

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



uni 
CULTURE

PODREĆCZNIK UNICULTURE
dla kadry akademickiej

koordynowany przez



**Transilvania
University
of Brasov**

Projekt: UNICULTURE – Tworzenie innowacyjnego podejścia szkoleniowego dla nauczycieli akademickich do pracy w nowoczesnym, zróżnicowanym i wielokulturowym środowisku.

UNICULTURE 2019-1-RO01-KA203-063400



**Konsorcjum Cogito
Centrum Edukacji**



FRAME

Fundacja Rozwoju Aktywności
Międzynarodowej i Edukacyjnej

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Ten projekt został zrealizowany przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej. Niniejsza publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autora i Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za umieszczoną w niej zawartość merytoryczną.

© 2020, Projekt UniCulture, 2019-1-RO01-KA203-063400

SPIS TREŚCI

Wstęp.....	4
MODUŁ I. Kompetencje społeczno-kulturowe w środowisku wielokulturowym i międzykulturowym	7
1.1. Globalizacja z perspektywy społecznej	9
1.2. Kultura jako zjawisko społeczne.....	19
1.3. Kompetencje społeczne i kulturowe	28
1.4. Wielokulturowość, międzykulturowość, transkulturowość	41
1.5. Tożsamość społeczna i indywidualna	50
1.6. Komunikacja symboliczna w środowiskach wielokulturowych	60
MODUŁ II. Modele kształcenia.....	71
2.1. Edukacja w środowisku wielokulturowym	73
2.2. Dialog i komunikacja w środowisku wielokulturowym i międzykulturowym.....	85
2.3. Edukacja włączająca w perspektywie wielokulturowej i międzykulturowej.....	96
2.4. Zastosowanie modeli edukacji w środowiskach wielokulturowych i międzykulturowych	113
2.5. Podejścia międzykulturowe w rozwoju europejskiego systemu edukacji	120
MODUŁ III. Podejścia teoretyczne i współpraca z uczniami wielojęzycznymi	128
3.1. Paradygmaty edukacyjne studiowania w środowisku wielokulturowym	130
3.2. Rozwój psychopedagogiczny studentów w środowisku wielokulturowym i międzykulturowym ..	142
3.3. Model zachowań społecznych zorientowanych na wartości.....	150
3.4. Metody i procedury dydaktyczno-metryczne oceny poziomu wiedzy studentów	162
3.5. Narzędzia edukacji w środowisku wielokulturowym i międzykulturowym.....	176
MODUŁ IV. Integracja społeczna na uniwersytecie	197
4.1. Cechy inkluzji społecznej w szkolnictwie wyższym	199
4.2. Obszary integracji społecznej w ramach uczelni	211
4.3. Czynniki strategii kształtowania polityki na rzecz integracji społecznej.....	220

Wstęp

„PODRĘCZNIK UNICULTURE dla kadry akademickiej” został opracowany w ramach projektu Erasmus+ „Development of innovative approach for training for university professors to work in the modern diverse and intercultural environment/Tworzenie innowacyjnego podejścia szkoleniowego dla nauczycieli akademickich do pracy w nowoczesnym, zróżnicowanym i wielokulturowym środowisku” UniCulture 2019-1-RO01-KA203-063400. Projekt pod przewodnictwem Transilvania University of Braşov (UNITBV, Rumunia) realizowany jest w partnerstwie z Buckinghamshire New University (BUCKS, Wielka Brytania), Uniwersytetem w Zagrzebiu (UNIZG, Chorwacja), Fundacją Rozwoju Aktywności Międzynarodowej i Edukacyjnej (FRAME, Polska) oraz Fundacją Pax Rhodopica (PAX, Bułgaria). Harmonogram realizacji projektu to okres od listopada 2019 do grudnia 2021 roku.

Celem podręcznika jest dostarczenie teoretycznych podstaw nauczania i pracy w akademickich środowiskach międzykulturowych i wielokulturowych. Docelowymi odbiorcami podręcznika są profesorowie i asystenci uniwersyteccy, ale książka może być również przydatna dla pracowników naukowych, administracyjnych oraz wszystkich osób pracujących i mających kontakt ze studentami międzynarodowymi, studentami z różnych środowisk kulturowych lub studentami z grup ryzyka. Niemniej jednak książka promuje spójność społeczną, szacunek dla różnorodności, tolerancję i sprawiedliwość oraz może być narzędziem dla wszystkich pracowników akademickich pragnących doskonalić swoje umiejętności i wiedzę.

Wraz z „Zestawem ćwiczeń z praktycznymi przykładami i studiami przypadków dla kadry akademickiej” i „Podręcznikiem dla trenerów”, niniejszy Podręcznik stanowi kompletny pakiet szkoleniowy, który może być wykorzystywany przez profesorów i asystentów uniwersyteckich w celu doskonalenia kompetencji społecznych i dydaktycznych w zakresie pracy w środowiskach międzykulturowych i wielokulturowych. Szkolenie UniCulture zostało zaprojektowane zgodnie z podejściem e-learningowym, obejmującym opcje samokształcenia, rzeczywiste spotkania szkoleniowe i sesje online. Wszystkie materiały do samokształcenia są dostępne na stronie internetowej projektu.

Podręcznik składa się z czterech modułów i 19 rozdziałów prezentujących koncepcje i terminologię oraz zarysowujących wiodące modele teoretyczne i ostatnie osiągnięcia w tej dziedzinie. Wszyscy partnerzy projektu przyczynili się do rozwoju treści, co pozwoliło na dzielenie się cennymi narodowymi zasobami bibliograficznymi.

Pierwszy moduł, „Kompetencje społeczno-kulturowe w środowiskach wielokulturowych

i międzykulturowych”, został opracowany przy współudziale FRAME i UNITBV. Składa się on z pięciu rozdziałów i definiuje główne pojęcia takie jak kultura, globalizacja, wielokulturowość, międzykulturowość, transkulturowość, tożsamość społeczna. Przedstawione są wiodące podejścia teoretyczne, jak również polityka ramowa Unii Europejskiej mająca na celu promowanie różnorodności kulturowej i rozwój kompetencji międzykulturowych. Ponadto, moduł wprowadza stosunkowo nowy temat, tj. wykorzystanie komunikacji symbolicznej i danych wizualnych w nauczaniu w środowiskach międzykulturowych.

Drugi moduł, „Modele dla edukacji”, został opracowany przez UNIZG, PAX i UNITBV i składa się z pięciu rozdziałów. Moduł ten podkreśla modele teoretyczne i ramy ideologiczne edukacji międzykulturowej i włączającej. Kluczowe pojęcia, takie jak uprzedzenia, dyskryminacja, rasizm, dialog międzykulturowy, społeczeństwo wielokulturowe, itp. są zdefiniowane, wraz z prezentacją europejskich polityk dotyczących edukacji włączającej, kluczowych cech wrażliwości międzykulturowej i pedagogiki międzykulturowej.

Trzeci moduł, „Teoretyczne podejścia i technologie interakcji z wielojęzycznymi studentami”, został opracowany przez PAX, UNITBV i BUCKS i składa się z pięciu rozdziałów. Moduł przedstawia wiodące paradygmaty nauczania i pracy w środowisku wielokulturowym (np. paradygmat etnicznej wartości dodanej, paradygmat rozwoju samoakceptacji, paradygmat deprywacji kulturowej, paradygmat różnicy kulturowej, paradygmat językowy, paradygmat ekologii kulturowej, paradygmat ochronnej dezidentyfikacji, paradygmat strukturalny, paradygmat antyrasistowski), spostrzeżenia na temat stereotypów etnokulturowych oraz najlepsze praktyki dotyczące oceny studentów (wynikające z literatury dotyczącej teorii, oceny, walidacji). Moduł ten wprowadza również narzędzia współpracy (platformy edukacyjne i MOOC, platformy mediów społecznościowych i aplikacje telekomunikacyjne) przydatne w nauczaniu w środowiskach międzykulturowych.

Czwarty moduł, „Integracja społeczna na uniwersytetach”, został opracowany przez BUCKS i UNIZG i składa się z trzech rozdziałów. Moduł ten przedstawia szereg cech integracji społecznej w szkolnictwie wyższym, wraz z ramami polityki Unii Europejskiej w zakresie integracji społecznej, dotychczasowymi doświadczeniami krajów członkowskich w zakresie opracowywania i wdrażania strategii dla polityki integracji społecznej w szkolnictwie wyższym oraz związanymi z tym wyzwaniami.

Każdy moduł Podręcznika został zaprojektowany jako niezależna jednostka szkoleniowa, a każdy rozdział zawiera odniesienia do lektury uzupełniającej. Ponadto, dla

każdego rozdziału Podręcznika, w Zestawie ćwiczeń znajduje się zestaw studiów przypadku, scenariuszy i ćwiczeń, aby ułatwić zastosowanie i praktyczne wdrożenie w praktyce. Zachęcamy czytelników do korzystania z obu uzupełniających się materiałów (Podręcznik i Zeszyt ćwiczeń) dostępnych na stronie internetowej projektu (www.uniculture.unitbv.ro), jeśli zdecydują się na ścieżkę samokształcenia, do przekazywania informacji zwrotnych na temat swoich postępów lub wszelkich pytań za pomocą danych kontaktowych na stronie internetowej.

MODUŁ I.

Kompetencje społeczno-kulturowe w środowisku wielokulturowym i międzykulturowym

- 1.1. Globalizacja z perspektywy społecznej**
- 1.2. Kultura jako zjawisko społeczne**
- 1.3. Kompetencje społeczne i międzykulturowe**
- 1.4. Wielokulturowość, międzykulturowość, transkulturowość**
- 1.5. Tożsamość społeczna i indywidualna**
- 1.6. Komunikacja symboliczna i dane wizualne w środowiskach
międzykulturowych**

1.1. GLOBALIZACJA Z PERSPEKTYWY SPOŁECZNEJ

Fundacja FRAME, Polska ¹

Streszczenie

Globalizacja to termin, który współcześnie może być traktowany jako opis nowej filozofii postrzegania świata. Dotyka ona wszelkiego rodzaju relacji społecznych, a także tożsamości jednostek wobec otoczenia. Z perspektywy kulturowej umożliwia mieszanie się współczesnych kultur, czego pozytywnym skutkiem jest budowanie różnorodności kulturowej, ale stwarza też wyzwania w postaci zagrożeń dla kultur mniejszych, mniej atrakcyjnych czy marginalizowanych, narażonych na wyginięcie w procesie akulturacji. Globalizacja jest jednak procesem nieodwracalnym, więc stajemy przed wyzwaniem: jak komunikować się między różnymi kulturami, jak pracować w zróżnicowanym środowisku, gdzie każdy może mieć inne przyzwyczajenia, inny styl życia. Procesom tym sprzyjają możliwości znacznie większej mobilności dzięki rozwojowi środków transportu. Dodatkowo, postęp technologiczny przekształcił nas w społeczeństwo globalne o niespotykanym dotąd dostępie do informacji, co z kolei stawia nowe wyzwania, po pierwsze przed systemami edukacji, które ze względu na dynamikę rozwoju świata szybko się dezaktualizują.

Słowa kluczowe: globalizacja, środowisko wielokulturowe, relacje społeczne, mobilność, dostęp do informacji

¹ Autor do korespondencji: Adam K. Gogacz, e-mail: adam@gogacz.eu

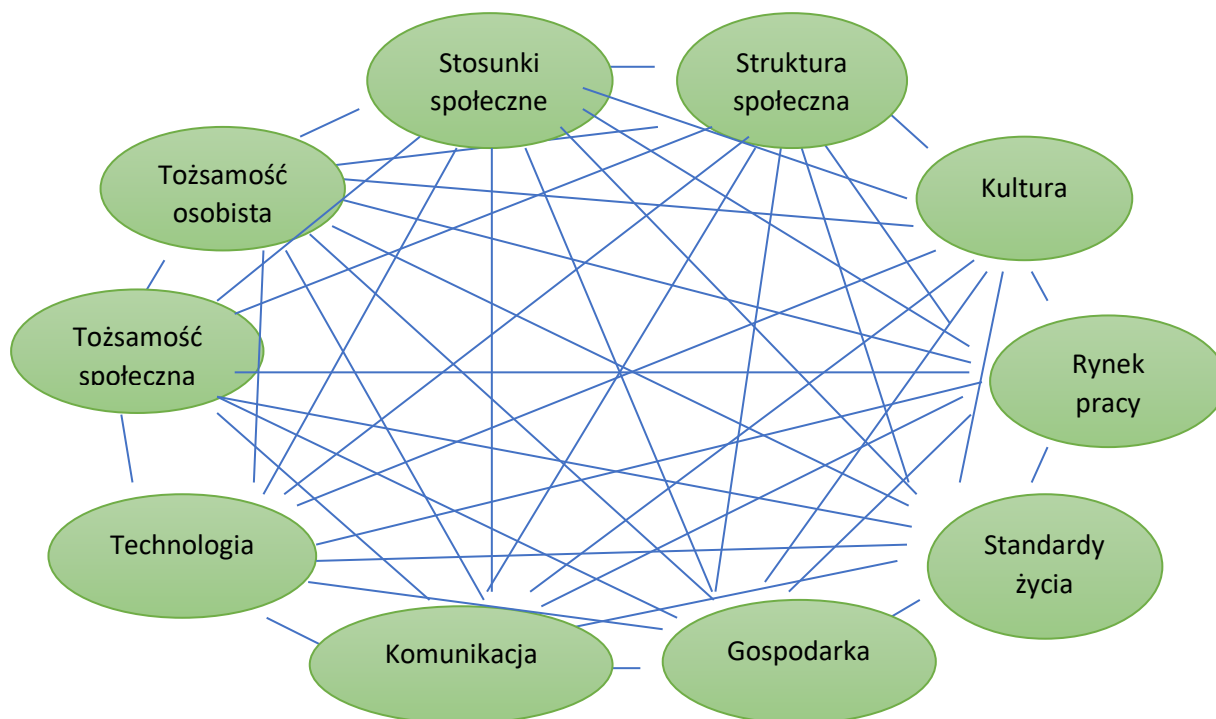
1.1. Globalizacja z perspektywy społecznej

1. Definicja globalizacji

Globalizacja to termin, który wywodzi się z ekonomii. Nie jest jednak powszechnie znanym faktem, że słowo to po raz pierwszy zostało zaimplementowane w dziedzinie edukacji (James i Steger, 2014). Było to około 1935 roku, kiedy szkocki pedagog William Boyd stwierdził, że: „Całościowość (...) integracja, globalizacja (...) wydawałyby się być słowami kluczowymi nowego edukacyjnego poglądu na umysł: w sposób negatywny sugerując antagonizm do każdej koncepcji ludzkiego doświadczenia, która nadmiernie podkreśla składowe atomy, części, elementy” (Boyd i MacKenzie, 1930, s. 350). Jednak od lat 30. do 80. XX wieku konotacja tego słowa uległa zmianie. Od opisu „globalnego umysłu” do opisu globalnej gospodarki. Pierwsze popularne znaczenie globalizacji wiązało się z gospodarką, gdyż była ona konsekwencją rozwoju środków transportu. Szybciej i pojemniej przewoźnicy mogli rozprowadzać coraz więcej towarów do coraz większej liczby krajów. Tym samym łańcuchy dostaw stawały się coraz dłuższe i bardziej skomplikowane. Przede wszystkim jednak stworzyło to proces denacjonalizacji kapitału i środków produkcji (Benería Berik i Floro 2016, s. 95-96). Środki transportu spowodowały jednak, że nie tylko towary były powszechnie przewożone. Miał on duży wpływ na mobilność ludzi na całym świecie. A rozwój mediów komunikacyjnych (zwłaszcza Internetu) sprawił, że świat stał się znacznie mniejszy. Ludzie zaczęli postrzegać świat w sposób bardziej globalny, a nie lokalny. Można więc stwierdzić, że dwa główne obszary miały najważniejszy wpływ na globalizację:

- przemieszczanie się ludzi - spowodowane rozwojem systemów transportowych, ale także globalnym wzrostem zamożności (ONZ, 2015);
- przepływ informacji - spowodowany rozwojem technologii, zwłaszcza w zakresie ICT, ale także faktem lepszej i szerszej globalnej edukacji ludzi (ONZ, 2015).

Spowodowało to również, że wielowymiarowe relacje w naszym życiu stały się bardziej widoczne i określone. Stało się jaśniejsze, że wszystkie dziedziny naszego życia są ze sobą połączone i powiązane wzajemnymi relacjami. Na wykresie (rys. 1) przedstawiono relacje między sferami ludzkiej egzystencji. Są one ze sobą połączone relacjami dwukierunkowymi, w których funkcjonują różne zależności.



Rysunek 1. Globalne relacje, źródło: *opracowanie własne*

Weźmy przykład: tożsamość osobista (własna) jest zbiorem cech osobistych i może być postrzegana jako wskaźnik tego, jak jednostka jest świadoma swojej odmienności w stosunku do innych (Deschamps i Devos, 1998, s. 3). W wielu pracach stwierdza się, że nie ma możliwości samoświadomości bez świadomości innych (Phillips & Silvia, 2005), zatem związek pomiędzy tożsamością osobistą i społeczną jest oczywisty. Jeśli czujemy się obywatelami Europy, musimy identyfikować się jako część europejskiej społeczności. Jednak aby rozwijać tożsamość osobistą, powinniśmy również posiadać umiejętności komunikacyjne, które zależą od: kultury, gdyż język jest jednym z jej elementów; struktury społecznej, która pozwala nam identyfikować się z określoną grupą ludzi (np. nauczycieli) oraz relacji społecznych, gdy musimy czuć się społecznie odpowiedzialni za naszych studentów. Jednakże aby tę odpowiedzialność odczuwać, musimy mieć również poczucie ważności wykonywanego zawodu, którego jednym z wyznaczników jest status ekonomiczny, a więc poziom życia. Ważna jest też perspektywa zatrudnienia na rynku pracy, co ma wpływ na planowanie własnego rozwoju. Nie mówiąc już o konieczności funkcjonowania w świecie technologii, adekwatnej do środowiska, w którym funkcjonujemy.

Pokazuje to skomplikowaną sieć współczesnych relacji. Warto się nad nimi zastanowić, aby nie myśleć o współczesnym człowieku w odrębnych kategoriach czy aspektach (*patrz ćwiczenie 1.1 w Zeszytach ćwiczeń*).

W ten sposób globalizacja stała się nie tylko terminem opisującym konkretne aspekty naszego życia, takie jak gospodarka czy komunikacja, ale także sposobem globalnego myślenia: o świecie, o nas w nim i o relacjach między nami, o nas i świecie, o nas i kulturze. Według Scholte (2000) definicję globalizacji obejmującą kwestie społeczne można spiąć, odwołując się do następujących aspektów:

- globalizacja jako internacjonalizacja, czyli wzrost wymiany międzynarodowej i współzależności;
- globalizacja jako liberalizacja; oznacza to otwartą politykę handlu światowego poprzez międzynarodowe instytucje handlowe, a zwłaszcza finansowe;
- globalizacja jako uniwersalizacja; jest to tworzenie globalnej kultury poprzez rozprzestrzenianie się wspólnych doświadczeń;
- globalizacja jako westernizacja (lub amerykańizacja), odnosząca się do rozprzestrzeniania się struktur społecznych i nowoczesności ponad granicami, często ze szkodą dla kultury lokalnej;
- globalizacja jako deterytorializacja: odbywa się poprzez pogłębianie relacji społecznych między miejscowościami na całym świecie w taki sposób, że wydarzenia lokalne są w coraz większym stopniu kształtowane przez zjawiska odległe i odwrotnie.

Jednak w związku z wielowymiarowym aspektem globalizacji wydaje się jasne, że nie możemy opierać się na jednej, jakkolwiek wyczerpującej definicji globalizacji (James i Steger, 2014). Co więcej, globalizacja może być postrzegana zarówno z perspektywy rozwoju, jak i z perspektywy strachu (Gogacz, 2013). Rozwój wiąże się oczywiście z rozprzestrzenianiem się idei i myśli, ale istnieje też ciemna strona tego zjawiska: uniwersalizacja i westernizacja mogą powodować proces akulturacji (Berry, 2008), zwłaszcza w odniesieniu do kultur uznawanych za mniej atrakcyjne lub marginalizowane. Z perspektywy wielokulturowości, procesy edukacyjne nie powinny być nastawione wyłącznie na rozwój, ale także na działania zapobiegające akulturacji. Należy dążyć do podkreślania różnorodności kulturowej i wspierania kultur marginalizowanych, zapobiegając w ten sposób akulturacji. Należy jednak pamiętać, że podobnie jak sama globalizacja, proces akulturacji jest również procesem naturalnym, którego nie da się zatrzymać. Trzeba jednak przyjrzeć się słowu „rozwój”, które powinno być odpowiednio sprecyzowane, zwłaszcza w kontekście zmian kulturowych, społecznych, ale także

środowiskowych. Niewłaściwie prowadzony rozwój może prowadzić do licznych kryzysów i sprzeczności (Soliz, 2016). Przykładowo, rozwój w globalnym przemyśle pociąga za sobą poszukiwanie taniej siły roboczej w krajach słabiej rozwiniętych, co z kolei prowadzi do pogłębiania się różnic w zamożności poszczególnych części świata (Benería, Berik i Floro, 2016). Możemy do tego dodać wykorzystywanie zasobów naturalnych bez umiaru i świadomości ekologicznej, dziejące się na niektórych obszarach. Staje się zatem jasne, że istnieje potrzeba zmierzenia się z niektórymi wyzwaniami związanymi z globalizacją. Do najważniejszych z nich należą:

- dbałość o zrównoważony rozwój;
- właściwa polityka migracyjna;
- zapobieganie marginalizacji ekonomicznej, społecznej i kulturowej w zglobalizowanym świecie;
- zachowanie różnorodności kulturowej;
- tworzenie i rozwijanie narzędzi dialogu międzykulturowego.

