożliwia on tworzenie społeczeństwa, które zakłada szacunek do odmienności i tworzy mechanizmy społeczne wspierające i podtrzymujące odrębność kulturową z możliwością adaptacji niektórych elementów kultury mniejszości do systemu kultury większości⁸³. Natomiast, gdy Obcy/Inny jest postrzegany jako mało znaczący, zacofany, z niską samoocena, to w efekcie powoduje asymilację i może prowadzić do wchłonięcia jednostki przez

⁸² J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, op. cit., s. 106.

⁸³ Szerzej na ten temat zob. J. Nikitorowicz, *Wielokulturowość – wyzwanie dla edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja zorientowana na XXI*, red. J. Gajda, Lublin 2000, Wyd. UMCS.

określoną grupę⁸⁴. W tym też nurcie, na wyższym poziomie niechęci i marginalizacji, Obcy/Inny może być postrzegany jako niezrozumiały, niepokojący, wzbudzający lęk i zagrożenie, co może wyzwalać zachowania agresywne, antagonizmy. Funkcjonowanie takiego typu postaw wiąże się z narzuceniem Obcemu/Innemu własnego obrazu świata, marginalizowaniem jego kultury i dominowaniem nad nim oraz zmierza ku kreowaniu społeczeństwa separatystycznego, ksenofobicznego i nacjonalistycznego⁸⁵.

Wyżej scharakteryzowana koncepcja skłania do spojrzenia na kulturę oraz inne aspekty różnorodności świata ludzkiego jako na przestrzeń edukacji. Pozwala dostrzec, iż szeroko rozumiana kultura i edukacja wzajemnie się warunkują. *Zauważyć, że (...) kultura powinna być otwarta na kontakt z inną kulturą, gdyż to interakcje między nimi pozwalają na pełne zrozumienie i nadanie wartości własnej kulturze, określenie własnego miejsca i obowiązku wobec niej, co umożliwi jej rozwój i doskonalenie, a tym samym rozwój otwartych indywidualnych postaw*⁸⁶. Uświadamia, że w sytuacji, gdy różnica pomiędzy kulturą dominującą a kulturą uczestników procesu edukacji jest znaczna, istnieje duże prawdopodobieństwo błędnego oceniania ich zachowań, możliwości oraz doboru metod pracy itd.⁸⁷. Wskazuje, że działania edukacyjne nie posłużą budowaniu demokratycznego i sprawiedliwego społeczeństwa, jeśli będą miały na celu wyłącznie przygotowanie uczestników edukacji do dopasowania się do dominujących norm i nauczenie się funkcjonowania w obrębie istniejących grup społecznych charakteryzujących się wieloma podziałami (na wiek, pochodzenie, rasę)⁸⁸. Umożliwia jednocześnie zauważenie zadań i kierunków współczesnej edukacji, która dokonuje się w przestrzeni różnic międzyludzkich i międzykulturowych. Wyznacza trajektorie kształtowania się kompetencji międzykulturowej, u której podstaw leży przechodzenie od postrzegania innych ludzi w kategoriach zagrażających Obcych, do postrzegania ich w aspekcie inspirujących Innych⁸⁹. Jest czynnikiem wskazującym na po-

⁸⁴ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, op. cit., s. 105.

⁸⁵ Tamże.

⁸⁶ J. Nikitorowicz, *Wielokulturowość wschodniego pogranicza Polski w przeszłości i współcześnie*, w: *Złudne* obietnice wielokulturowości, red. J. Królikowska, Warszawa 2012, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, s. 267.

⁸⁷ Por. L. Delpit, *Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym: nasze największe wyzwanie na przyszłość*, w: *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania*, red. A. Grudzińska, K. Kubin, Warszawa 2010, Wyd. Forum na Rzecz Różnorodności Społecznej, s. 29.

⁸⁸ Por. A. McGee Banks, J. A. Banks cyt. za: Ch. A. McGee Banks, J. A. Banks, *Pedagogika na rzecz równego traktowania: zasadniczy element edukacji wielokulturowej*, w: *Szkoła wielokulturowa...*, op. cit., s. 47.

⁸⁹ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, op. cit., s. 105 i nast.

trzebę przygotowania do życia w warunkach różnicy, zgodnie z prawem każdego człowieka do „bycia Innym”, co daje podstawy do budowania międzykulturowego porozumienia⁹⁰.

Warunkiem nawiązywania twórczych relacji z Obcymi i Innymi jest wykroczenie poza etnocentryczny punkt widzenia, zgodnie z którym Obcy i Inny jest odbierany jako gorszy, „odstający od normy” przyjętej przez kulturę, do której przynależymy. Wiąże się to z przekonaniem o wyższości kultury własnej grupy i traktowaniem zasad, norm, wartości, które wyznacza jako właściwych, a wszystkich innych jako niewłaściwych. Tendencja do oceniania Obcych i Innych według własnych standardów kulturowych jest naturalna, jednak utrudnia kontakty z nimi⁹¹. Relacje międzykulturowe stają się twórcze, gdy przyjmujemy postawę bliższą relatywizmowi kulturowemu i próbujemy interpretować zachowania Obcych i Innych w kontekście ich kultury. Wtedy nie rozpatrujemy odmiennych cech kulturowych w kategoriach dobra/zła, nie wartościujemy. Postrzegamy je po prostu jako inne⁹². Takiemu podejściu towarzyszy ciekawość poznawcza, wyrażająca się w chęci poznawania Obcego bądź Innego. Dzięki niej jesteśmy w stanie postrzegać Obcego bądź Innego jako interesującego i wartościowego. Żeby zrozumieć odmienne sposoby myślenia czy zachowania potrzebny jest świadomy wysiłek.

W kontekście powyższego, priorytetem jest kształtowanie wrażliwości na odmiennosc, przy uwzględnieniu przemian w strukturze zróżnicowania kulturowego regionu, w celu budowania partnerskich interakcji społecznych. Warunkiem efektywności działań zmierzających do kształtowania wrażliwości na odmiennosc kulturową jest rozpoczęcie od rozwijania otwartości na Obcego i Innego w bliskich dla dziecka wymiarach, zgodnie z zasadami odkrywania góry lodowej. Żeby zrozumieć to, jak jest ukształtowany jej wierzchołek należy poznać jej rdzeń, podłoże. Pozostanie na etapie odkrywania jej wierzchołka uniemożliwia dostrzeżenie i zrozumienie wielu aspektów odmiennosci, a ich interpretacja ma często powierzchowny i stereotypowy charakter. Wydaje się rzeczą trudną, by dzieci akceptowały osoby wywodzące się z innego kręgu kulturowego, jeżeli mają trudności z zaakceptowaniem siebie czy np. kolegi z niepełnosprawnością fizyczną. Stąd ważne jest, by stopniowo rozwijać wrażliwość w takich wymiarach

⁹⁰ S. Ciges, G. Lopez, cyt. za: G. Dietz, *Multiculturalism, interculturality and diversity in education. An anthropological approach*, Münster, New York, München, Berlin 2009, Wyd. Waxman, s. 74.

⁹¹ W. B. Gudykunst, Y. Y. Kim, *Komunikowanie się z obcymi...*, op. cit., s. 497.

⁹² Tamże, s. 497–498.

jak: biologiczny, ekonomiczny, społeczny, a następnie kulturowy, zwracając uwagę na niepowtarzalność kształtującej się tożsamość dziecka. Działania adresowane do dzieci powinny również charakteryzować się cyklicznością i tym samym skupiać się na kształtowaniu wszystkich trzech komponentów postawy społecznej (poznawczy, emocjonalny, behawioralny). Niemożliwe wydaje się przygotowanie dziecka do radzenia sobie w warunkach różnorodności za pomocą organizacji jednorazowego przedsięwzięcia edukacyjnego.

Analiza wyników badań naukowych daje podstawy do wnioskowania, że bez realizacji działań traktujących o równości wszystkich ludzi oraz kształtowania pozytywnego stosunku do Obcego i Innego, postrzeganie odmienności przez dzieci może mieć negatywny kształt. Badania naukowe wskazują, że już trzylatki mogą przejawiać uproszczony i nasycony negatywnym wartościowaniem obraz ludzi starszych⁹³. Natomiast dzieci w wieku od 7 do 13 lat mogą dysponować stereotypami i uprzedzeniami dotyczącymi różnych grup społecznych (wiekowych, etnicznych, językowych itp.). Przedszkolaki, choć charakteryzują się egocentrycznym podejściem do świata, już zaczynają interesować się dalszymi jego aspektami. Według Lwa S. Wygotskiego ważne jest, by prowadzić dziecko do przekraczania najbliższego kręgu jego rzeczywistości, pomagając w odkrywaniu nowych, nieznanymi jeszcze dla niego obszarów. Stymuluje to rozwój procesów poznawczych⁹⁴. Wiek od 4 do 7 roku życia to także czas kształtowania się umiejętności dostrzegania odmienności innych ras i grup etnicznych, a więc dobry moment do wprowadzania tematyki z tego zakresu do programów edukacyjnych⁹⁵. We wczesnym wieku szkolnym, głównie pod wpływem nowych zadań natury poznawczej, stawianych przez szkołę i nauczycieli w toku systematycznej i codziennej pracy, przeobrażeniu ulegają wszystkie procesy poznawcze, a w szczególności oparte na nich i ściśle powiązane z myśleniem. Według koncepcji Jeana Piageta dotyczącej rozwoju myślenia, dziecko próbuje dokonywać wtedy już konkretnych operacji myślowych, tj. klasyfikowanie oraz szeregowanie i rozwija tę umiejętność, aż osiągnie ostatnie stadium operacji formalnych, które charakteryzuje się myśleniem abstrakcyjnym (przypada to na okres od około 11 roku życia). Istotnym

⁹³ Zob. wnioski z badań: D. Davidson, P. Cameron, D. Jergovic, cyt. za: B. Weigl, *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży. Studium empiryczne*, Warszawa 1999, Instytut Psychologii PAN; E. Chromiec, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk 2004, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 31. Zob. wnioski z badań: K. K. Powlishta, L. A. Serbin, A. Doyle, D. R. White, cyt. za: B. Weigl, *Stereotypy i uprzedzenia...*, op. cit., s. 31.

⁹⁴ L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, Wyd. Zysk i S-ka.

⁹⁵ P. Bryant, A. M. Dolman (red.), *Psychologia rozwojowa*, Poznań 1997, Wyd. Zysk i S-ka, s. 82

w procesie poznania świata, okazuje się fakt, iż dziecko zaczyna także rozszerzać swoją myśl poza pogładową, realną rzeczywistość, starając się ogarnąć nie tylko to, co rzeczywiste, ale także to, co jest potencjalnie możliwe. Taki kierunek rozwoju otwiera perspektywę lepszego zrozumienia myśli, czynów i potrzeb innych ludzi, które różnią się od własnych⁹⁶. W ujęciu Erika H. Eriksona w wieku szkolnym (6 – 12 lat) przed dzieckiem stoi ważne wyzwanie polegające na rozwiązaniu kryzysu polegającego na uniknięciu poczucia niekompetencji i niższości. Według Eriksona jest to najbardziej korzystny czas dla szybkiego uczenia się poprzez czerpanie doświadczeń z kontaktów z autorytetami (nauczyciele, rodzice itd.)⁹⁷. Warto podkreślić, że najmłodsze dzieci stereotypowe patrzenie na to, co odmienne, a także uprzedzenia, często przejmują od osób dla nich ważnych – rodziców, dziadków, nauczycieli itp. Wrażliwość na odmiennność, tolerancja i akceptacja Obcych i Innych jest wynikiem wychowania w domu oraz edukacji. Istotną rolę w tym procesie odgrywają również środki masowego przekazu.

Rozwijanie wrażliwości na szeroko rozumianą odmiennność ma służyć również kształtowaniu się wielopłaszczyznowej tożsamości dzieci. Bezpośrednie i pośrednie poznawanie Obcych i Innych jest niezbędne do odkrywania niepowtarzalności Ja, własnego kulturowego dziedzictwa oraz umożliwia partnerskie egzystowanie. Brak działań edukacyjnych może prowadzić do krystalizowania się w umysłach dzieci wielu negatywnych stereotypów i uprzedzeń, które prowadzą do traktowania członków grup mniejszościowych jako gorszych. Etap przedszkola i szkoły podstawowej, jest odpowiednim czasem, żeby wyjaśniać dzieciom, że ludzie różnią się od siebie i że nie ma w tym nic złego, a wręcz przeciwnie, że odmiennność może być źródłem wielu cennych doświadczeń wzbogacających osobowość. Pomoże to dokonać dziecku obiektywnej, adekwatnej do jego możliwości percepcyjnych oceny odmienności oraz wykroczyć poza istniejące już uprzedzenia. Podstawą edukacji międzykulturowej na tym poziomie powinno być kształtowanie wśród dzieci świadomości, że każdy jest Inny i ma do tego prawo. Wyposażenie dzieci w odpowiednią wiedzę i umiejętności z zakresu edukacji międzykulturowej wydaje się konieczne, bo doświadczenia edukacyjne zdobyte na początku edukacji są nieocenione dla dalszego rozwoju otwartych postaw społecznych i kompetencji międzykulturowej.

⁹⁶ L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1975, Wydawnictwa PWN, s. 607.

⁹⁷ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000, Wyd. Wit-Graf, s. 134.

Dokumenty Rady Europy i Unii Europejskiej stwarzają przestrzeń i ramy prawne do wdrażania programów rozwijających wrażliwość na odmiennność. Obok nich, dokumenty wspierające tego typu inicjatywy, zostały opracowane m.in. przez takie organizacje międzynarodowe jak: UNESCO, ONZ, UNICEF. Polska, jako kraj będący sygnatariuszem omawianych aktów prawnych, jest zobowiązana do respektowania postulatów zawartych w niżej wymienionych dokumentach.

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (ONZ, 1948 rok);
- Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (Rada Europy, 1950 rok);
- Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie (ONZ, 1951 rok);
- Konwencja Praw Dziecka (ONZ, 1989 rok);
- Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych (ONZ, 1966 rok);
- Europejska Karta Języków Regionalnych lub Mniejszościowych (Rada Europy, 1992 rok);
- Biała księga kształcenia i doskonalenia Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa (Unia Europejska, 1995 rok);
- Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych (Rada Europy, 1995 rok);
- Deklaracja europejskich ministrów edukacji: Polityka edukacyjna na rzecz demokracji obywatelskiej i spójności społecznej: wyzwania i strategie dla Europy (Rada Europy, 2000 rok);
- Koncepcja rozwoju Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010 (Unia Europejska, 2002 rok);
- Deklaracja Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim (Rada Europy, 2003 rok);
- Deklaracja ateńska. Edukacja Międzykulturowa: zarządzanie różnorodnością, wzmacnianie demokracji (Rada Europy, 2003 rok).

Polskie prawodawstwo umożliwia również realizację inicjatyw edukacyjnych w placówkach do których uczęszczają uczniowie przynależący do grup mniejszościowych, jak i większościowej. Należą do nich m.in.:

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku;
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku z późn. zm.;

- Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z późn. zm.
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 lipca 2015 roku w sprawie warunków przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia;
- Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym z 2005 roku;
- Rozporządzenie MEN z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym;
- Uchwała Rady Ministrów w sprawie ustanowienia wieloletniego Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce z 2003 roku.

W obszarze edukacji formalnej niezwykle ważnym dokumentem w kontekście prowadzenia działań przygotowujących dzieci do funkcjonowania w zróżnicowanych kulturowo społeczeństwach jest Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z późn. zm.⁹⁸. Zawarte tam zapisy zobowiązują poszczególne placówki do realizacji edukacji międzykulturowej na różnych płaszczyznach. W praktyce sytuacja jest jednak dość złożona. Katarzyna Szostak-Król, realizatorka projektów edukacyjnych zauważa, że edukacja międzykulturowa w szkołach jest często traktowana powierzchownie. Zwraca uwagę na to, że nauczyciele, zapytani o edukację międzykulturową zapewniają, że jest ona prowadzona na różnych etapach nauczania. Najczęściej w formie dni poświęconych różnym kulturom, dni języków obcych, a także festiwali piosenek czy gazetek ściennych i folderów dzięki, którym uczniowie pogłębią swoje wiado-

⁹⁸ Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z późn. zm. (Dz.U. 2012 poz. 977).

mości na temat innych kultur, zwyczajów, religii⁹⁹. Działania oparte na przekazie wiedzy, zakładające zaciekawianie odmiennością są ważne i potrzebne, jednak stanowią jedynie wierzchołek góry lodowej w procesie przygotowania do nawiązywania pozytywnych relacji z Obcymi i Innymi.

1.4. Organizacje pozarządowe jako podmioty realizujące działania edukacyjne

Organizacje pozarządowe cechują się sformalizowanym i niekomercyjnym charakterem, strukturalną niezależnością od władz publicznych, samorządnością oraz dobrowolnością członkostwa¹⁰⁰.

Wobec obszaru działalności organizacji pozarządowych stosuje się często następujące określenia: sektor non-profit oraz trzeci sektor¹⁰¹. Pierwsze z nich odnosi się do niezarobkowego funkcjonowania organizacji pozarządowych. Drugie natomiast jest używane w celu zaznaczenia, że wypełniają one miejsce pomiędzy państwem a rynkiem, odznaczając się wyraźnie odmiennym stylem działalności zarówno w porównaniu do administracji, jak i przedsiębiorstw prywatnych¹⁰². W państwach demokratycznych, funkcjonujących na zasadach społeczeństw obywatelskich coraz częściej zwraca się uwagę na współpracę pomiędzy sektorem państwowym, strefą biznesu oraz organizacjami pozarządowymi.

Organizacje pozarządowe w Polsce mają wielowiekową tradycję. Od lat były obecne w życiu publicznym kraju. Organizacje o charakterze społecznym istniały już w czasie zaborów oraz po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. Aż do końca lat czterdziestych stanowiły ważny element infrastruktury społecznej. W okresie komunizmu ich działalność stała się dość specyficzna ze względu na fakt, iż nie były one samodzielnymi podmiotami podejmującymi inicjatywy społeczne. Aktywność organizacji pozarządowych w tym okresie była podporządkowana

⁹⁹ K. Szostak-Król, *Inny bliski i daleki, czyli o potrzebie edukacji międzykulturowej we wczesnej edukacji dziecka*, w: *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król, Białystok 2011, Wyd. Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, s. 9–10.

¹⁰⁰ Hasło: *Organizacje pozarządowe*, oprac. B. Rysz-Kowalczyk, w: *Leksykon polityki społecznej*, red. B. Rysz-Kowalczyk, Warszawa 2001, Wyd. Instytut Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, Oficyna Wydawnicza Aspra-Jr, s. 104.

¹⁰¹ Tamże.

¹⁰² Por. I. Szczepaniak-Weicha, *Sektor pozarządowy na polu pomocy społecznej: realizacja zasady pomocniczości – wyzwania i bariery*, w: *Pomoc społeczna. Praca Socjalna. Teoria i praktyka*, t. 2, Bydgoszcz 2003, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierz Wielkiego, s. 521.

i kontrolowana przez państwo¹⁰³. Obecnie sektor pozarządowy stanowi podstawowy element rodzącego się w naszym kraju społeczeństwa obywatelskiego i tym samym staje się nowym, ważnym aktorem społeczny¹⁰⁴. Piotr Gliński zauważa, że po 1989 roku rozwój społeczeństwa obywatelskiego w Polsce przebiegał głównie dzięki organizacjom pozarządowym. Do innych jego społeczno-instytucjonalnych obszarów rozwoju należały: wspólnoty lokalne, instytucje *quasi*-samorządowe, ruchy społeczne, nieformalne struktury więziotwórcze, wspólnoty religijne i parafialne, indywidualne postawy obywatelskie. Badacz zauważa, że społeczeństwo obywatelskie w Polsce cechuje stosunkowo niewielka skala i enklawowy charakter. Potencjał obywatelski w Polsce jest wciąż niewykorzystany i stanowi tym samym szansę rozwojową¹⁰⁵.

Organizacje pozarządowe funkcjonują w oparciu o zagwarantowane przez konstytucję prawo do samoregulacji członków społeczeństwa, umożliwiające zrzeszanie się i organizowanie pokojowych zgromadzeń, w celu rozwoju jednostkowej oraz zbiorowej aktywności obywatelskiej. Swobodę działań z tego zakresu określa zasada pomocniczości państwa – która wpisana jest w preambułę konstytucji¹⁰⁶.

Regulacje prawne dotyczące aktywności obywateli w trzecim sektorze (oraz te związane z prawną ochroną wolontariuszy) zawarte są w Ustawie z dnia 7 kwietnia 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach (z późniejszymi zmianami)¹⁰⁷; Ustawie z dnia 6 kwietnia 1984 r. o fundacjach (z późniejszymi zmianami)¹⁰⁸ oraz Ustawie z dnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (z późniejszymi zmianami)¹⁰⁹. Zgodnie z prawną definicją organizacji pozarządowej, która weszła w życie wraz z uchwaleniem ustawy o działalności pożytku publicznego i wolontariacie, do trzeciego sektora, poza jego rdzennymi elementami takimi jak: stowarzyszenia i fundacje, należą także: ochotnicze straże pożarne, związki zawo-

¹⁰³ E. Leś, *Organizacje niezależne w Polsce i na świecie*, w: *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, red. M. Załuska, J. Boczoń, Katowice 1998, Wyd. Progress, s. 138–139.

¹⁰⁴ B. Lewenstein, H. Palska, *Organizacje pozarządowe na scenie publicznej okresu transformacji: dynamika rozwojowa i relacje z władzą – analiza badań jakościowych. Samoregulacja społeczeństwa polskiego III sektor i wspólnoty lokalne w jednoczącej się Europie*, red. P. Gliński, B. Lewenstein, A. Siciński, Warszawa 2004, Wyd. IFiS PAN.

¹⁰⁵ P. Gliński, *Idealna wizja polskiego społeczeństwa obywatelskiego. Jak mogłoby być i dlaczego tak nie jest?* „Trzeci Sektor. Społeczeństwo obywatelskie” nr 26, 2012, s. 8.

¹⁰⁶ Art. 2 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku.

¹⁰⁷ Ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach (Dz. U. z 2001 r., Nr 79, poz. 855 z późn. zm.).

¹⁰⁸ Ustawa z dnia 6 kwietnia 1984 r. o fundacjach (Dz. U. z 1991 r., Nr 46, poz. 203 z późn. zm.).

¹⁰⁹ Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. z 2010 r., Nr 234, poz. 1536 z późn. zm.).

dowe, partie polityczne, organizacje samorządu gospodarczego, koła łowieckie, komitety społeczne, pracownicze kasy pożyczkowe itd. Blisko około 130 tysięcy podmiotów¹¹⁰.

Od lat największą grupę organizacji pozarządowych tworzą stowarzyszenia i fundacje¹¹¹. Zgodnie z definicją zawartą w ustawie Prawo o Stowarzyszeniach, stowarzyszenie jest: *dobrowolnym, samorządnym, trwałym zrzeszeniem o celach niezarobkowych*¹¹². Samodzielnie określa ono swoje cele, programy działania i struktury organizacyjne oraz uchwała akty wewnętrzne dotyczące jego działalności. Swoją aktywność opiera na pracy społecznej jego członków. Cechy fundacji zostały natomiast zdefiniowane w Ustawie z dnia 6 kwietnia 1984 r. (nie podano tam spójnej definicji). Według niniejszego aktu prawnego, fundacja jest osobą prawną powołaną do realizacji celów społecznie i gospodarczo użytecznych, w szczególności takich jak: ochrona zdrowia, rozwój gospodarki i nauki, oświata i wychowanie, kultura i sztuka, opieka i pomoc społeczna, ochrona środowiska oraz opieka nad zabytkami, na zasadzie niedochodowej, czerpiącej środki społeczne na swoją działalność z majątku własnego, ofiarności publicznej lub działalności gospodarczej¹¹³. Fundacje, podobnie jak stowarzyszenia, płaszczyzną swojej aktywności czynią te obszary, w których administracji publicznej poruszać się trudniej ze względu na różne okoliczności¹¹⁴.

Tworzenie organizacji społecznych bywa zawsze wyrazem woli pewnej grupy ludzi jednoczących się wokół określonego problemu bądź potrzeb¹¹⁵. Funkcjonują one w oparciu o zasady personalizmu społecznego, które są domeną państw demokratycznych. Zgodnie z nimi należy pozostawić jak najwięcej swobód wspólnotom bliskim człowiekowi – rodzinie, grupom zorganizowanym wokół pewnej troski w miejscu pracy, gminie czy regionowi. Nie należy stawiać państwa w uprzywilejowanej pozycji. Na wyższy szczebel powinny być przenoszone jedynie takie zadania, których nie można wykonać na niższym szczeblu. Wiąże

¹¹⁰ Art. 3.1 Ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. z 2010 r., Nr 234, poz.1536 z późn. zm.); zob. również: M. Gumkowska, J. Herbst, *Organizacje pozarządowe. Najważniejsze pytania, podstawowe fakty 2008*, Warszawa 2008, Wyd. Stowarzyszenie Klon/Jawor, s. 4.

¹¹¹ Ponad 80% polskich organizacji pozarządowych ma formę stowarzyszenia zob. M. Gumkowska, J. Herbst, *Organizacje pozarządowe. Najważniejsze pytania, podstawowe fakty 2008*, Warszawa 2008, Wyd. Stowarzyszenie Klon/Jawor, s. 9.

¹¹² Art. 2 Ustawy z dnia 7 kwietnia 1989 r...., op. cit.

¹¹³ Art. 1 i nast. Ustawy 6 kwietnia 1984 r...., op. cit.

¹¹⁴ M. Załuska, *Prawne i organizacyjne ramy działalności organizacji pozarządowych*, w: *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie...*, op. cit., s. 54.

¹¹⁵ Tamże, s. 35.

się to z wyrastającą z zasad personalizmu społecznego, uniwersalną zasadą pomocniczości (subdyscyplinowości). Owa zasada cementuje ustrojowe podstawy nowoczesnych państw¹¹⁶. Witold Toczyski pisze, że: *Zasada pomocniczości tworzy dla organizacji pozarządowych ustrojową osłonę; jest zapoznanym olśnieniem współczesnej demokracji, gdyż zdano sobie sprawę z ogromnych możliwości uruchomienia kapitału społeczności lokalnych wtedy, gdy są one przekonane, że pracują dla siebie*¹¹⁷. Dzięki tej zasadzie organizacje pozarządowe można uznać za *niezbędny, pozytywny i konstruktywny element ustrojowy*. Chodzi o upodmiotowienie obywatela lub grupy, w której działa, aby mógł on stać się kreatorem swego losu. Jest ona ważnym narzędziem ułatwiającym współuczestnictwo, co jest gwarantem wolności i przygotowania decyzji dotyczących praw ludzi i całego społeczeństwa.

Organizacje są nieodłącznym elementem demokratycznego społeczeństwa. Wraz z przyjęciem ładu demokratycznego w Polsce *na scenie lokalnej zrodziło się zapotrzebowanie na nowy typ działalności – zorganizowanie inicjatywy rozwoju społeczności lokalnych. Są one odmienne od tradycyjnej działalności w grupach samopomocowych bądź grupach nacisku o określonej orientacji. Zasadniczy cel takich organizacji polega na poszukiwaniu w imieniu gminy nowych sposobów, bardziej elastycznego, tańszego sposobu zaspokojenia potrzeb lokalnych*¹¹⁸. Barbara Lewenstein oraz Hanna Palska zauważają, że w literaturze socjologicznej przypisuje się organizacjom pozarządowym zróżnicowane znaczenie w życiu społecznym. Organizacje społeczne dążą do dynamizowania i przekształcania otoczenia, dzięki aktywności organizacyjnej, wprowadzenia zmiany społecznej, rozumianej jako usprawnienie, przekształcenie, modyfikacja czy mobilizacja¹¹⁹.

Powstawanie i działalność organizacji pozarządowych, u których podstaw leży budowanie powiązań między obywatelami, w imię wspólnej sprawy oraz wartości, takich jak: przywiązanie do demokratycznych procedur, współdziałanie w skali lokalnej, budowanie kultury politycznej ludzi podobnie myślących, skłaniania ich do wiary w działanie obywatelskie, które określa się mianem społeczeństwem obywatelskiego lub cywilnego¹²⁰.

¹¹⁶ W. Toczyski, *Rola organizacji pozarządowych w odrodzeniu społeczeństwa obywatelskiego*, w: *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie...*, op. cit., s. 12.

¹¹⁷ Tamże, s. 15.

¹¹⁸ W. Toczyski, *Rola organizacji pozarządowych...*, op. cit., s. 30.

¹¹⁹ A. Radziejewicz-Winnicki, *Modernizacja środowisk wychowawczych w procesie zmiany społecznej*, w: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Łódź 1998, Wyd. Uniwersytet Łódzki, s. 104–112.

¹²⁰ W. Toczyski, *Rola organizacji pozarządowych...*, op. cit., s. 13.

Cechą społeczeństwa obywatelskiego jest niezależność wyrażająca się poprzez tworzenie licznych komórek społecznych obdarzonych określonymi kompetencjami, które zapewnią ochronę każdego obywatela oraz autonomicznych grup przed *samowolą interwencjonalizmu państwowego*¹²¹. Społeczeństwo obywatelskie cechuje się również atrybutem terytorialności: wyobrażonej bądź realnej. W takim rozumieniu miejsce jest uporządkowaną strukturą znaczeń, która ma tendencje do rozszerzenia obszaru, do którego się ta struktura odnosi¹²². (...) *Poszerzając bazę świadczenia usług społecznych, dają ludziom możliwość wyboru, a oferując coraz szersze możliwości pomocy, otwierają się na autentyczne potrzeby odbiorców. Stwarzają też konkurencję, przez co wymuszają lepszą jakość świadczeń*¹²³.

Trzeci sektor nie dąży do uzyskania czy zdobycia władzy. Tworzące go organizacje realizują pewną misję, tzn. działają w imię wartości lub społecznie pożytecznych celów. Zasady ich działalności, poza przepisami prawa, powinny być normowane przez swoisty kodeks etyczny, który konstruuje demokratycznie ustalone zasady. Taki kodeks, tworzący jednocześnie *Kartę zasad organizacji pozarządowych*, został opracowany podczas I Ogólnopolskiego Forum Inicjatyw Pozarządowych we wrześniu 1996 roku oraz zaktualizowany w ramach projektu *Jawnie – Przejrzystość – Odpowiedzialnie* w 2010 roku.

Organizacje pozarządowe stwarzają wiele możliwości obywatelom wtedy, gdy funkcjonuje ich dynamiczna i trwała sieć, która pełni rolę pośrednika pomiędzy obywatelem, gminą i państwem. W takiej sytuacji *anonimowość, bezradność, alienacja, człowieka-obywatela, jego samotność w tłumie, stanie się mniej dokuczliwa, a życie społeczne bogatsze i nacechowane większym poczuciem bezpieczeństwa i przyjaznością*¹²⁴. Zadaniem organizacji pozarządowych, niezależnie od profilu działalności, powinno być:

- zaspokajanie potrzeb indywidualnych i społecznych w małej grupie, w szczególnej atmosferze życzliwości i solidarności;
- przyjęcie czynnej postawy obywatelskiej w zakresie spraw tzw. ludzkich i lokalnych, a wymagających załatwienia w poczuciu wspólnego dobra;
- propagowanie pluralizmu i różnorodności życia społecznego;

¹²¹ Tamże.

¹²² J. Kruczevska, *Tradycje w przestrzeni lokalnej społeczeństwa obywatelskiego*, w: *Samoregulacja społeczeństwa polskiego...*, op. cit., s. 304.

¹²³ W. Toczyński, *Rola organizacji pozarządowych...*, op. cit., s. 13.

¹²⁴ Tamże.

- tworzenie sektora realizacji zadań indywidualnych i społecznych alternatywnego wobec rządowego, swoboda w wyborze metod pracy dająca dużą elastyczność w zaspokajaniu potrzeb indywidualnych klientów;
- stworzenie mechanizmów współdziałania społecznego w podejmowaniu decyzji dotyczących różnych problemów i poziomów funkcjonowania nowoczesnego społeczeństwa;
- duże poczucie niezależności i podmiotowości¹²⁵.

Organizacje pozarządowe pełnią szereg funkcji w społeczeństwie obywatelskim, które odnoszą się do potrzeb, zainteresowań oraz aspiracji osób stowarzyszonych oraz tych związanych z realizacją potrzeb szerszej społeczności. Z założenia organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim są ważnymi podmiotami oddziaływania na państwo oraz system.

Organizacje pozarządowe tworzą aktywni i zaangażowani ludzie. Osoby stojące na ich czele oraz kierujące działalnością tychże podmiotów, określa się mianem przywódców lub liderów. *Przywództwo jest związane z umiejętnością przekształcania określonych wizji w rzeczywistość. Łączy się także z prowadzeniem innych ku wyznaczonym celom. Idealny przywódca to osoba, za którą ludzie chcą podążać. Przecistawiany jest szefowi, któremu ludzie muszą się podporządkować*¹²⁶. Można by długo wymieniać cechy osobowościowe lidera¹²⁷. Bezdyskusyjny pozostaje fakt, iż lider powinien być nowatorem i twórcą, postępować zawsze za swoją wizją, nawet kiedy nie jest do końca akceptowana i rozumiana przez ogół. Przekonanie innych do swoich racji oraz przyłączenie ich do własnej grupy jest swoistym sprawdzianem zdolności przywódczych lidera. Cechą wzmacniającą tą zdolność bywa charyzmat. Człowiek obdarzony charyzmatem potrafi opowiadać o swoich wizjach tak, że roznieca zapał i tym samym z dużą siłą zachęca do działania¹²⁸.

Bardzo ważną dla organizacji pozarządowych grupę stanowią wolontariusze – ludzie działający dobrowolnie, ochotniczo. W klasycznym rozumieniu

¹²⁵ Tamże, s. 13.

¹²⁶ M. Załuska, *Spoleczne uwarunkowania angazowania się w działalność organizacji pozarządowych. Czynniki motywujące do działań pozarządowych*, w: *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie...*, op. cit., s. 91.

¹²⁷ M. Załuska wymienia następujące cechy osobowościowe i umiejętności przywódcy: pozytywny stosunek do świata, sympatia do ludzi, uczciwość, wewnętrzna dyscyplina, myślenie twórcze, umiejętność rozmowy, zdolność oceny problemów, umiejętność organizowania spotkań itd. Szerzej na ten temat: M. Załuska, *Spoleczne uwarunkowania...*, op. cit., s. 94.

¹²⁸ Tamże, s. 93.

grupę wolontariuszy tworzą zazwyczaj osoby aktywne, pragnące czynić coś dla innych i wpływać na życie publiczne (oczywiście możemy również spotkać się z innymi motywacjami)¹²⁹. Państwo jest silne wolą swoich obywateli. Obywatelska wspólnota jest źródłem, z którego czerpie siłę publiczna władza państwowa i samorządowa¹³⁰. Organizacje pozarządowe są podmiotami, których podstawy funkcjonowania tworzy praca społeczna, wolontarystyczna, nienastawiona na zysk. Zgodnie z polskim prawodawstwem, na rzecz realizacji swoich celów statutowych, organizacje pozarządowe mogą zatrudniać pracowników¹³¹. Mają one również możliwość prowadzenia działalności gospodarczej¹³² oraz odpłatnej działalności pożytku publicznego. Działalność gospodarcza nie może jednak stanowić ich podstawowej formy działalności, ale pomocową, wspierającą.

Według raportu badawczego Stowarzyszenia Klon/Jawor w 2012 roku w Polsce zarejestrowanych było ponad 80 tys. organizacji pozarządowych: 11 tysięcy fundacji i 72 tysiące stowarzyszeń (nie licząc Ochotniczych Straży Pożarnych). Analizując kształt przeciętnej polskiej organizacji pozarządowej, interesujący wydaje się fakt, że niewiele z nich przypomina dużą, prężnie działającą strukturę (tak jak np. Polska Akcja Humanitarna, Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy). Statystyczna polska organizacja pozarządowa liczy nie więcej niż sześć lat, nie zatrudnia pracowników i nie ma rezerw finansowych¹³³. Trzonem polskiego sektora pozarządowego są stowarzyszenia zajmujące się sportem, turystyką lub hobby. Jest to główne pole działań ponad jednej trzeciej wszystkich polskich organizacji (poza OSP). Organizacji zajmujących się kulturą i sztuką czy edukacją i wychowaniem jest ponad dwukrotnie mniej, a pięciokrotnie mniej tych skupionych na usługach socjalnych i pomocy społecznej¹³⁴.

Z perspektywy pedagogicznej działalność organizacji pozarządowych jest związana z założeniami koncepcji edukacji środowiskowej i tym samym pracy środowiskowej skoncentrowanej na organizowaniu społeczności lokalnej wokół zadań społeczno-wychowawczych. U ich podstaw leży wzmocnienie społeczne,

¹²⁹ M. Załuska, *Społeczne uwarunkowania...*, op. cit., s. 95.

¹³⁰ W. Toczyński, *Rola organizacji pozarządowych...*, op. cit., s. 13.

¹³¹ Art. 2. Ustawy z dnia 7 kwietnia 1989 r..., op. cit.; Art. 5. Ustawy o fundacjach z dnia 8 kwietnia 1984 r..., op. cit..

¹³² Prowadzenie działalności gospodarczej przez stowarzyszenia ma swoje podstawy w art. 34. Ustawy z dnia 7 kwietnia 1989 r..., op. cit. Działalność gospodarczą fundacji reguluje natomiast art. 5. Ustawy z dnia 6 kwietnia 1984 r..., op. cit.

¹³³ M. Gumkowska, J. Herbst, *Organizacje pozarządowe...*, op. cit. s. 8.

¹³⁴ J. Przewłocka, J. Herbst (współpraca), *Organizacje pozarządowe. Najważniejsze pytania, podstawowe fakty*, Warszawa 2011, Wyd. Stowarzyszenie Klon/Jawor, s. 9–10.

czyli proces rozwijania wiedzy, umiejętności i pewności siebie oraz docierania do miejscowych zasobów i sił – środowiskowe działanie dzięki dobrowolnemu i wspólnemu zaangażowaniu ludzi w celu realizacji określonych potrzeb lokalnych¹³⁵. Organizacje pozarządowe są czynnikiem zmiany społecznej, przeobrażenia środowiska oraz swoistymi środowiskami wychowawczymi¹³⁶. Rola organizacji społecznych była podkreślana przez pedagogów już przed laty. Między innymi Helena Radlińska zwracała uwagę na znaczenie jednostek, grup oraz ruchów społecznych, które wyrażają się i mogą wyrażać się w twórczym działaniu, określając je mianem *sił ludzkich (sił działalnych)*, *sił społecznych*¹³⁷. Podstawą koncepcji społeczno-pedagogicznych H. Radlińskiej jest człowiek – źródło, twórca i główny podmiot społeczeństwa, który m.in. potrafi pracować (oddziałując na innych) na rzecz wspólnego dobra (zmiany społecznej)¹³⁸.

W Ustawie o systemie oświaty, znajduje się zapis określający organizacje pozarządowe mianem organów wspierających system oświaty¹³⁹. Obecnie akcentuje się potrzebę prowadzenia współpracy szkół z innymi podmiotami, które mogą wzbogacać edukację formalną. W kontekście powyższego planując rozpoczęcie działań z zakresu edukacji międzykulturowej w szkołach, warto korzystać z propozycji organizacji pozarządowych i tym samym oferty międzykulturowej edukacji nieformalnej oraz podejmować inicjatywy partnerskie. Aktualnie dzięki współpracy z fundacjami i stowarzyszeniami, coraz więcej szkół wprowadza różnorodne, innowacyjne działania o zasięgu lokalnym, krajowym oraz międzynarodowym, mieszczące się w obszarze edukacji międzykulturowej. Współpraca szkół z organizacjami pozarządowymi kreuje przestrzeń do realizacji wielu ciekawych działań w zakresie merytorycznym, metodycznym i organizacyjnym. Polskie organizacje pozarządowe dysponują dużym potencjałem kadrowym. Skupiają w swoich kręgach ludzi zainteresowanych od lat konkretną problematyką: pasjonatów, profesjonalistów, cechujących się dużym zaangażowaniem wolontariuszy.

¹³⁵ W. Theiss, *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*, w: *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, red. W. Theiss, B. Skrzypczak, Warszawa 2006, Wyd. CWAL, s. 12–31.

¹³⁶ Szerzej na temat środowisk wychowawczych zob. J. A. Pielkowska (red.), *Środowisko wychowawcze jako przedmiot badań pedagogicznych*, Słupsk 1997, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej; G. Grajewska, *Opiekuńczo-wychowawcze możliwości szkoły*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 2, 2001; B. Smolińska-Theiss, *Wychowanie w szkole*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 8, 1998; T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 2003, Wyd. Akademickie Żak.

¹³⁷ H. Radlińska, *Istota i zakres służby społecznej*, w: *Radlińska*, red. W. Theiss, Warszawa 1997, Wyd. Akademickie Żak, s. 96–133.

¹³⁸ Tamże, s. 127.

¹³⁹ Zob. art. 2a niniejszej ustawy.

Współpraca z organizacjami pozarządowymi daje również możliwość pozyskania dodatkowych środków na działania edukacyjne, których w szkołach nierzadko brakuje. Jest dobrą okazją do wymiany doświadczeń, wiedzy i budowania między-ludzkiego i międzykulturowego dialogu w przestrzeni edukacji.

Prawo do dobrowolnego zrzeszania się należy do fundamentalnych praw człowieka, natomiast swoboda działalności i angażowanie się obywateli w życie społeczne jest fundamentem demokracji. Organizacje, których nie można zaliczyć, ani do struktur administracji państwowej czy samorządowej, ani do obszaru gospodarczego, konstruują stricte obywatelski sektor pozarządowy. Faktem jest, iż w Polsce ten sektor, w porównaniu do innych krajów Europy i świata, znajduje się na dość wczesnym etapie rozwoju. Warto jednak pamiętać o tym, że w ciągu przeszło dwudziestu już lat funkcjonowania ładu demokratycznego w Polsce, w różnych obszarach działalności organizacji społecznych udało się wiele osiągnąć, zrealizować szereg wartościowych społecznie inicjatyw oraz wypracować gro innowacyjnych rozwiązań. Organizacje pozarządowe pełnią ważną rolę w realizacji ważnych priorytetów edukacyjnych na różnych płaszczyznach. W niektórych środowiskach przodują w procesie prowadzenia m.in. edukacji międzykulturowej.

Rozdział 2.

Metodologia badań własnych

2.1. Przedmiot i cele badań

Przedmiotem badań własnych uczyniłam opinię dzieci w wieku 7–12 lat na temat uczestnictwa w planowych i cyklicznych działaniach z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanych przez organizacje pozarządowe w Polsce.

Badaniami objęłam te działania, które:

- miały na celu kształtowanie kompetencji międzykulturowej, umożliwiającej radzenie sobie w relacjach z Obcymi i Innymi w wymiarze kulturowym (z uwzględnieniem różnic warunkowanych pozaetnicznie: biologicznych, ekonomicznych, społecznych, światopoglądowych) oraz nawiązywanie z nimi partnerskich relacji;
- zawierały treści dotyczące odmienności kulturowych (od tych istniejących w społeczności lokalnej, aż po kultury odległych społeczeństw) oraz wrażliwości, tolerancji i akceptacji Odmienności i Inności kulturowej (z uwzględnieniem różnic biologicznych, społecznych, ekonomicznych);
- umożliwiały kształtowanie tożsamości jednostki przy uwzględnieniu wartości rdzennych (rodzinnych, wspólnoty parafialnej, lokalnej itp.) oraz europejskich i ogólnoludzkich;

- zostały zrealizowane w formie cyklicznych warsztatów edukacyjnych¹⁴⁰, wieloaspektowych projektów edukacyjnych¹⁴¹ oraz działań konkursowych¹⁴²;
- obejmowały różne grupy społeczne (większościowa, mniejszości autochtoniczne, imigranci, uchodźcy);
- oparte zostały na bezpośrednim uczestnictwie;
- zakładały współpracę podmiotów edukacji na szczeblu lokalnym, regionalnym, narodowym, ponadnarodowym;
- zostały podjęte w okresie od 2008 do 2010 roku.

Opinię dzieci na temat partycypacji w międzykulturowej edukacji nieformalnej traktuję jako kompilację subiektywnej percepcji i doświadczenia edukacyjnego, które jest wynikiem symbolicznego lub bezpośredniego spotkania z Innym i/lub Obcym w procesie aktywnego uczenia się.

W odniesieniu do opracowanego przeze mnie przedmiotu badań, sformułowałam cele badań własnych.

Cele poznawcze:

- poznanie opinii dzieci na temat uczestnictwa w międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanej przez organizacje pozarządowe w Polsce;
- ukazanie specyfiki działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej adresowanych do dzieci, podjętych przez polskie organizacje pozarządowe;
- nabycie wiedzy na temat zalet i wad międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanej przez polskie organizacje pozarządowe dostrzeganych przez dzieci.

Opracowując koncepcję badań własnych, międzykulturową edukację nieformalną inicjowaną przez organizacje pozarządowe w Polsce, uznałam za specyficzny rodzaj edukacji, ze względu na dowolność uczestnictwa w niej, stoso-

¹⁴⁰ Ich głównym elementem są następujące po sobie zajęcia edukacyjne, które opierają się na aktywnym uczestnictwie i działaniu. Mogą one stanowić podstawę projektów bądź programów edukacyjnych. Uzupełnieniem cyklicznych warsztatów edukacyjnych mogą być wycieczki edukacyjne, pokazy filmów itd.

¹⁴¹ Są to inicjatywy składające się z kilku lub wielu form organizacyjnych działalności edukacyjnej (warsztaty edukacyjne, wycieczki), które ułożone w różnych konfiguracjach tworzą projekt bądź program. Ich odbiorcą może być jedna lub jednocześnie kilka grup wiekowych, narodowych itd.

¹⁴² W tego typu projektach podejmuje się liczne aktywności umożliwiające samodzielną pracę i/bądź przy wsparciu innych osób (nauczycieli, edukatorów, wolontariuszy, rodziców) w celu przygotowania do udziału w konkursie. Więcej na temat w.w. typów działań edukacyjnych zob. A. Młynarczuk-Sokolowska, *Od obcości do inności. Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce na przykładzie działań organizacji pozarządowych*, Warszawa 2015, Wydawnictwo Akademickie Żak.

wanie innowacyjnych, atrakcyjnych z perspektywy odbiorcy metod i form pracy, możliwość uczenia się przez doświadczenie i działanie itd. Przyjęłam również, że istotnym elementem działalności polskich organizacji pozarządowych jest możliwość współpracy ze szkołami, wspierania ich w realizacji ważnych społecznych priorytetów oraz wzbogacania oferty edukacji formalnej.