Podczas gdy dwa pierwsze wyzwania zależą od polityków i rządów, dwa ostatnie należą do sfery edukacji, natomiast środkowe wyzwanie łączy obie sfery i powinno być wynikiem współpracy pomiędzy agencjami rządowymi i osobami zaangażowanymi w proces edukacji. Z perspektywy edukacji możemy zastanowić się, co możemy zrobić, aby sprostać tym wyzwaniom. Jeśli przyjrzymy się bliżej każdemu z wyzwań, zauważymy, że układają się one w logiczny ciąg, który rozpoczyna się od ostatniego wyzwania. Aby zapobiec marginalizacji, należy stworzyć wspólne, globalne środowisko dla współistnienia różnych kultur (także tych mniejszych). A do stworzenia takiego środowiska dialog jest umiejętnością kluczową i podstawową. Co zatem możemy zrobić, aby zapewnić taką umiejętność wśród jak największej liczby ludzi? Oto kilka propozycji:

1. Uwzględnienie w programach nauczania umiejętności miękkich od początku procesu edukacji (przedszkola).
2. Zapewnienie kadrze nauczycielskiej szkoleń w zakresie umiejętności komunikacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji międzykulturowej.
3. Szczególny nacisk na wartość różnorodności w kulturze poprzez nauczanie o kulturach mniejszości lub kulturach mało znanych, takich jak: Łemkowie, Tatarzy Krymscy, Baskowie, Kurdowie, Lapończycy czy inni. *Proszę odnieść się również do ćwiczenia w podręczniku.*

2. Mobilność

Proces mobilności jest podstawą globalizacji. Jak stwierdzono powyżej, dwa główne przedmioty mobilności, które spowodowały globalizację to: przepływ ludzi i przepływ informacji.

Przemieszczanie się osób

Rozwój środków transportu w XX i dwóch dekadach XXI wieku uległ znacznemu przyspieszeniu. Podróże zarówno na krótkich, jak i długich dystansach stały się znacznie szybsze i bardziej przystępne cenowo. Podróżowanie samochodem, szybką koleją i samolotem jest obecnie dostępne prawie dla każdego, szczególnie w krajach rozwiniętych i rozwijających się. W tabeli 1 przedstawiono kilka faktów dotyczących zmian, jakie zaszły od pierwszej połowy XX wieku do czasów obecnych.

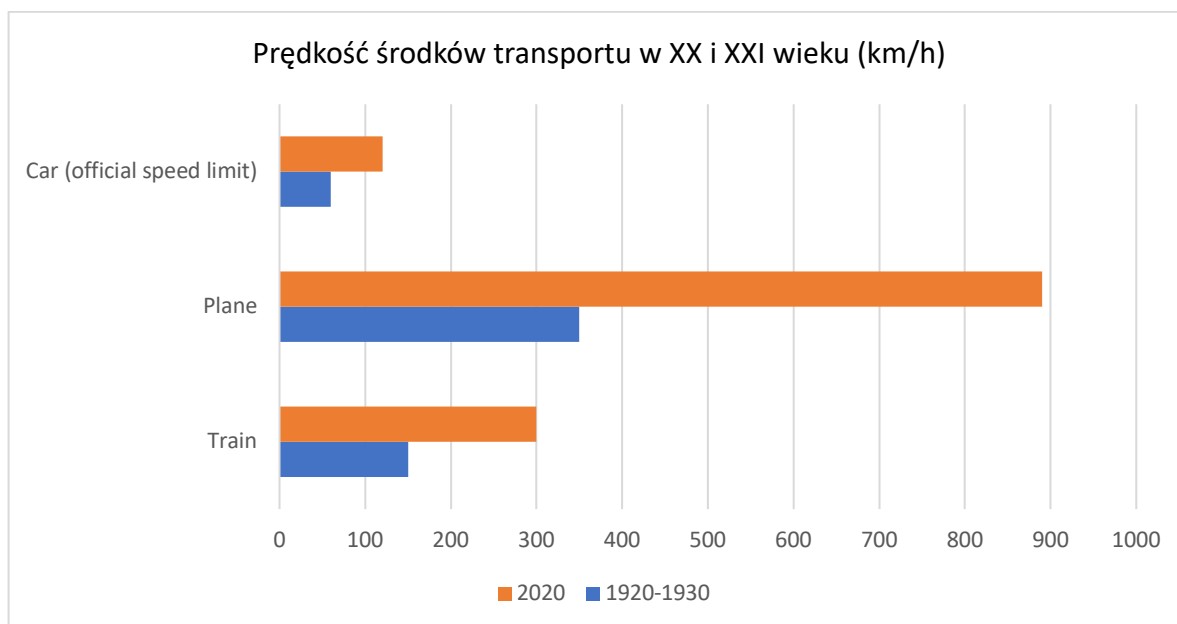
Tabela 1. Fakty i liczby dotyczące transportu w latach 20. i 2010. Źródło: *Badania własne*

Fakty	1920s*	2010s*
Produkcja samochodów na świecie	3 962 000	96 922 080**
Pasażerowie przewożeni przez lotnictwo	600	4 543 000 000
Pasażerowie przewożeni koleją	1 200 000 000	31 162 000 000

*Dane za wybrany rok. ** Dane tylko dla 50 największych producentów

Statystycznie - każdy obywatel UE przejechał dowolnym zmotoryzowanym środkiem transportu w 2015 roku ponad 12 000 kilometrów (Komisja Europejska, 2015). Jest to możliwe również dzięki bardziej efektywnym i komfortowym pasażerskim środkom transportu publicznego i prywatnego, jednak nadal najpopularniejsze wśród Europejczyków są samochody. Na rysunku 2 przedstawiono przykładowe zmiany średniej prędkości dla najpopularniejszych publicznych środków transportu dalekobieżnego.

Te fakty wyjaśniają zwiększoną mobilność ludzi na całym świecie. Ale mobilność ludzi jest spowodowana nie tylko rozwojem środków transportu. Jakkolwiek nadal najwięcej podróżujących jest w turystyce, gdyż według Komisji Europejskiej ponad 62% obywateli Europy odbyło w 2017 roku podróż turystyczną (Eurostat, 2019), to jednak na całym świecie występuje również znaczna migracja. Tylko w Unii Europejskiej w 2018 roku 7,8% ludności (tj. prawie 40 mln) zamieszkało w innym kraju UE, niż kraj swojego pochodzenia, a 4,4% ludności (tj. 22,5 mln) Unii Europejskiej pochodzi spoza niej. Proces migracji obrazuje tabela 2.



Rysunek 2. Średnia prędkość środków transportu w latach 20. i 2020. Źródło: Desk research

Tabela 2. Dane dotyczące migracji do UE w latach 2016 i 2017. Źródło: Eurostat

	2016	2017
Migracje krajowe w ramach państw UE	929 014	1 024 976
Imigracja w obrębie UE	1 332 976	1 336 965
Imigracja spoza UE	1 992 971	2 010 906
Emigracja poza UE	626 995	662 485
Pierwsze zezwolenia na pobyt w UE	3 024 398	3 212 242
Przyznane obywatelstwo UE	994 799	825 447

Głównym powodem migracji są względy ekonomiczne, ponieważ 8,3 % osób zatrudnionych w UE to obcokrajowcy (Eurostat, 2019). Ale drugim powodem jest studiowanie w innym kraju niż kraj pochodzenia. Istotne jest tutaj to, że liczba studentów międzynarodowych stale rośnie. W 2017 r. w UE było 1,7 mln mobilnych studentów szkolnictwa wyższego pochodzących z zagranicy, od 2013 r. liczba ta wzrosła o 22%. Rosnące trendy w zakresie mobilności akademickiej obejmują również kadrę. Proces ten można prześledzić w tabeli 3.

Tabela 3. Mobilność studentów w krajach UE. Źródło: Eurostat

	2016	2017	2018
Udział mobilnych studentów z zagranicy w ogólnej liczbie studentów w krajach UE (w %)	8.4	8.1	9.0
Liczba mobilnych studentów programu Erasmus +	300 018	325 755	340 100
Liczba mobilnych pracowników programu Erasmus+	60 028	83 177	95 191

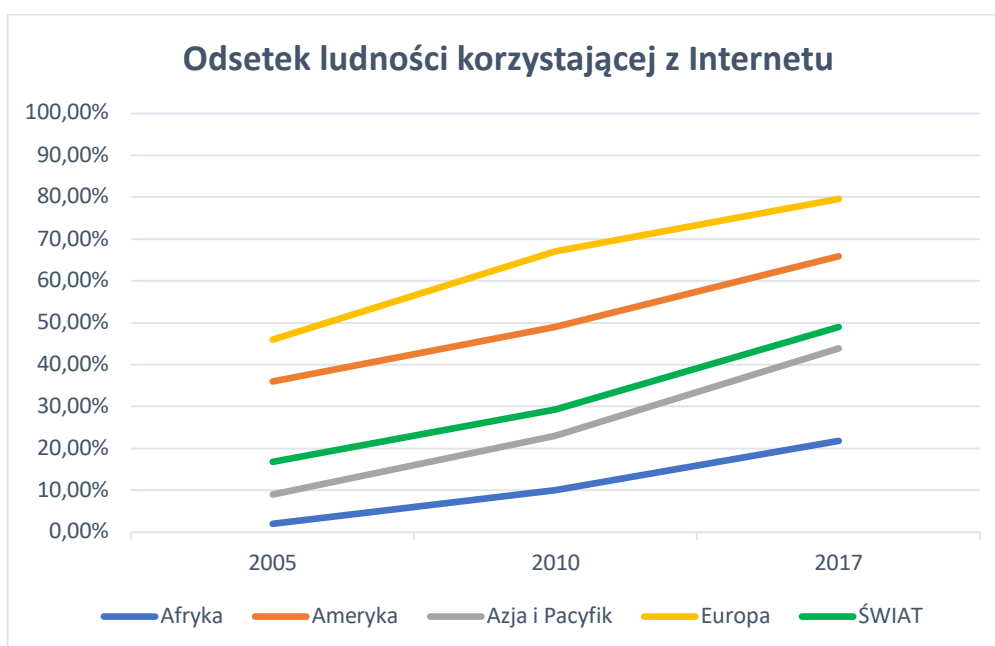
Mobilność ludzi jest znakiem naszych czasów i tak jak sama globalizacja, jest procesem nieodwracalnym i niemożliwym do zatrzymania.

3. Przepływ informacji

Ruch informacji jest ściśle związany z rozwojem technologicznym środków przekazu informacji. Od momentu wynalezienia telegrafu stało się jasne, że możliwość szybkiej transmisji danych będzie miała ogromne konsekwencje dla rozwoju całego świata. Wynalazek ten głęboko wpłynął na społeczne postrzeganie informacji, gdyż oddzielił informację od komunikacji, a tym samym sprawił, że informacja stała się dostępna szybko, niemal natychmiast (Hochfelder, 2012, s. 3). Następnie, na początku XX wieku, poprzez rozwój technologii bezprzewodowej, czego konsekwencją było powstanie radia, a w połowie wieku telewizji, dokonano kolejnego odłączenia: odłączenie od kabla dodało do natychmiastowości czasowej eliminację ograniczeń przestrzeni.

Kolejnym krokiem był Internet, wynalazek, który zrobił oszałamiającą karierę na przestrzeni dwudziestu lat: od początku lat 90. XX wieku do chwili obecnej. Ekspansja Internetu jest łatwo zauważalna na przestrzeni ostatnich dekad i została przedstawiona na rysunku 3.

Największy wzrost dostępu do Internetu nastąpił jednak dzięki rozwojowi telefonii komórkowej. Według MUT obecnie 97% ludności świata znajduje się w zasięgu sygnału telefonii komórkowej, z czego aż 87% w zasięgu nowoczesnego i szybkiego LTE (Międzynarodowa Unia Telekomunikacyjna, 2019).



Wykres 3. Przyrost liczby internautów na świecie w stosunku do liczby ludności (w proc.)

Źródło: Międzynarodowa Unia Telekomunikacyjna, 2019

Tak nieograniczony dostęp do informacji sprawia, że cały świat jest dostępny przede wszystkim z perspektywy poznawczej. Oczywiście, wymaga to sprostania nowym wyzwaniom w dziedzinie polityki, relacji społecznych, ale przede wszystkim edukacji. Nauka wyszukiwania informacji, odróżniania informacji prawdziwej i godnej zaufania od fałszywej, komunikowania się z ludźmi z innych kultur czy wybierania z ogromu informacji tych, które są nam naprawdę potrzebne - to wyzwania współczesnej edukacji. A biorąc pod uwagę szybkość rozwoju dostępu do sieci WWW, systemy edukacyjne są prawie zawsze przestarzałe.

Bibliografia

- 1 Benería L., Berik G., Floro M. S., (2016). Gender, Development, and Globalization: Economics as if all people mattered. New York: Routledge.
- 2 Berry J. W. (2008), Globalisation and acculturation: International Journal of Intercultural Relations, 32:4, 328-336.
- 3 Boyd, W., Mackenzie, M. (1930), Towards a new education: a record and synthesis of the discussions on the new psychology and the curriculum. Fifth world conference of

the New Education Fellowship, held at Elsinore, Denmark, in August, 1929. New York: A.A. Knopf.

- 4 Deschamps, J.-C., Devos, T. (1998). Regarding the relationship between social identity and personal identity. In: S. Worchel, J. F. Morales, D. Páez, & J.-C. Deschamps (Eds.), *Social identity: International perspectives*. 1–12. Sage Publications, Inc.
- 5 European Commission (2015), *EU Transport in Figures. Statistical Pocketbook*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- 6 Gogacz A., (2013) *Pedagogy, not Politics as the Real Stabilizer of Europe as the Home for Many nations*. In: Kucha R., Cudak H. (Red.), *European Ideas in the Pedagogical Thought: From National to Supranational Points of View. Some Totalitarian Aspects*, 343-354, Łódź, Społeczna Akademia Nauk.
- 7 Hochfelder D. (2012), *The Telegraph in America, 1832–1920*. The Johns Hopkins University Press.
- 8 International Telecommunication Union (2019), *Measuring Digital Development, Facts And Figures*, Geneva ITU Publications.
- 9 James P., Steger M. B., (2014), *A Genealogy of ‘Globalization’: The Career of a Concept*, *Globalizations*, 11:4, 417-434.
- 10 Soliz A.T., (2016) *Development in crisis: threats to human well-being in the Global South and Global North: Canadian Journal of Development Studies / Revue canadienne d'études du développement*, 37:3, 403-405.

1.2. KULTURA JAKO ZJAWISKO SPOŁECZNE

Fundacja FRAME, Polska ²

Streszczenie

Kultura jest zjawiskiem tak wielowymiarowym i skomplikowanym, że nie sposób zaproponować jej w pełni adekwatnej definicji. Jednak z perspektywy społecznej jest ona narzędziem stworzonym przez człowieka, które odróżnia życie społeczne od świata naturalnego. Jest także narzędziem tworzenia poczucia tożsamości zarówno indywidualnej, jak i społecznej. Jest złożoną całością, na którą składają się zarówno materialne wytwory człowieka jako członka społeczeństwa, jak i niematerialne wartości, normy i wzory zachowań. Kultura, podobnie jak społeczeństwo, jest uwarstwiona - jej poszczególne strefy są jednak ułożone koncentrycznie, co umożliwia człowiekowi funkcjonowanie na różnych poziomach: od osobistego, poprzez lokalny, do globalnego poczucia bycia obywatelem świata.

Słowa kluczowe: kultura, społeczeństwo, tożsamość społeczna

² Autor do korespondencji: Adam K. Gogacz, e-mail: adam@gogacz.eu

1.2. Kultura jako zjawisko społeczne

1. Definicja kultury

Nawet najprostsze rzeczy mogą powodować wiele problemów. Pojęcie „kultura” jest dobrze znane i używane w wielu różnych kontekstach. Tak często, że nie zastanawiamy się nad jego znaczeniem czy znaczeniami i nad tym, jak szerokie jest to pojęcie, zwłaszcza w codziennych rozmowach.

Według Cambridge English Dictionary (2020), kultura „to sposób życia, zwłaszcza ogólne zwyczaje i wierzenia, określonej grupy ludzi w określonym czasie”. Ta definicja jest bardzo prosta, tak prosta i ogólna, że nie pozwala nam zrozumieć, czym jest kultura, a czym nie jest. Więcej światła na tę kwestię może rzucić słownik Merriam Webster (2020). W ich definicji pojawia się kilka znaczeń, które pokazują nam, choć ogólnie, jak wielowymiarowy jest to termin. Możemy przeczytać, że kultura to „zwyczajowe wierzenia, formy społeczne i cechy materialne grupy rasowej, religijnej lub społecznej”, ale także: „charakterystyczne cechy codziennej egzystencji (takie jak rozrywki czy sposób życia) podzielane przez ludzi w danym miejscu lub czasie”. Definicja ta odnosi się również do wartości i postaw, zarówno społecznych, jak i indywidualnych, do wzorów i konwencji, które są częścią naszego życia, a także do „oświecenia i doskonałości smaku, nabytych przez kształcenie intelektualne i estetyczne”. Wszystko to pokazuje, że zdefiniowanie pojęcia „kultura” jest nie tylko trudne, ale wręcz niemożliwe, jeśli chcemy odnieść się do wszystkich jej aspektów. Jest jednak coś, co oddaje istotę tego, czym jest kultura. Samo słowo, które pochodzi z łaciny - *cultura* - oznacza uprawę ziemi, hodowlę, uprawianie (Lewis i Short, 1879). Oznacza to, że kultura związana jest z celową i świadomą działalnością człowieka, który uwikłany w naturę stara się ją zmieniać. Kultura jest postrzegana w opozycji do natury, choć jest też zależna od okoliczności przyrodniczych, to jednak powstaje w wyniku działalności człowieka i jest środkiem, za pomocą którego człowiek wyraża siebie, chcąc odróżnić się od świata przyrody. Ale kultura jest także narzędziem, które ma tendencję do wzbogacania życia zarówno w świecie przyrody, jak i wśród ludzi.

Pierwszą antropologiczną definicję kultury podaje E. B. Tylor (Bodley, 2011, s. 12). Według Tylora kultura to złożona całość, która obejmuje wiedzę, wierzenia, sztukę, prawo, moralność, obyczaj oraz wszelkie inne zdolności i nawyki, nabyte przez człowieka jako członka społeczeństwa. Definicja ta wskazuje na najważniejsze cechy kultury: jest ona nabyta, a nie wrodzona; jest złożona i ma wymiar społeczny. Istnieje różnica między kulturą a stylem życia,

który może być wynikiem życia w określonych warunkach kulturowych. Według Murdocka (1949) kultura jest zawsze wyuczona, zawiera nawyki, które są kształtowane przez doświadczenie społeczne. Wynika to z faktu, że ma ona charakter ideacyjny, jest uświadamiana przez normy i wzory. Mimo że jest systemem otwartym, ma charakter zintegrowany i strukturalny. Murdock twierdził, że istnieją uniwersalia, które są wspólne dla wszystkich kultur, takie jak: rodzina, muzyka, sztuka, kuchnia, religia, rytuały małżeńskie lub pogrzebowe itp. Oznacza to, że wszystkie działania wchodzące w skład kultury mają charakter społeczny, jednak powinny być włączone w życie jednostek. Herskovitz (1955), który twierdził również, że kultura jest „wytworzoną przez człowieka częścią środowiska” (s. 305) oraz, że kultura jest społecznie wyuczona, to podkreślał również, że jest ona tworem dynamicznym, ewoluującym w czasie, ale i w przestrzeni. W czasie, ponieważ rozwija się i zmienia na przestrzeni lat, wraz ze zmieniającymi się pokoleniami, z których każde wnosi coś do procesu ciągłego rozwoju. W przestrzeni, bo kultura przenosi się z miejsca na miejsce. Dotyczy to nie tylko migracji, ale także dyfuzji kulturowej, która polega na tym, że niektóre jej elementy, np. te bardziej atrakcyjne, przejmuje inna kultura. Dzieje się tak szczególnie współcześnie, w procesie globalizacji opisanym szczegółowo w poprzednim rozdziale (Birukou i in. , 2013).

Nasuwa się pytanie: jak to się stało, że ludzkość rozwinęła kulturę i co było tego przyczyną? Bronisław Malinowski, polski antropolog, twierdził, że kultura ma charakter czysto teleologiczny. Jest ona narzędziem, które człowiek wytwarza w celu zaspokojenia swoich potrzeb (Malinowski, 2013). Takie podejście, zwane funkcjonalizmem, ma według Malinowskiego podłoże indywidualne, gdyż twierdził on, że kultura jest wynikiem zaspokajania potrzeb jednostek, a nie społecznych. Nadal jednak kultura ma wymiar społeczny, gdyż jest reprezentowana przez jednostki, ale działa poprzez wzory działania w społeczeństwie. To każe nam myśleć o kulturze jako wynikającej z umowy społecznej. Dyskusje na temat charakteru i stopnia dobrowolności uczestnictwa w kulturze są wciąż żywe, gdyż stają przed retorycznym pytaniem: czy społeczeństwo tworzy kulturę, czy kultura tworzy społeczeństwo?

2. Tworzenie kultury

Kultura jest tworzona świadomie i celowo. Mówimy tu jednak o świadomości zbiorowej (Kenneth, 2005). Istnieje wiele czynników kulturotwórczych, na które człowiek nie ma wpływu, lub których nie jest świadomy. Wyróżnia się dwa rodzaje czynników kulturotwórczych: egzogenne i endogenne.

Czynniki egzogenne. Są to, jak sama nazwa wskazuje, czynniki spoza sfery antropologicznej. Są to głównie czynniki naturalne, takie jak klimat czy położenie geograficzne. Liczne badania antropologiczne potwierdzają, że topografia wpływa na specyfikę danej kultury. Na przykład, społeczności łatwo dostępne, takie jak zamieszkujące obszary nadmorskie, są bardziej narażone na kontakt z innymi kulturami i dlatego będą bardziej otwarte, podczas gdy społeczności w trudno dostępnych obszarach, takich jak góry, mają tendencję do bycia bardziej konserwatywnymi.

Czynniki endogenne. Czynniki te związane są z samą społecznością, która tworzy kulturę. Należą do nich: wielkość społeczności, jej wewnętrzna struktura, historia itp. Ważnym czynnikiem endogennym jest również zakres tego, co już zostało ukształtowane w ramach rozwoju kultury. Ponieważ kultura jest procesem dynamicznym, czynniki kulturotwórcze to także już ukształtowane składniki kultury.

3. Składniki kultury

Sfera kultury znajduje się zarówno w świecie materialnym, jak i niematerialnym. Na kulturę składają się zarówno wytwory materialne, takie jak dzieła sztuki czy wytwory techniki, jak i wzory zachowań, normy, przekonania. Wyznaczenie zakresu składników kultury jest więc równie trudne, jak jej zdefiniowanie. Każdy rezultat działania określony jako fakt kulturowy jest elementem kultury. Można jednak wskazać kilka najważniejszych elementów kultury, które mają istotny wpływ na tworzenie uniwersaliów, o których pisał Murdock (1949).

Język i symbole. Język jest podstawowym składnikiem kultury. Tworzy on sposób myślenia i postrzegania otaczającego nas świata. Opisując wzajemny wpływ kultury i języka, należy zdefiniować język szeroko, jako środek komunikacji i ekspresji: język to nie tylko zbiór słów uporządkowanych według reguł gramatyki, ale także ekspresja o charakterze niewerbalnym, z której składa się większość naszego procesu komunikacji (Kramsch, 1998). Tak więc język jest również jednym z najważniejszych czynników tworzących kulturę. Gesty mają specjalne znaczenie i mogą się od siebie różnić: to, co ma szczególne znaczenie w jednej kulturze, może mieć zupełnie inne znaczenie w innej (Axtell, 1998). Symbole mogą mieć również głębsze znaczenia, które są podstawą do tworzenia tożsamości indywidualnej i społecznej (np. symbole ważne dla niektórych narodów, symbole religijne itp.) Najważniejszym zestawem symboli jest język. Język jest systemem, który określa sposób, w jaki ludzie się komunikują, ale także sposób, w jaki myślą. Ludzkie myślenie jest w większości konceptualne,

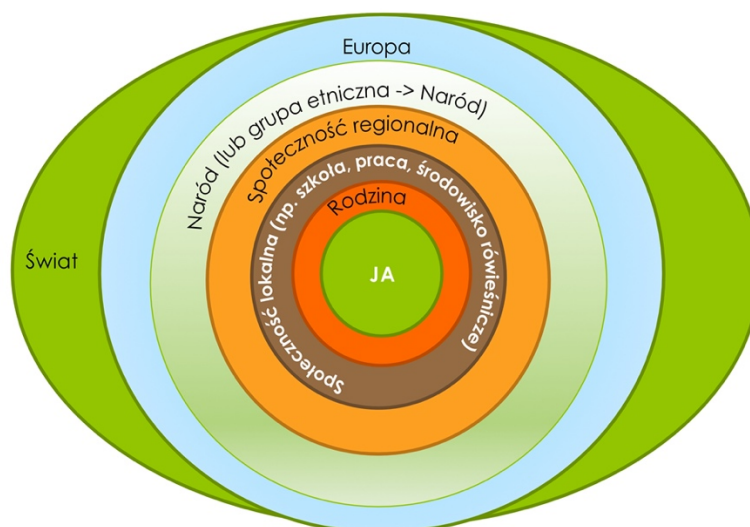
więc używamy języka także do naszego wewnętrznego dialogu, do myślenia. Można nawet pokusić się o tezę (Whorf, 1956), że jeśli jakaś struktura nie jest obecna w języku, to nie będzie jej również w naszej świadomości. Dlatego tak ważne jest, aby w każdej próbie dialogu międzykulturowego zwracać uwagę na warstwę językową.

Wartości i normy. W życiu człowieka wartości określają to, co jest pożądane. Są drogowskazem postępowania, określają, co jest dobre, a co złe. W kulturze pełnią nie tylko rolę ukierunkowującą zachowanie, ale wraz z normami, które wyznaczają, stanowią ważny czynnik wpływający na przynależność do danej grupy. Dlatego ich znaczenie jest ogromne nie tylko dla jednostki, która dąży do dobra, ale także dla całej grupy, której podstawą powinno być poczucie wspólnoty. Określając normy, społeczność kieruje się wartościami, ale także tym, co nadaje jej spójność. Na przykład normy zachowania przy stole nie są same w sobie odzwierciedleniem wartości, ale wskaźnikiem pewnego poziomu kultury osobistej, który pozwala należeć do grupy tzw. ludzi dobrze wychowanych.

Artefakty. Artefakty to materialne składniki kultury. Jest to duża grupa, do której zalicza się zarówno wytwory techniki, jak i dzieła sztuki. Są one jednak odzwierciedleniem dóbr niematerialnych, zwłaszcza wartości. Mogą mieć wymiar symboliczny, jak np. elementy sztuki sakralnej, ale są też np. odzwierciedleniem konsumpcjonizmu jako wartości: technologiczne gadżety będące produktem rynku kreującego ludzkie potrzeby. Doskonałym, symbolicznym wskaźnikiem jest tu sztuka, w której, jak w lustrze, odbijają się najbardziej charakterystyczne cechy kultury społeczeństwa, z którego się wywodzi.

4. Obszary kultury

Dwie główne sfery kultury to: materialna i niematerialna. Jednak w tym rozdziale skupiamy się na zupełnie innym podejściu. Sfery, czy raczej obszary kultury, są traktowane jako różne strefy życia każdej jednostki, na przykładzie zwykłego obywatela Europy, w odniesieniu do kultury, której jest on częścią. Poniższy model (rys. 1) nie wskazuje na odrębne, zamknięte i rozłączne strefy, lecz podkreśla stratyfikację kulturową, w której zachodzą nieustanne procesy wzajemnych relacji, przejść i przenikania.



Rysunek 1. Model kultury

W centrum każdej kultury znajduje się człowiek. Jednostki, które żyją jako część kultury, muszą być włączone do życia w kulturze i przez kulturę poprzez proces tzw. socjalizacji.

Ja (podmiot kultury). Podmiot kultury, czyli jednostka włączona w kulturę, znajduje się w jej centrum. Nie tylko z punktu widzenia jej tworzenia, ale przede wszystkim ze względu na potrzebę jej uwewnętrznienia. Choć kultura ma charakter społeczny, to jednak spełnia się w indywidualnych faktach kulturowych, w działaniach jednostek. Dlatego mówiąc o kulturze, trzeba zacząć od jej podmiotu. Więcej na temat indywidualnej i społecznej tożsamości jednostek piszemy w rozdziale 1.5.

Rodzina. Rodzina to najbliższa i najbardziej podstawowa grupa społeczna, będąca jednocześnie najważniejszym środowiskiem kulturowym. Z punktu widzenia enkulturacji jest to pierwsze środowisko wychowawcze jednostki. Rodzina zapewnia pierwszy kontakt z kulturą poprzez proces wychowawczy. Jest ona najważniejszym czynnikiem kształtującym zarówno indywidualną tożsamość człowieka, jak i jego poczucie przynależności do społeczeństwa.

Społeczeństwo lokalne. Pod tym pojęciem rozumie się społeczność lokalną pozostającą w bezpośrednich relacjach z jednostką. Może to być grupa rówieśnicza, koledzy, sąsiedzi. Jest to bardzo ważna grupa, gdyż stanowi większość tzw. liczby Dunbara, czyli liczby osób, które pozostają w bezpośrednim kontakcie z jednostką i mają wpływ na jej rozwój kulturowy (Bodley, 2011, s. 11). Przyjmuje się, że jest to około 150 osób. Społeczeństwo lokalne jest bardziej przekąźnikiem wiedzy kulturowej niż twórcą kultury.

Społeczeństwo regionalne. Społeczeństwo regionalne związane jest z pojęciem małych

ojczyzn. Jest to ta sfera społeczna, w której tworzą się lokalne obyczaje. Tę grupę społeczną łączy zazwyczaj wspólna historia, ale i wspólne ideały, a jednocześnie jest to grupa bardziej realna, mniej abstrakcyjna niż naród, który za nią podąża.

Naród. Najbardziej charakterystycznym i najważniejszym czynnikiem w tworzeniu narodu jest język. Innym, wspólne perypetie wyrażające się w historii. Tak jak rodzina jest grupą pierwotną dla kultury i społeczeństwa, tak naród jest ogólnym i najważniejszym obszarem kulturotwórczym. To prawda, że zwyczaje najbliższe życiu codziennemu powstają w społeczeństwie regionalnym, jednak tym, co stanowi o poczuciu przynależności do grupy wspólnych wartości, wyrażanych przez najważniejsze symbole społeczne, jest właśnie naród.

Spoleczeństwo ponadnarodowe (Europa). Kultura może być rozumiana w skali mikro, z punktu widzenia społeczności, ale także w skali makro, jako spójna, ale zróżnicowana całość. Z tego punktu widzenia mówimy np. o kulturze europejskiej, ale możemy też wspomnieć o kulturze islamu czy Dalekiego Wschodu, czy kulturze Ameryki Północnej. Tym, co tworzy poczucie przynależności, jest wspólna historia, choć widziana z różnych stron frontów i sojuszy, a także wspólne wartości o charakterze ogólnym (Binion, 2006). Na przykład tym, co ukształtowało tożsamość europejską, wydaje się być cywilizacja grecko-rzymska i chrześcijaństwo.

Świat. Ostatnia strefa związana jest z tożsamością globalną jako obywatela świata. Można ją rozpatrywać w kategoriach ekologicznych, ale także w kategoriach podstawowych wartości humanitarnych. Tej strefie sprzyjają współczesne procesy globalizacyjne, ale także rosnące poczucie wspólnoty ludzkiej, zwłaszcza w obliczu zagrożeń klimatycznych czy pandemicznych.

Wszystkie te obszary kultury są koncentrycznymi kręgami, których centrum znajduje się w podmiocie kultury. Oznacza to, że wszystkie one są składnikami tożsamości kulturowej. Nie ma sprzeczności między byciem patriotą narodowym, Europejczykiem czy obywatelem świata. Każda z tych stref ma wpływ na tożsamość kulturową, mogą się one jedynie różnić stopniem, choć ten ostatni nie jest zależny od odległości strefy od środka koła.

Wnioski

To, co można podkreślić, zwłaszcza z perspektywy edukacyjnej, to pewne ogólne tezy:

1. Kultura to skomplikowane i wielowymiarowe zjawisko, które wpływa na całe nasze życie: od tego, kim jesteśmy, co i jak myślimy, co robimy, po to, czym się otaczamy.
2. Kultura jest czymś, czego można się nauczyć. Nikt nie rodzi się z kulturą, ale można się

w niej wychować.

3. Kultura jest społeczna. Różni się od stylu życia jednostek, ale styl życia może być odbiciem kultury.
4. Kultura musi zostać uwewnętrzniona, co nazywa się enkulturacją, ponieważ kultura przejawia się w działaniach jednostek.
5. Kultura powstała jako naturalna reakcja człowieka na potrzeby życia: w przyrodzie i wśród innych ludzi.
6. Na kulturę składają się zarówno aspekty materialne, takie jak wytwory techniki czy sztuki, jak i niematerialne, takie jak język, wartości, wzory zachowań.
7. Jednostka, jako podmiot kultury, znajduje się w centrum kilku obszarów powstawania i działania kultury. Obszary te można sobie wyobrazić jako koncentryczne kręgi. Nie ma więc sprzeczności między różnymi grupami społecznymi: od rodziny, przez naród, po globalną tożsamość człowieka.

Bibliografia

- 1 Axtell R.E. (1998), *Gestures: The do's and taboos of body language around the world*. New York: John Wiley.
- 2 Birukou A., Blanzieri E., Giorgini P., Giunchiglia F. (2013) A Formal Definition of Culture. In: Sycara K., Gelfand M., Abbe A. (red.) *Models for Intercultural Collaboration and Negotiation*. *Advances in Group Decision and Negotiation*, vol 6. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5574-1_1.
- 3 Binion R. (2006), European identity: its historic origins. *Chinese Journal of European Studies* 1:132–143.
- 4 Bodley J. H. (2011) *Cultural Anthropology: Tribes, States, and the Global System*, Plymouth, AltaMira Press.
- 5 Cambridge English Dictionary (2020), Internet edition: <https://dictionary.cambridge.org>
- 6 Herskovitz M. (1955), *Cultural Anthropology: An Abridged Revision of Man and His Works*. New York, Alfred A. Knopf, Inc.
- 7 Kenneth A. (2005), *Explorations in Classical Sociological Theory: Seeing the Social World*. Pine Forge Press.
- 8 Kramsch C. (1998), *Language and Culture*, Oxford University Press.
- 9 Lewis C. T., Short C. (1879), *A Latin Dictionary*, Oxford, Clarendon Press.

- 10 Malinowski, B. (2013). *Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- 11 Merriam Webster Dictionary (2020). Internet edition: <https://www.merriam-webster.com>.
- 12 Murdock G. (1949), *Social Structure*. New York: The MacMillan Company.
- 13 Tylor, E. B. (1871), *Primitive Culture: Research into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. London: John Murray. Volume 1.
- 14 Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: selected writings*. Cambridge, Mass. Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.

1.3. KOMPETENCJE SPOŁECZNE I KULTUROWE

Fundacja FRAME, Polska ³

Streszczenie

W rozdziale zwrócono uwagę na trudności w definiowaniu pojęcia kompetencji, w szczególności w odniesieniu do kompetencji miękkich, w tym społecznych. Przedstawiono charakterystykę kompetencji kluczowych zdefiniowanych przez Komisję Europejską. Na tym tle wskazano na charakterystykę kompetencji społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji kulturowych. Na granicy kultur pojawiają się problemy poznawcze, którym można zaradzić poprzez przyjęcie sześciostopniowego modelu przyzwyczajania się do innej rzeczywistości kulturowej. Rozdział kończy się otwartymi pytaniami i refleksjami na temat wyzwań, jakie stoją przed nami w przypadku komunikacji wielokulturowej.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, kompetencje kulturowe, kompetencje kluczowe

³ Autor do korespondencji: Adam K. Gogacz, e-mail: adam@gogacz.eu

1.3. Kompetencje społeczne i kulturowe

1. Definicja kompetencji, kompetencje kluczowe

Kompetencja może być zdefiniowana jako zdolność do działania, robienia czegoś dobrze, efektywnie, algorytmicznie lub w sposób zaplanowany (Cambridge English Dictionary, 2020). Istnieje wiele kompetencji, które mogą być ważne dla konkretnego działania w różnych dziedzinach: od edukacji, przez aktywność osobistą, po zawodową. Niektóre z nich zostały uznane za kompetencje kluczowe, w szczególności w odniesieniu do rozwoju osobistego i społecznego. Od 2006 roku Komisja Europejska definiuje takie kompetencje, biorąc pod uwagę społeczne i zawodowe zapotrzebowanie na konkretną wiedzę, umiejętności i postawy. W 2018 r. zmodyfikowano zestaw kompetencji kluczowych i podzielono je na 8 podstawowych grup (tabela 1).

Tabela 1. Kompetencje kluczowe dla uczenia się przez całe życie. Źródło: Komisja Europejska (2019)

Kompetencje	Wiedza	Umiejętności	Postawy
Umiejętność czytania i pisania	Czytanie i pisanie; rozumienie informacji pisanej; znajomość słownictwa; gramatyka i podstawowe funkcje literatury; różne style w języku.	Porozumiewanie się: ustnie i pisemnie; monitorowanie i dostosowywanie własnej komunikacji do wymogów sytuacji; rozróżnianie i wykorzystywanie różnych rodzajów źródeł do gromadzenia i przetwarzania informacji; wyrażanie opinii i myśli w przekonujący sposób w zależności od sytuacji.	Predyspozycje do krytycznego myślenia i dialogu; docenianie walorów estetycznych; zainteresowanie komunikacją z innymi ludźmi.
Wielojęzyczność	Znajomość słownictwa i gramatyki różnych języków; świadomość głównych typów i	Umiejętność rozumienia komunikatów słownych, inicjowania i podtrzymywania rozmowy; czytania, rozumienia i pisania tekstów; dostosowania formy komunikacji do	Docenianie różnorodności kulturowej; zainteresowanie i ciekawość różnych języków i

	rejestrów różnych języków; konwencje społeczne oraz aspekt kulturowy i zmienność języków.	odpowiednich sytuacji.	komunikacji międzykulturowej; szacunek dla indywidualnego profilu językowego; szacunek dla języka ojczystego osób, z którymi należy się porozumiewać; szacunek dla mniejszości i środowisk migracyjnych.
Kompetencje matematyczne w nauce i technice	Wiedza z zakresu matematyki, w tym liczb, miar i struktur; podstawowe operacje matematyczne i świadomość pytań, na które można znaleźć odpowiedzi w matematyce; podstawowe zasady dotyczące świata przyrody; podstawowe teorie naukowe, zasady, metody oraz wpływ nauki, technologii i inżynierii; zastosowanie teorii naukowych.	Stosowanie podstawowych zasad i procesów matematycznych w codziennych kontekstach; rozumienie języka matematycznego i sposobów dowodzenia; rozumienie danych statystycznych; rozumienie nauki, metodologii, obserwacji, eksperymentów; umiejętność wykorzystania racjonalnego i logicznego myślenia do weryfikacji hipotez; wykorzystywanie danych naukowych do rozwiązywania problemów i osiągania celów.	Szacunek dla prawdy; ciekawość; troska o kwestie etyczne w naukach o zrównoważonym rozwoju i bezpieczeństwie.
Kompetencje	Świadomość szans i	Wykorzystanie technologii	Krytyczne myślenie,

cyfrowe	zagrożeń związanych z technologią cyfrową. Wiedza o podstawowych funkcjach i mechanizmach technologii oraz o logice leżącej u podstaw rozwiązań technologicznych.	cyfrowych na każdej płaszczyźnie aktywności społecznej: obywatelstwo, integracja społeczna, współpraca, rozwiązania komercyjne. Zdolność do korzystania, dostępu, filtrowania, oceniania, tworzenia, programowania i udostępniania treści cyfrowych. Ochrona i odpowiedzialne udostępnianie danych.	otwartość umysłu. Ciekawość i otwartość na rozwój technologiczny.
Kompetence osobiste, społeczne i umiejętność uczenia się	Zasady i kody komunikacji przyjęte w różnych środowiskach społecznych. Komponenty zdrowego umysłu, ciała i stylu życia. Samoświadomość w zakresie preferowanych strategii uczenia się, potrzeb rozwojowych i sposobów rozwijania kompetencji. Wiedza o tym, jak znaleźć możliwości rozwoju.	Zdolność do rozpoznawania własnych zdolności, kierowania ich rozwojem i krytycznego myślenia o nich. Zdolność do uczenia się i pracy we współpracy i samodzielnie. Zrozumienie zasad oceny zewnętrznej i umiejętność poszukiwania wsparcia w razie potrzeby. Odporność i zdolność do radzenia sobie ze stresem. Konstruktywna komunikacja w różnych środowiskach społecznych. Okazywanie tolerancji, wyrażanie i rozumienie różnych punktów widzenia, zdolność do budowania zaufania i odczuwania empatii.	Pozytywna postawa wobec własnego dobrostanu osobistego, społecznego i fizycznego oraz uczenia się przez całe życie. Tendencja do współpracy, asertywność i uczciwość. Poszanowanie różnorodności i skłonność do kompromisu. Wyznaczanie celów, zdolność do motywacji oraz rozwijanie odporności i pewności siebie w celu kontynuowania nauki i osiągnięcia

			sukcesów. Chęć zastosowania wcześniejszej nauki i doświadczeń życiowych oraz ciekawość w poszukiwaniu możliwości uczenia się.
Kompetencje obywatelskie	Znajomość podstawowych pojęć i zjawisk dotyczących jednostek, grup, organizacji pracy, społeczeństwa, gospodarki i kultury. Rozumienie wspólnych wartości europejskich. Znajomość wydarzeń współczesnych, jak również krytyczne rozumienie głównych wydarzeń w historii narodowej, europejskiej i światowej. Wiedza na temat integracji europejskiej, jak również świadomość różnorodności i	Zdolność do skutecznego angażowania się wraz z innymi we wspólne lub publiczne interesy. Krytyczne myślenie i zintegrowane umiejętności rozwiązywania problemów, a także umiejętności tworzenia argumentów i konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności. Podejmowanie decyzji na wszystkich szczeblach, od lokalnego do krajowego. Krytyczne rozumienie mediów i interakcja z nimi oraz rozumienie roli i funkcji mediów w społeczeństwach demokratycznych.	Poszanowanie praw człowieka. Wsparcie dla różnorodności społecznej i kulturowej, równości płci i spójności społecznej, zrównoważonego stylu życia, promowanie kultury pokoju i niestosowania przemocy, gotowość do poszanowania prywatności innych osób oraz do wzięcia odpowiedzialności za środowisko naturalne. Zainteresowanie rozwojem politycznym i społeczno-

	tożsamości kulturowych w Europie.		gospodarczym, naukami humanistycznymi i komunikacją międzykulturową.
Przedsiębiorczość	Wiedza, jak wprowadzać pomysły w życie - konteksty i możliwości. Zrozumienie podejścia do planowania i zarządzania projektami, które obejmuje zarówno procesy, jak i zasoby. Wiedza na temat ekonomii i społecznego kontekstu ekonomii, w tym wyzwań stojących przed pracodawcą lub organizacją oraz świadomość konieczności zrównoważonego rozwoju, a także zasad etyki i zrównoważonego rozwoju.	Wyobrażenia, myślenie strategiczne i rozwiązywanie problemów, a także krytyczna i konstruktywna refleksja w ramach rozwijających się procesów twórczych i innowacji. Umiejętność pracy indywidualnej oraz w zespołach i organizacjach. Podejmowanie decyzji finansowych z uwzględnieniem kosztów i wartości. Zdolność do negocjacji i komunikacji z innymi. Radzenie sobie z niepewnością, niejednoznacznością i ryzykiem w ramach podejmowania świadomych decyzji.	
Świadomość i ekspresja kulturowa	Znajomość kultur i form wyrazu lokalnych,	Umiejętność wyrażania i rozumienia idei i treści wytworów kultury, w tym	Otwarta postawa wobec różnorodności

regionalnych, narodowych, europejskich i światowych, w tym ich języków, dziedzictwa i tradycji oraz produktów kulturowych, a także zrozumienie, w jaki sposób te formy wyrazu mogą wpływać na siebie nawzajem oraz na idee jednostki.	sztuki, obyczajów, relacji. Umiejętność rozróżniania wartości i funkcji: indywidualnej, społecznej i komercyjnej różnych form kultury. Zdolność do angażowania się w procesy twórcze, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym.	ekspresji kulturowej oraz szacunek dla niej, a także etyczne i odpowiedzialne podejście do własności intelektualnej i kulturowej. Pozytywna postawa obejmuje również ciekawość świata, otwartość na wyobrażanie sobie nowych możliwości oraz chęć uczestnictwa w doświadczeniach kulturalnych.
---	--	--

Pogrubioną czcionką wskazano te sformułowania, które mają istotne znaczenie dla różnorodności kulturowej.