Zaprojektowane przeze mnie badania miały charakter diagnostyczny. Zgodnie z klasyfikacją stosowaną w naukach społecznych, zaliczają się one do grupy badań praktycznych. (...) *Służą usprawnieniu różnorodnych działań na podstawie wiedzy teoretycznej i empirii (...). (...) Badania te wzbogacają więc nie tylko teorię, ale przede wszystkim praktykę pedagogiczną – stąd ich doniosła rola*¹⁴³.

Niniejsze badania dotyczą problematyki międzykulturowej edukacji nieformalnej (nieszkolnej), jej metodyki oraz uwarunkowań środowiskowych. Sytuują się na pograniczu pedagogiki społecznej, międzykulturowej oraz dydaktyki.

2.2. Problemy badawcze

W odniesieniu do celów badań, sformułowałam następujący problem główny:

Jaka jest opinia dzieci na temat uczestnictwa w międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanej przez polskie organizacje pozarządowe?

Biorąc pod uwagę problem główny, wyłoniłam następujące szczegółowe problemy badawcze:

- Jak dzieci postrzegają treści działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanych przez polskie organizacje pozarządowe?
- Jaka jest opinia dzieci na temat strategii uczenia się stosowanych w toku inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej podejmowanych przez polskie organizacje pozarządowe?
- Jaka jest opinia dzieci na temat form pracy stosowanych w trakcie działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanych przez organizacje pozarządowe w Polsce?

¹⁴³ M. Guziuk-Tkacz, *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Warszawa 2011, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 15.

- Jaka dzieci postrzegają metody pracy stosowane w toku działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanych przez polskie organizacje pozarządowe?
- Jakie kompetencje nabyły dzieci podczas uczestnictwa w międzykulturowej edukacji nieformalnej według ich opinii?
- Jakie zalety działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanych przez organizacje pozarządowe w Polsce dostrzegają dzieci?
- Jakie wady działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej w Polsce realizowanych przez organizacje pozarządowe dostrzegają dzieci?

Zaprojektowane przeze mnie badania ze względu na diagnostyczny charakter nie spełniają funkcji weryfikacyjnej w odniesieniu do konkretnej teorii, w związku z tym nie zostały sformułowane hipotezy badawcze¹⁴⁴.

2.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

W celu uzyskania opinii dzieci dotyczących inicjatyw organizacji pozarządowych, ze względu na wiek i tym samym możliwości percepcyjne, zastosowałam wywiad swobodny. Wywiad jest rozmową badającego z respondentem na podstawie opracowanych wcześniej dyspozycji lub specjalnego kwestionariusza¹⁴⁵. Wywiad swobodny umożliwia poznawanie faktów, opinii i postaw danej zbiorowości¹⁴⁶. Prowadząc wywiad swobodny, badacz może korzystać z listy pytań i dowolnie zmieniać ich kolejność, ale musi dysponować celem i zakresem rozmowy. Ten typ wywiadu umożliwia zdobycie bogatego i pogłębionego materiału badawczego¹⁴⁷. W odniesieniu do przyjętych założeń teoretycznych, opracowałam plan wywiadu swobodnego zawierający dyspozycje umożliwiające prowadzenie rozmowy z dziećmi na temat ich doświadczeń związanych z uczestnictwem w międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanej przez polskie organizacje pozarządowe.

¹⁴⁴ Szerzej na ten temat zob. S. Nowak, *Metodologia badań...*, op. cit., s. 25.

¹⁴⁵ M. Guziuk, *Podstawy metodologiczne...*, op. cit., s. 71.

¹⁴⁶ T. Pilch, *Zasady badań...*, op. cit., s. 42.

¹⁴⁷ Tamże, s. 71–72.

2.4. Dobór badanych i teren badań

Dobór odbiorców działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej prowadzonej przez polskie organizacje pozarządowe miał celowy, incydentalny charakter¹⁴⁸. O celowości doboru uczestników badań decydowały dwa czynniki: wiek oraz kryterium bezpośredniego uczestnictwa w realizowanych inicjatywach.

Badaniom poddałam dzieci w wieku 7–12 lat. Łącznie 65 osób. W grupie badanych dzieci znalazło się 61% dziewczynek oraz 39% chłopców. 71% stanowiły osoby mieszczące się w przedziale wiekowym do 9 lat (włącznie). W wieku od 10 do 12 lat było 29% odbiorców. Aż 87% najmłodszej grupy odbiorców międzykulturowej edukacji nieformalnej stanowiły osoby narodowości polskiej. Wśród badanych dzieci znalazło się 87% osób narodowości polskiej, posiadających polskie obywatelstwo. 13% to dzieci narodowości innej niż polska (głównie czeczeńskiej, białoruskiej i ukraińskiej). 8% stanowiły dzieci uchodźców przebywających w Polsce. 5% to osoby przynależące do mniejszości narodowych. 8% dzieci to grupa badanych na stałe zamieszkujących wsie. Osoby na stałe zamieszkujące małe miasta (do 50 tys. mieszkańców) stanowiły 17% badanych odbiorców. Dzieci pochodzące z dużych miast, liczących od 200 do 500 tys. mieszkańców, tworzyły grupę 59% badanych. Dzieci zamieszkujące duże miasta liczące ponad 500 tys. osób stanowiły 16% wszystkich badanych. 9% to osoby uczestniczące w działaniach edukacyjnych powyżej dwóch tygodni do jednego miesiąca. 36% stanowiły dzieci, które brały udział w międzykulturowej edukacji nieformalnej nie dłużej jednak niż 3 miesiące. 55% badanych dzieci to osoby uczestniczące w działaniach organizacji pozarządowych mieszczących się w przedziale od powyżej 3 do 6 miesięcy. 9% badanych dzieci to uczestnicy projektów konkursowych. 36% to osoby uczestniczące w cyklicznych warsztatach edukacyjnych. 55% badanych to odbiorcy wieloaspektowych projektów edukacyjnych.

Badania wśród dzieci uczestniczących w międzykulturowej edukacji nieformalnej miały miejsce w celowo dobranych typach organizacji bądź miejscach, w których organizacje te realizowały swoje inicjatywy (szkoły, domy pracy twórczej, placówki kultury itd.), na terenie trzech miast: Białegostoku, Poznania i Warszawy. Do badań zostały zaklasyfikowane fundacje i stowarzyszenia – ze względu na fakt, iż stanowią one najliczniejszą grupę wśród wszystkich podmiotów sektora pozarządowego i tym samym tworzą jego rdzeń. Kolejnym kryterium decydującym o doborze organizacji społecznych był obszar tematyczny ich działalności

¹⁴⁸ M. Guziuk, *Podstawy metodologiczne...*, op. cit. s. 46.

statutowej. Do badań zostały wybrane w zdecydowanej większości podmioty, których aktywność statutowa mieści się w obszarze: edukacji i wychowania, kultury i sztuki, integracji i aktywizacji społecznej, praw człowieka oraz zakłada realizację idei edukacji międzykulturowej.

Badaniom została poddana opinia dzieci na temat działań realizowanych przez organizacje pozarządowe na terenie miast, charakteryzujących się odmiennym składem demograficznym i kulturowym. Były to: Białystok – miasto pogranicza kulturowego, położone w północno-wschodniej Polsce (woj. podlaskie), liczące blisko 300.000 mieszkańców; Poznań – jedno z najstarszych miast, mieszczące się w środkowo-zachodniej części kraju, które liczy ponad 550.000 mieszkańców; miasto o relatywnie niskim stopniu zróżnicowania kulturowego, w porównaniu do innych miast, które są zlokalizowane w zachodniej Polsce na tzw. ziemiach odzyskanych (np. Wrocław); Warszawa – stolica kraju, położona w centralnej Polsce (woj. mazowieckie), licząca ponad 1 720 398 mieszkańców, miejsce najbardziej zaludnione i zróżnicowane kulturowo (tzw. centrum „multi-kulti”). Taki wybór terenu badań stworzył mi możliwość poznania opinii dzieci na temat uczestnictwa w różnych typach inicjatyw, które z założenia stanowiły próbę odpowiedzi na problemy istniejące w znacznie różniących się od siebie środowiskach społeczno-kulturowych.

2.5. Organizacja i przebieg badań

Badania właściwe zostały poprzedzone badaniami pilotażowymi, których celem była weryfikacja trafności opracowanego przeze mnie planu wywiadu swobodnego. Pilotaż badań został zrealizowany w 2010 roku na terenie Białegostoku. Następnie w okresie od listopada 2010 do lutego 2012 roku zostały przeprowadzone badania właściwe.

Organizacje, spośród których zostały wyodrębnione dzieci uczestniczące w działaniach z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, zostały wybrane na podstawie analizy danych zawartych w ogólnopolskiej bazie NGO, prowadzonej przez Stowarzyszenie Klon/Jawor¹⁴⁹. Sporządzenie ich wykazu wymagało dokładnej weryfikacji danych kontaktowych oraz statutów znajdujących się na stronach internetowych. Proces badawczy, ze względu na specyfikę badanej grupy, terenu badań i zastosowanie wywiadu swobodnego należał do długotrwałych i pracochłonnych. Po zrealizowaniu badań materiał empiryczny został poddany analizie.

¹⁴⁹ Baza NGO zawiera nie tylko dane organizacji pozarządowych, ale również innych podmiotów, których działalność związana jest z sektorem pozarządowym.

Rozdział 3.

Uczestnictwo w międzykulturowej edukacji nieformalnej według opinii dzieci w świetle badań własnych

3.1. Treści działań

Dzieci uczestniczące w międzykulturowej edukacji nieformalnej w toku wywiadu swobodnego zostały poproszone o wyrażenie opinii na temat treści działań, w których uczestniczyły. Analiza treści wypowiedzi dzieci umożliwiła wskazanie tematyki podejmowanych inicjatyw oraz prezentację tego, jak najmłodszy uczestnicy działań organizacji pozarządowych odbierali zrealizowane treści: Czy dostrzegali potrzebę ich realizacji? Czy uznawali je za atrakcyjne? Czy podejmowana tematyka zachęcała do uczestnictwa w działaniach edukacyjnych etc.? Jak badani argumentowali swoje stanowisko?

17% badanych dzieci, próbując wypowiedzieć się na temat specyfiki treści podejmowanych w trakcie działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, udzielało informacji ogólnikowych typu: *było o innych ludziach; różnych krajach, ubraniach, świętach; o problemach innych dzieci; mówiliśmy o uchodźcach; niewidomej dziewczynce* itd. W tej grupie znalazły się nieliczne osoby, które stwierdziły, że nie pamiętają, czego dotyczyły treści inicjatyw. Takie stanowisko zajęły badane dzieci należące zarówno do grupy większościowej, jak i mniejszościowych (w tym cudzoziemcy).

Informacje zawarte w wypowiedziach pozostałej grupy badanych dzieci wskazują, że w trakcie cyklicznych warsztatów edukacyjnych, wieloaspektowych projektów edukacyjnych oraz działań konkursowych, została podjęta problematyka tożsamości i dziedzictwa kulturowego grup mniejszościowych; kultur Obcego i Innego bliskiego; kultur Obcego i Innego dalekiego; kultur Obcych i Innych bliskich i dalekich. Treści inicjatyw w pośredni sposób dotyczyły również przeciwdziałania dyskryminacji.

Przedstawione poniżej wyniki badań odnoszą się do wszystkich analizowanych typów działań adresowanych do dzieci (cykliczne warsztaty edukacyjne, wieloaspektowe projekty edukacyjne, projekty konkursowe). Uczestnicy poszczególnych typów inicjatyw zwracali uwagę na zbieżne cechy treści podejmowanych w trakcie międzykulturowej edukacji nieformalnej.

Badane dzieci, wypowiadając się na temat problematyki podejmowanej w trakcie działań edukacyjnych, najczęściej zwracały uwagę na to, że realizowane zagadnienia różniły się od tych poruszanych w trakcie edukacji szkolnej, w ramach przedmiotów obowiązkowych. W odczuciu 28% badanych dzieci podejmowane zagadnienia należały do nowych. Ten fakt dobrze ilustrują zamieszczone poniżej wypowiedzi najmłodszych uczestników międzykulturowej edukacji nieformalnej:

Tu się nie uczyło liczenia, matematyki, tylko o inności, żeby nie być takim, że jak jesteś inny, to cię nie lubię. Ja myślę, że to jest potrzebne, bo niektórzy myślą, że jak ktoś jest inny, to można go nie lubić, nie szanować. (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Dużo było można się nauczyć o kulturze, zwyczajach, tańcach czeczeńskich. Wcześniej nie było tego w szkole. (Chłopiec; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik wieloaspektowego projektu edukacyjnego).

Mieliśmy inne lekcje niż matematyka czy polski. Uczyliśmy się czegoś innego i inaczej (...). (Chłopiec; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Informacje zawarte w 37% wypowiedzi badanych dzieci wskazują na to, że ich zdaniem tematyka poruszana w trakcie międzykulturowej edukacji nieformalnej należała do interesujących. Dzięki temu zachęcała do uczestnictwa w realizowanych działaniach. Oto przykładowe wypowiedzi ilustrujące takie stanowisko:

(...) To wszystko było fajne, ciekawe, co robiliśmy i o czym mówiliśmy. O innych zwyczajach, kulturach, chciało się aż słuchać. (Chłopiec; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Podobało mi się, że mieliśmy różne rzeczy i nie nudziliśmy się (...). (...) Uczyliśmy się, że jak widzimy kogoś, kto ma bardzo różne rzeczy i ma wszystko lepsze od innych dzieci – to nie jest on zawsze lepszy. Może być złym człowiekiem. Że nawet, jeśli ktoś nie ma żadnych rzeczy, tylko chodzi w ubraniach po starszych braciach, to może być dobry, dzielić się i może być dobrym człowiekiem. Ci, którzy są teraz bardzo bogaci, mogą być biedni i może się to zmienić. (Dziewczyna; wiek: 10 – 12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

W 20% wywiadów wystąpiły informacje świadczące o dostrzeganiu przez dzieci innej, niż wyżej przedstawiona, tematyki realizowanej w trakcie działań pozarządowych. Zdaniem tej grupy dzieci podejmowane treści były: wartościowe poznawczo, przydatne (w toku kształcenie formalnego, edukacji szkolnej), przyjemne, niewymagające dużego zaangażowania intelektualnego. Niniejszy stan rzeczy egzemplifikują następujące wypowiedzi badanych:

To, o czym mówiliśmy, było mądre. Wszystko, o czym panie nas uczyły. (Chłopiec; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Myszę, że chodziło oto, żeby nauczyć dzieci kultury wobec innych ludzi. Uczyliśmy się o innych kulturach i inności po to, żeby przyzwyczaić dzieci do inności innych osób. To na pewno nam się przyda i w trzeciej klasie i w innych. (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Jak mieliśmy zajęcia, robiliśmy zdjęcia i inne rzeczy to było takie fajne, przyjemnie się uczyło, miło. (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka projektu konkursowego).

Inaczej było jak na lekcji. Jak uczyliśmy się, nie męczaliśmy się. Nie było trzeba dużo myśleć, jak na przykład na matematyce. (Chłopiec; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Analiza materiału empirycznego wskazuje, że badane dzieci zwracały uwagę na podobne zagadnienia podejmowane w trakcie międzykulturowej edukacji nieformalnej bez względu na typ działania. Największa grupa badanych stwierdziła, że realizowane treści znacznie różniły się od tych podejmowanych w trakcie

formalnego kształcenia (m.in. w trakcie przedmiotów, tj. język polski czy matematyka). Warto zauważyć, że duża część najmłodszych odbiorców międzykulturowej edukacji nieformalnej uznała problematykę mieszczącą się w obszarze edukacji międzykulturowej za nową. Przeważająca część działań, na temat których badane dzieci wyraziły swoją opinię, to inicjatywy realizowane na terenie przedszkoli/szkół i/bądź przy współpracy z nimi. Można więc wnioskować, że dzięki zaangażowaniu organizacji pozarządowych, w niektórych placówkach oświatowych rozpoczęto realizować cykliczne projekty i programy z zakresu edukacji międzykulturowej. Zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z późn. zm. treści z zakresu edukacji międzykulturowej powinny być podejmowane w toku edukacji formalnej. Swoiste poczucie „nowości” poruszanych zagadnień występujące u najmłodszych odbiorców działań organizacji pozarządowych może być związane z tym, iż prowadzone działania miały charakter cykliczny. Nie ograniczały się do jednorazowych spotkań edukacyjnych.

Informacje zawarte w wywiadach przeprowadzonych z dziećmi świadczą o tym, że według części badanych, zagadnienia poruszane w trakcie inicjatyw edukacyjnych należały do ciekawych. Badane dzieci, bez względu na wiek, narodowość, sytuację społeczną, czy miejsce zamieszkania deklarywały, że z chęcią uczestniczyły w różnych typach zajęć, co może wskazywać na naturalne zainteresowanie problematyką odmienności oraz chęć jej poznawania. Na uwagę zasługuje to, iż według opinii badanych dzieci, podejmowane podczas międzykulturowej edukacji nieformalnej zagadnienia zostały uznane za przydatne w różnych zakresach: głównie w relacjach interpersonalnych (w tym rówieśniczych). Może to świadczyć o uświadamianiu sobie przez dzieci wagi poruszanej problematyki. Część osób zwróciła także uwagę na inne kwestie dotyczące treści inicjatyw organizacji pozarządowych, które wiązały się z łatwością ich przyswajania.

Warto zauważyć, że treści wypowiedzi dzieci wskazywały na to, że w toku inicjatyw edukacyjnych mieszczących się w obszarze międzykulturowej edukacji nieformalnej, były podejmowane nie tylko zagadnienia odmienności w zakresie kulturowym, ale również interpersonalnym, ekonomicznym, społecznym. Większość badanych inicjatyw nie ograniczało się jedynie do podejmowania kwestii związanych z problematyką zróżnicowania kulturowego czy folkloru (na takim podejściu bazuje wiele działań podejmowanych w szkołach przez nauczycieli)¹⁵⁰,

¹⁵⁰ Wskazują na to m.in. moje wieloletnie obserwacje wynikające ze współpracy ze szkołami.

które stanowią jedynie wierzchołek góry lodowej w procesie poznawania odmienności. Niniejszy stan rzeczy wskazuje na holistyczne podejście do realizacji edukacji międzykulturowej. Poza tym, podejmowanie problematyki odnoszącej się do różnych sfer, jak i rozpoczynanie od tej bliskiej dziecku, jest istotnym kierunkiem realizacji działań edukacyjnych wśród najmłodszych jej odbiorców.

3.2. Strategie uczenia się

Najmłodsi odbiorcy działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej zostali poproszeni o opisanie podejścia do uczenia się stosowanego w toku adresowanych do nich organizacji, z uwzględnieniem tych elementów, które uznają za atrakcyjne oraz tych warunkujących ich efektywność. Dało to podstawę do nakreślenia specyfiki strategii uczenia się (z uwzględnieniem form i metod pracy), wykorzystywanych w trakcie inicjatyw adresowanych do dzieci oraz ukazania tych ich cech, które zdaniem badanych dzieci, wpłynęły na ich atrakcyjność i efektywność.

Analiza materiału empirycznego wskazuje na to, że zdaniem najmłodszych odbiorców międzykulturowej edukacji nieformalnej, specyfika stosowanych strategii uczenia się była warunkowana następującymi czynnikami: różnorodność metod pracy, możliwość prowadzenia rozmów, dialogu, dzielenia się doświadczeniami, możliwość pracy poza ławką szkolną, w grupach oraz w bezpiecznej atmosferze.

W toku realizacji cyklicznych warsztatów edukacyjnych oraz wieloaspektowych projektów edukacyjnych, istotnymi elementami uczenia się było odwoływanie się do doświadczeń dzieci, stwarzanie sytuacji do przeżywania analizowanych zagadnień oraz praktyczne działanie i zabawa. Podczas większości inicjatyw pozarządowych adresowanych do dzieci, ważnym czynnikiem uczenia się były również interakcje rówieśnicze. Zarówno metodycznie zaplanowane, jak i spontaniczne. W trakcie projektów o charakterze konkursowym miały one mniejsze znaczenie niż w przypadku pozostałych działań. Również w ich toku rzadziej pojawiała się zabawa. Dzieci uczestniczące w działaniach organizacji pozarządowych deklarowały, że podczas tych inicjatyw spotykały się z innym sposobem nauczania niż w toku edukacji formalnej.

W wypowiedziach aż 27% dzieci, które uczestniczyły w międzykulturowej edukacji nieformalnej, wystąpiły informacje świadczące o tym, że istotną cechą

stosowanych podejść do uczenia się była różnorodność metod pracy. Ten stan rzeczy ilustrują następujące wypowiedzi:

Panie miały zawsze coś ciekawego. Nie było takiej lekcji, że panie pisały na tablicy i było nudno. Robiliśmy różne prace plastyczne, przy każdym temacie była bajka i ta bajka zbliżała nas do danej sytuacji. Nie tylko uczymy się, jak ktoś robi zadania, uczy też zabawa. Było inaczej niż na co dzień. (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Panie bardzo dobrze wykorzystywały czas, miały bardzo różne, ciekawe pomysły. Takie panie mieć to skarb. Te panie miały takie pomysły, że one nas zachęcały do pracy, do świata, do bycia otwartym na innych. (...) Były różne zadania ruchowe, plastyczne, muzyczne (...). (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

(...) Na przykład pani przynosiła nam plecak i tam było coś napisane po czeczeńsku – nie wiadomo co i powiedziała, że ten plecak znalazła w naszej szkole. I to było tajemnicze, ale lubię takie rzeczy. (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Jak śpiewaliśmy, to trzymaliśmy się za ręce. Nie tak, że każdy siedzi w ławce albo oddzielnie. Panie rozmawiały z nami czy ktoś u nas z rodziny był w innym kraju, rysowaliśmy flagi, stroje ludowe. Wtedy dzieci się łączą, nie, że obrażają się i śmieją się. Wtedy mieliśmy kontakt z innymi dziećmi, nie tak jak na przerwie, że z jedną osobą porozmawiam. Było inaczej niż na zwykłej lekcji. Mi się te metody podobały – np. piosenka „Wszystkie dzieci nasze są” pokazywała, że wszyscy są różni, że jeden kraj to jedna wielka rodzina. (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka wieloaspektowego projektu edukacyjnego).

W 22% wypowiedzi dotyczących stosowanych w trakcie inicjatyw organizacji pozarządowych podejść do uczenia się, wystąpiły informacje wskazujące na możliwość rozmowy, dialogu oraz dzielenia się doświadczeniami (w tym doty-

czącymi kulturowej przynależności dzieci). Oto przykładowe wypowiedzi dzieci, które egzemplifikują wyżej scharakteryzowany stan rzeczy:

Tam rozmawialiśmy o zwyczajach, mogliśmy powiedzieć, jakie my mamy zwyczaje (...). (...) Chłopcy czeczeńscy z naszej klasy opowiadali czeczeńskie zwyczaje, mogliśmy się nauczyć o nich, to było fajne. Podobało mi się. (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka wieloaspektowego projektu edukacyjnego).