Kompetencje kluczowe nie są gotowym zestawem, który należy nabyć. Stanowią one raczej obszar wzajemnie powiązanych umiejętności i obszarów wiedzy, z których należy czerpać, jeśli chce się być pełnoprawnym uczestnikiem tego, co można nazwać kulturą europejską, czy nawet szerzej - kulturą zachodnią. Wzajemne powiązania między wskazanymi kompetencjami kluczowymi powodują, że nie jest to zestaw „szufladek”, które można otwierać, by czerpać z nich według określonych potrzeb. Współzależności powodują, że kompetencje kluczowe można raczej odnieść do pewnych uniwersalnych narzędzi, które pomagają rozwiązywać problemy we współczesnym świecie, ale których nie należy używać samodzielnie

lub tylko w wąskim celu. Nie jest też możliwe nabycie wszystkich kompetencji kluczowych w pełnym zakresie. Przynajmniej ze względu na indywidualne predyspozycje czy ograniczenia. Jednak funkcjonalność jednej kompetencji może być rekompensowana przez inną, np. niedobór kompetencji informatycznych może być wsparty rozwiniętymi kompetencjami matematycznymi, naukowymi czy osobistymi w zakresie umiejętności szybkiego uczenia się.

2. Kompetencje społeczne

Kompetencje społeczne definiuje się jako „posiadanie i wykorzystywanie zdolności do integrowania myślenia, odczuwania i zachowania w celu osiągnięcia zadań i wyników społecznych cenionych w kontekście i kulturze gospodarza” (Topping i in., 2000, s. 32). Pojęcie to, wywodzące się z psychologii, ma obecnie szerszy wymiar i jest rozpatrywane w wielu naukach: psychologii, pedagogice, socjologii, naukach o zarządzaniu. Dlatego też jego jednoznaczne zdefiniowanie sprawia wiele problemów. Niektórzy definiują je jako związane głównie z relacjami z innymi ludźmi (Mallinckrodt, 2000), które wymagają przede wszystkim umiejętności komunikacyjnych i jako takie z pewnością będą przedmiotem zainteresowania psychologów społecznych. Z punktu widzenia socjologii są to kompetencje relacyjne związane z rolami społecznymi, choć, co może być dziwne, socjologia unika używania tego pojęcia. Na próżno szukać go np. w słownikach socjologicznych. Na gruncie nauk o zarządzaniu można je zdefiniować z punktu widzenia użyteczności, jako umiejętności sprawnego zarządzania sobą i wysokiej skuteczności interpersonalnej. Pojawia się zatem pytanie, czy kompetencje społeczne są współczesną koniecznością, aby jednostka mogła odnaleźć się w coraz bardziej złożonym, zróżnicowanym świecie ludzkim, czy też są one rzeczywiście podstawą procesu socjalizacji.

Według Kostelnik i in. (2002) istnieje sześć obszarów kompetencji społecznych.

Samoregulacja. Obszar ten odnosi się do emocjonalnych sfer życia człowieka. Ten rodzaj kompetencji pozwala na kontrolowanie własnych emocji: od strachu, poprzez złość, do zadowolenia czy radości. Jest ona chyba najbardziej zależna od procesu wychowania w rodzinie, gdyż opiera się nie tylko na świadomości własnych emocji, ale także na wzorcach zachowań wobec nich, przekazywanych np. przez rodziców.

Kompetencje interpersonalne. W tym obszarze najważniejsze jest rozumienie potrzeb i uczuć innych osób, ale także umiejętność komunikowania się i określania granic ingerencji w strefę intymną i osobistą (Hall, 1969).

Kompetencje intrapersonalne. Ta sfera dotyczy pozytywnej samoidentyfikacji. Związki

między poczuciem własnej wartości a umiejętnościami komunikacji interpersonalnej są tak dobrze znane, że nie sposób mówić o kompetencjach społecznych bez uwzględnienia własnej tożsamości jednostki (Walsh, 1994). Więcej na temat związku pomiędzy tożsamością indywidualną i społeczną w rozdziale 1.4.

Kompetencje kulturowe. Obszar ten odnosi się do ekspresji kulturowej zawartej w zestawie kompetencji kluczowych, ale także wykracza poza ten zakres. Istotne jest tu poczucie sprawiedliwości społecznej i odpowiedzialności za działania w środowisku społecznym. Niezbędna jest więc świadomość mechanizmów zachowań i reakcji, jakie zachodzą w danej kulturze.

Przyjmowanie wartości społecznych. Sfera ta jest ważna dla procesu socjalizacji, czyli włączania do społeczeństwa. Jest to strefa zależna od kultury, ale umiejętności, które są do niej niezbędne, mogą różnić się między kulturami jedynie stopniem zaawansowania czy zaangażowania. Szacunek dla różnorodności, współczucie, poczucie wspólnoty, elastyczność - to wartości, które są niezależne od różnic kulturowych.

Planowanie i podejmowanie decyzji. Dla umiejętnego życia w społeczeństwie świadome, zaplanowane działanie wiąże się nie tylko z efektywnością, ale i z odpowiedzialnością. Podejmowanie decyzji musi wiązać się ze świadomością ich konsekwencji dla jednostki i środowiska.

W powyższych sferach mieści się obszar kompetencji społecznych, których nabywanie związane jest z kilkoma obszarami: rodziną, która jest najbliższym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym dziecka; szkołą, która wprowadza w świat szerszego społeczeństwa, ale przede wszystkim jest pierwszą sformalizowaną instytucją, z którą spotyka się człowiek; a także ze środowiskiem lokalnym: rówieśniczym czy związanym z pracą zawodową. Ich typologia, w porównaniu z kompetencjami kluczowymi, nie jest łatwa do zdefiniowania. Wynikają one z wielu rodzajów kompetencji kluczowych, mieszczą się w wielu obszarach, są również interdyscyplinarne. Dlatego trudno jest je zdefiniować lub nawet wskazać w jasny i oczywisty sposób. Często są to po prostu wszelkie umiejętności, które poprawiają relacje w społeczności, relacje jednostki ze społecznością, czy też jednostki z samą sobą.

3. Nabywanie kompetencji międzykulturowej

Największym problemem w kontakcie z kimś, kto reprezentuje inną kulturę niż nasza, jest zderzenie z innymi elementami tej kultury: wartościami, normami, sposobem

komunikowania się z otoczeniem. Wymaga to specjalnych kompetencji, ale także pewnego algorytmu postępowania, który będzie skutkował w rzeczywistym kontakcie z inną kulturą. Rysunek 1 przedstawia model zaproponowany przez szwedzkiego trenera i edukatora Patricka Gruczka ⁴- sześć kroków do nabycia kompetencji międzykulturowej.



Rysunek 1: Sześciostopniowy model kompetencji międzykulturowych. Źródło: Patrick Gruczka lecture for Intercultural Competence in Education by University of Iceland (2018), za zgodą autora

1. Pierwszy krok dotyczy samoświadomości, która odnosi się do dwóch sfer kompetencji społecznych: kompetencji intrapersonalnych i samoregulacji. Jednak z perspektywy komunikacji międzykulturowej jest to wstępne rozpoznanie, że rzeczy nie są takie, jakie są, ale takie, jak je postrzegamy. To prowadzi nas do drugiego kroku.
2. Świadomość podmiotowości. Jedną z naturalnych cech kultury jest etnocentryzm, który stawia naszą własną kulturę w centrum uwagi i procesu poznawczego. Tymczasem świadomość, że „moja prawda” jest tylko moja, a nie jest prawdą obiektywną, pozwala otworzyć się na inny sposób życia.
3. Ciekawość jest chęcią poznania mojej prawdy. A poprzez poznanie mojej prawdy mogę dowiedzieć się również o tym, że istnieją inne. Ciekawość pomaga też zwalczać stereotypy, które są problematyczne niekoniecznie same w sobie, ale dlatego, że są

⁴ Model jest niepublikowany. Prezentowany jest za zgodą autora, Patryka Gruczka.

niepełne. Tylko wiedza pozwala uzupełnić obraz rzeczywistości, który moglibyśmy ocenić.

4. Wiedza i umiejętności dotyczące kultur, począwszy od naszej własnej kultury. Granice między kulturami są nieuchwytny. Kultura nie jest pudełkiem, w którym się znajdujemy i które możemy opuścić. Ale jeśli zaczniemy dostrzegać ten fakt, zaczniemy również dostrzegać granice i dzięki temu będziemy w stanie odróżnić, czy jesteśmy u siebie, czy już nie.
5. Doświadczenia. Jesteśmy wynikiem naszych doświadczeń, ale także przyjmujemy doświadczenia innych i odnosimy je do naszych własnych. W tych doświadczeniach trzeba się zastanowić, na ile jesteśmy w stanie dostosować się do społeczności, która nas otacza, pozostając jednocześnie w zgodzie z samym sobą. Szczególnie w przypadku dużych rozbieżności pojawia się też oburzenie: dlaczego w ogóle mam się dostosowywać? Dlaczego nie mogę pozostać inny?
6. Refleksja na temat doświadczeń i naszego miejsca we wspólnocie. Podczas tego etapu pojawia się refleksja: czego mogę się nauczyć z tej sytuacji? Czego mogę się nauczyć od innych?

Holistyczne podejście do tego modelu pozwala nam zrozumieć rolę, jaką odgrywa w naszym życiu kontakt z inną kulturą. W rzeczywistości otwiera on możliwość poznania siebie, a następnie pomaga nam funkcjonować w grupie: nie tylko w naszej własnej kulturze, ale w każdej, w której się znajdziemy.

4. Wyzwania

Każde życie to historia do opowiedzenia. I każda historia ma znaczenie, ale najważniejsze jest wiele historii. Jak powiedział Arystoteles, jesteśmy istotami społecznymi. Ale życie w społeczeństwie wymaga dostrzegania historii innych ludzi. Jest to szczególnie trudne, gdy pochodzą one z innej rzeczywistości kulturowej. Są jednak rzeczy, które wymagają szczególnej uwagi w kontakcie między kulturami.

Komunikacja. Jej brak tworzy pustkę, która staje się przestrzenią dla rozwoju stereotypów, uprzedzeń, ale przede wszystkim wrogości, która jest wynikiem ignorancji.

Relacje. Złe relacje nie zawsze wynikają z różnic kulturowych. Musimy pamiętać, że ludzie mogą być wrogo nastawieni, choć pochodzą nie tylko z jednej kultury, ale i z jednej rodziny.

Globalizacja. Nie żyjemy tylko w jednej kulturze. Globalizacja zwiększa płynność

między granicami kulturowymi. Pojawia się zjawisko transkulturowości, które zostało opisane bardziej szczegółowo w rozdziale 1.4.

Natura ludzka. Nie pozbedziemy się przesądów, stereotypów czy założeń. Są one częścią naszej natury. Samo pojęcie stereotypu nie jest negatywne. Staje się przyczyną negatywnych zjawisk, gdy nie idzie za nim dalsze poznanie.

Indywidualność. Nazywa się ją podmiotowością i jest jedną z najważniejszych wartości naszej kultury. Jednak w zetknięciu z naturą społeczną rodzi wiele wyzwań i problemów. Dlatego warto zwrócić uwagę, by nie zamykać się w sferze własnych poglądów i przyzwyczajęń, ale też nie dać się wciągnąć w myślenie grupowe. Zachowując godność grupy, zachowajmy również swoją, trzymając się własnego zdania, nie rezygnując z poświęcania swojego czasu innym.

5. Wnioski i uwagi końcowe

Życie w każdym okresie historycznym jest wyzwaniem. Jednak współczesny świat wymaga bardziej złożonych kompetencji, nie tylko po to, aby przetrwać, ale przede wszystkim, aby żyć szczęśliwie w nowoczesnym społeczeństwie. W niniejszym rozdziale, spośród wielu kompetencji, wyróżniono te kluczowe. Jednak w zglobalizowanym świecie ważne jest, aby umieć współdziałać z ludźmi pochodzącymi z różnych kultur, ponieważ ich wzajemne mieszanie się i przenikanie będzie stopniowo wzrastać. Dlatego też kompetencje międzykulturowe wydają się być jednymi z najważniejszych. Należy dołożyć wszelkich starań, aby kształcić w ich duchu kolejne pokolenia, ale również osoby starsze powinny je nabyć, aby móc pracować z młodymi ludźmi, niezależnie od ich pochodzenia. W rzeczywistości praca w środowisku międzykulturowym wymaga otwartości, gotowości do poznania i zaakceptowania „innego”, ale daje też wiele możliwości synergicznej współpracy pomiędzy różnymi punktami widzenia reprezentowanymi przez przedstawicieli różnych kultur. Więcej informacji na ten temat znajduje się w Podręczniku pracy, rozdział 1.3.

Referencje

1. Komisja Europejska (2019), Key Competences in Long Life Learning, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
2. Hall, Edward T. (1969). The Hidden Dimension. Anchor Books.
3. Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., Stein, L. C., Gregory, K. (2002).

Guiding children's social development: Theory to practice (wyd. 4). New York: Delmar.

4. Mallinckrodt B. (2000), Attachment, Social Competencies, Social Support, and Interpersonal Process in Psychotherapy, *Psychotherapy Research*, 10:3, 239-266.
5. Topping, K., Bremner, W., Holmes, E. (2000), Social Competence: The Social Construction of the Construct, in: Baron R., Parker J. D. A., eds. *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
6. Walsh, J. A. (1994). Moral development: Making the connection between choices, moral responsibility and self-esteem. ERIC Document 369555.

1.4. WIELOKULTUROWOŚĆ, MIĘDZYKULTUROWOŚĆ, TRANSKULTUROWOŚĆ

Fundacja FRAME, Polska ⁵

Streszczenie

Pojęcia wielokulturowości, międzykulturowości i transkulturowości są bardzo niejednoznaczne. Dotyczą one jednak jednej rzeczywistości, a mianowicie takiej, w której w zglobalizowanym świecie następuje stopniowe mieszanie się kultur. W tej rzeczywistości możliwe są różne scenariusze działania. Wielokulturowość może odnosić się do samego zjawiska obecności wielu kultur na jednym obszarze, ale z punktu widzenia edukacji jest to podejście polegające na tworzeniu wspólnej tożsamości kulturowej w oparciu o kulturę dominującą. Tak jest w przypadku USA. W Europie funkcjonuje inny model oparty na idei międzykulturowości. Polega on na współistnieniu wielu kultur na jednym obszarze, bez wskazywania żadnej jako dominującej, ale w oparciu o dialog międzykulturowy. Te dwa możliwe scenariusze powinny być celowe, gdyż naturalnym efektem mieszania się kultur jest transkulturowość. Z poziomu jednostki oznacza to wybór tych elementów, które są najbardziej atrakcyjne i interesujące. Brak kontroli nad tym procesem spowoduje uniformizację, a tym samym zanikanie kultur mniej atrakcyjnych i niszowych, a ich wartości będą stopniowo zastępowane przez konsumpcjonizm.

Słowa kluczowe: wielokulturowość, międzykulturowość, transkulturowość, edukacja wielokulturowa, edukacja międzykulturowa

⁵ Autor do korespondencji: Adam K. Gogacz, e-mail: adam@gogacz.eu

1.4. Wielokulturowość, międzykulturowość, transkulturowość

Pojęcia wielokulturowości, międzykulturowości i transkulturowości są wieloznaczne i wieloaspektowe. Mogą być rozumiane jako rzeczowniki, wtedy możemy je uznać za pewne zjawiska o charakterze ogólnym, ale mogą być też traktowane jako przymiotniki i wtedy pojawiają się jako konkretne zjawiska społeczne przypisane do pewnych określonych sfer. Niezależnie od tego, czy opisujemy je w sposób ogólny, czy też przypisujemy do konkretnych dziedzin, muszą być one z góry przyporządkowane konkretnym sferom, do których najlepiej pasują. Wielokulturowość dotyczy głównie społeczeństwa jako takiego, międzykulturowość wydaje się najlepiej pasować do dziedziny edukacji, a transkulturowość to termin związany z kulturą. Przyjrzyjmy się zatem szczegółowo każdemu z poszczególnych pojęć.

1. Wielokulturowość

Według Encyclopedia Britannica (2020), wielokulturowość oznacza „pogląd, że kultury, rasy i grupy etniczne, szczególnie te z grup mniejszościowych, zasługują na specjalne uznanie ich różnic w ramach dominującej kultury politycznej.” Natomiast inne źródło opisuje ją jako fakt będący konsekwencją globalizacji, w której następuje przepływ ludzi, ponieważ rozwój środków komunikacji i transportu pociąga za sobą przepływ kultur (Benet-Martinez, 2012). Według Stanford Encyclopedia of Philosophy (2020) jest to pomysł na to, jak „zrozumieć i odpowiedzieć na wyzwania związane z różnorodnością kulturową opartą na różnicach etnicznych, narodowych i religijnych.” Podejścia te pokazują, że wielokulturowość jest stanem współczesnego świata społecznego, w którym żadna kultura nie może być zamknięta, gdyż ludzie nieustannie przemieszczają się po całym świecie. Przenikanie się kultur gwałtownie wzrasta w wyniku globalizacji. Przestrzenie, które nazywamy obszarami kulturowymi nie kurczą się, ale coraz bardziej rozprzestrzeniają, nakładają się na siebie, co powoduje mieszanie się kultur, obyczajów i sposobów życia. Kultur jako czegoś, co ogranicza, a nawet tworzy społeczeństwa, nie można już traktować jako oddzielnych wysp (Welsh, 1999) - są one otwartymi przestrzeniami podatnymi na wpływy i zdolnymi do mieszania się z innymi.

Ponieważ najważniejszymi czynnikami spajającymi kultury są: język i wspólna historia, dlatego też problemy związane z wielością kultur mają głównie charakter komunikacyjny. Konieczność komunikowania się między kulturami nie dotyczy jednak tylko języka, ale także innych składników kultury, które zostały omówione w rozdziale 1.1. Ponadto konsekwencje

istnienia wielu kultur na jednym obszarze są bardzo ważne dla kształtowania polityki społecznej, gdyż wpływy kulturowe w środowisku wielokulturowym mogą być bardzo różne. Dominuje kultura większościowa, a zatem może wystąpić zjawisko dyskryminacji, odrzucenia, marginalizacji kultur mniej licznych lub mniej atrakcyjnych. W środowisku wielokulturowym nasilają się procesy wzajemnego wypierania się kultur, przy czym regułą jest zastępowanie mniej atrakcyjnej przez bardziej atrakcyjną. Prowadzi to również do licznych konfliktów, takich jak wrogość, zwłaszcza kultury zagrożonej wobec kultury dominującej. Na przykład środowiska konserwatywne krytykują tzw. zachodni czy liberalny styl życia. Stąd też drugie rozumienie słowa „wielokulturowość”, które staje się dodatkiem do słowa „polityka”. Polityka wielokulturowa polega na promowaniu różnorodności kulturowej i budowaniu dialogu społecznego w celu uniknięcia tarć i wrogości między kulturami (Iverson, 2001). Podsumowując, wielokulturowość jest stanem, który wynika z rozwoju społeczeństwa globalnego w świecie i wymaga określonych działań politycznych, aby dostosować do niego życie społeczne.

Wielokulturowość może być rozumiana w węższym lub szerszym kontekście. W węższym kontekście dotyczy ona różnic o charakterze rasowym, etnicznym, religijnym czy kulturowym, przy czym kulturę rozumiemy tu w sensie narodowym. Takie podejście traktuje jednak społeczeństwa jako jednorodną grupę ze względu na uwarunkowania etniczne, językowe i historyczne. Pope (1995) zwraca jednak uwagę, że same społeczeństwa nie są grupami homogenicznymi, lecz heterogenicznymi, a w obrębie danego narodu również występują duże różnice kulturowe. Dlatego też istnieje szersze podejście do wielokulturowości, nie ograniczające jej tylko do rasy czy pochodzenia etnicznego, ale uwzględniające również inne mniejszości, takie jak mniejszości seksualne czy subkulturowe. Postulat ten, wysuwany w XX wieku, nabiera jeszcze większego znaczenia w wieku XXI. Postępująca globalizacja spowodowała intensywny wzrost różnorodności kulturowej. Jej niewątpliwą zaletą jest jednak wzrost samoświadomości i poczucia własnej podmiotowości. Dlatego też uznając wolność jednostki za wartość, należy dążyć do uwzględnienia każdej różnicy kulturowej.

Istnieją dwie strategie tworzenia społeczeństwa wielokulturowego. Pierwsza z nich bywa określana mianem *salatki* (salad bowl), a druga, zaproponowana przez Zangwilla (1909), mianem *tygla* (melting pot). Różnica między nimi polega na tym, na jakiej podstawie buduje się społeczeństwo z różnych środowisk etnicznych, religijnych czy kulturowych.

Salatka. Idea sałatki jest przede wszystkim oparta na współistnieniu wielu kultur na danym obszarze. Dzięki tej strategii wszystkie różnice kulturowe zostają zachowane. Jest to

model, który zakłada współistnienie wielu narodów, wartości i sposobów funkcjonowania społecznego. Najważniejszym czynnikiem w tym modelu jest utrzymywanie dialogu pomiędzy poszczególnymi grupami oraz eliminowanie konfliktów, ponieważ model ten jest bardzo podatny na konflikty. Model sałatki jest bardzo charakterystyczny dla Europy, gdzie współistnieje wiele kultur i narodowości, a każda z nich jest głęboko zakorzeniona w historii kontynentu. Z tego powodu wspólny mianownik nie jest możliwy.

Tygiel. Strategia tygla zakłada istnienie wspólnej płaszczyzny kulturowej dla ludzi o zróżnicowanej przeszłości etnicznej i kulturowej. Musi być ona skoncentrowana wokół wspólnych, nadrzędnych wartości. W takiej strukturze różnice kulturowe zacierają się. Jednostki mogą kultywować kultury swojego pochodzenia w sferze prywatnej, ale sfera społeczna jest wspólna dla wszystkich. Model ten, inspirowany metaforą sztuki Izraela Zangwilla „Tygiel” (1909), zakłada jednak możliwość rezygnacji z własnych zachowań kulturowych czy wartości i przyjęcia wspólnych, dlatego jest charakterystyczny dla tych środowisk, które od początku były budowane na migrantach. USA czy Australia są tego doskonałymi przykładami. W tym modelu wartością nadrzędną jest bycie obywatelem nowego społeczeństwa (np. Amerykaninem), bycie przedstawicielem kultury pochodzenia jest albo drugorzędne, albo wręcz zanika w następnym pokoleniu. To właśnie akulturacja jest największym zagrożeniem w tym modelu. Jest ona bardzo podatna na tzw. makdonaldyzację, czyli przyjęcie przez zdecydowaną większość społeczeństwa powszechnych, ale i najprostszych zasad funkcjonowania w kulturze (Ritzer, 1993). Termin ten, wywodzący się z teorii racjonalizacji Maxa Webera, oznacza postępujący proces akulturacji i przyjmowania wspólnych, atrakcyjnych, ale kreowanych przez czynniki zewnętrzne (np. marketing) wartości.

Obecnie coraz częściej mamy do czynienia z modelem mieszanym, ponieważ globalizacja z jednej strony przyspiesza proces akulturacji i tworzenia się nowej, globalnej kultury, a z drugiej strony różnorodność dostępnych ludziom wzorów kulturowych sprawia, że chcą oni je asymilować.

2. Międzykulturowość

Podczas gdy wielokulturowość odnosi się do stanu społecznego, pojęcie międzykulturowości odnosi się do komunikacji i edukacji. Dlatego w tym przypadku mamy do czynienia raczej z przymiotnikiem „międzykulturowy”. Może istnieć edukacja międzykulturowa, której celem będzie właśnie tworzenie, pogłębianie i utrzymywanie

komunikacji międzykulturowej. Ponieważ edukacja jest podstawą kształtowania procesu komunikacji, różnice pomiędzy poszczególnymi terminami związanymi z łączeniem kultur na ich styku najlepiej dostrzegalne są na tym właśnie polu.

Edukacja kulturalna. Jest to każda forma edukacji do życia w kulturze. Nie ogranicza się tylko do aktywnego współtworzenia jej, nie dotyczy więc sztuki (to nie jest edukacja artystyczna, zwana czasem kulturalną). Jest to edukacja, która odnosi się do kręgów kulturowych przedstawionych w rozdziale 1.2. Dlatego jej przedmiotem będzie zarówno wychowanie ku wartościom (etyka), jak i edukacja regionalna, patriotyczna, europejska i ekologiczna.

Edukacja międzynarodowa (pozakulturowa). Ten rodzaj edukacji jest charakterystyczny dla szkół międzynarodowych, w których chwilowo spotykają się dzieci z różnych kultur. Rodzice przebywają czasowo w innym kraju niż ten, z którego pochodzą. Istotą takiej edukacji jest unikanie problemów kulturowych danej kultury czy regionu. Edukacja taka koncentruje się na wartościach globalnych, takich jak prawda, odpowiedzialność i uczciwość, a także na globalnych zagadnieniach ekologicznych. Skupia się głównie na przekazywaniu obiektywnej wiedzy pochodzącej z nauk ścisłych, która jest ponad wszelką kulturą.

Edukacja wielokulturowa. Jest to odpowiedź na współistnienie wielu grup kulturowych wokół jednej, dominującej. Jest realizacją strategii tygla (*melting pot*) i najbardziej widoczna jest w Stanach Zjednoczonych (Holm i Zilliacus, 2009). Mamy tam do czynienia z mnogością grup etnicznych, które, oprócz Indian, są imigrantami. Wielokulturowość, która zakłada skupienie się na kulturze dominującej, przy jednoczesnym podkreślaniu tolerancji wobec innych grup, jest możliwa tylko wtedy, gdy wypracowany zostanie wspólny, aksjologicznie nadrzędny poziom funkcjonowania społecznego. W Ameryce do pewnego stopnia udało się to zrobić i skupić współistniejące kultury w idei społeczeństwa „amerykańskiego”. Dlatego też koncepcja amerykańskiego patriotyzmu tak mocno koncentruje się na symbolach wspólnego społeczeństwa, które z historycznego, kulturowego i etnicznego punktu widzenia raczej nie istnieje. Mieszkańcy USA są przede wszystkim i oficjalnie Amerykanami, a w sferze prywatnej należą do różnych grup etnicznych. W swoich domach są Irlandczykami, Polakami, Włochami, Turkami itd., ale na zewnątrz, w społeczeństwie, są Amerykanami. Takie podejście nie rozwiązuje wszystkich problemów, ponieważ idea wielokulturowości zakłada współistnienie grup na wspólnym poziomie, wszelkie próby eksponowania własnej, mniejszościowej kultury wiążą się z izolacją od głównego nurtu. Aksjologiczna wyższość sztucznie wypracowanej idei „amerykańskości” jest możliwa, ponieważ większość społeczeństwa amerykańskiego „tygla” ma

podobne korzenie: są to potomkowie migrantów, którzy musieli zagospodarować nowe ziemie, od samego początku żyjąc w społeczności mieszanej etnicznie i kulturowo. Dlatego model edukacji wielokulturowej nie jest w żadnym wypadku modelem do przyjęcia w Europie, gdzie próby budowania nadrzędnej tożsamości europejskiej są skazane na niepowodzenie ze względu na głębokie historyczne korzenie każdej z kultur. Co więcej, budowanie jakiegokolwiek nadbudowy nad tożsamościami narodowymi jest nie tylko niepotrzebne, ale może przywrócić serię konfliktów etnicznych, które były bardzo silne w dawnej Europie. W dodatku łatwo byłoby sobie wyobrazić izolację kultur mniejszościowych, co z kolei wywołałoby nacjonalizm i ksenofobię. Dlatego potrzebne jest innego rodzaju rozwiązanie, uwzględniające strategię sałatki.

Edukacja międzykulturowa. Odwołuje się również do wspólnych wartości, ale nie traktuje ich jako nadrzędnych. Można ją zdefiniować jako zespół praktyk edukacyjnych mających na celu promowanie szacunku i wzajemnego zrozumienia pomiędzy wszystkimi uczniami, bez względu na ich przynależność kulturową, językową, etniczną czy religijną (Młynarczuk-Sokołowska, 2013). Nie niwelując różnic, a nawet konfliktów między kulturami, uczniowie powinni odkrywać to, co łączy, i co różni gatunek ludzki na podstawie rozumienia kultur, aby dostrzec bogactwo i różnorodność. Dlatego jedną z podstawowych cech takiej edukacji jest oparcie się na kulturach narodowych.

Edukacja międzykulturowa, w odróżnieniu od wielokulturowej, promuje różnorodność, nie dąży do unifikacji pod sztandarem wspólnych wartości, ale uczy tolerancji, akceptacji i dostrzegania drugiego człowieka. Jej celem jest zachowanie własnej kultury przy jednoczesnej akceptacji różnorodności kulturowej w społeczeństwie. Chodzi o to, by nauczyć, jak aktywnie żyć w społeczeństwie, w którym wiele kultur funkcjonuje obok siebie. Podstawą takiej edukacji jest dialog międzykulturowy, akceptacja różnorodności, w tym różnorodności językowej.

Ważne jest, aby edukacja międzykulturowa miała solidne podstawy w postaci znajomości własnej kultury, kultury pochodzenia. Tylko w ten sposób można uniknąć akulturacji, zwłaszcza w przypadku kultur mniejszościowych. W środowisku wielokulturowym przeważa kultura dominująca i bardziej atrakcyjna. Chcąc zachować kultury mniejszości, które mogą nas wzbogacić w różnorodności, należy o nie dbać, wspierając edukację regionalną, zwłaszcza na terenach zamieszkałych przez dane mniejszości. Tak może być w przypadku Łemków w Polsce i na Ukrainie, Bretończyków we Francji, czy Łużyczan w Niemczech. Zachowanie edukacji regionalnej i narodowej zapobiega także problemom związanym z tożsamością społeczną. Tak więc jednostka wykształcona międzykulturowo, ma poczucie osadzenia we własnej kulturze, ale

jednocześnie jest otwarta na inne kultury i potrafi z nimi funkcjonować na wspólnym obszarze.

Oczywiste jest, że edukacja wielokulturowa i międzykulturowa opierają się na odmiennych fundamentach: o ile pierwsza promuje podstawowe wartości wokół kultury nadrzędnej - patriotyzm, poczucie wspólnoty budowane wokół wspólnych symboli, o tyle druga opiera się na prawach człowieka, równym traktowaniu, tolerancji i akceptacji (Faas, Hajisoteriou i Angelides, 2014). Oczywiście nie oznacza to, że każdy z modeli neguje wartości drugiego - wszystkie wartości są w tych modelach obecne, ale tylko wymienione w danym modelu mają charakter podstawy, na której budowany jest dany typ edukacji.

3. Transkulturowość

O ile wielokulturowość i międzykulturowość to dwie możliwe odpowiedzi o charakterze społeczno-politycznym na problem mieszania się kultur w obszarach społecznych, o tyle transkulturowość można uznać raczej za naturalne zjawisko kulturowe. Kultura powinna być zawsze postrzegana jako struktura dynamiczna, w której zachodzą nieustanne procesy dyfuzji. Według Welsha (1999) współczesne kultury nie są już homogeniczne: społeczeństwa powinny być postrzegane jako konglomeraty różnych ludzi, którzy mają różne style życia, wewnątrz określonych struktur kulturowych. Takie podejście nie jest nowe, gdyż stratyfikacja społeczna zawsze powodowała zróżnicowanie w obrębie jednej kultury. Ale struktury społeczne były bardziej trwałe: stratyfikacja była stabilna - życie w jednej sferze społeczeństwa oznaczało życie w określonej kulturze, z obyczajami, wierzeniami i sposobami zachowania.

Współcześnie struktury społeczne stały się bardziej płynne - kultury współczesne zaoferowały więcej wzorów i sposobów życia, co powoduje ciągłe zmiany, dyfuzję wewnętrzną w obrębie danej kultury. Proces ten nasila się jeszcze bardziej w kontakcie z inną kulturą. Jednostka staje przed wyborem różnych elementów kultury, spośród całej gamy faktów, zachowań i stylów życia. Możemy z nich wybrać to, co jest dla nas najbardziej atrakcyjne, co nam się podoba. W świecie globalizacji nie żyjemy już w jednej kulturze. Nosimy te same ubrania, stworzone przez globalne korporacje i sprzedawane na całym świecie w sieciowych sklepach, jemy jedzenie przywiezione do nas z odległych zakątków świata lub przygotowane według przepisów z zupełnie innej kultury. Nie ma chyba dużego miasta na świecie, w którym nie znaleźlibyśmy restauracji z sushi, a pizzę możemy dostać niemal wszędzie. Co jednak najważniejsze, wybór pewnych elementów kulturowych podyktowany jest zainteresowaniami, jakie łączą nas ponad kulturami (Slimbach, 2005). Transkulturowość można więc uznać za

poходną globalizacji, która jest również naturalnym procesem rozwojowym.

Transkulturowość można rozpatrywać na poziomie makro - twierdząc, że w zglobalizowanym świecie kultury ściśle się przenikają poprzez ciągłe kontakty, coraz swobodniejszą wymianę myśli, ludzi, towarów i usług. Spojrzenie z poziomu mikro uwzględnia tożsamość kulturową jednostki, która budowana jest właśnie w oparciu o przyswajanie pożądaných, łatwo dostępnych elementów z różnych kultur (Welsh, 1999).

Niestety, istnieje dość poważne zagrożenie związane z transkulturowością. Ponieważ jednym z najważniejszych kryteriów wyboru jest atrakcyjność danego elementu danej kultury, prowadzi ona do eliminacji kultur mniej atrakcyjnych, wymagających większej uwagi czy wysiłku. Jest to więc czynnik akulturacyjny, który może powodować zanikanie kultur niszowych lub mniejszościowych. Długofalowym efektem transkulturowości może stać się społeczeństwo globalne, reprezentujące kulturę panglobalną, składającą się zarówno z elementów atrakcyjnych, jak i prostych, a przede wszystkim zestandaryzowanych. Wartością nadrzędną w społeczeństwie globalnym może stać się konsumpcjonizm. Proces ten widoczny jest w kulturze amerykańskiej, określanej czasem jako makdonaldyzacja.

Dlatego warto przeciwdziałać temu procesowi poprzez różnicowanie procesów edukacyjnych - przede wszystkim. Ale trzeba też popularyzować kultury niszowe, dążyć do podtrzymywania tradycji, wspierać rodzinne formy edukacji i procesy przekazywania wiedzy z pokolenia na pokolenie. Nie dążyć do homogenizacji i uniformizacji, ale do rozwijania dialogu międzykulturowego. W ten sposób, nawet jako społeczeństwo panglobalne, będziemy wzbogaceni o różnorodność, a nie zubożeni o gotowy zestaw wzorców kulturowych, najczęściej sprzedawanych nam przez globalny przemysł, wymyślanych w biurach wielkich korporacji przez specjalistów od marketingu.

Bibliografia

1. Benet-Martínez, V. (2012). Multiculturalism: Cultural, social, and personality processes. In K. Deaux & M. Snyder (red.), Oxford Library of Psychology. The Oxford handbook of personality and social psychology, ss. 623–648, Oxford University Press.
2. Encyclopedia Britannica; <https://www.britannica.com>.
3. Faas, D., Hajisoteriou C., Angelides P. (2014), Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. British Educational Research Journal. 40.

4. Holm G., Zilliacus H., (2009) Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference?. W: Talib M., Loima J., Paavola H. Patrikainen J. (red.), Dialogues on Diversity and Global Education, ss. 11-28. Berlin: Peter Lang.
5. D. Ivison D. (2001), Multiculturalism. In: Smelser N. J., Paul B. Baltes P. B (red.), International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, ss. 10169-10175, Pergamon.
6. Młynarczuk – Sokołowska A. (2013), Intercultural Education: from Theory to Practice, W: Uszyńska – Jarmoc J., Dudel B. (red.), Social Context of Child Development, ss. 135-158, Białystok, Trans Humana.
7. Pope M. (1995), The „salad bowl” is big enough for us all: An argument for the inclusion of lesbians and gay men in any definition of multiculturalism: Journal of Counseling and development: JCD, 73/3.
8. Ritzer G. (1993) The McDonaldization of Society: An Investigation Into the Changing Character of Contemporary Social Life, Pine Forge Press.
9. Slimbach R (2005). The Transcultural Journey: Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad 11 (2005), ss. 1–26.
10. Stanford Encyclopedia of Philosophy, <https://plato.stanford.edu>.
11. Welsh W. (1999), Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today. W: Featherstone M. Lash S. (eds.), Spaces of Culture: City, Nation, World, ss: 194-213, London, Sage.

1.5. TOŻSAMOŚĆ SPOŁECZNA I INDYWIDUALNA

PAX Rhodopica, Bułgaria ⁶

Streszczenie

Tożsamość społeczna to poczucie przynależności osoby do wspólnoty, oparte na jej przynależności do grupy i grup, w których funkcjonuje. Podstawowe rozróżnienie między tożsamością indywidualną a społeczną opiera się na poziomie inkluzyjności w kategoryzacji własnej osoby. W rozdziale tym rozwinięto koncepcje polityczne, terytorialne, kulturowe i związane z dziedzictwem kulturowym, takie jak „państwo narodowe” i relacjach „państwo - naród”. Dokonano również przeglądu „zachodniego” i „wschodniego” modelu formowania się narodów europejskich. Ponadto postawiono kilka podstawowych pytań: jak obiektywne warunki wpływają na indywidualny poziom kształtowania się świadomości narodowej; w jakich warunkach odbywa się przejście do aktywnej świadomości narodowej? Ponieważ świadomość narodowa rozszerza swój zasięg nie tylko na mainstreamowców, ale także na mniejszości etniczne, dokonano przeglądu różnych koncepcji w tym zakresie: elita/masa, pre-moderniści i moderniści; konstruktywiści lub obiektywiści.

Słowa kluczowe: nacjonalizm, subiektywizm, obiektywizm, etniczno-obywatelski model narodu, nacjonalizm kulturowy

⁶ Autorzy korespondencyjni: Anelia Haradinova, e-mail: haradinova@gmail.com i Hristo Berov, e-mail: hristo.berov@gmail.com

1.5. Tożsamość społeczna i indywidualna

1. Nacjonalizm: koncepcje i tło historyczne

Tożsamość społeczna to poczucie przynależności osoby do wspólnoty, oparte na jej przynależności do grupy i grup, w których funkcjonuje. Pojęcie to zakłada, że grupy, do których ludzie należą (np. rodzina, klasa społeczna, krewni, drużyna piłkarska itp.) są ważnym źródłem dumy i poczucia własnej wartości. Grupy dają poczucie tożsamości społecznej: poczucie przynależności do świata społecznego (Tajfel, 1979; McLeod, 2019). Podstawowe rozróżnienie między tożsamością osobistą a społeczną opiera się na poziomie inkluzyjności w autokategoryzacji. Tożsamość *indywidualna* odnosi się do samokategoryzacji, która definiuje jednostkę jako unikalną osobę pod względem jej indywidualnych cech, różniących ją w stosunku do innych (wewnątrzgrupowych) osób. Tożsamość społeczna odnosi się do społecznych kategoryzacji siebie i innych. Kategoria *siebie* definiuje jednostkę pod względem jej podobieństw do członków pewnych kategorii społecznych w przeciwieństwie do innych. *Tożsamość społeczna* odnosi się do społecznego kategorialnego „ja” (np. „my” kontra „oni”, grupa wewnętrzna kontra grupa zewnętrzna, kobiety - mężczyźni, biali - czarni, itd.) Punktem przecięcia we współczesnym świecie i nowoczesnych społeczeństwach jest tożsamość narodowa i jest to główny powód, dla którego zajmiemy się tym zjawiskiem bliżej na kolejnych stronach.

Ideologia „narodowa” dominuje w przestrzeni europejskiej, a następnie światowej co najmniej od końca XVIII wieku. Wyznacza ona i modyfikuje poczucie przynależności do wspólnoty. Równoległe naród wyznacza ramy suwerenności państwowej i innych „tradycyjnych” tożsamości - etnicznych, religijnych, językowych itd. *Nacjonalizm* jest zjawiskiem złożonym ideologicznie i bywa określany mianem „religii” XIX i XX wieku. Jego pochodzenie wiąże się zazwyczaj z epoką Rewolucji Francuskiej 1789 roku. Istnieją jednak różne inne teorie, niektóre z nich odnoszą go do półkuli zachodniej - amerykańskiej wojny o niepodległość i antykolonialnych rewolucji w Ameryce Łacińskiej z końca XVIII i początku XIX wieku. Nacjonalizm jest rozpatrywany w różny sposób, obwinia się go lub uważa za główny czynnik procesów modernizacyjnych państw.