Każdy mógł coś powiedzieć od siebie – co myśli, gdzie był. Trochę było głośno, bo każdy chciał powiedzieć coś od siebie, ale spokojnie – wszyscy słuchali. (Chłopiec; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Panie przekazywały nam różne informacje, one zaczynały, pytały i najpierw mówiły (...). To było coś takiego, że to panie zaczynały mówić i chętne różne osoby opowiadały, jakie u nas są święta, zwyczaje. (Chłopiec; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

W 20% wypowiedzi najmłodszych uczestników międzykulturowej edukacji nieformalnej pojawiły się informacje świadczące o tym, że istotnym elementem podejść do uczenia się stosowanych w trakcie organizacji była praca poza ławką szkolną (tj. na dywanie, w kółku i innych konfiguracjach). Poniżej zamieszczone wypowiedzi ilustrują stanowisko dzieci:

(...) To było fajne, jak się nie siedzi w ławce. Człowiek ma zadania i uczy się z innymi. Tak więcej można się nauczyć. Chciałbym, żeby było tak na lekcji – raz siadamy do koła, tak różnie. (Chłopiec; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

(...) Na dywanie jest lepiej. Jest uczucie, że zaraz mamy się bawić, a w ławce, że zaraz pracować. (Chłopiec; do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

(...) *Było bardzo fajnie. Podobało mi się, że nie było czegoś takiego, że w ławkach siedzieliśmy. Ja wolę siedzieć na dywanie i uczyć się, niż w ławkach siedzieć.* (Chłopiec; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik wieloaspektowego projektu edukacyjnego).

Trzech uczestników działań pozarządowych stwierdziło, że praca poza ławką jest ich zdaniem mniej komfortowa niż praca w ławce. Dzieci należące do tej grupy na temat swoich odczuć wypowiadały się w bardzo ogólnikowy sposób. Oto przykładowe wypowiedzi:

(...) *Uczyliśmy się na dywanie. Wolę w ławce (...).* (Chłopiec; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

(...) *W ławce jest wygodniej. Lepiej jest.* (Chłopiec; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Aż 16% najmłodszych uczestników międzykulturowej edukacji nieformalnej zwróciło uwagę na to, że w trakcie inicjatyw pozarządowych stosowano grupową formę pracy. Oto przykładowe wypowiedzi dzieci, które ilustrują ten stan rzeczy:

(...) *Mi się to bardzo podobało, jak pracowaliśmy w grupach, bo każdy miał inny pomysł i z tych różnych pomysłów było można utworzyć jedną rzecz. Jak siedzieliśmy na dywanie zbieraliśmy pomysły, żeby utworzyć prace.* (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

W grupie podobało mi się, uwielbiałam pracować, bo dzieci sobie pomagały i każdy miał inny pomysł, a jak te pomysły połączyliśmy, to wychodziły bardzo fajne prace (...). (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka wieloaspektowego projektu edukacyjnego).

(...) *Ja to odbieram tak, jak gdybym poznawała nowy świat, że robię i z kart pracy i robię pracę w grupach. Fajny jest to sposób pracy, jak pracujemy w grupach,*

to szybciej się robi (...). (Chłopiec; wiek: 10–12 lat; narodowość czeczeńska; obywatelstwo rosyjskie; uchodźca; uczestnik wieloaspektowego projektu edukacyjnego).

Tylko jeden z uczestników międzykulturowej edukacji nieformalnej zwrócił uwagę na inną niż grupowa, indywidualną formę pracy, mówiąc:

Najlepiej jest uczyć się w domu samemu. Wtedy najwięcej można się nauczyć. (Chłopiec; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Również w 16% wypowiedzi badanych dzieci wystąpiły informacje wskazujące na to, że, według najmłodszych, ważnym elementem stosowanych podczas działań edukacyjnych podejść do uczenia się była pozytywna atmosfera panująca w ich trakcie. Dostrzeganie przez dzieci pozytywnej atmosfery panującej podczas zajęć, dobrze opisują poniższe wypowiedzi:

Wszyscy się zgodnie uczyli, bawili, było wesoło, robiliśmy wspólnie, były różne fajne zabawy (...). Robiliśmy wspólnie, nie byliśmy rozdzieleni od przyjaciół. Te panie nas rozumiały. Nikt się z nas nie wyśmiewał. (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Była wesoła atmosfera. Inna niż na zwykłych lekcjach. Panie nam pomagały i wszyscy ze sobą pracowali. (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka wieloaspektowego projektu edukacyjnego).

Było cicho, spokojnie, wszyscy słuchali pani, uśmiechali się. Można było dużo dowiedzieć się różnych rzeczy. (Dziewczyna; do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

11% dzieci zwróciło uwagę na to, że w trakcie międzykulturowej edukacji nieformalnej uczono się przez zabawę. Ten stan rzeczy ilustrują poniżej zamieszczone wypowiedzi:

(...) To było całkiem fajne – lepsze od lekcji. Wtedy można pobawić się w grupach, a na lekcji trzeba dużo myśleć i jest się zmęczonym. Uczymy się też wtedy. (Chłopiec; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

(...) Te zabawy wszystkie podobały mi się bardzo. Panie w taki sposób chciały o nam pokazać, że nie trzeba bać się tego, co inne, że różne, to może być ciekawe, że nie możemy mówić, że jak ty nosisz okulary, to jesteś gorszy. (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Pani wymyślała fajne zabawy. Tak można się więcej uczyć podczas różnych zabaw. (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

W wypowiedziach 9% badanych dzieci wystąpiły informacje świadczące o dostrzeganiu wzbogacającej proces uczenia się roli różnorodnych pomocy dydaktycznych. Poniżej zamieszczone, wybrane wypowiedzi dzieci, egzemplifikują niniejszy stan rzeczy:

Panie przynosiły różne rzeczy np. klucze i losowaliśmy, co to jest. To było bardzo fajne – dowiadaliśmy się różnych rzeczy w inny sposób. (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Było ciekawie – oglądaliśmy różne zdjęcia, czytaliśmy legendy. Pamiętam tańce tradycyjne. Panie pokazywały nam z laptopa ciekawe rzeczy (...). (Chłopiec; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik projektu konkurowanego).

Zajęcia były ciekawe, zachęcały do uczenia się: rysowaliśmy, przychodził do nas Inny, mogliśmy mu podać rączkę, przywitać się, coś powiedzieć. (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Analiza treści wypowiedzi badanych dzieci wskazuje, że stosowane w trakcie organizacji strategie uczenia się opierały się na działaniu, praktyce, doświadczeniu, interakcjach oraz zabawie. Ich specyfikę warunkowały: różnorodność stosowanych form, metod pracy, pomocy dydaktycznych itd. Badane dzieci, charakteryzując stosowane w trakcie działań edukacyjnych podejścia do uczenia się, zwracały uwagę na szereg cech znamienych dla edukacji nieformalnej w ogóle (różnorodność stosowanych metod, możliwość swobodnego wypowiedzania się, dialog, dzielenie się doświadczeniami, praca poza ławką, praca w grupach, pozytywna atmosfera, uczenie się przez zabawę), w większości przypadków, jednocześnie dokonując ich pozytywnej oceny. Na podstawie analizy treści wypowiedzi dzieci trudno jest określić strategie uczenia się znamienne dla poszczególnych typów działań organizacji pozarządowych.

Analiza informacji zawartych w wypowiedziach dzieci świadczy o tym, że globalnym czynnikiem, który warunkował atrakcyjność uczenia się w trakcie działań organizacji pozarządowych (bez względu na ich typ) była różnorodność stosowanych form, metod pracy, pomocy dydaktycznych, itd. Stwarzały one płaszczyznę uczestnictwa, działania, doświadczenia, interakcji oraz zabawy. Najmłodszy uczestnicy międzykulturowej edukacji nieformalnej mieli okazję uczenia się dzięki zaangażowaniu różnych sfer aktywności (poznawczej, emocjonalnej, ruchowej), co bez wątpienia zachęcało do uczestnictwa w inicjatywach edukacyjnych.

Na podstawie analizy treści wypowiedzi dzieci można wnioskować, że do czynników decydujących o efektywności stosowanych podejść do uczenia się, zdaniem badanych dzieci, należały natomiast: praca w grupach, poza ławką szkolną, uczenie się przez zabawę oraz pozytywna atmosfera panująca w trakcie inicjatyw. Dzieci zwracały uwagę na następujące cechy grupowej formy pracy, decydujące o jej efektywności: możliwość łączenia i korzystania z różnych pomysłów oraz wzajemnego wspierania się i sprawnego wykonywania podejmowanych zadań. Poza tym, niektóre z nich zauważyły, że przyjmowanie bardziej swobodnej pozycji ciała wpływa nie tylko na swobodę działania, ale również myślenia, dzięki czemu pracuje się wówczas efektywniej. Najmłodszy odbiorcy działań organizacji pozarządowych dostrzegli również efektywność uczenia się przez zabawę. Zwracali uwagę na to, że swoboda i przyjemność, którą niesie ze sobą zabawa, mogą posiadać walory edukacyjne. Informacje dotyczące zabawy występowały częściej w wypowiedziach dzieci do lat 9 niż tych, mieszczących się w przedziale wiekowym od 10 do 12 lat.

Na podstawie analizy treści wypowiedzi dzieci można wnioskować, że kolejnym czynnikiem wpływającym na efektywność uczenia się w trakcie międzykulturowej edukacji nieformalnej była pozytywna atmosfera panująca w trakcie działań, która przejawiała się poczuciem bezpieczeństwa, współdziałania, wzajemnego wspierania się (przez uczestników i prowadzących) oraz życzliwością. Według badanych dzieci pozytywna atmosfera była czynnikiem podwyższającym atrakcyjność uczenia się, ale również sprzyjała efektywności pracy. Istotnym elementem działań podczas inicjatyw edukacyjnych była możliwość korzystania z różnych pomocy dydaktycznych. Zdaniem dzieci urozmaicały one zajęcia.

Podejścia stosowane do uczenia się (z uwzględnieniem form i metod pracy), okazały się adekwatne do wieku i możliwości percepcyjnych dzieci. Opinie dzieci świadczą o tym, że chętnie uczestniczyły one w inicjatywach organizacji pozarządowych. Analiza materiału empirycznego wskazuje na odczuwanie przez dzieci satysfakcji z podejść do uczenia się stosowanych w trakcie międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanej przez polskie organizacje pozarządowe. W wypowiedziach dzieci pojawiły się pojedyncze opinie wskazujące na dezaprobatę wobec niektórych elementów uczenia się. Należą do nich: praca poza ławką oraz w grupach.

4.3. Nabyte kompetencje

Kolejnym elementem opinii dzieci na temat działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej są kompetencje nabyte dzięki uczestnictwu w nich.

Informacje zawarte w 90% wywiadów wskazują na to, że uczestnictwo w inicjatywach z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej przyczyniło się do nabycia przez dzieci wiedzy/świadomości dotyczącej problemów analizowanych w trakcie konkretnych działań edukacyjnych. Według opinii najmłodszych odbiorców międzykulturowej edukacji nieformalnej, nabyta przez nich wiedza/świadomość dotyczyła następujących kwestii: własne dziedzictwo kulturowe, różnice międzyludzkie i międzykulturowe, kultura Obcego i Innego bliskiego i dalekiego (w tym rówieśników odmiennej niż polska narodowości) prawo każdego człowieka do bycia Innym, potrzeby równego traktowania wszystkich ludzi bez względu na występujące różnice. Poniżej zaprezentowane wypowiedzi ilustrują ten stan rzeczy:

Mogłam się nauczyć o innych kulturach: o Chinach, o Romach. Mogłam się też nauczyć, że nie trzeba się wyśmiewać z innych i trzeba akceptować człowieka takim, jakim jest (dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych)

U nas są koledzy z Czeczenii. Czulem, że się o nich dużo dowiedziałem. Zbliżyliśmy się. Pamiętam legendę o powstaniu, o wilczycy. Pamiętam tańce tradycyjne. To jest przydatne. Ja nie wiedziałem o nich nic. Teraz o nich wiem dużo – dlatego nie ma ich czasem w szkole – bo mają święta i nie jedzą szynki. Każdy myślał, że dzieci czeczeńskie są gorsze. A ja się nauczyłem, że są równe. (Chłopiec; wiek: 10 – 12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Poznałam kultury Podlasia. Dowiedziałam się, że różnorodność jest ciekawa i można się dużo nauczyć, jak się poznaje dzieci z innych kultur. (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka projektu konkursowego).

Mogliśmy opowiadać o swojej kulturze i nauczyliśmy Polaków tańców. Słuchaliśmy o polskich świętach. (Chłopiec; wiek: 10–12 lat; narodowość czeczeńska; obywatelstwo rosyjskie; uchodźca; uczestnik wieloaspektowego projektu edukacyjnego).

W 57% wypowiedzi badanych dzieci pojawiały się informacje świadczące o tym, że udział w inicjatywach organizacji pozarządowych przyczynił się do *emocjonalnego zrozumienia* sytuacji Obcego i Innego bliskiego i/bądź dalekiego i/bądź umożliwił im zmianę stosunku emocjonalnego wobec odmienności (w tym rówieśników uczęszczających do tej samej klasy, szkoły). Egzemplifikacją tego stanu rzeczy są następujące wypowiedzi badanych:

(...) Nauczyłam się, że trzeba się bawić z innymi, bo tak można ich poznać. Zrozumiałam, jak czują się osoby z innych krajów. Nauczyłam się, że trzeba pomagać innym, którzy są z innego kraju, że nie trzeba się od nich odwracać. Bo na przykład jak ktoś jest naprawdę z innego kraju, to trzeba mu pomóc. (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Podczas tych zajęć zrozumiałam, że trzeba być otwartym, nie można mówić o kimś źle, jak go się nie zna. Jak ktoś jest niepełnosprawny i jeździ na wózku, nie można się z niego śmiać. Jak mieszka w takim bloku, że nie ma windy, to trzeba mu pomóc wejść. Jak moja koleżanka nie rozumiała na lekcji polskiego, to inne koleżanki jej pomagały. (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

(...) Nauczyłam się i zrozumiałam, że dla nich też było ciężko. Zrozumiałam, że dla nich było ciężko, że im było przykro, że dzieci się z nich śmiały, że są z innego kraju. Oni też mają wiedzę, znają różne zabawy (...). (...) Naszym zadaniem jest ich dobrze traktować (...). (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Nauczyłam się, że trzeba szanować Czezczena jak rozmawia się z inną osobą z innego kraju. Najpierw ich nie lubiłam, później ich polubiłam. Byli tacy smutni, później rozmawiali. Myślę, że dzięki tym zajęciom zaczęli rozmawiać i uśmiechać się. (Dziewczynka; wiek: 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

W wypowiedziach 46% badanych dzieci, które uczestniczyły w międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanej przez polskie organizacje pozarządowe pojawiły się informacje świadczące o nabyciu nowych umiejętności. Analiza treści wypowiedzi dzieci wskazuje, że nabyte umiejętności dotyczyły: wzorców zachowania się wobec Obcych i Innych, współdziałania z rówieśnikami, wybranych elementów poznawanej kultury (tańce, język itd.). Oto przykładowe wypowiedzi najmłodszych odbiorców działań organizacji pozarządowych, które ilustrują nabyte przez nich umiejętności:

(...) Nauczyłem się, jak traktować innych ludzi. Żeby się od nich nie odwracać, żeby się do nich odzywać i nie bić ich. Że może być z nimi fajna zabawa, żebym był grzeczny z tą osobą, żeby fajnie układać klocki z tą osobą i zamki robić. (Chłopiec; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

(...) Trzeba traktować ich zwyczajnie – tak jak każdego – nie ważne, że jest gruby czy chudy, ważne, żeby traktować zwyczajnie – tak jak każde dziecko – nor-

malnie. Nie można się też śmiać, że ludzie są z innego kraju – tylko traktować ich normalnie – tak jak w Polsce. (Chłopiec; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik wieloaspektowego projektu edukacyjnego).

Będę mógł się porozumiewać lepiej i pisać po ukraińsku. Chciałem tego się uczyć, bo mi się to przyda. (Chłopiec; wiek: 10–12 lat; narodowość ukraińska; obywatelstwo polskie; uczestnik projektu konkursowego).

Ten program bardzo mi się podobał, bo nauczyłam się, że innych nie można odrzucać, bo ktoś ma na przykład inny plecak. Nie można odrzucać ludzi z innych krajów, biednych. Jak ktoś jest z innego kraju, trzeba usiąść z nim na przerwie, pobawić się z nim w różne zabawy, które pozwolą mu utrwalić polski język, można go zaprosić na plac zabaw, żeby dołączył do rozmowy – tak też można się nauczyć polskiego. Nawet, jeśli nas ktoś źle traktuje i to wyjaśnić – na pewno się to zmieni. (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Nauczyłam się bardzo wielu rzeczy. Nie umiałam ich wcześniej. Na przykład różnych zabaw, robienia zdjęć (...). (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; uczestniczka wieloaspektowego projektu edukacyjnego).

Zdaniem badanych dzieci, które stwierdziły, że udział w działaniach edukacyjnych przyniósł efekty w postaci nabytej wiedzy/świadomości, zmiany stosunku emocjonalnego wobec Obcych i Innych oraz nauki konkretnych umiejętności, użyteczność zajęć wyrażała się poprzez możliwość wykorzystania wiedzy/świadomości w toku dalszego kształcenia oraz relacji międzyludzkich (w tym rówieśniczych). Ten stan rzeczy dobrze ilustrują poniżej zamieszczone, wybrane wypowiedzi dzieci:

To jest przydatne, bo w szkole jest Dzień Europejski, jakbym wylosowała Czechenię, to bym więcej wiedziała. (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Poznawaliśmy inne kultury, innych ludzi. Uczyliśmy się tego, że jak ktoś jest inny, nie jest zły. Nie można od razu oceniać, mówić na przykład, że jak ty nosisz okulary to jesteś gorszy, bo wszyscy są równi. I w życiu możemy poznawać różnych

ludzi. Trzeba bawić się z innymi, bo tak można ich poznać i zakolegować się albo zaprzyjaźnić (...). (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Teraz wiem, jak traktować osoby, które się od nas różnią. (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Warto zauważyć, że w przypadku inicjatyw realizowanych przez organizacje pozarządowe na terenie szkół, w placówkach, do których uczęszczają dzieci przynależące do różnych grup narodowych, etnicznych oraz religijnych, wyznaniowych i językowych, realizacja inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej przyczyniła się do poszerzenia wiedzy na swój temat, integracji rówieśniczej i/lub polepszenia relacji zachodzących pomiędzy rówieśnikami. Wskazują na to treści 5% wypowiedzi badanych dzieci. Potwierdzeniem tego stanu rzeczy są następujące wypowiedzi najmłodszych odbiorców międzykulturowej edukacji nieformalnej:

Teraz lepiej jest w naszej klasie. Lepiej się znamy – wcześniej dużo o sobie nie wiedzieliśmy. (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Lepiej rozmawia się z Izrailem niż wcześniej (...). (Chłopiec; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Analiza materiału empirycznego wskazuje, że 8% badanych nie było w stanie powiedzieć, czego nauczyło się w trakcie inicjatyw edukacyjnych realizowanych przez polskie organizacje pozarządowe (deklaracje typu: *nie pamiętam, nie wiem bądź już zapomniałam*). W tej grupie znaleźli się zarówno mali odbiorcy przynależący do grupy dominującej, jak też mniejszościowych oraz dzieci cudzoziemskie.

Według opinii dzieci uczestniczących w międzykulturowej edukacji nieformalnej (bez względu na rodzaj działania) inicjatywy organizacji pozarządowych w największym stopniu przyczyniły się do nabywania wiedzy/świadomości dotyczącej odmienności. W mniejszym stopniu przyniosły efekty w postaci zmiany

emocjonalnego stosunku wobec Obcego i Innego oraz kształtowania konkretnych umiejętności. Biorąc pod uwagę treści wypowiedzi badanych dzieci, nabyta wiedza/świadomość w pośredni sposób może stanowić czynnik warunkujący zaciekawienie kwestiami odmienności oraz nawiązywania pozytywnych relacji z osobami, które różnią się od nich w jakimś zakresie.

Analiza treści wypowiedzi dzieci wskazuje, że stosunkowo niewiele osób nie było w stanie wypowiedzieć się na temat tego, czego nauczyło się w trakcie działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej. Według opinii wszystkich badanych odbiorców działań organizacji pozarządowych, nabyte kompetencje należą do przydatnych. Dzieci, bez względu na wiek, narodowość, sytuację społeczną oraz miejsce stałego zamieszkania, dostrzegały możliwość ich wykorzystania w procesie dalszego kształcenia oraz relacjach rówieśniczych (nabyta wiedza/świadomość, umiejętności, zmiana stosunku emocjonalnego). Poza tym część osób uczestniczących w inicjatywach realizowanych na terenie szkół, w klasach zróżnicowanych kulturowo, stwierdziła, że udział w działaniu przyczynił się do wzajemnego poznania się dzieci i/bądź polepszenia relacji w grupie.

Wart uwagi jest fakt, iż w wypowiedziach najmłodszych uczestników inicjatyw organizacji pozarządowych pojawiały się deklaracje wskazujące na możliwość włączania do procesu edukacji wybranych elementów ich kultur. Zarówno w sposób metodycznie zaplanowany, jak i spontaniczny. Jest to istotny element rozwijania kształtującej się tożsamości dziecka i tym samym realizacji edukacji międzykulturowej wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym.

4.4. Zalety i wady realizowanych działań

Ostatnim elementem badania opinii dzieci na temat doświadczenia uczestnictwa w międzykulturowej edukacji nieformalnej są dostrzegane przez nie zalety i wady inicjatyw organizacji pozarządowych, a także proponowane sugestie zmian w ich przebiegu.

Analiza treści wypowiedzi dzieci wskazuje, że najmłodszy uczestnicy działań edukacyjnych z dużym optymizmem wypowiadali się na ich temat, w większości przypadków wskazując na ich konkretne zalety.

Zalety działań

44% badanych osób w ogólny, lecz całościowy sposób, wyraziło aprobatę dla realizowanych inicjatyw. Ten stan rzeczy dobrze ilustrują poniżej zamieszczone wypowiedzi badanych dzieci:

Wszystko było fajnie, nie mam nic do zarzucenia. Bym chciała, żeby ten program był kontynuowany w następnej klasie. (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Wszystko mi się podobało. Ja uważam, że wszystko było fajne. (Chłopiec; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

35% badanych za największą zaletę działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanych przez organizacje pozarządowe uznało stosowane w ich toku podejścia do uczenia się (w tym formy i metody pracy). W swoich wypowiedziach badane dzieci wskazywały następujące zalety wykorzystywanych podczas działań edukacyjnych strategii uczenia się: różnorodność stosowanych metod pracy (w tym wykonywania prac plastycznych), możliwość działania, praca w grupach, praca poza ławkami szkolnymi, możliwość rozmowy, niewiele czasu poświęconego na pisanie (w tym przepisywanie z tablicy) możliwość integracji uczestników działania, możliwość korzystania z różnych pomocy dydaktycznych (m.in. charakteryzujących się estetycznym wyglądem) przyjemny sposób pracy (swobodne tempo pracy). Ten stan rzeczy dobrze ilustrują następujące wypowiedzi badanych dzieci:

To, jak uczyliśmy się było ciekawe w pewien sposób. Można było rozmawiać, zrobić rysunki, z których można było się wiele dowiedzieć. Jak wyglądają w ich kraju tańce, kultura. Mieliśmy też zabawy, gry. (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Bo były różne zadania gry i zabawy – fajnie, bo było więcej ruchu – było można chodzić po sali i tak się uczyć. (Chłopiec; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik wieloaspektowego projektu edukacyjnego).

Mnie się to podobało, bo mieliśmy różne rzeczy, różne prace wykonywaliśmy. Można było robić różne prace, były zajęcia ruchowe, panie pokazywały nam różne rzeczy na komputerze – różne stroje, nagrania na płytach. (Chłopiec; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik wieloaspektowego projektu edukacyjnego).

To było fajnie, jak nie siedzi się w ławce. Ja wolę siedzieć na dywanie. Człowiek ma różne zadania i uczy się grupowo (...). (Dziewczyna; wiek: do 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka wieloaspektowego projektu edukacyjnego).

Można było mówić od siebie. Chłopcy czeczeńscy z naszej klasy opowiadali czeczeńskie zwyczaje, mogliśmy się nauczyć o nich. Mogliśmy siedzieć razem i opowiadać o naszej kulturze. (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka wieloaspektowego projektu edukacyjnego).

Nie trzeba było dużo pisać. Na lekcjach trzeba dużo pisać i często jest nudno. (Chłopiec; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Panie przynosiły zawsze różne kolorowe kartki, różne do uzupełniania, mazaki, pokazywały różne rzeczy na komputerze. (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

(...) Mogliśmy odpocząć, bo to przyjemny sposób pracy – było tak, że mogliśmy się więcej nauczyć (...). (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka wieloaspektowego projektu edukacyjnego).

Analiza informacji zawartych w wypowiedziach badanych dzieci potwierdza fakt, że wskazywanych zalet działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej nie różnicował typ inicjatyw.

Informacje zawarte w 18% wypowiedzi najmłodszych uczestników międzykulturowej edukacji nieformalnej świadczą o tym, że, ich zdaniem, zaletą działań organizacji pozarządowych była poruszana problematyka, możliwość dzielenia się wiedzą na temat kulturowej przynależności dzieci oraz nabywanie nowej wiedzy, rozwój świadomości międzykulturowej. Badane osoby zwracały uwagę na to, że tematyka podejmowana w trakcie inicjatyw pozarządowych była ciekawa, różniła się od tej podejmowanej w trakcie edukacji szkolnej i będzie im przydatna w przyszłości. Oto przykładowe wypowiedzi badanych, które dobrze egzemplifikują ten stan rzeczy:

Bardzo podobały mi się zajęcia. Byliśmy dopiero w pierwszej klasie, a mogliśmy się dużo nauczyć, np. jak pójdziemy do klasy szóstej, będziemy więcej wiedzieć. (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Największe plusy tego programu to poznawanie otwartości dla innych. Poznawanie takich walorów, które mogą mieć inni. Nie osądzać ich, nie obgadywać. (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Podobało mi się, bo było można poznawać różnych ludzi, różne kultury, to było bardzo ciekawe. (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

(...) Nie tylko matematyka czy polski, ale nauka o innych krajach. To nam się przyda. Ludzie zapominają o innych krajach, że ludzi trzeba dobrze traktować (...). (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Mogliśmy robić prace o swojej kulturze. Pokazywać, jak jest u nas. (Chłopiec; wiek: do 9 lat; narodowość czeczeńska; obywatelstwo rosyjskie; uchodźca; uczestnik projektu konkursowego).

Interesujący jest fakt, iż aż 12% badanych dzieci za największy atut działań edukacyjnych z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej uznało atmosferę podczas nich panującą, którą warunkowały następujące czynniki: partnerskie,

ciepłe relacje pomiędzy uczestnikami i prowadzącymi, wspieranie dzieci przez prowadzących, niedyscyplinowanie dzieci za pomocą krzyku i uwag, tworzenie swobodnego klimatu pracy. Ten stan rzeczy ilustrują zamieszczone poniżej wypowiedzi badanych dzieci:

Moim zdaniem największą zaletą tego programu było to, że panie były miłe i że bardzo ciekawie to organizowały (...). (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Wszyscy byli mili, było tak fajnie, wszyscy się bawili, uśmiechali. (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Fajnie było. Można było się wiele nauczyć, panie tłumaczyły wyraźnie, jak nie usłyszeliśmy, panie jeszcze raz powtarzały. Pomagały nam przy różnych zadaniach. (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka wieloaspektowego projektu edukacyjnego).

Atmosfera była bardzo przyjemna. Panie były miłe, nie krzyczały na nas. (Chłopiec; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

(...) Można było porozmawiać. Panie nie stawiały uwag. Na lekcji, jak rozmawiamy, dostajemy uwagę. (Chłopiec; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

4% badanych za atut działań pozarządowych uznało możliwość lepszego poznania się i integracji uczestników działań. Potwierdzają to, m.in., następujące wypowiedzi:

Wszyscy się lepiej poznali. Mieliśmy różne zabawy, na przykład drzewo podobieństw, gdzie każdy pisał coś o sobie. (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Dzięki tym zajęciom mogliśmy się poznać i zgrać. Podczas nich Gabrysia zaprzyjaźniła się z Hedą. Wcześniej w szkole nie było nic o czeczeńskich zwyczajach, tańcach, jedzeniu. (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka wieloaspektowego projektu edukacyjnego).

10% badanych nie potrafiło wypowiedzieć się na temat zalet inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, w których uczestniczyli. W tej grupie znalazły się zarówno dzieci przynależące do grupy większościowej, jak i mniejszościowych (w tym cudzoziemskie).

Wady działań

94% najmłodszych uczestników międzykulturowej edukacji nieformalnej nie wskazała żadnych wad badanych inicjatyw, uzasadniając swoje stanowisko w ogólnikowy sposób. Zdecydowana większość należąca do tej grupy swoje stanowisko komentowała w następujący sposób: *wszystko mi się podobało; żadnych wad; wszystko było fajnie; nie dostrzegam żadnych wad tego programu, bo bardzo mi się to podobało i nie zwracałam uwagi na mankamenty.*

Zdaniem pozostałej grupy osób (6%), do wad inicjatyw organizacji pozarządowych należały: zbyt krótki czas trwania inicjatywy; praca na podłodze (na dywanie) „niegrzeczne zachowanie” wybranych uczestników działania. Dzieci bardzo lakonicznie i ogólnikowo wypowiadały się na temat wymienionych wad działań edukacyjnych. Oto przykładowe wypowiedzi:

Było za krótko. Lepiej, żeby było dłużej. (Chłopiec; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Wszystko mi się podobało, ale wolę pracować w ławce. (Chłopiec; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestnik cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Niektórzy przeszkadzali, rozmawiali. (Dziewczyna; wiek: do 9 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka cyklicznych warsztatów edukacyjnych).

Sugerowane zmiany

92% badanych dzieci, które uczestniczyły w różnych typach działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanych przez organizacje pozarządowe, nie zasugerowało żadnych propozycji zmian. Uzasadnienia dzieci należących do tej grupy miały ogólnikowy charakter. Oto ich przykłady: *Nic bym nie zmieniała, Wszystko mi się podobało, Było wszystko dobrze.*

8% badanych dzieci zasugerowało propozycje ulepszenia działań edukacyjnych. Wnoszone przez dzieci sugestie dotyczące udoskonalenia inicjatyw pozarządowych dotyczyły: wydłużenia czasu realizacji działań, poszerzenia ich zakresu tematycznego, zwiększenia częstotliwości pracy za pomocą jakiejś metody bądź techniki dydaktycznej (np. więcej rysowania; zabaw). Niniejszy stan rzeczy charakteryzują wybrane wypowiedzi najmłodszych uczestników działań organizacji pozarządowych:

Żeby było można się tak uczyć jeszcze dłużej. (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka wieloaspektowego projektu edukacyjnego).

Żeby było jeszcze więcej zajęć o jeszcze innych krajach. Bo dzieci były ciekawe jeszcze innych krajów po zajęciach. Moglibyśmy zdobyć wiedzę o jeszcze innych krajach. To może coś nas nauczyć. Te zajęcia mają wartość nauki, zrozumienia dzieci z innych krajów. Mymozemy wiedzieć więcej w trzeciej klasie. (Dziewczyna; wiek: 10–12 lat; narodowość polska; obywatelstwo polskie; uczestniczka wieloaspektowego projektu edukacyjnego).

Można by było zorganizować jeszcze więcej zajęć plastyczno-technicznych. (Chłopiec; wiek: 10–12 lat; narodowość ukraińska; obywatelstwo polskie; członek mniejszości narodowej; uczestnik projektu konkursowego).

Analiza materiału empirycznego świadczy o tym, że najmłodszy uczestnicy działań organizacji pozarządowych (bez względu na typ inicjatywy), najczęściej wskazywali zalety, które odnosiły się do: preferowanego w trakcie działań stylu pracy, podejmowanej w ich toku problematyki oraz występowania pozytywnej atmosfery.

Treści wypowiedzi dzieci świadczą o zainteresowaniu podejściem do uczenia się charakterystycznym dla edukacji nieformalnej. Badane dzieci zwracały

uwagę na następujące cechy: różnorodność stosowanych metod pracy (w tym wykonywanie prac plastycznych), możliwość działania, pracę w grupach, możliwość prowadzenia rozmów, dialogu. Poza tym pojawiły się również wypowiedzi świadczące o potrzebie wykraczania poza wybrane elementy pracy specyficzne dla edukacji formalnej: praca poza ławkami szkolnymi, niewiele czasu poświęconego na pisanie. Wyrażanie aprobaty dla międzykulturowej edukacji nieformalnej może wynikać, m.in., z naturalnej potrzeby uczestnictwa w różnorodnych pod względem metodycznym działaniach.

Na uwagę zasługuje to, że badane dzieci za atut inicjatyw organizacji pozarządowych uznały podejmowaną w ich trakcie problematykę, uznając ją za ciekawą, różniącą się od tej podejmowanej w trakcie edukacji formalnej oraz dostrzegały jej użyteczność (możliwość wykorzystania w toku edukacji i relacji międzyludzkich /w tym rówieśniczych/). Zdaniem dzieci cudzoziemskich poruszana tematyka stwarzała możliwość dzielenia się własną kulturą z rówieśnikami.

Badane dzieci, bez względu na typ inicjatywy, zwracały uwagę na atmosferę panującą podczas działań edukacyjnych, opisując ją w pozytywnych kategoriach. Zastanawiający może wydawać się fakt, iż w niektórych wypowiedziach badanych pojawiły się informacje świadczące o tym, iż plusem inicjatyw organizacji pozarządowych było niepodnoszenie głosu przez prowadzących. Do innych ich zalet badane dzieci zaliczyły możliwość poznania się oraz nawiązywania więzi, co może wskazywać na odczuwanie potrzeby integracji grupowej (z uwzględnieniem poznawania kulturowej przynależności dzieci).

Zdecydowana większość najmłodszych uczestników międzykulturowej edukacji nieformalnej nie dostrzegła wad inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej. W wypowiedziach dzieci, które wskazały minusy inicjatyw organizacji pozarządowych, pojawiły się informacje wskazujące na zbyt krótki czas trwania inicjatyw, co może być symptomem potrzeby długoterminowego uczestnictwa w tego typu działaniach.

Niewiele osób wysunęło sugestie zmian podczas realizowanych działań edukacyjnych, w których uczestniczyło. Propozycje dzieci wiązały się z wydłużeniem czasu ich realizacji oraz zwiększenia częstotliwości pracy za pomocą wybranych metod bądź technik (np. plastycznych). Można wnioskować, iż jest to wskaźnik aprobaty dla tego typu działań.

Rozdział 4.

Międzykulturowa edukacja nieformalna w praktyce – przykłady działań adresowanych do dzieci

W tej części książki są przedstawione egzemplifikacje działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej polskich organizacji pozarządowych. Większość z nich została/jest z/realizowana na Podlasiu i zakładała/zakłada współpracę z innymi podmiotami podejmującymi działania o charakterze edukacyjnym (tj. przedszkola, szkoły). Dobór niniejszych inicjatyw w dużej mierze miał subiektywny charakter. Główne jego kryterium stanowiło zastosowanie innowacyjnych metod pracy oraz form organizacyjnych działalności edukacyjnej. Charakterystyka poszczególnych działań uwzględnia wybrane elementy zaprezentowanego w pracy modelu międzykulturowej edukacji nieformalnej. Te spośród przedstawionych poniżej inicjatyw edukacyjnych, które są bądź zostały zrealizowane na terenie woj. podlaskiego, miałam okazję tworzyć od podstaw bądź uczestniczyć w nich jako obserwator. Większość z nich, ze względu na specyfikę własnej aktywności społecznej jest ukierunkowane na integrację cudzoziemców ze społeczeństwem przyjmującym. Przedstawione przykłady mogą stanowić źródło inspiracji do projektowania i wdrażania własnych działań edukacyjnych w placówkach zajmujących się edukacją formalną i wychowaniem oraz dla liderów społeczności lokalnych.

4.1. Projekt edukacyjny „Międzykulturowy klub malucha” (Polskie Centrum Pomocy Międzynarodowej, Fundacja Sto Pociągów)

Inicjatywa adresowana była do najmłodszych polskich i cudzoziemskich dzieci (włącznie z niemowlętami), oraz tych pochodzących z rodzin mieszanych (pod względem narodowym i religijnym), jak i ich rodziców narodowości ukraińskiej, rosyjskiej, hiszpańskiej, ganijskiej, itd., którzy mieszkają w Warszawie.

Jej celem było wspieranie rozwoju małych dzieci oraz integracja dzieci polskich i imigranckich.

U podstaw opracowania projektu leżała świadomość problemów imigrantów, wiążących się z barierą językową, rozłąką ze swoim krajem i bliskimi, przejawami dyskryminacji z powodu swojego pochodzenia, koloru skóry, itd. Cudzoziemcom, którzy z różnych powodów zdecydowali się na zmianę miejsca zamieszkania wielokrotnie brakuje również kontaktu z lokalną społecznością. Funkcjonują nieraz obok siebie – nie posiadając wiedzy bądź jedynie dysponując lakonicznymi informacjami na swój temat. Zadaniem projektu było tworzenie przestrzeni do wzajemnego poznawania się, w przyjemnej atmosferze, zarówno pod względem „czysto ludzkim”, jak i kulturowym. Działanie dążyło ku wzmacnianiu integracji oraz dialogu międzykulturowego cudzoziemców ze mieszkańcami miasta.

W ramach programu Klubu zostały podjęte następujące działania tworzone przez dzieci, jak i ich rodziców: międzykulturowe spotkania dla rodziców, smaki różnych kultur, zabawy w międzykulturowej grupie dla dzieci i rodziców, „bajkowanie” w różnych językach oraz międzykulturowe śpiewanie. Jedna z animatorek Międzykulturowego Klubu Malucha w następujący sposób opisała idee jego działalności:

Międzykulturowy Klub Malucha czyli miejsce w którym spotykają się ludzie pochodzący z różnych stron świata, noszący w sobie obrazy, dźwięki, smaki, historie gdzieś spod Bombaju, Barcelony, Kijowa czy wielu jeszcze innych zakątków na ziemi, daje możliwość odbycia wspaniałych podróży i to z Maluchami na kolanach, na głowie czy brzuchu. Podróżny w rozmowach, opowieściach, usłyszanych bajkach, piosenkach. I to właśnie cudowne przeżycie! Klubik to miejsce gdzie można po prostu przyjść i bez tłumaczenia się „dlaczego?”¹⁵¹.

W Międzykulturowym Klubie Malucha odbyło się sześć spotkań warsztatowych dla rodziców dzieci polskich i cudzoziemskich. Każde ze spotkań miało swój przewodni tytuł. W ich trakcie uczestnicy mogli się dzielić swoimi doświadczeniami wynikającymi m.in. z kontaktu z różnymi kulturami. Rodzice uczęszczający na zajęcia rozmawiali o sobie i swoich rodzinach, podróżach bliskich i da-

¹⁵¹ *Międzykulturowy Klub Malucha. Wspieranie rozwoju małych dzieci oraz integracja rodzin polskich i imigranckich*, Warszawa 2009, Polskie Centrum Pomocy Międzynarodowej, Fundacja Sto Pociach, s. 42.

lekich, o ich miejscach na ziemi, a także o planach na przyszłość i marzeniach. W ramach odbywającego się w Międzykulturowym Klubie Malucha działania „Smaki Różnorodności”, które było integralnie związane z Dniem Międzykulturowym, rodzice przynieśli przygotowane przez siebie, charakterystyczne dla ich kultur narodowych i regionalnych dania i przekąski. Była to świetna okazja do tego, żeby spróbować przysmaków z różnych stron świata, poznać sposób ich przygotowywania oraz porozmawiać ze sobą przy bogato zastawionym stole na którym znalazły się, m.in., kluski z makiem, oliwki, papryczki z fetą, meksykańskie nachos z guacamole, węgierska kielbasa.



Okładka publikacji podsumowującej projekt
Fot. z archiwum projektu

Spotkania odbywające się w ramach Międzykulturowej Grupy Zabawowej polegały natomiast na wspólnym spędzaniu czasu podczas wspólnych zabaw dzieci i ich opiekunów. Była to szansa na oswojenie się z rówieśnikami przynależącymi do odmiennych kultur, możliwość wspólnego twórczego działania, podczas którego rodzice współtworzyli odbywające się zajęcia. „Międzykulturowe bajkowanie” to cykl spotkań z bajkami oraz prawdziwymi historiami z różnych stron świata (Ukrainy, Rosji, Niemiec), opowiadany w językach kraju ich pochodzenia. Działanie to umożliwiało członkom Klubu przeniesienie się w świat bajki – nieraz do odległych, wyimaginowanych rzeczywistości. Słuchanie swobodnie płynących z kącika bajkowego historii było również płaszczyzną uczenia się języków obcych oraz źródłem relaksu. Dzieci w przyjemnej atmosferze uczyły się nowych słówek: nazw zwierzątek i osób oraz podstawowych zwrotów w językach obcych. Z cie-

kawością przyswajały język i wybrane elementy danej kultury. Podczas spotkań z cyklu Międzykulturowe Śpiewanie dzieci wraz z rodzicami śpiewały dawne piosenki – takie, które pamiętają jeszcze ich babcie. Śpiewaniu piosenek o Doboszu, Katarzynce czy Wojtusiu, towarzyszyły tańce oraz gra na różnych instrumentach, które tworzyły orkiestrę. Wszyscy mieli możliwość zatańczyć walczyka do muzyki granej na akordeonie. Można było również bawić się instrumentami, wydobywając różne dźwięki. Magiczną atmosferę panującą podczas zajęć potęgowała obecność starych, drewnianych, ręcznie malowanych zabawek. Oto wypowiedź jednej z matek na temat działalności Międzykulturowego Klubu Malucha:

(...) Podoba mi się idea docierania do ludzi, którzy są w Polsce, żeby czuli się dobrze w tym kraju. Żeby mogli potem powiedzieć, że byli w miejscu w którym są mile widziani. Jest jeszcze druga, fajna strona: możemy pracować nad tym, żeby nasze dzieci wiedziały, że są dzieci, które wyglądają inaczej, mówią inaczej i że reagowały na to ciekawością, a nie odrzuceniem. Żeby ta obcość była czymś fajnym, czymś takim, że wszyscy lgną do takiego Innego, bo on jest fajny, bo może czegoś nauczyć, może coś pokazać. Myślę, że zaszczepienie tego tych maluchów, że one będą w przedszkolu, szkole i potem w dorosłym życiu, będą miały skojarzenie, że coś obcego, to coś ciekawego, a nie coś złego (...)¹⁵².

Międzykulturowy Klub Malucha stanowił płaszczyznę wspólnej nauki, twórczego działania, gier i zabaw w międzykulturowej i międzygeneracyjnej grupie. Dzięki swobodnej formule jego działalności w programie było miejsce na włączanie do wspólnych spotkań aktualnych potrzeb i swobodnych pomysłów jego uczestników, co nadawało im specyficzny kształt. Stwarzało to możliwość wzajemnego poznawania się i międzykulturowej integracji. Dzięki uczestnictwu w działaniach Klubu imigranci, w bezpiecznych warunkach, mieli możliwość przedstawić elementy swoich kultur innym osobom, tj. cudzoziemcom innych narodowości oraz członkom społeczeństwa przyjmującego. Dzieci z małżeństw mieszanych miały możliwość poznawania dziedzictwa kulturowego swoich rodziców.

¹⁵² Tamże.

4.2. Konkurs „Różnorodność przestrzeni dialogu” (Szkoła Podstawowa nr 26, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku)

Projekt ma charakter działania konkursowego. Jego adresatami są dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z województwa podlaskiego. Inicjatywa ma zasięg regionalny. Jest organizowana cyklicznie przez Szkołę Podstawową nr 26 w Białymstoku i Fundację Uniwersytetu w Białymstoku. Jej celem jest kształtowanie wrażliwości na szeroko rozumianą odmienność. Działanie składa się z kilku następujących po sobie etapów. Należą do nich: aktywności wspierające przygotowanie prac konkursowych (warsztaty edukacyjne, pogadanki z nauczycielami, rodzicami, wycieczki edukacyjne), które umożliwiają zainicjowanie rozmów i podjęcie refleksji na temat różnorodności, przygotowywanie prac konkursowych oraz edukacyjna impreza podsumowująca wyniki konkursu.

W ramach inicjatywy dzieci uczęszczające do przedszkoli oraz szkół podstawowych, tworzą prace literackie, plastyczne bądź wykonują fotografie dotyczące różnorodności. Co roku konkurs organizowany jest pod innym podhasłem, np. *Inny bliski i daleki*, *Zwyczaj i tradycje domu rodzinnego*, *Gry i zabawy, które łączą*, *Przedszkole i szkoła – miejsca międzykulturowych spotkań*, które tematycznie ukierunkowuje pracę dzieci. Za pomocą różnych form ekspresji twórczej: literackiej, plastycznej oraz fotograficznej, dzieci angażują się w twórczy proces przygotowywania wierszy, opowiadań, rysunków, zdjęć, itp., ukazujących wybrane zagadnienia związane z różnorodnością. W ten sposób mają okazję zaprezentować to, jak widzą swoją przynależność kulturową (w tym tradycje, zwyczaje, dziedzictwo kulturowe regionu), kim jest dla nich Obcy i Inny i na jakie napotyka problemy, jaki jest ich stosunek do odmienności, jakie międzyludzkie i międzykulturowe podobieństwa dostrzegają, itd.

Podsumowanie konkursu co roku ma miejsce w Szkole Podstawowej nr 26 podczas otwartej dla społeczności lokalnej imprezy edukacyjnej, która organizowana jest w okolicach Światowego Dnia Uchodźcy. Dzieje się tak ze względu na fakt, iż Szkoła Podstawowa nr 26 należy do tych placówek, które przodują w Białymstoku pod względem liczebności uczniów cudzoziemskich (są to głównie Czeczeni i Ukraińcy). Jest to dobra okazja, by uczcić ich obecność. Impreza ma uroczysty charakter. W jej toku eksponowane są prace uczestników konkursu. Poza wręczeniem nagród wyróżnionym, stałym jej elementem są części artystyczna oraz edukacyjna. W trakcie spotkania dzieci mają możliwość kontaktu z twórczością i doświadczenia odmienności, poprzez obserwację występów zespołów pieśni i tańca innych narodów. Niekiedy przygotowują przedstawienia o tematyce

międzykulturowej, co pozwala im, m.in., wejść w rolę Obcego i Innego i tym samym poczuć, jak to jest się różnić w relacjach społecznych. Udział w imprezie podsumowującej, poprzez udział w grach o charakterze edukacyjnym, pozwala również poszerzyć wiedzę na temat różnorodności otaczającego dzieci świata.