We współczesnym świecie ideologiczna siła nacjonalizmu (w mniejszym lub większym stopniu nawet w krajach o ideologii internacjonalistycznej) i polityczna dominacja państwa narodowego wywołały kolejne zmiany spowodowane przez proces globalizacji. Wydarzenia końca XX i pierwszych lat XXI wieku ujawniły złożony obraz, w którym to, co globalne

konkuruje z odradzającą się narodowością, niekiedy obciążoną antyglobalizacyjnymi impulsami związanymi z inną ideologią. Istnieją dwa główne podejścia teoretyczne do nacjonalizmu: subiektywistyczne, w którym naród traktowany jest jako kategoria czysto subiektywna, oraz względnie obiektywistyczne, które przyjmuje naród jako zjawisko historyczne, produkt różnych obiektywnych czynników i procesów, wśród których istotną rolę odgrywa rozwój gospodarczy. To rozróżnienie jest podkreślane w klasycznych filozoficznych i socjologicznych pracach Maxa Webera, Ernesta Renana (Todorov, 2000). Z drugiej strony, główna linia dyskusji naukowej w ostatnich dwóch lub trzech dekadach zajmowania się kwestiami historycznymi, umieszcza korzenie i chronologię narodu i nacjonalizmu w kontekście nowoczesności.

Silny rozwój badań w dziedzinie nacjonalizmu stworzył różne etykiety terminologiczne, które starają się odzwierciedlić istniejącą różnorodność, niektóre z nich przedstawione są poniżej:

- *naród kulturowy* - wspólnota kulturowa, dawniej etniczna, protonarodowa;
- *naród państwowy* - aktywny, samostanowiący o sobie naród polityczny;
- *etniczny model narodu* - wspólnoty etnicznej z naciskiem na pochodzenie (etnogenezę), a niekoniecznie na terytorium (które może być postrzegane nie tylko w sensie administracyjnym, ale także jako symboliczna przestrzeń etniczna). Naród postrzegany jest bardziej jako „superrodzina” lub symboliczne „pokrewieństwo”.
- *obywatelski model narodu* (naród obywatelski) - wspólnota polityczna, prawna i gospodarcza na określonym, historycznie wyodrębnionym terytorium; równość członków wobec prawa; wspólna kultura i ideologia obywatelska.

Istnieją historyczne konkretyzacje tych przeciwieństw związane z ideą „zachodniego” i „wschodniego” modelu narodu europejskiego, które przypisują narodom wschodnioeuropejskim silniejszy nacisk na wyznaczniki etnokulturowe, podczas gdy narody zachodnioeuropejskie postrzegane są jako produkt wcześniejszego kształtowania się nowoczesnego państwa.

2. Naród i nacjonalizm

Naród i nacjonalizm są interpretowane w ścisłym powiązaniu z *etnicznością* i *tradycją*, przy czym podejścia teoretyczne są podzielone. Według modernistów naród jest w całości wytworem epoki nowoczesnej. Jego istota jest zakorzeniona w wyobrażeniu (np. „wspólnota wyobrażona” Benedicta Andersona, 1983/2006) i dlatego starożytne pojęcie etniczności wyraża postulat „historycznej głębi” i „organiczności” bez bezpośredniego związku ze wspólnotą

przednarodową.

Tożsamość narodowa jest wyrazem jednej z tożsamości zbiorowych we współczesnym świecie. Zgodnie z klasycznym punktem widzenia Anthony'ego Smitha (1991, 1998) istnieją dwa różne jej typy: związek jednostki z narodem jako wybór oraz „organiczny” związek jednostki z narodem jako przynależność.

Nacjonalizm wyraża zarówno ideę, jak i projekt, czyli ruch na rzecz realizacji narodu, a zarazem jedną z potężnych ideologii w XVIII i XXI wieku. Obejmuje ideologów, propagandystów i elity, realizując się poprzez narodowe „renesanse”, ruchy nacjonalistyczne (etnonacjonalizm, nacjonalizm językowo-kulturowy i nacjonalizm nowoczesny).

Najszerze spektrum można odnaleźć w znaczeniu tego słowa w literaturze angielskiej, gdzie termin ten nie ma negatywnych konotacji. W innych językach europejskich nacjonalizm jest pojęciem węższym, odnoszącym się głównie do XIX i XX wieku i często ma wydźwięk negatywny. Ważnym pytaniem jest, czy nacjonalizm XVIII i XIX wieku może przejawiać się jako część późniejszego procesu, który nie może być określany jako nacjonalizm, czy też jako produkt i zjawisko epoki nowoczesnej. Niektórzy z modernistów uważają, że narody i nacjonalizm znikną w nowej epoce, ponieważ nacjonalizm nie jest zasadniczo obecny i jest produktem konkretnej epoki historycznej.

Toczy się również dyskusja na temat tzw. nacjonalizmu aktywnego (agresywnego) i pasywnego. Nacjonalizm aktywny polega na walce o dominację między państwami, której ostatecznym przejawem jest konflikt zbrojny. Aktywny nacjonalizm jest zazwyczaj zaszczipiany w społeczeństwie przez elity chcące osiągnąć swoje cele. Odbywa się to za pomocą propagandy nacjonalistycznej (formułowanie obrazu drugiego jako wroga, poprzez propagandę, edukację, literaturę, historię, mechanizmy państwowo-administracyjne). Nacjonalizm pasywny związany jest z poczuciem etnicznym, narodowym, państwowym i przejawia się w języku, życiu, tradycjach itp. ale pozostaje na poziomie pasywnym. Stosunki francusko-niemieckie są przykładem tego, jak agresywny nacjonalizm został zastąpiony nacjonalizmem pasywnym i podkreśla życzliwość wśród do niedawna skrajnie wrogich sobie narodów. Aktywny nacjonalizm rozwija się w przypadku bezpośredniego konfliktu interesów, podczas gdy pasywny nacjonalizm może się uaktywnić, dość często przy niewinnych okazjach (mecze piłki nożnej, itp.).

3. Obywatelstwo i naród obywatelski

Koncepcja obywatelstwa opiera się na nowoczesnej zasadzie równości i praw człowieka, w opozycji do nierówności (rasowych, klasowych, kastowych itp.), obejmując trzy wymiary: obywatelski, polityczny i społeczny. Na wymiar obywatelski składają się prawa związane z wolnością jednostki we wszystkich dziedzinach. Najlepiej uosabia to instytucja sądu. Wymiar polityczny zawiera się w prawie do udziału w sprawowaniu władzy (np. czynne i bierne prawo wyborcze). W największym stopniu uosabia go parlament i samorząd terytorialny. Zawiera także szeroki wachlarz praw i standardów społecznych, mających na celu wyrównywanie głównych nierówności społecznych. Ważną kwestią jest równowaga między równymi prawami i równymi obowiązkami oraz relacja między prawami i obowiązkami w społeczeństwie.

4. „Naród - państwo” i „państwo - naród”.

Toczy się dyskusja, czy chronologiczne (historyczne) kształtowanie się państwa może poprzedzać, czy też determinować kształtowanie się narodu (Anglia, Francja, USA) lub odwrotnie (Niemcy, Włochy, kraje bałkańskie). Koncepcja kulturowo-dziedziczna kładzie nacisk na trzy główne elementy narodu, zaproponowane przez Ernesta Renana (1823-1892) w jego klasycznej pracy: kultura ogólna; silne poczucie jedności i solidarności; jasna świadomość tożsamości narodowej, która szuka swoich korzeni w historii.

Hugh Seton-Watson (1977, s. 1) proponuje definicję narodu, która nie jest historycznie zdeterminowana przez obiektywne kryteria: „naród to wspólnota ludzi, której członków łączy poczucie solidarności, kultura, świadomość narodowa”. Według Ruperta Emersona (1960, s. 95), „naród jest wspólnotą ludzi, którzy czują, że należą do siebie w podwójnym sensie: dzielą głęboko znaczące elementy wspólnego dziedzictwa oraz mają wspólne przeznaczenie na przyszłość...”.

Zgodnie z polityczno-terytorialną koncepcją tworzenia formacji państwowej, warunkiem istnienia narodu jest terytorium wraz z długimi tradycjami historyczno-kulturowymi. Według H. Gerta i S. Millsa (za Maxem Weberem) naród to grupa ludzi, która ze względu na tradycje kulturowe i wspólne wspomnienia historyczne jest w stanie zorganizować państwo lub przynajmniej jest w stanie rościć sobie prawo do takiej formy organizacji, która ma pewne szanse powodzenia.

Jednakże, główna grupa etniczna zapewnia dominującą postawę kulturową. Nie każda główna grupa etniczna jest narodem, a naród nie jest po prostu dużą grupą etniczną. Przekształcenie grupy etnicznej w naród jest długim procesem historycznym, który prowadzi do

zmian w strukturze i mentalności danej grupy. Niezależna, odrębna kultura jest również właściwa dla grup etnicznych i dla narodów. Różnica polega na tym, że w grupach etnicznych jest ona lokalna, a w narodach jest częścią kultury kosmopolitycznej. Narody nie „reagują” w prosty sposób i nie formułują polityki rozwiązywania problemów. Świadomość etniczna jest słabsza od narodowej z powodu braku szczególnego języka oraz literatury. Świadomość narodowa obejmuje wcześniejszą świadomość etniczną, wraz z mitami, legendami i tradycjami ustnymi, które stały się częścią folkloru. Umiejętność czytania i pisanie przyczynia się do rozwoju tradycji ustnej, rozwija narodową historiografię, literaturę, sztukę, czyli kulturę narodową. Naród współczesny to „wspólnota ludzi położona na wspólnym terytorium, posiadająca własną specyficzną kulturę współczesną, połączona silnym poczuciem jedności i solidarności, opierająca się na wyraźnej świadomości historycznej w zakresie tożsamości narodowej i posiadająca lub dążąca do posiadania rzeczywistego samorządu politycznego”.

Perspektywa antropologiczna poszukuje kompromisu między tymi dwoma poglądami. Na przykład zdaniem Clifforda Geertza (1983) dziedzictwo kulturowe i państwo uzupełniają się wzajemnie w procesie budowania narodu. Wraz z naturalnym poczuciem tożsamości, przejawiającym się poprzez świadome podobieństwa, pokrewieństwo, wspólne obyczaje i kulturę rasową, językową, religijną i regionalną, pojawia się dążenie do poprawy statusu społecznego. Realizuje się to poprzez budowę nowoczesnego państwa, w którym zmienia się charakter powiązań. Tworzą one dwie sieci - starą sieć powiązań kulturowych i dziedzictwa kulturowego oraz sieć nowych powiązań społecznych - które niekiedy mogą wchodzić ze sobą w konflikt.

Według socjologa Anthony'ego Giddensa (2001), granice państwowe definiują naród. Jest to niezwykle statyczna koncepcja, zgodnie z którą jedyną przyczyną powstania narodu jest powstanie nowoczesnego państwa narodowego.

5. Narody „stare” i „nowe”

Hugh Seton-Watson (1977) rozwinął koncepcję tak zwanych „starych” i „nowych” narodów, odrzucając podział na narody „historyczne” i „niehistoryczne”. Wszystkie narody mają swoją historię, ale możliwa jest przerwana ciągłość państwowości. Państwo jest głównym gwarantem rozwoju narodów. Te „stare” zintegrowały w ciągu wieków znaczną część ludności poprzez rozwój handlu, literatury, rozwój gospodarczy i społeczny w ramach państwa. W sposób ewolucyjny prowadzi to więc do ukształtowania się tożsamości narodowej nawet w epoce

przednowoczesnej. „Nowe” narody powstają w „wieku nacjonalizmu” (tj. w epoce nowożytnej). W tych historycznych przypadkach procesy formowania się świadomości narodowej i powstania nacjonalizmu jako ideologii politycznej i ruchu są synchroniczne. Rozwijają się one według schematu elita-masa, ale szybciej, pod wpływem „starych” nacjonalizmów.

W *nowych narodach europejskich* głównym czynnikiem rozwoju świadomości narodowej jest język, podczas gdy w Azji (Indie, Chiny) mamy do czynienia z poczuciem przynależności do starożytnych cywilizacji, a w Afryce z kształtowaniem się tożsamości narodowej w ramach nowych struktur państwowo-kolonialnych. Do 1789 r. „starymi narodami” w Europie byli Anglicy, Francuzi, Holendrzy, Szkoci, Węgrzy, Polacy i Rosjanie. „Nowe” narody to Niemcy, Włosi, Norwegowie i Irlandczycy, czyli społeczności o wyraźnej świadomości tożsamości kulturowej, ale nie w pełni ukształtowanej świadomości narodowej. W pozostałej części Europy nacjonalizm rozwija się jeszcze później - w XIX wieku, w ramach schematu elita-nacja.

6. Pre-moderniści i moderniści

Pre-moderniści kładą nacisk na znaczenie związków opartych na wspólnej przeszłości, kulturze („duchowości”, etosie), rasie, języku, religii, terytorium itp., które charakteryzują wspólnotę ludzką i odróżniają ją od innych. Są one podstawowymi elementami w tworzeniu się grup etnicznych i narodów, czyli stanowią naturalne etapy w historycznym rozwoju ludzkości.

Przedmodernistyczne rozumienie jest często wywodzone z biologizujących i rasistowskich podejść (patrz modele konceptualne Josepha Arthura de Gobineau i Houstona Stewarta Chamberlaina). Niektórzy autorzy uważają, że etniczność (naród), naród i nacjonalizm są biologicznie zdeterminowane i stanowią grupowy wyraz solidarności w walce o przetrwanie. Biologicznie określone przywiązanie do terytorium, które w wyniku wielowiekowego rozwoju doprowadziło do powstania narodu i państwa jako zbioru, nazywane jest determinizmem naturalnym (skrajny determinizm geograficzny lub biologiczny).

Moderniści uważają, że narody i nacjonalizm są produktami epoki nowożytnej, która w Europie rozpoczyna się wraz z Rewolucją Francuską. Kształtowanie się i rozwój świadomości narodowej związane jest z powstaniem nowoczesnego państwa i jego instytucji, z industrializacją i kapitalizmem, z masową komunikacją oraz z wprowadzeniem jednolitej świeckiej edukacji i literatury. Najbardziej autorytatywnymi przedstawicielami tego nurtu są Ernest Gellner (1987), Eric Hobsbawm (1983) i Benedict Anderson (1983). Ernest Gellner

(1987) odrzuca wszelkie związki między narodem a społeczeństwem przednowoczesnym, które określa jako agrarne, i twierdzi, że narody można zdefiniować tylko w epoce nacjonalizmu. Ich powstawanie jest wynikiem głębokich zmian społecznych, ekonomicznych i politycznych, które nastąpiły od końca XVIII wieku w związku z rozwojem społeczeństwa przemysłowego.

Industrializacja, która nastąpiła w niektórych krajach Europy Zachodniej, prowadzi do znaczących zmian społecznych i do powstania nowego typu państwa, które stymuluje budowanie świadomości narodowej wśród obywateli i które dąży do narzucenia homogenizacji kulturowej i społecznej w przeciwieństwie do istniejących „tradycyjnych” imperiów polietnicznych (osmańskiego, rosyjskiego, habsburskiego itd.). Ernest Gellner (1987) uważa, że patriotyzm jest stałym towarzyszem ludzkiego życia [...], nacjonalizm jest bardzo specyficznym rodzajem patriotyzmu i to takim, który staje się powszechny i dominujący tylko w obecności pewnych warunków publicznych, jakie dominują tylko w nowoczesnym świecie i nigdzie indziej. Narody mogą być zdefiniowane tylko w epoce nacjonalizmu, a nie odwrotnie, jak można by sądzić.

Eric Hobsbawm (1983) również twierdzi, że nacjonalizm powstał w pewnym momencie europejskiej historii. Postrzega on naród jako jedną z wielu tradycji „wynalezionych” przez elity polityczne w celu legitymizacji ich władzy w nowoczesnym wieku rewolucji i demokracji. Nowoczesne państwo mobilizuje i modyfikuje tzw. relacje protonacyjne na nowym poziomie narodowym, opierając się na systemie masowej edukacji. Protonacjonalizm, oparty na zmagazynowanej pamięci (ustnej i pisanej) starego państwa, leży u podstaw nowoczesnego nacjonalizmu. Hobsbawm posługuje się pojęciami patriotyzmu (naturalnego uczucia stymulowanego przez instytucje państwowe i mobilizowanego w sytuacjach ekstremalnych), nacjonalizmu państwowego (systemu, który obejmuje wymyśloną narodową narrację historyczną, język i literaturę narodową, symbolikę, ceremonie, kulty etc., które personifikują obraz ojczyzny w świadomości masowej). Jako reakcja na te homogenizujące procesy, wśród różnych grup mniejszościowych lub zdominowanych pojawia się nacjonalizm niepaństwowy (alternatywny projekt stworzenia własnego państwa narodowego) (Hobsbawm, 1983).

7. Konstruktywiści lub obiektywiści

Są to badacze, którzy szukają kompromisu między skrajnymi przedmodernistami a modernistami. Odchodzą oni od premodernizmu i uważają, że kształtowanie się świadomości etnicznej i narodowej podlega ciągłej ewolucji. Akceptują modernistyczne rozumienie, że narody różnią się od przednowoczesnych grup etnicznych, ale uważają, że narody jako zjawisko

nie są wyłączne dla epoki nowoczesnej.

Głównym narzędziem odróżniającym jedną grupę etniczną od drugiej jest system symboli, mitów i środków komunikacji. Granice etniczne istnieją bardziej w umysłach członków wspólnoty etnicznej i opierają się na symbolach, a nie na rzeczywistych punktach orientacyjnych służących do delimitacji terytorialnej. Wśród bardziej interesujących teorii i podejść, które próbują pogodzić mocne strony tych dwóch głównych kierunków myślenia, jest wkład Anthony'ego Smitha (1991, 1998). Według Smitha (2000), nacjonalizm opiera się na wcześniejszej tradycji historycznej danej społeczności i próbie przeformułowania jej w kontekście nowoczesności.

Naród najczęściej ma swoją prehistorię i poprzedników, więc wspólnota może być „historyczna” nie tylko w postawie, ale także przez posiadanie rzeczywistych poprzedników. Z kolei A. Smith stosuje narzędzia dekonstrukcji do skrajnego modernizmu i uważa mity za fenomeny dzisiejszych „postmodernistycznych” czasów. Naród jest dla niego rzeczywistością złożoną i niejednoznaczną, której nie da się sprowadzić do jednej cechy, wymiaru czy podejścia. Najczęstszymi wyznacznikami są: terytorium historyczne (ojczyzna), wspólne mity i pamięć historyczna, masowa kultura publiczna, wspólne prawa i obowiązki, wspólna gospodarka z mobilnością terytorialną członków.

Anthony Smith (1991, 1998) uważa, że grupy etniczne są nosicielami trwałej tożsamości zbiorowej, która wyraża się we wspólnej nazwie, świadomości historycznej i wspomnieniach - mitach o wspólnej przeszłości, pochodzeniu, terytorium oraz poczuciu solidarności - tj. w określonej wspólnotce - opartej na kulturze, języku, religii, obyczajach, prawach, folklorze itp. Wprowadził termin *etnocentryzm*, wyjaśniając istotę grupy etnicznej - jej cechy kulturowe, uczucia, wyobrażenia i przejawy, w tym legendy i mity, symbolikę i wartości, które łączą jednostki. Smith podkreśla więc trwałe elementy kulturowe - zwłaszcza wspólnotę mitów i symboli, które zachowują się i są przekazywane w procesie rozwoju historycznego niezależnie od ewolucji i losów danej wspólnoty etnicznej. W okresie nowożytnym Europy (XVIII - XIX w.), w wyniku rewolucyjnych zmian w społeczeństwach zachodnich - podziału pracy, ogólnonarodowego zarządzania, ogólnej kultury i procesów - te grupy etniczne przekształcają się w narody (Smith, 1991).

Bibliografia

Anderson, B. 1983[2006]. *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of*

- Nationalism*. London: Verso
- Emerson, R. (1960). *From Empire to Nation: The Rise to Self-Assertion of Asian and African Peoples*. Boston: Beacon Press.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, US: Basic Books.
- Gellner, E. (1987). *Culture, Identity, and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (2001). *Sociologie [Sociology]*. București: Editura All.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (1983) (red.). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLeod, S. (2019). Social identity theory. *Simply Psychology*. Retrieved from: <https://www.simplypsychology.org/social-identity-theory.html>
- Seton-Watson, H. (1977). *Nations and States: An Enquiry into the Origins of Nations and the Politics of Nationalism*. Cambridge: Methuen & Co.
- Smith, A.D. (1991). *National Identity*. Reno: University of Nevada Press.
- Smith, A.D. (1998). *Nationalism and Modernism*. New York: Routledge.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (red.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (ss. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Todorov, V. (2000). *Ethnos, Nation, Nationalism. Aspects of Theory and Practice*, Paradigma: Sofia.
- Turner, J.C., Oakes, P.J., Haslam, S.A., & McGarty, C. (1994) Self and Collective: Cognition and Social Context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 454–463.

1.6. KOMUNIKACJA SYMBOLICZNA W ŚRODOWISKACH WIELOKULTUROWYCH

Uniwersytet Transylwanii w Braşov, Rumunia ⁷

Streszczenie

Komunikacja jest symboliczna, a symbole są wieloznaczne. Cechy te budzą poważne obawy, zwłaszcza w kontekście komunikacji międzykulturowej. Jedno i to samo słowo, jedna i ta sama wizualna reprezentacja może oznaczać coś w jednym środowisku kulturowym, a coś innego w innym środowisku kulturowym. Dlatego też proste słowa używane do opisu pojęć i obrazy wykorzystywane w procesie nauczania w celu ułatwienia zrozumienia poprzez pokonanie barier językowych są polisemiczne i pozostawiają miejsce na różnorodne, zmienne kulturowo interpretacje. W związku z tym, rozdział ten uwypuklił fakt, że słowa używane w wymianie werbalnej i obrazy używane do skutecznej komunikacji mogą powodować trudności w zrozumieniu i niedokładności w zrozumieniu ze względu na wielorakie znaczenia, jakie ze sobą niosą.