Rozwiązywanie zadania edukacyjnego
Fot. Anna Młynarczuk-Sokołowska

Prace uczestników konkursu stanowią inspirację do przygotowywania różnorodnych zadań dydaktycznych, które mają służyć uwrażliwianiu na odmienność podczas imprezy. Motywują również do dyskusji na temat ich treści. Oto fragmenty prac literackich uczestników konkursu:

*Chociaż świat jest wspaniały – to wcale niedoskonały. Żyjemy na pięknej planecie, gdzie różnorodność się plecie. Chociaż mamy różne kolory skóry, to umiemy skakać do góry. Lubimy razem różne zabawy lecz także razem rozwiązujemy trudne sprawy (...)¹⁵³. Edycja pod hasłem: *Inny bliski i daleki*.*

*Rodzina i dom – miejsce, gdzie życie się zaczyna. Miejsce o którym zawsze się pamięta. (...) Każde święto zaczynamy pocztówek pisaniem, a kończymy wspólnym kołędowaniem lub tłuczeniem jajek. W święta narodowe flagę wywieszamy, bo i naszą Polskę za dom uważamy (...)¹⁵⁴. Edycja pod hasłem: *Tradycje i zwyczaje domu rodzinnego*.*

¹⁵³ Źródło: z archiwum projektu.

¹⁵⁴ Źródło: z archiwum projektu.

Co roku w trakcie spotkania podsumowującego konkurs, specjalne miejsce poświęcone jest kulturze czeczeńskiej. Uczestnicy inicjatywy, jak i przybyli goście, mają możliwość poznać elementy tej odległej dla wielu osób kultury. Przybliżanie kultury czeczeńskiej ma miejsce za sprawą projekcji filmów, wystąpienie dzieci czeczeńskich (prezentacje, pokazy), quizów edukacyjnych, itp. Tradycyjnie, co roku, można zobaczyć występ zespołu tańca dziecięcego „Lowzr” oraz spróbować przygotowanych przez rodziców tradycyjnych czeczeńskich dań. Organizację imprezy wspierają wolontariusze z Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku i Fundacji Dialog.

Realizacja edukacji międzykulturowej poprzez twórczą aktywność, wśród dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym, jest adekwatną do możliwości percepcyjnych oraz intelektualnych najmłodszych odbiorców działań edukacyjnych, drogą poznawania odmienności. Jedną z inicjatorek konkursu w następujący sposób opisała zasadność jego organizowania:

*Istotne jest, żeby od najwcześniejszych lat przybliżać dzieciom różnorodność otaczającego je świata, zaciekawiać jej bogactwem oraz wyjaśniać, że może być ona źródłem wielu pozytywnych doświadczeń. Szkolna rzeczywistość pokazuje, że odmienność jest często powodem odrzucenia i niechęci. Udział w konkursie umożliwia dzieciom poznawanie różnorodności w naturalny sposób – poprzez aktywność twórczą – i czerpanie przyjemności z pracy twórczej. Jest to ważny element edukacji międzykulturowej najmłodszych, naturalna droga poznawania świata (...)*¹⁵⁵.

Udział w konkursie jest dla dzieci dużym wyzwaniem. Alternatywną dla zmysłowego poznawania przygodą, która przybliży świat Obcego i Innego oraz umożliwia samopoznanie. Dzięki twórczej aktywności dzieci spontanicznie, bez przymusu oraz wszelkich ram, mają możliwość wypowiedzi na temat ważnych kwestii związanych z heterogenicznością ludzkiej rzeczywistości. Udział w inicjatywie daje możliwość wyboru i cieszenia się różnymi formami artystycznego wyrazu. Stanowi bodziec do namysłu na temat odmienności, własnego dziedzictwa kulturowego oraz relacji z Obcym i Innym. W twórczy sposób rozwija wrażliwość na odmienność, która jest ważnym elementem partnerskiego funkcjonowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Budzi zainteresowanie odmiennością, pozwala dostrzec to, co łączy ludzi różniących się od siebie. Partycypacja w działaniu, dzięki twórczej aktywności, w wielu przypadkach jest pierwszym, „bez-

¹⁵⁵ Źródło: badania własne.

piecznym” – bo na płaszczyźnie ekspresji twórczej, krokiem ku spotkaniu z Obcym i Innym.

Analiza treści prac dzieci (literackich, plastycznych i fotograficznych), wskazuje na szeroki zakres dostrzegania problemów związanych z poszczególnymi edycjami konkursu. Udział w inicjatywie jest czynnikiem, który uruchamia bądź wzmacnia proces poznawania Obcego i Innego oraz myślenia o dialogu międzykulturowym.

4.3. Program Kształtowania Wrażliwości na Odmiennosc „Przygody Innego” (Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku)

Program adresowany jest do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Głównym jego celem programu jest kształtowanie wrażliwości na odmiennosc umożliwiającą radzenie sobie w interakcjach z Obcymi i Innymi, którzy różnią się od dzieci w wielu zakresach (biologicznym, społecznym i kulturowym) oraz nawiązywanie z nimi partnerskich relacji. U jej podstaw leżą: świadomość prawa każdego człowieka do bycia Innym, emocjonalna gotowość do wchodzenia w interpersonalne kontakty z Obcymi i Innymi, a także umiejętność respektowania zasad równego traktowania wszystkich ludzi.

Program realizowany jest cyklicznie w polskich przedszkolach i szkołach podstawowych od 2010 roku. Pierwsza edycja działania poświęcona była głównie mniejszościom autochtonicznym, które mieszkają w Polsce. Druga natomiast dotyczy sytuacji i wybranych kultur cudzoziemców. Program został przeprowadzony pilotażowo w podlaskich placówkach edukacyjnych.

Działanie jest wynikiem wieloletnich obserwacji jego inicjatorek zmieniających się realiów edukacyjnych, doświadczeń związanych z pracą w podlaskich przedszkolach, szkołach, Ośrodka Pobytowym dla Cudzoziemców w Białymstoku, a także rozmów z nauczycielami i edukatorami. Podczas aktywności edukacyjnej dostrzegały one potrzebę opracowania programu adresowanego do najmłodszych dzieci, który będzie adekwatny do ich możliwości percepcyjnych oraz umożliwi przeżycie ciekawej przygody w przestrzeni różnic międzyludzkich i międzykulturowych. Działania umożliwiające włączanie do procesu edukacji elementów własnej przynależności kulturowej.

Fundament teoretyczny programu stanowią koncepcje naukowe i wnioski z badań empirycznych. Należą do nich przede wszystkim: Koncepcja postrzega-

nia Innego i interakcji z Nim (J. Nikitorowicz), Koncepcje góry lodowej w kontekście poznawania odmiennej tożsamości i kultury, wnioski z badań na temat kształtowania się stereotypów i uprzedzeń wśród dzieci (D. Davidson, P. Cameron, K. K. Powlishta itd.) oraz koncepcje dotyczące rozwoju dziecka (J. Piaget, L. S. Wygotski, E. H. Erikson, itd.). Powstaniu programu przyświecało założenie, że postrzeganie Obcego i Innego jako ciekawego, stymulującego i wartościowego, sprzyja interakcjom opartym na wzajemnym uznaniu, szacunku oraz ukierunkowuje na współpracę i współdziałanie. Natomiast, gdy Obcy i Inny jest postrzegany jako gorszy, mało znaczący, wyzwała to zachowania agresywne, antagonizmy i dominację.

Podstawą jego realizacji są autorskie bajki międzykulturowe opracowane przez nauczycieli i edukatorów. Bajki międzykulturowe wpisują się w kanon bajek psychoedukacyjnych i zarazem w nurt biblioterapii wychowawczej (rozwojowej). Bajka międzykulturowa jest utworem skierowanym do dzieci, którego zadaniem jest uwrażliwianie na różnice istniejące pomiędzy ludźmi, w różnych zakresach: biologicznym, ekonomicznym, społecznym i kulturowym, które są permanentnie wpisane w każdą rzeczywistość społeczną. Treści zawarte w bajkach międzykulturowych pozwalają przede wszystkim poznać problemy osób funkcjonujących w roli Obcego i Innego oraz zrozumieć prawo każdego człowieka do tego, że może się różnić. Umożliwiają one poznawanie odmiennych kultur, dostrzeganie różnorodności świata, rozwijanie ciekawości poznawczej i chęci wchodzenia w interakcje z Obcym i Innym. Dzięki zadawanym w ich toku pytaniom oraz wprowadzaniu aktywizujących gier i zabaw, możliwe jest aktywne uczenie się. Oto fragment jednej z bajek:

Inny był podekscytowany od samego rana. Ten wieczór miał spędzić wyjątkowo: w prawdziwym teatrze! W dodatku mama powiedziała, że zobaczy spektakl niezwykły z dwóch powodów. I za nic nie chciała zdradzić, z jakich... Na szczęście dzień minął szybko i Inny, ani się obejrzał, już siedział w miękkim pluszowym fotelu na teatralnej widowni. Na bilecie przeczytał tytuł spektaklu: „Błękitna sukmana na wywrót odziana”.

– Dziwne, nie znam takiej bajki – pomyślał, ale dokładnie w tym momencie zgasło światło, więc przerwał swoje rozważania.

Zaczął się spektakl. Inny ze zdumieniem zobaczył, że zamiast aktorów w przedstawieniu grają lalki. Widać było co prawda ludzi, którzy nimi sterują, ale to lalki były na pierwszym planie.

– Pewnie o to chodziło mamie – pomyślał (...).

1. Czy byliście kiedyś w teatrze? Czy widzieliście spektakl w teatrze lalek?¹⁵⁶.

W każdej z bajek występuje postać Innego. Inny to 12-letni chłopiec, który w bajkach pełni rolę eksperta, czasami też głównego bohatera. Słucha on zwierzeń bohaterów, doświadcza różnych trudnych sytuacji związanych z odmiennością, przedstawia konkretne sposoby rozwiązań sytuacji konfliktowych. Jest także autorytetem, który ukazuje małym odbiorcom bajek pozytywne aspekty różnorodności świata. W trakcie zajęć postać Innego reprezentuje pacynka o imieniu Inny, która uczestniczy w każdym spotkaniu.



Pacynka Inny
Źródło: z archiwum programu

Praca za pomocą bajek międzykulturowych przebiega według następującego porządku: zajęcia prowadzone przy wykorzystaniu bajki międzykulturowej, wzbogacane aktywizującymi metodami oraz następujące po nich zajęcia wzmacniające, których celem jest utrwalenie wiedzy z poprzedniego spotkania oraz po-

¹⁵⁶ M. N. Przywara, *Inny i baśniowa Białoruś*, w: *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich*, Białystok 2015, Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, s. 66.

szerzenie jej o nowe, pokrewne treści. W trakcie realizacji programu ważną rolę odgrywają również spotkania dodatkowe z Obcymi i Innymi, których płaszczyzną jest bezpośrednia interakcja. Oprócz metodycznie zaplanowanego uczenia się, dają one możliwość zadawania pytań, oswojenia się z innym językiem i obecnością osób przynależących do odmiennych kultur, jak również przełamania lęku i wykroczenia poza negatywne stereotypy i uprzedzenia. Program zakłada wykorzystanie indywidualnej, zbiorowej i grupowej formy pracy, ze szczególnym uwzględnieniem tej ostatniej, która rozwija umiejętności pracy w grupie, dzielenie się doświadczeniami i współdziałanie. Rozpoczynają go warsztaty, które mają na celu wstępną diagnozę postrzegania Obcego i Innego (za pomocą rysunku i pogadanki) oraz integrację grupy. Kończą zaś zajęcia podsumowujące, które umożliwiają analizę nabytej wiedzy i umiejętności oraz określenie za pomocą tych samych technik zmian w postrzeganiu Obcego i Innego.

W trakcie pilotażu programu zajęcia realizowane na podstawie bajek międzykulturowych i zajęcia wzmacniające umożliwiały dzieciom dzielenie się własnymi spostrzeżeniami oraz włączanie elementów własnej kultury do procesu uczenia się. Zajęcia pozalekcyjne w formie spotkań z Obcymi i Innymi, dotyczących ich kultury (m.in. wizyta czeczeńskiego zespołu Lowzar i wolontariuszki z Niemiec), dawały szansę rzeczywistego spotkania z osobami przynależącymi do odmiennych grup narodowych. Spotkania te pozwoliły na wykroczenie poza negatywne stereotypy i uprzedzenia oraz kształtowanie pozytywnego stosunku wobec Obcego i Innego na drodze bezpośrednich interakcji. Zajęcia pozalekcyjne stwarzały również przestrzeń dla aktywnego uczestnictwa rodziców. Metody pracy stosowane w trakcie realizacji programu umożliwiały swobodne, twórcze działanie, skłaniały do myślenia. Dzieci z zaangażowaniem słuchały bajek, brały udział w grach i zabawach dydaktycznych, wykonywały prace plastyczne, zadania ruchowe oraz wypowiadały swoje opinie na tematy podejmowane podczas zajęć.

Program Przygody Innego ukierunkowany jest przede wszystkim na poznawanie kultur i problemów Obcego i Innego poprzez odwoływanie się do emocji oraz twórcze działanie. Umożliwia odwoływanie się do własnej przynależności kulturowej (rodzinnej, lokalnej, regionalnej, narodowej). Dzięki bezpośrednim i pośrednim kontaktom z odmiennością jest czynnikiem rozwoju świadomości własnej cech tożsamościowych i kompetencji międzykulturowej. Przygotowuje do radzenia sobie w relacjach z Obcymi i Innymi oraz nawiązywania z nimi pozytywnych relacji.

Ewaluacja pilotażu, zarówno pierwszej, jak i drugiej edycji programu, przeprowadzona za pomocą wywiadów swobodnych oraz techniki uzupełniającej w postaci rysunku, wskazuje na to, że działanie przyczyniło się do rozwoju świadomości dzieci oraz ich wrażliwości na odmienność. Po zakończeniu projektu u przeważającej większości dzieci zrodziła się świadomość prawa każdego człowieka do tego, żeby się różnić. Dzieci wskazywały problemy osób, które powszechnie funkcjonują w roli Obcego i Innego oraz przejawiały empatyczne postawy. Podstawą w.w. wniosków jest porównanie efektów diagnozy wstępnej z końcową.

W roku szkolnym 2015/2016 druga edycja programu „Przygody Innego” została wpisana na listę innowacji pedagogicznych Podlaskiego Kuratora Oświaty jako innowacja metodyczna i programowa. W książkach „Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej”, A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król (red.), Białystok 2011, Wyd. Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku oraz „Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich”, A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król (red.), Białystok 2011, Wyd. Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, zostały zamieszczone m.in. bajki międzykulturowe oraz scenariusze zajęć z bajkami i wzmacniających.

4.4. Projekt edukacyjny „Ku wzbogacającej różnorodności” (Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku)

Celem działania była integracja dzieci polskich i czeczeńskich poprzez edukację międzykulturową. Projekt obejmował cykliczne warsztaty o tematyce międzykulturowej, skierowane do dzieci polskich i czeczeńskich uczęszczających do klas I–III i IV–VI Szkoły Podstawowej nr 12 w Białymstoku i Szkoły Podstawowej nr 37 w Białymstoku. Poza tym, w inicjatywę wpisane były spotkania towarzyszące, które umożliwiały angażowanie rodziców, nauczycieli oraz członków społeczności lokalnej.

U podstaw projektu leżało założenie, że wszystkie kultury są równe, a każdy kontakt z Obcym i Innym może być twórczy. Projekt umożliwiał przygotowanie dzieci i dorosłych do nawiązywania pozytywnych interakcji z Obcym i Innym. Dzięki podejmowanym treściom oraz pracy w zespołach zróżnicowanych kulturowo, stwarzał szansę na samopoznanie i tym samym rozwój wielopłaszczyznowej tożsamości, rozpoczynając od budowania identyfikacji z wartościami kultury

domu rodzinnego. W trakcie projektu potencjał różnorodności został włączony do procesu edukacji. Uczenie się przebiegało w warunkach międzykulturowego kontaktu w oparciu o twórcze, opracowane przez studentów, nauczycieli i edukatorów, scenariusze zajęć warsztatowych. W toku spotkań stosowane były aktywizujące metody pracy, wykorzystywane w edukacji międzykulturowej (waloryzacyjne, praktyczne, doświadczeniowe), angażujące wszystkie sfery aktywności dziecka (intelektualną, emocjonalną, działaniową). Aktywizowały one dzieci, skłaniały do refleksji. Umożliwiały wykraczanie poza ramy stereotypów i kształtowanie umiejętności postrzegania Obcego i Innego jako ciekawego i wartościowego.

Zajęcia stwarzały możliwość integracji uczestników inicjatywy i tym samym sprzyjały budowaniu więzi koleżeńskich i przyjacielskich. Na tle podobieństw między ludźmi, ukazywały różnicowanie kulturowe środowiska lokalnego, regionu i świata. Uwrażliwiały polskie dzieci na kwestie związane z uchodźstwem. Budziły ciekawość poznawczą, nadając szczególną wartość odmienności w zakresie kulturowym. W sposób metodyczny, systematycznie przybliżały elementy kultury polskiej i czeczeńskiej, np. znaczenie polskich i czeczeńskich symboli narodowych, obrzędów, tańców oraz religii obu narodów. Podkreślały ich niepowtarzalność i tym samym wskazywały na podobieństwa między nimi. Cykl zajęć kończyły warsztaty plastyczne, podczas których dzieci wykonały prace na temat tego, co je łączy, zarówno w zakresie indywidualnym, jak i kulturowym. Ważną część projektu stanowiły spotkania towarzyszące, które obejmowały warsztaty tańca czeczeńskiego, warsztaty kulinarne oraz wycieczkę śladami dziedzictwa kulturowego Białegostoku.



Warsztaty kulinarne
Fot. Anna Młynarczuk-Sokołowska

Odbływały się one poza lekcjami i stanowiły uzupełnienie warsztatów międzykulturowych. Umożliwiły one dzieciom, ich rodzicom i nauczycielom poznanie się poprzez wspólne spędzanie wolnego czasu oraz nabywanie nowych umiejętności. Podczas lekcji, dzięki metodom dydaktycznym ukierunkowanym na działanie, dzieci z dużym zaangażowaniem uczestniczyły w zajęciach. Uczniowie bardzo szybko wyciągali konstruktywne i twórcze wnioski, dostrzegali wzbogacającą moc różnorodności. Integracja niezwykle efektywnie zachodziła podczas zajęć pozalekcyjnych, w szczególności w trakcie warsztatów tańca czeczeńskiego. Dzieci, w obecności profesjonalnej nauczycielki, uczyły się od siebie elementów tradycyjnych tańców czeczeńskich. Poznawaniu odmiennych kultur sprzyjała pozbawiona hierarchii atmosfera, w którą wpisany był duch partnerstwa. Niektóre efekty pracy dzieci i ich rodziców zaprezentowane zostały podczas imprez podsumowujących projekt, które były spotkaniami otwartymi dla społeczności lokalnej. W ich trakcie odbył się, między innymi wernisaż prac plastycznych przygotowanych przez dzieci, pokaz tańców czeczeńskich oraz degustacja potraw narodowych. Okazją do zorganizowania imprez był zbliżający się Światowy Dzień Uchodźcy.

Działanie umożliwia kształtowanie świadomości własnych cech indywidualnych, społecznych, religijnych. Wzmacnia wartość własnej przynależności kulturowej poprzez możliwość interaktywnego poznawania elementów odmiennych kultur. Poprzez nabywanie kompetencji międzykulturowej przygotowuje do radzenia sobie w relacjach z Obcymi i Innymi oraz nawiązywania z nimi pozytywnych relacji. Jedną z realizatorek działania w następujący sposób scharakteryzowała jego efekty:

Dzieci zwróciły uwagę na fakt, że poznawanie innych ludzi jest ważne i przynosi wiele korzyści, takich jak: nauka języka, zdobycie wiedzy o nieznanych dotąd tańcach, potrawach, świętach, rytuałach. Osoba innej narodowości nie jest kimś kogo należy się bać, z kim nie powinno się rozmawiać, czy wspólnie bawić podczas przerwy. (...)¹⁵⁷.

Projekt „Ku wzbogacającej różnorodności” stanowił próbę odpowiedzi na potrzebę integracji dzieci polskich i czeczeńskich poprzez edukację międzykul-

¹⁵⁷ K. Chodorowska, *Kilka słów na temat zrealizowanego projektu*, w: *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich*, A. Młynarczuk, K. Potoniec (red.), Białystok 2009, Wyd. Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, s. 54.

turową. Dzięki publikacji podsumowującej projekt „Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich”, A. Młynarczuk, K. Potnec (red.), Białystok 2009, Wyd. Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, która zawiera m.in., scenariusze zajęć międzykulturowych, inicjatywa jest obecnie wdrażana przez nauczycieli i edukatorów na terenie Polski i tym samym wzbogacona o nowe działania metodyczne.

4.5. Projekt edukacyjny „Zrozumieć Innego” (Fundacja Dialog)

To działanie, adresowane do dzieci cudzoziemskich w wieku 9 – 12 lat. Jego podstawą jest cykl scenariuszy zajęć z języka polskiego jako obcego w kontekście międzykulturowym „Zrozumieć Innego”, które zakładają wykorzystanie innowacyjnej metody pracy międzykulturowego portfolio. Praca za pomocą tej wykorzystanej w autorskich scenariuszach metody, umożliwi rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, którą tworzą, m.in., następujące elementy: umiejętność porozumiewania się w języku polskim, wiedza o polskiej kulturze i społeczno-kulturowych realiach życia w Polsce oraz innych kulturach i krajach. Rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej jest niezbędne w kontekście wspierania procesu integracji dzieci cudzoziemskich, również tych z trudnościami adaptacyjnymi.

Metoda międzykulturowego portfolio polega na systematycznym dokumentowaniu rozwoju umiejętności językowych oraz doświadczeń międzykulturowych w formie prac gromadzonych w specjalnie przygotowanej teczce lub segregatorze przez uczestników procesu uczenia się. Ważnym jej elementem jest również monitorowanie i ewaluowanie własnych postępów w nauce języka oraz w zakresie rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej¹⁵⁸. Do podjęcia pracy nad metodą oraz scenariuszami jego autorki skłoniły spostrzeżenia związane z nauczaniem języka polskiego jako obcego dzieci (głównie narodowości czeczeńskiej i ukraińskiej). Mali cudzoziemcy zazwyczaj rozwijają swoje umiejętności komunikacyjne w toku dodatkowych zajęć w szkołach i Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców, które odbywają się w systemie pozalekcyjnym. Nieraz brakuje im jednak motywacji do nauki języka.

¹⁵⁸ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok 2016, Wyd. Fundacja Dialog, s. 50.

Realizacja projektu została rozpoczęta pilotażowo w 2014 roku przez inicjatorzy działania oraz nauczycieli, edukatorów i studentów-wolontariuszy związanych z Ośrodkiem Pobytowym dla Cudzoziemców w Białymstoku. W trakcie zajęć szczególny akcent został położony na wybrane zagadnienia dotyczące polskiej kultury i realiów życia w Polsce. Bardzo ważne były również kwestie dotyczące innych kultur i rzeczywistości społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem kultur pochodzenia uczestników zajęć. Należały do nich: sposoby witania się i normy grzecznościowe, święta i uroczystości rodzinne, religijne i narodowe, dom jako miejsce i przestrzeń najbliższa, rola i znaczenie szkoły w życiu dziecka, tradycyjne dania z różnych stron świata, różne aspekty podróży bliskich i dalekich, elementy historii lokalnej, symbole narodowe. Treści programowe były realizowane za pomocą aktywizujących metod pracy, które umożliwiły dzieciom korzystanie z ich potencjału twórczego oraz utwierdzały w przekonaniu, że są w stanie wiele osiągnąć w zakresie edukacji.



Tworzenie pocztówek z wakacji
Fot. Anna Młyńarczuk-Sokołowska

Działanie, ze względu na zastosowanie metody międzykulturowego portfolio, cieszyło się dużym zainteresowaniem dzieci. Cudzoziemcy z chęcią uczęszczali na zajęcia, z zaangażowaniem wykonywali zadania językowe i plastyczne. Jedna z relizatorek projektu w następujący sposób wypowiedziała się na temat jego realizacji:

Ta metoda sprawdziła się. Dzieci chętnie przychodzą na zajęcia. I z niecierpliwością czekają, aż włożą kolejną pracę do segregatora. Segregator, teczka – nic wielkiego – a jak wiele korzyści może przynieść. Scenariusze zawarte w książce („Zro-

rozumieć Innego”), są bardzo ciekawe. Dzieci nie nudzą się na zajęciach – jak nieraz podczas lekcji, gdzie trzeba głównie rozwiązywać ćwiczenia gramatyczne (...)”¹⁵⁹.

Po zakończeniu pilotażu projektu, osoby realizujące działanie dostrzegły znaczny wzrost umiejętności komunikacyjnych dzieci oraz ich motywacji do nauki języka polskiego. Wskazywała na to także ewaluacja dokonana w ramach podsumowania zajęć. W chwili obecnej działanie prowadzone jest na terenie polskich szkół, jak i innych placówek zajmujących się edukacją formalną i nieformalną.

Charakterystyka metody oraz scenariusze zajęć znajdują się w pierwszym, jak i w drugim wydaniu książki, A. Młynarczuk-Sokołowskiej i K. Szostak-Król „Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie nauczania się języka polskiego jako obcego”, Białystok 2014 i 2016, Wyd. Fundacja Dialog.

4.6. Projekt edukacyjny „Różnorodność sztuk – sztuka różnorodności” (Muzeum Rzeźby Alfonsa Karnego, Fundacja Dialog)

Działanie było adresowane do dzieci polskich i czeczeńskich uczęszczających do klas IV–VI szkoły podstawowej. Celem projektu było kształtowanie postaw otwartości na odmienność poprzez poznawanie współczesnej i historycznej różnorodności kulturowej Podlasia i tym samym pobudzanie aktywności kulturalnej. Projekt miał również przeciwdziałać wykluczeniu dzieci czeczeńskich, które wraz ze swoimi rodzinami borykają się z szeregiem różnym problemów, tj. słabą znajomością języka polskiego, brakiem środków finansowych na udział w instytucjonalnych formach spędzania czasu wolnego, itd. oraz służyć ich integracji z polskimi rówieśnikami.

Czynnikiem decydującym o zainicjowaniu działania były obserwacje jego pomysłodawców dotyczące niepokojących incydentów związanych z brakiem tolerancji w przestrzeni Białegostoku, które rzutują m. in. na wizerunek miasta. Ważne znaczenie miała też odczuwana przez nich potrzeba popularyzacji postaci i twórczości Alfonsa Karnego.

Inicjatywa składała się z siedmiu dwudniowych spotkań. Ich program skoncentrowany był na szeroko pojętej sztuce, która lata temu inspirowała patrona muzeum – Alfonsa Karnego, podążając w kierunku poznania oraz zrozumienia kulturowej różnorodności regionu. Treści programowe realizowane były

¹⁵⁹ Źródło: badania własne.

podczas warsztatów, wycieczek wyjazdowych oraz spacerów po Białymstoku, które pozwalały dzieciom poznać historię i dziedzictwo kulturowe zarówno grupy większościowej, jak i mniejszości zamieszkujących Podlasie.

W czasie realizacji projektu zastosowano różnorodne metody i formy pracy. Zakładały one wykorzystanie wielu form ekspresji twórczej oraz uczenie się poprzez doświadczanie zróżnicowania kulturowego Podlasia. Podczas pierwszego spotkania dzieci udały się w podróż szlakiem zwanym Krainą Otwartych Okiennic, w celu poznania podlaskiego budownictwa wiejskiego i sztuki ludowej. Uczestniczyły również w warsztatach rzeźbiarskich. Drugiego dnia miał miejsce spacer edukacyjny po Białymstoku oraz warsztaty dotyczące wielokulturowości regionu, nowoczesnego patriotyzmu i architektury miasta. Kolejne spotkanie odbyło się pod znakiem udziału w warsztatach malarskich, interpretacji dzieł sztuki oraz teatralnych. Dzieci odwiedziły również Tykocin wraz z tamtejszą synagogą i tym samym miały możliwość poznania wybranych elementów historii i kultury podlaskich Żydów.



W synagodze
Fot. z archiwum projektu

Trzecie spotkanie, podczas pobytu w Supraślu i działającym tam Muzeum Ikon, przybliżyło uczestnikom kulturę społeczności prawosławnej. Po powrocie do Białegostoku, na dzieci czekały warsztaty z zakresu wielokulturowości, nowoczesnego patriotyzmu oraz kontynuacja prac rzeźbiarskich. Drugi dzień tego spotkania upłynął pod znakiem odwiedzin w miejscach szczególnych z perspektywy wyznawców katolicyzmu. Grupa udała się do sanktuarium w Studzienicznej oraz pokamedulskiego klasztoru w Wigrach. Następne spotkanie

skoncentrowane było na Białymstoku czasów młodości Alfonsa Karnego (początki XX wieku). Oprócz spacerów edukacyjnych dzieci wzięły udział w warsztatach teatralnych i scenograficznych. Piąte spotkanie było poświęcone kulturze tatarskiej. Jej poznawaniu służyły zajęcia muzyczno-choreograficzne oraz wizyta w tatarskich meczetach w Kruszynianach i Bohonikach. Oprócz tego uczestnicy projektu podczas warsztatów teatralnych przygotowywali etiudę dotyczącą związków różnorodności kulturowej z twórczością artystyczną Alfonsa Karnego. Przedostatnie spotkanie skoncentrowane było na kontynuacji pracy nad etiudą teatralną oraz poznawaniu kolejnych tajemnic Białegostoku w czasie spaceru edukacyjnego i warsztatów dotyczących wielokulturowości. Następnie dzieci projektowały wystawę wykonanych przez siebie prac oraz uczestniczyły w kolejnej próbie teatralnej.

Jedna z uczestniczek projektu narodowości czecheńskiej w następujący sposób scharakteryzowała swoje doświadczenie udziału w projekcie:

Warsztaty i wycieczki były ciekawe. Można było dowiedzieć się dużo nowych rzeczy i fajnie mijał czas. Bardzo ciekawe też były prace plastyczne (...). Najbardziej mi się podobało przygotowanie przedstawienia, i zakładanie różnych strojów. Pierwszy raz mogłam robić coś takiego (...)¹⁶⁰.

Zwieńczenie projektu stanowiła otwarta dla społeczności lokalnej impreza kulturalna, podczas której został zaprezentowany pokaz teatralny przygotowywany przez dzieci w ramach działań projektowych, którego integralnym elementem była wystawa prac o tematyce wielokulturowej. Podczas spotkania można było również zobaczyć fotorelację obrazującą przebieg inicjatywy. Ostatnią część projektu stanowiło umieszczenie fotorelacji z działań twórczych w autobusach białostockiej komunikacji miejskiej. W ramach przedsięwzięcia powstał też zeszyt edukacyjny, który będzie wykorzystywany w muzeum oraz dostępny do pobrania na stronie internetowej Muzeum Podlaskiego.

Z obserwacji realizatorów działania oraz przeprowadzonych przez nich rozmów z uczestnikami projektu wynika, że inicjatywa przyczyniła się do rozwoju zainteresowania sztuką i kulturami Podlasia. Spotkania projektowe poszerzyły wiedzę dzieci na temat historii i kultur mniejszości zamieszkujących region, a także rozwinęły postawy otwartości. Poza tym, dzięki możliwości pra-

¹⁶⁰ Treść wypowiedzi po korekcie językowej. Źródło: badania własne.

cy twórczej i publicznej prezentacji przedstawienia teatralnego, wzmocniły ich pewność siebie.

4.7. Projekt edukacyjny „Nasz świat w 36 klatkach” (Akademicki Klub Turystyczno-Krajoznawczy, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku)

Inicjatywa obejmowała dzieci polskie i czeczeńskie uczęszczające do Szkoły Podstawowej nr 12 w Białymstoku. Jego cele to integracja dzieci polskich i czeczeńskich, kształtowanie postaw otwartych oraz rozwój umiejętności niezbędnych do pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo. Projekt powstał jako próba odpowiedzi na potrzebę integracji uczniów przynależących do grupy większościowej oraz cudzoziemców narodowości czeczeńskiej. Czeczeni są grupą, która charakteryzuje się znacznie odmienną od polskiej kulturą oraz religią, co generuje występowanie szeregu różnic osadzonych na płaszczyźnie wartości kulturowych, relacji międzykulturowych, komunikacji niewerbalnej, itd. W ich funkcjonowanie wpisuje się często również wiele trudności natury psychologicznej oraz ekonomicznej. Wielokrotnie barierę dla szkolnego funkcjonowania oraz integracji tej grupy cudzoziemców, stanowi słaba znajomość języka polskiego oraz powszechnie funkcjonujące negatywne stereotypy dotyczące ich kultury oraz sytuacji życiowej. Dzieci czeczeńskie uczestniczące do polskich szkół często „trzymają się razem”, co daje im poczucie psychologicznego bezpieczeństwa. Wielokrotnie ich kontakty z rówieśnikami są ograniczone ze względu na występowanie dystansu wobec siebie. Wobec tego realizacja inicjatyw integrujących dzieci polskie i cudzoziemskie – jest niezwykle ważna.

Działanie „Nasz świat w 36 klatkach” składało się z cyklicznych warsztatów integracyjnych, fotograficznych oraz wycieczki i wystawy. Zajęcia integracyjne, prowadzone za pomocą gier i zabaw dydaktycznych, miały służyć wzajemnemu poznawaniu się dzieci polskich i czeczeńskich. Podczas warsztatów fotograficznych dzieci uczyły się profesjonalnej obsługi aparatów fotograficznych oraz poznawały ciekawe techniki fotografowania. Służyły one przygotowaniu do wykonania głównego zadania projektowego, jakim było ukazanie, za pomocą fotografii, własnego świata.



Warsztaty fotograficzne
Fot. z archiwum projektu

Uzupełnieniem warsztatów była wycieczka do Tykocina, miejscowości ważnej z perspektywy historii i kultury żydowskiej, co umożliwiło poznawanie dziedzictwa kulturowego Podlasia. Projekt zamykała wystawa ukazująca zdjęcia dzieci wykonane w trakcie projektu.

Podstawą projektu była metoda fotografii uczestniczącej, która polega na angażowaniu członków grup o mniejszych szansach oraz marginalizowanych w proces dokumentowania, analizowania i nadawania znaczeń doświadczanej przez nich rzeczywistości za pomocą fotografowania tych elementów otoczenia, które sami wybierają i definiują jako istotne. Fotografia uczestnicząca wspiera proces komunikacji wewnątrzgrupowej i z zewnętrznym otoczeniem, mobilizacji działania i zmiany postaw¹⁶¹. Samodzielne fotografowanie okazało się skutecznym narzędziem, przy użyciu, którego dzieci mogły wypowiedzieć się na temat ich świata. Było to czynnikiem komunikowania swoich potrzeb, a także mobilizującym zasoby ludzkie, społeczne i materialne na rzecz dyskusji o ich sytuacji oraz innych uchodźców z Czechenii. Projekt przebiegał w przestrzeni różnic międzyludzkich i międzykulturowych, dzięki czemu na każdym jego etapie dzieci poznawały się zarówno w zakresie interpersonalnym, jak i kulturowym. Poprzez bezpośrednie doświadczenie nabywały wiedzę na temat swoich zainteresowań, różnic kulturowych, tradycji i religii. Podczas spotkania podsumowującego projekt można było spróbować specjałów kuchni polskiej i czecheńskiej przygotowanych przez rodzi-

¹⁶¹ Szerzej na ten temat zob. K. Niziołek, *Zdjęcia są tłumaczem. O społecznych funkcjach sztuki w kontekście mniejszościowym na przykładzie fotografii uczestniczącej*, w: *Integracja dzieci polskich i czecheńskich na przykładzie projektu „Nasz świat w 36 klatkach”*, K. Potoniec, A. Grzędzińska, A. Gaworek (red.), Białystok 2008, Wyd. Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

ców uczestników działania. Inicjatywa zakładała również mobilizowanie rodziców do wspólnych spacerów, których celem było uchwycenie za pomocą aparatów fotograficznych tych elementów świata dzieci, które wydają się im istotne. Wiązało się to z dostrzeganiem sytuacji, którym towarzyszyły zarówno pozytywne emocje, jak i zaduma, i smutek. Analiza treści zdjęć wykonanych przez dzieci wskazuje, że postrzegają one swój świat w podobny sposób. Fotograf Piotr Sawicki w następujący sposób wypowiedział się na temat zdjęć wykonanych przez dzieci:

(...) Dzieci patrzą blisko. Zakres ich zainteresowań jest jeszcze niewielki. Widzą swych bawiących się kolegów i koleżanki, obserwują rodziców, golącego się mężczyznę. Widzą złamaną nogę i stary traktor, krowę, cienie... Dzięki temu patrzenie fotografa spełnia rolę rejestratora zainteresowań, realizatora filozofii życia, kreatora mniej lub bardziej rozpoznawalnej rzeczywistości (...). Patrzmy więc, co interesuje młodych Czeczenów i Polaków! To samo! Są to po prostu dzieci...¹⁶².

Dzięki udziałowi w projekcie, dzięki wspólnemu działaniu, dzieci miały możliwość wzajemnego poznania się, zarówno w kontekście interpersonalnym, jak i kulturowym. Wspólne spotkania zainicjowały rozmowy dotyczące interpersonalnych cech łączących dzieci: ich zainteresowań, upodobań, ciekawych doświadczeń oraz stawianie pytań związanych z ich kulturą i religijną przynależnością. Treści swobodnych wypowiedzi dzieci wskazują, że był również początkiem szkolnych relacji koleżeńskich, które być może nie miałyby szansy zaistnieć bez uczestnictwa w działaniu. Stał się źródłem niezapomnianych wrażeń i emocji zarówno dla dzieci, jak i ich rodziców zaangażowanych w projekt, na co wskazuje treść fragmentu listu, który został nadesłany przez jedną z matek:

Do organizatorów projektu „Nasz świat w 36 klatkach”¹⁶³

Myszę, że zrozumiecie mnie równie dobrze, jak ja rozumiałam Was czytając książkę, którą od Was otrzymałam. Na ten dar czekałam przez trzy lata mieszkania w Białymstoku. Kiedy wyjeżdżałam z Rosji w 2005 roku czytałam, słuchałam w wiadomościach o Europie bez granic: choroba Jana Pawła II zgromadziła miliony Europejczyków w Rzymie, mecz w Niemczech zgromadził miliony europejskich kibiców, Europa, którą można przebyć siedmiomilowymi krokami... jedno państwo, jedna

¹⁶² P. Sawicki, *Dzieci i fotografowanie*, w: *Nasz świat...*, op. cit., s. 15.

¹⁶³ Źródło: Z archiwum projektu. Tłumaczenie z języka rosyjskiego: A. Potoniec i K. Potoniec.

waluta. Gdzie więc nie ma tych granic? Nie było ich jak czytałam efekt Waszej pracy. Czy to mało? Czy mało możemy zrobić razem? Minie dwadzieścia lat i kolejny raz z rzędu będę opowiadać kolejnemu wnukowi o przyjaciółach ich ojca żyjących w Polsce: Kacprze, Adzie, o Białymstoku. Dziękuję Wam za Wasz trud, za Wasze pragnienie współpracy z nami, za chęć zniesienia granic. Pamięć o tym przetrwa! Przetrwa długie lata. Niech ta dobroć, którą nam okazaliście wróci do Was stukrotnie powiększona!

Z wyrazami szacunku i ogromną wdzięcznością

Mama Dżachara i Malidy

Efektem realizacji projektu jest album „Integracja dzieci polskich i czecheńskich na przykładzie projektu *Nasz świat w 36 klatkach*”¹⁶⁴, K. Potoniec, A. Grzędzińska, A. Gaworek (red.), Białystok 2008, Wyd. Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, zawierający zdjęcia dzieci oraz teksty teoretyków i praktyków zajmujących się fotografią oraz problematyką związaną z edukacją międzykulturową.

4.8. Projekt edukacyjny „Mali odkrywcy wielokulturowości” (Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze)

To projekt adresowany do dzieci w wieku szkolnym i młodzieży, zamieszkujących teren Białegostoku. Powstał jako alternatywa dla tradycyjnej formy zwiedzania i poznawania dziedzictwa kulturowego regionu. Inicjatorzy działania podczas wieloletniej pracy turystyczno-edukacyjnej dostrzegli, że klasyczna forma zwiedzania i tym samym poznawania dziedzictwa kulturowego – oparta na przekazie wiedzy i biernym podążaniu za przewodnikiem – nie należy do atrakcyjnych z perspektywy dzieci i młodzieży. W związku z tym postanowili wypracować autorskie scenariusze oparte na nowatorskiej metodzie questingu, dzięki której możliwe stało się aktywne zwiedzanie i uczenie się poprzez działanie zakładające wieloaspektowe zaangażowanie uczestników oraz elementy rywalizacji, co motywuje uczestników questingowych wycieczek do działania. Podstawę projektu „Mali odkrywcy wielokulturowości” stanowił cykl wycieczek odbywających się za pomocą metody questingu, która jest stosowana zarówno w edukacji, jak turystyce. Podstawą działania były scenariusze questingowe, które umożliwiły

¹⁶⁴ Niniejszy album dostępny jest na blogu: <http://36-klatek.blogspot.com/>

aktywne odkrywanie wielokulturowego dziedzictwa miasta, poznawanie postaci z nią związanych oraz promowanie idei dialogu międzykulturowego.

Scenariusze questingowe zawierały rymowane teksty ze wskazówkami, które wyznaczały drogę zwiedzania miasta w małych grupach. Podczas wędrowki zadaniem dzieci było ułożenie hasła z liter „ukrytych na trasie” i dotarcie do skarbu. Grupa, która dotarła do mety jako pierwsza, wygrywała. Pierwsza questingowa wycieczka *Białystok rodu Branickich*, dotyczyła poznawania zabytków miasta z okresu baroku, gdyż to największy rozkwit miasta przypadł na wiek XVIII – okres panowania hetmana wielkiego koronnego, Jana Klemensa Branickiego. Dzięki jego mecenatowi Białystok przekształcił się w miasto godne siedziby magnackiego rodu, z barokowymi obiektami, które teraz zwiedzają turyści. Druga wycieczka, *Białystok przemysłowy*, umożliwiała poznawanie zabytków miasta, które pod koniec XIX i na początku XX wieku znane było jako ważny ośrodek włókiennictwa w Polsce wschodniej oraz pozwalała także na zdobycie wiedzy na temat postaci z nimi związanych (osób różnych narodowości). Ostatnia, *Białystok kolebką esperanto*, umożliwiała odkrycie miejsc związanych z ideą oraz twórcą uniwersalnego języka esperanto, stworzonego w XIX wieku przez białostoczanina Ludwika Zamenhofa. Poniżej znajduje się fragment jednego z questów.

Wyprawa odkrywców

Białystok kolebką esperanto

*Ma Białystok w swej historii wzniosłych faktów wiele.
Jednym z nich jest to, że w mieście tym, mój przyjacielu,
Żył w młodości Ludwik Zamenhof, ojciec esperanto.
Wędruj śladem tej historii, bo naprawdę warto.*

*Szukaj wpierw kamienicy z czarnymi balkonami,
Miejsce to jest związane z wojennymi czasami.
Był to dom Jakuba Szapiro, esperantysty znanego,
Przez niemieckich faszystów zamordowanego.*

*Na tablicy kamiennej znajdziesz esperanta przykłady,
Spróbuj to przeczytać, na pewno dasz radę.
Weź pierwszą literę ze słowa pierwszego
Dodaj pierwsze cyfry roku i tam wpisz ją, kolego.*

*Kuba Szapiro, jak go bliscy nazywali
Mógł się mnóstwem tekstów w esperanto pochwalić.
Stworzył pierwszy esperancki przewodnik po mieście,
Hołd mu zatem oddaj i ruszaj nareszcie.*

*Cofnij teraz swoje kroki w kierunku kościoła,
Piękny pałac secesyjny obejdz dookoła.
Mieszkał tu ród _____, co sukno produkowali¹⁶⁵.*

2

Ostatnia z wycieczek kończyła się w Centrum Ludwika Zamenhofa, gdzie jej uczestnicy mogli porozmawiać na temat ich doświadczeń z odmienną od tradycyjnej formą zwiedzania, nabytej wiedzy oraz zwiedzić wystawę dotyczącą życia i działalności twórcy języka esperanto. Była to także dobra okazja, żeby odpocząć przy herbacie.

Projekt „Mali odkrywcy wielokulturowości” dzięki metodzie questingu był płaszczyzną aktywnego poznawania wielokulturowej spuścizny miasta oraz ważnych faktów z życia postaci różnych narodowości, religii i wyznań, które kształtowały jego historię.



Aktywne poznawanie dziedzictwa Białegostoku
Fot. Mariusz Sokołowski

¹⁶⁵ Źródło: Wyprawa odkrywców. Quest: *Białystok kolebką esperanto*, zob. http://bialystok.pttk.pl/documents/n_e77c5_quest_esperanto.pdf (dostęp: 15.07.2015).

Wspólne zwiedzanie, w małych grupach, dawało uczestnikom projektu możliwość działania i integracji, której sprzyjało dążenie do wspólnego celu, jakim było rozwiązanie poszczególnych zadań i dotarcie do mety. Opracowane na potrzeby projektu scenariusze wycieczek questingowych zostały zamieszczone przez inicjatorów działania na stronie internetowej ich organizacji. Dzięki temu służą wszystkim zainteresowanym ich wykorzystywaniem w praktyce edukacyjnej.

Wnioski z badań własnych

1. Problematyka odmienności budziła zainteresowanie dzieci oraz stanowiła nowy obszar tematyczny, jednocześnie zachęcający do jej poznawania. Przeważająca część osób podejmowane podczas międzykulturowej edukacji nieformalnej zagadnienia uznała za ciekawe i przydatne w różnych zakresach: głównie w relacjach interpersonalnych (w tym rówieśniczych). Wskazuje to na dostrzeganie wagi poruszanej problematyki. Do innych kwestii dotyczących treści działań organizacji pozarządowych, na które uwagę zwracały badane dzieci, należą przystępność oraz łatwa przyswajalność (w odróżnieniu od przedmiotów realizowanych obligatoryjnie tj. matematyka).
2. Strategie uczenia się stosowane w trakcie działań adresowanych do dzieci opierały się na uczestnictwie, działaniu, doświadczeniu, interakcjach oraz zabawie. Trudno mówić o występowaniu czystych typów stosowanych podejść do uczenia się. Stosowane strategie uczenia się znacznie różniły się od tych charakterystycznych dla edukacji formalnej.
3. Stosowane strategie uczenia się spotykały się z aprobatą dzieci. Najmłodszy uczestnicy międzykulturowej edukacji nieformalnej dostrzegali wiele cech znamienych dla edukacji nieformalnej w ogóle, często wskazując na ich atrakcyjność oraz efektywność. Do cech, które ta grupa uczestników uznała za atrakcyjne, należą: różnorodność stosowanych metod, możliwość swobodnego wypowiedzania się, dialog, dzielenie się doświadczeniami, praca poza ławką, praca w grupach, pozytywna atmosfera, uczenie się przez zabawę, stosowanie różnych pomocy dydaktycznych. Badane dzieci zwracały również uwagę na rolę dialogu, dyskusji i wymiany zdań. Istotnym elementem pracy, zdaniem wielu badanych osób, była również nauka poza ławką.