Słowa kluczowe: symbol, komunikacja werbalna, komunikacja wizualna, polisemia, wieloznaczność

⁷ Autor korespondencyjny: Florentina Scârnci-Domnişoru, e-mail: fscarneci@unitbv.ro

1.6. Komunikacja symboliczna w środowiskach wielokulturowych

Wstęp

Ile razy zdarzyło Ci się zostać źle zrozumianym? Chciałeś coś przekazać, a ci, którzy Cię słuchali lub czytali to, co napisałeś, zrozumieli co innego. Potem pojawiały się liczne i skomplikowane problemy, które trzeba było rozwiązywać - wyjaśniać jeszcze raz, dodawać przykłady, negocjować znaczenia itd. W rzeczywistości za każdym razem, gdy komunikujemy się ustnie lub pisemnie, możemy odkryć, że nasz przekaz dotarł do odbiorcy okrojony lub zniekształcony.

Nie odwołujmy się nawet do hipotez o słabym komunikatorze, który nie jest zbyt dobrze poinformowany, nie posiada zaawansowanych umiejętności językowych lub innych podobnych przypadków. Pozostajmy przy sytuacji, która jest dość powszechna w środowisku akademickim, gdzie osoba komunikująca się posiada wszystkie umiejętności niezbędne do wzorowej komunikacji. Nawet w takim przypadku istnieje możliwość, że komunikat może zostać źle zrozumiany. Tym bardziej, gdy komunikator posługuje się językiem innym niż ojczysty lub w sytuacji, gdy słuchacze słuchają wystąpienia w języku obcym.

Ale nie bierzmy też pod uwagę kwestii języka obcego. Załóżmy, że choć ani my, ani nauczyciele, ani uczniowie nie jesteśmy rodowitymi Polakami, to jednak znamy polski bardzo dobrze, nie mamy problemów z komunikowaniem tego, co chcemy, i rozumiemy każde słowo z tego, co jest nam przekazywane. Nawet w tych idealnych warunkach pojawia się problem znaczenia w komunikacji, ponieważ jest ona symboliczna, a symbole są wieloznaczne, tzn. zazwyczaj mogą oznaczać kilka rzeczy. Sytuacje komunikowania się w środowiskach wielokulturowych zwykle zaostrzają ten problem. W tym rozdziale pokażemy, dlaczego tak się dzieje.

1. Komunikacja werbalna jest symboliczna

Kiedy komunikujemy się językiem specjalistycznym, kiedy używamy terminów, pojęć, formuł, które są bardzo dobrze znane i ugruntowane w dziedzinie, w której się specjalizujemy lub w której się szkolimy, nie powinniśmy napotykać na poważne trudności. Kiedy używamy słów takich jak *szybkość*, *radykał*, *chlorofil*, *psychika*, *społeczność*, itp., znaczenie kryjące się za nimi jest jasne zarówno dla nas, jak i dla naszych odbiorców. Aby upewnić się, że nie zostaniemy źle zrozumiani, możemy nawet podać dalsze szczegóły - na przykład możemy wyjaśnić, że

„używam terminu *społeczność* zdefiniowanego przez Tonniesa”.

Problemy pojawiają się, gdy próbując skutecznie się komunikować, starając się, by nasz przekaz był jak najbardziej precyzyjny, kompletny i łatwy do zrozumienia, sięgamy po przykłady z życia codziennego. Jakkolwiek paradoksalne może się to wydawać, komunikację komplikuje używanie języka potocznego, opisy przy użyciu prostych, zwyczajnych słów. Jeśli mielibyśmy wyjaśnić, na przykład, pojęcie wspólnoty na przykładach z naszego sąsiedztwa z małego miasteczka w Rumunii, publiczność złożona z obcokrajowców mogłaby nie zrozumieć lub nie do końca zrozumieć, co mamy na myśli.

Ponieważ bardzo często jesteśmy w stanie komunikować się poprzez odwoływanie się do wiedzy powszechnej, podawanie przykładów za pomocą codziennych słów, opisów lub obrazów w formie rysunków, zdjęć lub filmów, chcielibyśmy zwrócić uwagę na błędy komunikacyjne, które mogą się pojawić.

Przypuśćmy, że zilustrujemy coś za pomocą porównania dotyczącego wyborów, słodkości kota, niezawodności samochodu, działalności dydaktycznej itp. To, co rozumieją członkowie naszej publiczności, może być różnorakie. Mogą wystąpić duże różnice nie tylko między tym, co chcieliśmy przekazać, a tym, co zrozumieli słuchacze. Mogą również wystąpić znaczne różnice między tym, co rozumieją poszczególni członkowie publiczności. W skrajnych sytuacjach, niektórzy mogą nawet rozumieć rzeczy zupełnie odwrotnie.

Zrozumienie różni się tak bardzo, ponieważ wpływają na nie osobiste uczucia, doświadczenia, poczucie gustu, wiedza itd. Załóżmy, że ktoś miał negatywne doświadczenia z samochodem (poważny wypadek, kosztowna awaria, itp.). Jakkolwiek przykład podamy w odniesieniu do tego samochodu, na pewno dana osoba skojarzy nasz przykład ze swoim doświadczeniem, a nie z tym, co chcieliśmy przekazać. Ktoś inny może mieć, dajmy na to, lęk przed kotami - nasze przywołanie tego zwierzęcia będzie miało bardzo małe szanse wzbudzenia w nim coś innego niż niepokój, strach, odrazę. To samo może się dzieć z tym, co ktoś myśli o jakiejś czynności, z tym, co ktoś inny wie o danej sytuacji itd. Tak więc, ta sama rzecz może znaczyć coś dla kogoś, a coś innego dla kogoś innego. Nawet dla tej samej osoby coś może mieć określone znaczenie w pewnym kontekście, w związku z czymś, a inne znaczenie w innym kontekście lub w związku z czymś innym. Więcej przykładów w tym zakresie można znaleźć w Studium przypadku 1 w Zeszytach ćwiczeń. W tym samym podręczniku (zob. Studium przypadku 2) znajduje się interesujące ćwiczenie na temat analogii, które ujawnia ogromne różnice między znaczeniami, jakie ludzie przypisują tym samym zwierzętom, roślinom, samochodom, postaciom

filmowym, osobowościom itp.

Używanie niejasnych terminów w komunikacji również rodzi poważne problemy, na przykład para *rzadko / często*. Załóżmy, że rozmawiamy o Rumunach i opisujemy ich mówiąc, że *rzadko* chodzą do kościoła. Dla osoby regularnie uczęszczającej do kościoła „*rzadko*” oznacza coś zupełnie innego niż dla ateisty. Ten pierwszy może założyć, że Rumuni chodzą do kościoła rzadziej niż raz w tygodniu. Jeśli słuchający nie jest osobą religijną, może założyć, że Rumuni nie chodzą do kościoła nawet w święta. Nie będziemy się nawet upierać przy ogromnych różnicach, jakie mogą się pojawić w sposobie, w jaki prawosławni, protestanci, muzułmanie itd. odnoszą się do idei uczęszczania do kościoła. Podobne nieporozumienia może wywołać użycie innych słów, takich jak *dużo / mało, daleko / blisko, wcześniej / późno* itp.

Nie chodzi więc tylko o symbolikę komunikacji, ale także o to, że każdy człowiek ma swój własny, osobisty symbolizm, który kształtuje jego rozumienie. Komunikator, choćby najbardziej doświadczony, nie jest w stanie przewidzieć wszystkich problemów związanych z rozumieniem, jakie może wywołać dana cecha. Oczywiście istnieją symbole uniwersalne, dzięki którym często udaje się nam dojść do porozumienia, działać jako jedność itd. Ale nawet uniwersalne symbole mogą powodować problemy ze zrozumieniem, ponieważ mogą być wielowymiarowe. Na przykład, jeśli w prezentacji używam uniwersalnego symbolu „+”, może on być odczytany jako matematyczny symbol plusa, jako dodatni ładunek elektryczny, jako krzyżyk, albo może oznaczać, że mówię o czymś pozytywnym lub o przewodzie, i tak dalej (kompleksowy spis symboli znajduje się w Chevalier i Gheerbrant, 1996).

Symbole mogą mieć swoje źródło w interakcjach. Jeśli mamy przemówić do grupy złożonej z ludzi, którzy wcześniej wchodzili ze sobą w interakcje, mogą oni wszyscy roześmiać się z żartu, którego nie zamierzaliśmy zrobić, mogą odwrócić swoją uwagę od tego, co chcieliśmy przekazać na rzecz chwili, którą dzielili podczas przerwy, ostatniego konfliktu w grupie, najprzyjemniejszego wspólnego wspomnienia, itp. Grupy, społeczności mogą tworzyć symbole lub zapożyczać istniejące i dostosowywać je do swoich potrzeb, nadając im nowe znaczenia i interpretacje, do których nie ma dostępu osoba komunikująca się, nie będąca częścią grupy lub społeczności. W konsekwencji nie może ona kontrolować symboli przekazywanych w komunikacji ani sposobu, w jaki jej komunikaty zostaną zrozumiane.

Ponadto, nawet jeśli kiedyś mieliśmy dostęp do znaczeń nadawanych przez ludzi, grupy, społeczności czy kultury słowom, istotom, instytucjom itp. możliwe jest, że te nadane znaczenia zmieniają się w czasie. W procesie tym może brać udział wiele czynników - np. historia,

kontekst, częste używanie danego symbolu itp.

Wspomniano już o symbolice osobistej, ale ważniejszą kwestią w wielokulturowych sytuacjach komunikacyjnych jest odmienna symbolika związana z jednym i tym samym słowem, kontekstem itp. w różnych kulturach. Na przykład, w kulturze zachodniej pies jest postrzegany jako zwierzę pożyteczne, cenione, kochane, kojarzone z ideą szczęśliwej rodziny. Z kolei w Indiach pies jest uważany za jedno z najbrudniejszych zwierząt i kojarzony z włóczęgostwem ze względu na dużą liczbę bezpańskich psów na terenach miejskich (Literat, 2013). Inne przykłady słów, które mają różne znaczenia w różnych kulturach, można znaleźć w Studium przypadku 1 w Zeszycie ćwiczeń.

Rozumienie jest zależne od habitusu (zob. pisma Pierre'a Bourdieu). Mamy określone rozumienia odniesień do pandemii, szczepionki, odwagi, szczęścia, bogactwa itd., ponieważ nasze postrzeganie i interpretacja otaczającego nas świata przebiega według różnych schematów. Wzorce te kształtują się z czasem w społeczności, w której żyjemy, w której przez całe życie jesteśmy narażeni na kontakt z ludźmi określonego typu, z określonymi sposobami myślenia lub działania, z określonymi powiedzeniami, dowcipami, wiadomościami; w której uczestniczymy w pewnych specyficznych wydarzeniach lokalnych, w której przyzwyczajamy się do pewnych cech systemu opieki zdrowotnej, w której słyszymy legendy związane z pewnymi postaciami, działaniami lub miejscami, w której poznajemy określone idee, historie związane z niektórymi potrawami itd. Dlatego jedna i ta sama rzecz może być różnie rozumiana przez ludzi należących do różnych kultur lub społeczeństw. Zobacz również Studium przypadku 2 w Zeszycie ćwiczeń, aby uzyskać inne wyjaśnienia i przykłady.

2. Komunikacja wizualna jest symboliczna

Do tej pory odnosiliśmy się głównie do problemu słów, które mogą być interpretowane na różne sposoby. Jednak wykorzystanie obrazów w komunikacji rodzi jeszcze większe trudności. Flusser (2003) pokazuje, że obraz nie jest denotatywnym kompleksem symbolicznym (z jednym znaczeniem), ale konotatywnym kompleksem symbolicznym (z kilkoma znaczeniami, co pozwala na różnorodne interpretacje). Do tej idei będziemy jeszcze wracać.

Pokusa wykorzystania obrazów w komunikacji wynika z kilku cech, które czynią je lepszymi od komunikacji werbalnej. Poniżej wymienię kilka z nich - szczegółowe omówienie znajduje się u Scârneci-Domnişoru (2020).

Weber (2008) pokazuje, że obrazy są bardziej przystępne niż większość form dyskursu

akademickiego. Dlatego też używamy lub powinniśmy używać obrazów tak często jak to możliwe. Komunikacja jest zarówno łatwiejsza, jak i bardziej efektywna, jeśli używamy obrazów jako przykładów idei lub procesów, które staramy się opisać. Szczególnie w sytuacjach, gdy nasza publiczność niekoniecznie składa się ze specjalistów lub gdy nasi słuchacze mają różne poziomy wiedzy i zrozumienia w odniesieniu do treści. Używamy obrazów jako sposobu na ułatwienie dostępu do informacji, ułatwienie zrozumienia. Na przykład, jeśli chcemy opisać warunki, w jakich żyją biedni ludzie w Rumunii, wielu ludzi lepiej zrozumie, jeśli pokażemy zdjęcia pokoju, w którym mieszka wiele osób, tego, co jedzą na obiad, itp. niż gdybyśmy mówili o jakości życia, dobrobycie, niedostatku, itp. (zob. Scârnci-Domnişoru, 2016).

Obrazy sprawiają, że komunikacja jest nie tylko bardziej dostępna, jak pokazuje Weber (2008), ale także lepiej zapamiętywalna (niż komunikacja werbalna), dzięki czemu wywiera większy wpływ na odbiorcę. Obrazy są bardziej ekspresyjne niż słowa, a „dotarcie do odbiorców” jest dzięki temu o wiele łatwiejsze. Bez względu na to, ile słów użyjemy, by opisać np. poziom ubóstwa w danej społeczności, ile liczb przedstawimy, by naświetlić jakiś problem, nie będziemy w stanie wywrzeć większego wpływu na odbiorców niż za pomocą serii sugestywnych obrazów (inne przykłady, w tym obrazy, znajdziecie w Studium przypadku nr 3 w Zeszytcie ćwiczeń).

Oto przykład: badaczka Claudia Mitchell opisuje wpływ rysunku wykonanego przez osoby z Rwandy. Badaczka próbowała dowiedzieć się, jak młodzi ludzie w tym afrykańskim kraju postrzegają przemoc wobec kobiet i dzieci, i zebrała m.in. dane wizualne w postaci rysunków. Wyniki przedstawiła decydom zajmującym się tworzeniem polityki społecznej, ilustrując je rysunkami. Mitchell et al. (2011) pokazują jeden z takich obrazów, przedstawiający zdesperowaną kobietę wrzucającą swoje dziecko do toalety (rysunek dotyczy niechcianych ciąży wynikających z przemocy seksualnej). Ten rysunek z pewnością będzie „prześladował” każdego odbiorcę, tak jak prześladował afrykańskich decydom, którzy patrzyli na niego.

W rzeczywistości często używamy (lub powinniśmy używać) obrazów, próbując przekazać znaczenia, ponieważ uchwycą one to, co niewyraźne, to, czego nie można wyrazić słowami (zob. Weber, 2008). Opisanie zanieczyszczenia, wojny, choroby słowami jest czymś zupełnie innym niż pokazanie ich na zdjęciach. Obrazy „mówią” same za siebie i robią to o wiele bardziej sugestywnie niż najbardziej adekwatne słowa. Wielu ludziom znany jest obraz głodującego dziecka, które ledwo może już raczkować, a obok niego czeka orzeł (zdjęcie, za które Kevin Carter otrzymał nagrodę Pulitzera w 1994 roku); wywarło ono niezwykły

emocjonalny wpływ na świat zachodni i uchwyciło głód w Sudanie w sposób, w jaki żadne słowa nie pozwoliłyby nam go sobie wyobrazić. Nie bez powodu mówi się, że zdjęcie jest warte więcej niż tysiąc słów.

Co więcej, Weber (2008) twierdzi, że obrazy ułatwiają empatyczne zrozumienie. Jeśli to jest coś, na czym nam zależy, kiedy zwracamy się do odbiorców, to obrazy pozwalają słuchaczom łatwiej postawić się w czyjejś sytuacji, lepiej zrozumieć punkt widzenia i przyjąć cudze doświadczenia bez większego wysiłku. Na przykład, jeśli chcecie przekazać trudności, z jakimi w życiu codziennym borykają się osoby niepełnosprawne, możecie pokazać obrazy (jak Pink, 2008), na których osoby te radzą sobie z sytuacjami, w których fizyczny układ miasta ogranicza ich mobilność.

Wspomniana autorka zrealizowała wystawę fotograficzną, poprzez którą starała się przybliżyć zwiedzającym problemy, z jakimi borykają się osoby unieruchomione na wózku inwalidzkim w życiu codziennym, w przestrzeni publicznej. Zdjęcia zapraszały widzów do postawienia się w sytuacji bohaterów, do odwołania się do ich empatii. Wystawa była bardzo przekonująca, ponieważ uwypuklała zwykłe, codzienne sytuacje, momenty, które są znane każdemu z nas. Pokazano na przykład, że gdybyśmy chcieli pójść do banku na wózku inwalidzkim, nie byłoby możliwości wejścia do budynku, trzeba by skorzystać z telefonu, aby pracownicy banku wyszli z nami porozmawiać i rozwiązać nasze problemy na ulicy.

Więcej szczegółów na temat komunikacji wizualnej, ale także na temat podobnych, można znaleźć w Studium przypadku 3 w Zeszytach ćwiczeń, gdzie można również zobaczyć kilka odpowiednich obrazów wspierających tę ideę oraz znaleźć odniesienia do dwóch specjalnych typów komunikacji wizualnej, które ułatwiają zrozumienie - fotoreportażu i eseju wizualnego.

Warto wziąć pod uwagę wiedzę artystyczną, którą umożliwia ten rodzaj komunikacji wizualnej, zwłaszcza w sytuacjach, gdy konwencjonalna komunikacja naukowa nie wchodzi w grę. Warto też ją brać pod uwagę, kiedy tylko jest to możliwe, gdy chcemy zilustrować idee naukowe.

Esej wizualny, na przykład, nadaje się do każdego tematu, który pozwala na komunikację wizualną (patrz przykłady u Scârnci-Domnişoru, 2019). Tworzenie eseju wizualnego jest dostępne dla każdego, nie wymaga dużego wysiłku ani żadnego szczególnego poziomu wiedzy czy talentu, a prezentacja takich eseju wizualnych ułatwia komunikację i zrozumienie; pobudza empatię i zapewnia reakcję tych odbiorców, do których w przeciwnym razie trudno dotrzeć

specjalistom.

Jednak najważniejszą cechą obrazów w kontekście komunikacji w środowiskach międzykulturowych jest ta, o której wspomina Flick (1998) - ich zdolność do pokonywania barier kulturowych i językowych. Obrazy pomagają nam lepiej się rozumieć, zmniejszają dystans między nami i pozwalają na użycie mniejszej ilości słów, które mogą zostać źle zinterpretowane. Ile razy używaliśmy języka niewerbalnego, mimiki twarzy lub gestów, aby się zrozumieć? Ile razy nie powiedzieliśmy „lepiej będzie, jeśli ci pokażę!”? Jeśli chodzi o gesty, warto zaznaczyć, że również w ich przypadku znaczenie może być różne w różnych kulturach.

Aby zilustrować ideę pokonywania barier językowych i kulturowych, posłużę się przykładem kanadyjskiej badaczki (zob. Liebenberg, 2009), która opowiada o trudnościach, jakie napotkała, gdy musiała przeprowadzić badanie z udziałem ciężarnych nastolatek z ubogiej społeczności w RPA. Każda z różnic między nią a uczestniczkami badania mogła stać się barierą w zrozumieniu: były to różnice kulturowe, intelektualne, rasowe, językowe, wiekowe i wynikające z przynależności do klasy społecznej. Badaczce udało się stosunkowo łatwo pokonać te bariery, dzięki wykorzystaniu obrazów w interakcji z nastolatkami. Poprosiła ich przede wszystkim, aby spędzili tydzień na robieniu zdjęć rzeczy, które są dla nich ważne - dobre lub złe. Dzięki dostępowi do tych zdjęć, zmniejszyły się trudności w przeprowadzaniu wywiadów z dziewczętami, wzajemne zrozumienie było dużo łatwiejsze.

Dlatego bardzo często słowa nie wystarczają do „symbolizowania” rzeczywistości, obrazy mogą pomóc komunikatorom w wyrażeniu swoich myśli, a publiczności w zrozumieniu. Często nie da się sprowadzić do liczb lub opisać słowami stanu umysłu, uczucia, wrażenia, doznania; trudno jest sprawić, by inni zrozumieli, co czułeś w danym kontekście lub jak bardzo poruszył cię pewien gest. Obrazy wydają się być lepszym narzędziem do wyrażania i przekazywania emocji.

Obrazy są o wiele bardziej wyraziste niż teksty i liczby. Jeśli chcesz dotrzeć do odbiorców, przekonać ich, podnieść świadomość lub po prostu poinformować, obrazy są idealnym środkiem. Prezentacja, która zawiera obrazy, ma większy wpływ na odbiorców, jest bardziej spektakularna, bogatsza, bardziej wszechstronna i złożona, mniej monotonna, mniej trudna w nawigacji i łatwiejsza do przeniknięcia.