4. Najmłodszy uczestnicy międzykulturowej edukacji nieformalnej zwracali uwagę na zalety grupowej formy pracy. Treści ich wypowiedzi wskazują, że forma grupowa została uznana za najbardziej atrakcyjną i efektywną. Część osób zwróciła również uwagę na możliwość uczenia się przez zabawę, dostrzegając jej edukacyjne walory.
5. Stosowane strategie uczenia się (z uwzględnieniem form i metod pracy) okazały się adekwatne do wieku i możliwości percepcyjnych dzieci. Badane dzieci chętnie uczestniczyły w inicjatywach organizacji pozarządowych. Nie pojawiały się opinie świadczące o znudzeniu oraz dezaprobach dla stosowanych wzorców uczenia się.
6. Uczestnictwo w międzykulturowej edukacji nieformalnej w największym stopniu przyczyniało się do nabywania przez dzieci wiedzy/świadomości. W mniejszym stopniu natomiast wpłynęło na zmianę emocjonalnego stosunku wobec Obcego i Innego oraz kształtowanie konkretnych umiejętności (związanych z zachowaniem się i nawiązywaniem relacji z osobami, które różnią się od dzieci w jakimś zakresie, itd.). Nabyta wiedza/świadomość w pośredni sposób może stanowić czynnik warunkujący zaciekawienie kwestiami odmienności, radzenia sobie w warunkach zróżnicowania kulturowego oraz nawiązywania pozytywnych relacji z Obcymi i Innymi.
7. Kompetencje nabyte w trakcie międzykulturowej edukacji nieformalnej zostały uznane przez badane dzieci za przydatne ze względu na: możliwość ich wykorzystania w procesie edukacji szkolnej, relacjach z rówieśnikami (nabyta wiedza, bardziej pozytywny stosunek emocjonalny wobec Obcego/Innego itd.) oraz polepszenie relacji w grupie. Można wnioskować, że stało się to za sprawą włączenia do procesu edukacji wybranych elementów kultur dzieci, zarówno w sposób metodycznie zaplanowany, jak i spontaniczny. Jest to istotny element rozwijania kształtującej się tożsamości dziecka i tym samym realizacji edukacji międzykulturowej wśród dzieci.
8. Badane dzieci najczęściej dostrzegały następujące atuty międzykulturowej edukacji nieformalnej: preferowane w trakcie działań strategie pracy; podejmowana w ich toku problematyka oraz występowanie pozytywnej atmosfery pracy. Najczęściej dostrzegane cechy stosowanych strategii uczenia

się wskazywane przez dzieci to: różnorodność stosowanych metod pracy (w tym wykonywania prac plastycznych), możliwość działania, praca w grupach, możliwość rozmowy, praca poza ławkami szkolnymi, niewielka ilość czasu poświęconego na pisanie (w tym przepisywanie z tablicy). Najczęściej wskazywane cechy podejmowanej problematyki to: ciekawa, różniąca się od realizowanej w trakcie edukacji formalnej, użyteczna. Wskazywane przez dzieci cechy pozytywnej atmosfery to: poczucie bezpieczeństwa, współpraca pomiędzy uczestnikami oraz prowadzącymi. Zdaniem badanych, istotnym elementem pracy podczas inicjatyw edukacyjnych była również możliwość korzystania z różnych pomocy dydaktycznych, ponieważ urozmaicały one zajęcia. Inne plusem działań edukacji pozarządowych to możliwość poznania się i integracji grupy, co świadczy o dostrzeganiu przez dzieci takiej potrzeby.

9. Zdecydowana większość badanych dzieci nie dostrzegła wad inicjatyw organizacji pozarządowych. W wypowiedziach dzieci, które wskazały na wady analizowanych działań, pojawiły się informacje dotyczące zbyt krótkiego czasu trwania inicjatyw, co może świadczyć o potrzebie uczestnictwa w długoterminowych inicjatywach z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej. Istotna jest realizacja cyklicznych działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej adresowanych do najmłodszych. Propozycje dzieci dotyczące ulepszenia działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej wiązały się z wydłużeniem czasu ich realizacji oraz zwiększeniem częstotliwości pracy za pomocą wybranej metod/y bądź technik/i – szczególnie preferowanej/y przez dzieci.
10. Międzykulturowa edukacja nieformalna „wkracza” do polskich szkół. Analizowane działania edukacyjne były głównie realizowane na ich terenie i tym samym należały do głównych i/bądź jedynych inicjatyw mieszczących się w obszarze edukacji międzykulturowej. Można więc wysunąć wniosek, że organizacje pozarządowe odegrały ważną rolę w procesie kształtowania wrażliwości na odmienność dzieci. Istotne jest tym samym kontynuowanie działań przeprowadzonych na terenie danej placówki oraz projektowanie kolejnych, cyklicznych inicjatyw edukacyjnych.

Summary

The book is devoted to the participation of children in intercultural non-formal education carried out by the citizens gathered around NGOs operating in Poland.

The paper consists of four complementary chapters. In the first part, *Theoretical basis of intercultural non-formal education*, the author presents key issues from the perspective of intercultural non-formal education conducted within the framework of the initiatives undertaken by Polish NGOs, and thus in the context undertaken in the publication of research issues. The second chapter, *Methodology of personal research*, includes the methodological basis of the research project realized by the book's author. The third chapter, *Participation in the intercultural non-formal education in the opinion of children in the light of personal research*, consists of empirical material compilation collected in the course of research in regard to selected elements of intercultural non-formal education. In the fourth chapter, *Intercultural non-formal education in practice – examples of activities addressed to children*, the instructive examples of educational initiatives aimed at children carried out on Polish territory through the use of innovative methods of work were presented. The substantive part of this publication is completed by the conclusions from personal research of the author. The list of selected Polish non-governmental organizations which take action in the field of intercultural non-formal education was attached to the work.

Despite scientific nature, the paper may be useful to those who are interested in intercultural education, not only from the theoretical but also practical perspective (students, educators, teachers, etc.).

Bibliografia

a) Monografie, prace zbiorowe, czasopisma

Aleksandrowicz P., *Międzynarodowe spotkania młodzieży najlepszym sposobem na poznanie odmiennych kultur*, w: *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, red. A. Klimowicz, Warszawa 2004, Wyd. CODN.

Ambrosewicz-Jacobs J., *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Kraków 2003, Wyd. Willa Decjusza.

Balicki M., *Organizacje pozarządowe czynnikiem wspierającym pluralizm kulturowy w społeczeństwie obywatelskim*, w: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Białystok 1999, Wyd. Trans Humana.

Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe PWN, Wyd. Academica, Wyd. SWPS.

Bryant P., Dolman A.M., (red.), *Psychologia rozwojowa*, Poznań 1997, Wyd. Zysk i S-ka.

Camilleri Grima A., *Pedagogiczne podstawy rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej*, w: *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej*, red. R. Lewicki, I. Samuelsson, A. Camilleri Grima i inni, Wrocław 2006, Oficyna Wydawnicza Atut.

Chodorowska K., *Kilka słów na temat zrealizowanego projektu*, w: *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich*, A. Młynarczuk, K. Potoniec (red.), Białystok 2009, Wyd. Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

Chromiec E., *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk 2004, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Danilewicz W., „*Jestem tu, ale tam*” – transnarodowe ujęcie zjawiska migracji w rodzinie, w: *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, red. W. Danilewicz, Warszawa 2009, Wydawnictwo Akademickie Żak.

Danilewicz W., *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Białystok 2010, Wyd. Trans Humana.

Delpit L., *Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym: nasze największe wyzwanie na przyszłość*, w: *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania*, red. A. Grudzińska, K. Kubin, Warszawa 2010, Wyd. Forum na Rzeczy Różnorodności Społecznej.

Dietz G., *Multiculturalism, interculturality and diversity in education. An anthropological approach*, Münster, New York, München, Berlin 2009, Wyd. Waxman.

Dziewierski M., Pastwa B., *Mobilizacja etniczna Ukraińców. Przypadek wsi Mokre*, w: *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*, red. K. Krzysztofek, A. Sadowski, Białystok 2001, Wyd. Instytut Socjologii Uniwersytetu w Białymstoku.

Gliński P., *Idealna wizja polskiego społeczeństwa obywatelskiego. Jak mogłoby być i dlaczego tak nie jest?*, „Trzeci Sektor. Społeczeństwo obywatelskie” nr 26, 2012.

Grzybowski P. P., *Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości: koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankońskiego*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Gudykunst W. B., Kim Y.Y., *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*, w: *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Warszawa 2005, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gumkowska M., Herbst J., *Organizacje pozarządowe. Najważniejsze pytania, podstawowe fakty 2008*, Warszawa 2008, Wyd. Stowarzyszenie Klon/Jawor.

Guziuk M., *Podstawy metodologiczne prac promocyjnych (nauki społeczno-pedagogiczne)*, Olsztyn 2004, Wyd. Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.

Johnson D.W., Johnson R.T., *Cultural diversity and cooperative learning*, w: *Cooperative learning and strategy for inclusion. Celebrating diversity in the classroom*, red. W. Putnam, Baltimore-London-Sydney 2010, Paul H. Bookers Publishing Co.

Kantowicz E., *Społeczne włączanie i integracja – wyzwaniem dla pedagogów i pracowników socjalnych*, w: *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów i diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*, red. K. Białobrzeska, S. Kawula, Toruń 2006, Wydawnictwo Akademickie Akapit.

Kempny M., Kopciak A., Łodziński S., *U progu wielokulturowości. Nowe wyzwania społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997, Wyd. Oficyna Naukowa.

Klimowicz A., *Gry dydaktyczne i projekt w edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, red. A. Klimowicz, Warszawa 2004, Wyd. CODN.

Korporowicz L., *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*, w: *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa 1997, Wyd. Oficyna Naukowa.

Leś E., *Organizacje niezależne w Polsce i na świecie*, w: *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, red. M. Załuska, J. Boczoń, Katowice 1998, Wyd. Progress.

Lewenstein B., Palska H., *Organizacje pozarządowe na scenie publicznej okresu transformacji: dynamika rozwojowa i relacje z władzą – analiza badań jakościowych*, w: *Samoregulacja społeczeństwa polskiego III sektor i wspólnoty lokalne w jednoczącej się Europie*, red. P. Gliński, B. Lewenstein, A. Siciński, Warszawa 2004, Wyd. IFiS PAN.

Lewowicki T., *Wielokulturowość i edukacja – zagadnienia ogólne, ujęcia porównawcze*, w: *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, red. T. Lewowicki, F. Szloska, Warszawa – Radom 2009, Wyd. Akademia Pedagogiki Specjalnej, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Akademia Podlaska.

Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, współudział: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Katowice 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Magala S., *Kompetencje międzykulturowe*, Warszawa 2011, Wyd. Wolters Kluwer Polska.

Markowska D., *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4, 1990.

McGee Banks Ch. A., Banks J. A., *Pedagogika na rzecz równego traktowania: zasadniczy element edukacji wielokulturowej*, w: *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania*, red. A. Grudzińska, K. Kubin, Warszawa 2010, Wyd. Forum na Rzecz Różnorodności Społecznej.

Międzykulturowy Klub Malucha. Wspieranie rozwoju małych dzieci oraz integracja rodzin polskich imigranckich, Warszawa 2009, Polskie Centrum Pomocy Międzynarodowej, Fundacja Sto Pociągów.

Młynarczuk-Sokołowska A., *Od obcości do inności. Międzykulturowa edukacja nieformalna na przykładzie działań polskich organizacji pozarządowych*, Warszawa 2015, Wydawnictwo Akademickie Żak.

Młynarczuk-Sokołowska A., Niziołek K., „Tożsamość to matryoszka”. *Rola działań edukacyjnych i społeczno-artystycznych w kształtowaniu tożsamości międzykulturowej*, w: *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Młynarczuk-Sokołowska A., *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok 2016, Wyd. Fundacja Dialog.

Narodowy Spis Powszechny Ludności i mieszkań, pod kierunkiem merytorycznym L. Nowak, Warszawa 2013, Wyd. Główny Urząd Statystyczny, Departament Badań Demograficznych, Departament Pracy, Departament, Departament

Handlu i Usług, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud_raport_z_wynikow_NSP2011.pdf (stan z dnia: 15.04.13).

Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Warszawa 2003-2004, Wydawnictwo Akademickie Żak.

Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 2005, Wyd. Trans Humana.

Nikitorowicz J., *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej*, w: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Białystok 1999, Wyd. Trans Humana.

Nikitorowicz J., *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, w: *Region – Tożsamość – Edukacja*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki, Białystok 2005, Wyd. Trans Humana.

Nikitorowicz J., *Wielokulturowość wschodniego pogranicza Polski w przeszłości i współcześnie*, w: *(Złudne) obietnice wielokulturowości*, red. J. Królikowska, Warszawa 2012, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.

Nikitorowicz J., *Wielokulturowość – wyzwanie dla edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja zorientowana na XXI*, red. J. Gajda, Lublin 2000, Wyd. UMCS.

Niziołek K., *Zdjęcia są tłumaczem. O społecznych funkcjach sztuki w kontekście mniejszościowym na przykładzie fotografii uczestniczącej*, w: *Integracja dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Nasz świat w 36 klatkach”*, K. Potoniec, A. Grzedzińska, A. Gaworek (red.), Białystok 2008, Wyd. Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ogrodzka-Mazur E., *Szanse i bariery edukacji międzykulturowej na pograniczu polsko-czeskim. Przyczynek do obrazu pracy nauczycielskiej*, w: *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, t. 2, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Cieszyn – Toruń – Warszawa 2009, Wyd. Wyd. Etnologii i Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn – Toruń – Warszawa.

Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie Żak.

Pilch T., *Źródła i mechanizmy wykluczenia społecznego*, w: *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wyd. Adam Marszałek.

Przewłocka J., Herbst J. (współpraca), *Organizacje pozarządowe. Najważniejsze pytania, podstawowe fakty*, Warszawa 2011, Wyd. Stowarzyszenie Klon/Jawor.

Przywara M.N., *Inny i baśniowa Białoruś*, w: *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich*, Białystok 2015, Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

Putnam W., *Cooperative learning and strategy for inclusion. Celebrating diversity in the classroom*, Baltimore – London – Sydney 2010, Paul H. Bookers Publishing Co.

Rogers A., *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education?*, Hong Kong 2004, Comparative Education Research Centre.

Różańska A., *Poznajemy Innego, pozbywamy się stereotypów i kształtujemy tolerancję*, w: *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych)*, Katowice-Cieszyn-Warszawa 2011, Wyd. Etnologii i Nauk o Wychowaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Rysz-Kowalczyk B., hasło: *organizacje pozarządowe*, w: *Leksykon polityki społecznej*, red. B. Rysz-Kowalczyk, Warszawa 2001, Wyd. Instytut Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, Oficyna Wydawnicza Aspra-Jr.

Sobecki M., *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007, Wyd. Trans Humana.

Sobecki M., *Pedagogika społeczna a edukacja międzykulturowa. Na drodze ku synergii*, „Pedagogika społeczna” nr 1, 2011.

Sawicki P., *Dzieci i fotografowanie*, w: *Integracja dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Nasz świat w 36 klatkach”*, K. Potoniec, A. Grzedzińska, A. Gaworek (red.), Białystok 2008, Wyd. Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

Szostak-Król K., *Inny bliski i daleki, czyli o potrzebie edukacji międzykulturowej we wczesnej edukacji dziecka*, w: *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król, Białystok 2011, Wyd. Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

Szczepaniak-Weicha I., *Sektor pozarządowy na polu pomocy społecznej: realizacja zasady pomocniczości – wyzwania i bariery*, w: *Pomoc społeczna. Praca Socjalna. Teoria i praktyka*, t. 2, Bydgoszcz 2003, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierz Wielkiego.

Toczyński W., *Rola organizacji pozarządowych w odrodzeniu społeczeństwa obywatelskiego*, w: *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, red. M. Załuska, J. Boczoń, Katowica 1998, Wyd. Progress.

Weigl B., *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży. Studium empiryczne*, Warszawa 1999, Instytut Psychologii PAN.

Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000, Wyd. Wit-Graf.

Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, Wyd. Zysk i S-ka.

b) Deklaracje, konwencje, akty prawne

Deklaracja ateńska. Edukacja Międzykulturowa: zarządzanie różnorodnością, wzmocnianie demokracji (Rada Europy, 2003 rok).

Deklaracja Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim (Rada Europy, 2003 rok).

Deklaracja europejskich ministrów edukacji: Polityka edukacyjna na rzecz demokracji obywatelskiej i spójności społecznej: wyzwania i strategie dla Europy (Rada Europy, 2000 rok).

Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010 (Unia Europejska, 2002 rok).

Europejska Karta Języków Regionalnych lub Mniejszościowych (Rada Europy, 1992 rok).

Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie (ONZ, 1951 rok).

Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (Rada Europy, 1950 rok).

Konwencja Praw Dziecka (ONZ, 1989 rok).

Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych (Rada Europy, 1995 rok).

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku.

Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych (ONZ, 1966 rok).

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (ONZ, 1948 rok).

Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z późn. zm. (Dz.U. 2012 poz. 977).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym.

Rozporządzenie MEN z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych za-

jęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz. U. z 2015 poz. 1202).

Uchwała Rady Ministrów w sprawie ustanowienia wieloletniego Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce z 2003 roku.

Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. z 2010 r., Nr 234, poz. 1536 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 6 kwietnia 1984 r. o fundacjach (Dz. U. z 1991 r., Nr 46, poz. 203 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 9 listopada 2000 o repatriacji (Dz.U. z 2004 nr 53 poz. 532).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o Systemie Oświaty (tekst jedn.: Dz.U. z 2015, poz. 2156).

Ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach (Dz. U. z 2001 r., Nr 79, poz. 855 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym (Dz. U. z dnia 31 stycznia 2005 r.).

Ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. z dnia 21 lipca 2003 r.).

c) Inne

Notatki własne z dyskusji panelowych *Perspektywy międzynarodowej pracy z młodzieżą; Szanse i wyzwania dla międzynarodowej pracy z młodzieżą w domach spotkań* oraz wykładu P. Boskiego *Kompetencja międzykulturowa – kompetencja kluczowa we współczesnym świecie* sporządzone podczas polsko-niemieckiej konferencji na rzecz promowania edukacji nieformalnej pt. *Kompetencja międzykulturowa – kompetencja kluczowa. Perspektywy międzynarodowej pracy z młodzieżą*, która odbyła się 12–14.11.12 r. w Krzyżowej. Organizator: Międzynarodowy Dom Spotkań Młodzieży w Krzyżowej.

Notatki własne z wykładu J. Nikitorowicza *Ku jakiej tożsamości Człowieka i Uniwersytetu w procesie edukacji?* Wykład został wygłoszony dnia 17.01.13 r. w ramach cyklu *Podlasie w badaniach naukowych*. Organizator: Biblioteka Uniwersytetu w Białym-stoku im. J. Giedroycia.

Wyprawa odkrywców, zob. *Quest: Białystok kolebką esperanto*, http://bialystok.pttk.pl/documents/n_e77c5_quest_esperanto.pdf (dostęp: 15.07.2015).

Aneks

Załącznik 1. Wykaz polskich organizacji pozarządowych podejmujących działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej

1.	Białostockie Towarzystwo Esperantystów
2.	Białoruskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne
3.	Centrum Edukacji Obywatelskiej Polska-Izrael
4.	Fundacja Art of Living
5.	Fundacja Dialog (dawniej Fundacja Edukacji i Twórczości)
6.	Europejskie Forum Studentów Aegee
7.	Fundacja Oikonomus
8.	Stowarzyszenie na rzecz dzieci i młodzieży uczącej się języka białoruskiego Ab-Ba
9.	Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku
10.	Fundacja Złoty Środek
11.	Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze
12.	Stowarzyszenie Akademia Podlasiaka
13.	Stowarzyszenie na Rzecz Kultury i Dialogu 9/12
14.	Stowarzyszenie Szukamy Polski
15.	Stowarzyszenie Wspólnota Polska (oddział podlaski)
16.	Towarzystwo Przyjaciół Kultury Żydowskiej
17.	Amnesty International (grupa lokalna)
18.	Białoruskie Kulturalno-Naukowe Centrum w Poznaniu
19.	Centrum Inicjatyw Młodzieżowych Horyzonty
20.	E-senco Towarzystwo Kulturalno-Społeczne im. L. Zamenhofs
21.	Europejskie Forum Studentów Aegee
22.	Instytut Badania i Rozwoju Aktywności Społecznej
23.	Fundacja Bahtałe Roma
24.	Fundacja Języków i Kultury Sfera
25.	Fundacja Pomocy Dzieciom Tybetu Nyatri
26.	Fundacja Tranzyt
27.	Salezjański Wolontariat Misyjny Młodzież Świata
28.	Stowarzyszenie Dni Równości i Tolerancji

29.	Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych Mikuszewo
30.	Stowarzyszenie Jeden Świat
31.	Stowarzyszenie Kultury Arabskiej Arabia
32.	Stowarzyszenie Kobiet Konsola
33.	Polsko-Niemieckie Towarzystwo Edukacyjne
34.	Stowarzyszenie Społeczno-Kulturalne Polska-Ukraina
35.	Amnesty International
36.	Fundacja Ambasadorowie Kultury
37.	Fundacja Dom Kultury
38.	Fundacja Dom Lotosu
39.	Fundacja dla Wolności
40.	Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej
41.	Fundacja Edukacji Międzykulturowej
42.	Fundacja Georgiae Faveo
43.	Fundacja Ekumeniczna Tolerancja
44.	Fundacja FilmGramm
45.	Fundacja Forum Dialogu Między Narodami
46.	Fundacja Inna Przestrzeń
47.	Fundacja Kultas
48.	Fundacja Ocalenie
49.	Fundacja Polskie Forum Migracyjne
50.	Fundacja Shalom
51.	Fundacja Sto Pociągów
52.	Fundacja Sztuki Arteria
53.	Fundacja Usłyszeć Afrykę
54.	Helsińska Fundacja Praw Człowieka
55.	Polska Akcja Humanitarna (Centrum Pomocy Uchodźcom i Repatriantom)
56.	Stowarzyszenie Centrum Inicjatyw Międzykulturowych
57.	Stowarzyszenie Centrum Promocji Wolontariatu
58.	Stowarzyszenie Dialogu Międzykulturowego Euroforum Polska
59.	Stowarzyszenie na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego Pro Humanum
60.	Stowarzyszenie Praktyków Dramy Stop-Klatka
61.	Stowarzyszenie Przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii Otwarta Rzeczpospolita
62.	Stowarzyszenie Praktyków Kultury
63.	Światowa Organizacja Wychowania Przedszkolnego OMEP/Organisation Mondiale pour l'Education Prescolaire/
64.	Towarzystwo Inicjatyw Twórczych E
65.	Towarzystwo Przyjaciół I Społecznego Liceum im. Maharadży Jam Saheba Digvijay Sinhji