Problemy z komunikacją wizualną pojawiają się wraz z inną cechą, opisaną przez Bagnoli (2009): obrazy są sugestywne. Załóżmy, że próbujesz opisać atmosferę, w której ludzie prowadzili swoje codzienne życie w komunistycznej Rumunii. Publiczność składająca się z

Rumunów w wieku powyżej 45 lat będzie lepiej wprowadzona w tę atmosferę, jeśli zobaczy obrazy lub przedmioty przywołujące komunizm (na przykład zdjęcia ludzi stojących w kolejkach po jedzenie, półek sklepowych, programu telewizyjnego lub telewizora z tamtych czasów, półautomatycznej pralki itp.) Problem w tym, że obrazy mogą wywoływać różne skojarzenia u oglądających, a prowadzący może nie mieć kontroli nad tym, jakie wspomnienia wywołują u widzów, a zwłaszcza jakie uczucia wywołują te skojarzenia. Może się zdarzyć, że atmosfera zostanie zepsuta, bo część widowni popadnie w nostalgię, a inna w smutek lub oburzenie.

Obrazy, bardziej niż słowa, mogą nieść różne znaczenia, są symboliczne i mogą być interpretowane na różne sposoby. Nawet bardziej niż w przypadku słów, ta sama rzecz uchwycona w obrazie może znaczyć coś w danym kontekście, w danej kulturze, w danej subkulturze, wśród członków danej instytucji, itd. i coś zupełnie innego w innym kontekście, w innej kulturze, itd. Podobnie jak w przypadku słów, jedna i ta sama rzecz uchwycona w obrazie może mieć różne znaczenia dla dwóch różnych osób, w różnych momentach ich życia, w powiązaniu z różnymi rzeczami, itd.

Oto przykład z reklamy. Bick i Chiper (2007) pokazują, że tożsamość marki, w jej pierwotnej wersji, znanej w kulturze, z której się wywodzi, może wykazywać pewne niedoskonałości, gdy jest promowana za granicą, gdzie marka styka się z lokalnymi wartościami, mentalnością, tabu, symbolami, doświadczeniami i historią. Autorzy przytaczają przykład znaku Nike, który na Haiti i w Rumunii niekoniecznie kojarzy się z amerykańską kulturą fitness. Dlatego w kulturach innych niż amerykańska znak ten nabiera różnych, niejasnych znaczeń. W Rumunii, na przykład, ludzie kojarzą znak Nike z literą V oznaczającą zwycięstwo, z poziomym J (prawdopodobnie inicjał Michaela Jordana), ze znakiem, który nauczyciele zostawiają na pracach uczniów, z przecinkiem lub symbolem szczęścia. Zobacz inne przykłady w Studium przypadku 1 w Zeszycie ćwiczeń.

Schirato i Webb (według Sligo i Tilley, 2011) twierdzą nie tylko, że obraz jest wart tysiąca słów, ale także, że może być odczytany na tysiąc różnych sposobów, a Banks (2007) argumentuje, że „obrazy są wielogłosowe i że `mówią` na różne sposoby do różnych ludzi w różnych kontekstach.” (p. 94).

Kearney i Hyle (2004) przeprowadzili badanie, w którym uczestnicy zostali poproszeni o narysowanie, co oznacza dla nich zmiana przełożonego; wykazali oni, że bez wyjaśnień przedstawionych przez rysowników, obrazy mogą być interpretowane w bardzo różny sposób. Na przykład, jeśli zobaczysz obrazek przedstawiający kilka ptaków w locie, jak wyobrażasz

sobie doświadczenie nowego szefa dla rysownika? Przyjemne, ciche, spokojne doświadczenie, poczucie wolności, wyzwolenia? Czy też głęboką niepewność związaną z lataniem, niekontrolowany, paraliżujący strach? Zobacz inne przykłady w Studium przypadku 1 w Zeszytach ćwiczeń.

W związku z tym komunikacja wizualna jest w dużej mierze kwestią reakcji odbiorców. Co przekazują obrazy, jak docierają do widza? Czy niosą zamierzone znaczenie, czy też zniekształcone w akcie rozumienia, przez uczucia, które wzbudzają lub przez kontekst, w którym są prezentowane?

To, co chcemy przekazać, może zostać przyćmione przez poboczne, ale silnie sugestywne elementy wizualne. Dla kogoś, kto patrzy na zdjęcie, które powinno ilustrować czynność domową, dziwny ubiór kogoś na pierwszym planie może się wyróżniać. Odbiorca może uznać ten element za tak fascynujący; może wyobrazić sobie tak wiele rzeczy na jego temat, że pierwotny, zamierzony przekaz obrazu zostaje utracony.

Jest więc bardzo prawdopodobne, że to, co chcemy przekazać za pomocą obrazów, dotrze do odbiorców w sposób zniekształcony. Na przykład Banks (2001) pokazuje, że zwłaszcza studenci nie „czytają” filmów powstałych w wyniku badań etnograficznych w sposób „naturalny”, tak jak chciałby tego etnograf. Raczej studenci mają tendencję do wykorzystywania działań przedstawionych w filmie do potwierdzania swoich stereotypów na temat „prymitywnych” lub „plemiennych” ludzi. Takie „odczytywanie” całkowicie mija się z celem, jakim jest zrozumienie tematu przez studentów.

Odnosząc się do tego samego problemu, Holm (2008) mówi o intencjach tych, którzy oglądają obrazy: z powodu osobistych doświadczeń życiowych mogą oni przypisywać znaczenia, które są bardzo różne od tego, co zamierzali autorzy. Dlatego sposób, w jaki obraz lub sekwencja obrazów zostanie zinterpretowana, nie może być całkowicie kontrolowany lub przewidziany. Wiles i in. (2008) powołują się na innych autorów, którzy twierdzą, że sposób, w jaki obrazy są konsumowane może odbiegać od zamierzonego znaczenia.

Oczywiście, udane prezentacje (w tym wizualne) odbywają się na całym świecie, każdego dnia, przed zróżnicowaną publicznością, w tym międzykulturową. Christmann (2008) przekonuje, że chociaż obrazy są polisemiczne, a więc mogą być postrzegane i rozumiane na różne sposoby, nie oznacza to, że znaczenia przypisywane obrazom są arbitralne i całkowicie subiektywne. Naszym zamiarem nie było więc wykazanie niemożności komunikacji międzykulturowej, ale podkreślenie, że musimy podchodzić do takich kontekstów ze szczególną

ostrożnością.

Wnioski

Istnieje wiele środków komunikacji, a każdy z nich ma wady i zalety. Aby uniknąć problemów opisanych w tym rozdziale, powinniśmy używać kombinacji tych środków. Na przykład, możemy wyjaśnić symbolikę obrazu za pomocą wyjaśnień słownych lub upewnić się, że osiągniemy nasze cele komunikacyjne, stosując obrazy wraz z tekstem lub prezentacją słowną.

Bibliografia

- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9(5), 547–570, <http://qrj.sagepub.com/content/9/5/547>.
- Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. London: Sage Publication.
- Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. London: Sage Publication.
- Bick, P., & Chiper, S. (2007). Swoosh identity: recontextualizations in Haiti and Romania. *Visual Communication*, 6(1), 5-18.
- Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (1996). *A Dictionary of Symbols*. London: Penguin Books.
- Christmann, G. (2008). The Power of Photographs of Buildings in the Dresden Urban Discourse. Towards a Visual Discourse Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 11, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803115>.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Flusser, V. (2003). *Pentru o filosofie a fotografiei*. Cluj-Napoca: Idea Design & Print.
- Holm, G. (2008). Photography as a Performance. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(2), Art. 38, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0802380>.
- Kearney, K., & Hyle, A. (2004). Drawing out emotions: the use of participant – produces drawings in qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 4 (3), 361-382.
- Liebenberg, L. (2009). The visual image as discussion point: increasing validity in boundary crossing research. *Qualitative Research*, 9 (4), 441-467.
- Literat, I. (2013). 'A Pencil for Your Thoughts': Participatory Drawing as a Visual Research Method with Children and Youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, ss. 84-98.

- Mitchell, C., Theron, L., Stuart, J., Smith, A., & Campbell, Z. (2011). Drawings as Research Method. In L. Theron, C. Mitchell, A. Smith, & J. Stuart (red.). *Picturing Research. Drawing as Visual Methodology* (ss. 19-37). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pink, S. (2008). Mobilising Visual Ethnography: Making Routes, Making Place and Making Images. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 36, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803362>.
- Scârnci-Domnişoru, F. (2016). *Datele vizuale în cercetarea socială*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Scârnci-Domnişoru, F. (2019). Presenting Results of Social Research through Visual Essay. *Bulletin of the 'Transilvania' University of Braşov – Series VII: Social Sciences and Law*, 12 (1), 93-108.
- Scârnci-Domnişoru, F. (2020). The Relevance of Visual Data in Social Research. In F. Scârnci-Domnişoru (red.). *Visual Techniques Applied in Social Research* (ss. 21-59). Berlin: Peter Lang.
- Sligo, F., & Tilley, E. (2011). When words fail us: using visual composites in research reporting. *Visual Communication*, 10(1), 63–85, <http://vcj.sagepub.com/content/10/1/63>.
- Weber, S. (2008). Using Visual Images in Research. In G. Knowles, & A. Cole (red.). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. London: Sage Press.
- Wiles, R., Prosser, J., Bagnoli, A., Clark, A., Davies, K., Holland, S., & Renold, E. (2008). *Visual Ethics: Ethical Issues in Visual Research*, ESRC National Centre for Research Methods Review Paper, 11, <http://eprints.ncrm.ac.uk/421/1/MethodsReviewPaperNCRM-011.pdf>.

MODUŁ II. Modele kształcenia

2.1. Edukacja w środowisku wielokulturowym

2.2. Dialog i komunikacja w środowisku wielokulturowym i międzykulturowym

2.3. Edukacja włączająca z perspektywy wielokulturowej i międzykulturowej

2.4. Zastosowanie modeli edukacji w środowiskach wielokulturowych i międzykulturowych

2.5. Podejście międzykulturowe w rozwoju europejskiego systemu edukacji

2.1. EDUKACJA W ŚRODOWISKU WIELOKULTUROWYM

Uniwersytet Transilvania w Braşov, Rumunia ⁸

Streszczenie

W niniejszym rozdziale przedstawiono podstawowe koncepcje i podejścia do edukacji w środowisku wielokulturowym. Rozpoczyna się on od podkreślenia głównego celu współczesnej polityki edukacyjnej w środowiskach wielokulturowych, a następnie przedstawia definicje kilku pojęć, które są niezbędne do zrozumienia wyzwań i możliwości definiujących te środowiska. Kolejne rozdziały oferują przegląd najnowszych tematów i podejść do procesów edukacyjnych w środowiskach wielokulturowych, takich jak modele teoretyczne, ramy ideologiczne i rodzaje edukacji, podkreślając ogólną orientację tych podejść: tworzenie środowisk uczenia się odpowiadających na potrzeby kulturowe. Wreszcie, krótko opisano cztery role zawodowe związane z edukacją w środowiskach wielokulturowych: edukatorzy jako pracownicy kulturowi, trenerzy komunikacji międzykulturowej, mediatorzy szkolni i mediatorzy międzykulturowi.

Słowa kluczowe: środowisko wielokulturowe, edukacja, równość, środowisko uczenia się reagujące kulturowo, modele teoretyczne, ramy ideologiczne

⁸ Autor korespondencyjny: Codrina Csesznek, e-mail: codrina.csesznek@unitbv.ro

2.1. Edukacja w środowisku wielokulturowym

1. Przesłanki edukacji w środowiskach wielokulturowych

Środowisko wielokulturowe to kontekst społeczny charakteryzujący się różnorodnością pod względem etnicznym, rasowym, religijnym, językowym lub innych form tożsamości kulturowej. Środowisko wielokulturowe jest definiowane przez grupy ludzi o różnym pochodzeniu kulturowym, którzy żyją, uczą się i pracują razem (Stoyanova, 2013).

W społeczeństwach demokratycznych środowisko wielokulturowe jest postrzegane zarówno jako szansa, jak i wyzwanie dla systemów edukacyjnych (Banks i in., 2001; Beard, 2016). Szansa wynika z bogactwa współistniejących wartości, idei i praktyk, oferujących dużą różnorodność zasobów dla życia społecznego. Wyzwanie wynika z konieczności zharmonizowania różnych interesów i potrzeby łagodzenia napięć lub konfliktów, które często są nieodłącznym elementem przestrzeni wielokulturowych.

Głównym celem edukacji w środowisku wielokulturowym jest **równość**. Dzieje się tak, ponieważ w środowiskach wielokulturowych sukces akademicki uczniów może być utrudniony przez problemy społeczne, takie jak rasizm, napięcia etniczne czy dyskryminacja. Sprawiedliwość edukacyjna odnosi się do polityki, strategii i praktyk, które wspierają i ułatwiają osiągnięcie doskonałości akademickiej przez wszystkich uczniów (Banks i in., 2001; Beard, 2016), unikając w ten sposób wszelkich form dyskryminacji opartej na tożsamości etnicznej, rasowej, narodowej lub innego rodzaju tożsamości kulturowej.

Wychodząc z tego założenia, uniwersytety i szkoły powinny zapewnić profesjonalne szkolenia dla pracowników akademickich i nauczycieli, którzy pracują w środowiskach wielokulturowych. Z jednej strony, takie programy szkoleniowe powinny pomóc edukatorom w określeniu ich własnych postaw wobec różnych grup, a także w lepszym zrozumieniu perspektyw kulturowych innych grup; z drugiej strony, takie programy mogłyby dostarczyć edukatorom technik pedagogicznych i umiejętności zaprojektowanych w celu promowania równości i wspierania sukcesu akademickiego wszystkich uczniów. Jednocześnie studenci muszą stać się kompetentni międzykulturowo (Catteeuw, 2012) poprzez poszerzanie swojej wiedzy, postaw i umiejętności potrzebnych do efektywnego współdziałania z ludźmi z różnych grup etnicznych, rasowych, kulturowych i językowych (Banks i in., 2001).

Kluczową ideą w środowiskach wielokulturowych jest więc „celebrowanie różnorodności w edukacji z zaangażowaniem na rzecz sprawiedliwości społecznej” (Oryan i

Ravid, 2019, s. 3).

2. Kluczowe pojęcia w podejściu do edukacji w środowisku wielokulturowym

W tym podrozdziale najpierw zdefiniujemy niektóre pojęcia związane z problemami lub wyzwaniem dla edukacji w środowiskach wielokulturowych (*uprzedzenia, stereotypy, dyskryminacja i rasizm*), a następnie dwa ważne pojęcia związane z rozwiązaniami lub możliwościami dla systemu edukacyjnego (*edukacja międzykulturowa i uczenie się międzykulturowe*).

Uprzedzenie to „negatywna postawa wobec grupy społecznej i jej członków” (Wittenbrink, Corell i Ma, 2019, s. 164). W psychologii społecznej pojęcie *postawy* - rozumianej jako predyspozycja jednostek do oceny pewnego aspektu rzeczywistości - jest pojęciem centralnym. Postawy mają trzy komponenty: afekt, poznanie i zachowanie (Duduciuc, Ivan i Chelcea, 2013). Uprzedzenie odnosi się do afektywnego (emocjonalnego) komponentu postaw: „Ujmuje negatywną predyspozycję zmienną wobec kategorii społecznej i jej członków, niechęć odczuwaną wobec grupy” (Wittenbrink i in., 2019, s. 164). W środowiskach wielokulturowych, w których różne grupy etniczne żyją razem, uprzedzenia etniczne mogą znacząco wpływać na relacje międzyetniczne, a wpływ ten jest przeważnie negatywny, ponieważ uprzedzenia etniczne funkcjonują jako negatywne postawy wobec etnicznych grup zewnętrznych (Vervaet, Van Houtte i Stevens, 2018).

Związany z *uprzedzeniami*, termin **stereotyp** jest często używany w dziedzinie stosunków międzyetnicznych. Odnosi się on do poznawczego komponentu postaw i oznacza „generalizacje, które kojarzą członków kategorii z typowymi i wyróżniającymi ich atrybutami” (Wittenbrink i in., 2019, s. 164). O ile *uprzedzenia* mają zawsze negatywną konotację, to *stereotypy* mogą być pozytywne, negatywne lub neutralne. Najważniejsza jest tu generalizacja. Innymi słowy, stereotypy to z góry przyjęte wyobrażenia na temat cech definiujących grupy społeczne, ukształtowane nie na podstawie doświadczenia, ale wyuczone w procesie socjalizacji (Zamfir i Vlăsceanu, 1993).

Dyskryminacja odnosi się do behawioralnego komponentu postaw wobec grup społecznych. Dyskryminację definiuje się jako „zachowanie wobec członków kategorii społecznej występujące wyłącznie z powodu przynależności ich do danej kategorii” (Wittenbrink

i in., 2019, s. 164). Mówiąc bardziej szczegółowo, dyskryminacja usuwa członków danej grupy z możliwości oferowanych innym grupom (Giddens, 2001) poprzez ograniczanie lub blokowanie dostępu osób należących do danej grupy etnicznej, rasowej lub innej grupy kulturowej do pewnych zasobów społecznych.

Jest oczywiste, że te trzy pojęcia są ze sobą ściśle powiązane (Wittenbrink i in., 2019). Stereotypy i uprzedzenia mogą stanowić podstawę dyskryminacji, a dyskryminacja może wytwarzać, wzmacniać lub uprawomocniać pewne stereotypy i uprzedzenia.

Rasizm to „akt dyskryminacji jednostek na podstawie ich identyfikacji rasowej” (Beard, 2016, s. 440). Doktryny rasistowskie, które pojawiły się w ostatnich stuleciach wśród zachodniej ekspansji i kolonizacji, interpretowały różnice rasowe w kategoriach hierarchicznych, wierząc, że niektóre rasy mają wyższy potencjał biologiczny niż inne (Giddens, 2001). Obecnie państwa demokratyczne wspierają wartości i polityki, które promują sprawiedliwość i zwalczają wszelkie formy dyskryminacji etnicznej, rasowej lub innego rodzaju dyskryminacji kulturowej.

Edukacja międzykulturowa jest „środkiem prowadzącym do zmiany społecznej, która pozwoliłaby każdej grupie kulturowej na godną szacunku egzystencję, a także na kultywowanie pełnego szacunku dialogu między różnymi grupami” (Oryan i Ravid, 2019, s.3). Jest ona również postrzegana jako „projekt reformy edukacyjnej, który został wykorzystany w programach kształcenia nauczycieli w celu promowania równości edukacyjnej i poprawy wyników akademickich wszystkich uczniów” (Beard, 2016, s. 441). Innymi słowy, edukacja wielokulturowa reprezentuje główne podejście do edukacji w środowisku wielokulturowym w celu zwiększenia bogactwa kulturowego i zapewnienia równości.

Uczenie się międzykulturowe to pojęcie związane z interakcjami pomiędzy aktorami społecznymi, a także z wynikami procesów komunikacyjnych w środowiskach, w których stosowane są zasady edukacji międzykulturowej. Definiuje się je jako „proces, w którym uczniowie z różnych środowisk kulturowych i etnicznych uczą się ze sobą i od siebie nawzajem, rozwijając większy wgląd i zrozumienie różnych kultur” (O'Brien, Tuohy, Fahy i Markey, 2019, s. 26). Głównym celem uczenia się międzykulturowego jest rozwijanie *kompetencji międzykulturowej* (Catteeuw, 2012) lub *inteligencji kulturowej* (Presbitero i Attar, 2018), która odnosi się do zdolności jednostki do skutecznego radzenia sobie w kontekście kulturowym odmiennym od jej własnego lub w wielokulturowym zespole. Naszym zdaniem nie tylko uczniowie, ale także nauczyciele mogą być zaangażowani i mogą czerpać korzyści z procesu uczenia się międzykulturowego. *Zobacz Studium przypadku 1 w Życiu ćwiczeń.*

3. Najnowsze podejścia do edukacji międzykulturowej

Wyzwania. W instytucjach szkolnictwa wyższego środowisko wielokulturowe może być *naturalne* lub *skonstruowane*. *Naturalne środowisko wielokulturowe* obejmuje grupy lub społeczności, w których ludzie (studenci i pracownicy) o różnych tożsamościach etnicznych, rasowych lub kulturowych żyją razem w pewnym obszarze geograficznym (regionie lub kraju). Środowisko wielokulturowe *konstruowane* powstaje dzięki międzynarodowej mobilności studentów i kadry akademickiej. W dzisiejszych czasach środowiska instytucji szkolnictwa wyższego stają się coraz bardziej międzynarodowe. Dzięki programom takim jak Erasmus Plus coraz więcej studentów i pracowników podróżuje, uczy się, naucza i mieszka w nowych kontekstach kulturowych przez pewien okres czasu. Oczywiście, proces adaptacji do nowego środowiska nie jest łatwy.

Ostatnie badania nad mobilnością studentów pokazują, że studenci mogą doświadczać problemów związanych z międzykulturowością zarówno w środowiskach akademickich, jak i pozaakademickich (Yarosh, Lukic i Santibáñez-Gruber, 2018), dotyczy to zwłaszcza barier językowych i różnic między systemami społecznymi i edukacyjnymi. Aby „skutecznie i odpowiednio radzić sobie z wielorakimi wyzwaniami międzykulturowymi i różnorodnością kulturową, z którą się stykają” (tamże, s. 54), studenci muszą rozwijać swoje kompetencje międzykulturowe. Dotyczy to również pracowników akademickich i odnosi się do obu rodzajów środowisk wielokulturowych: naturalnych lub skonstruowanych.

Teoretyczne modele edukacji międzykulturowej i uczenia się międzykulturowego.

Na podstawie przesłanek o potrzebie kompetencji międzykulturowej w instytucjach szkolnictwa wyższego opracowano więcej modeli teoretycznych. Według Yarosh et al. (2018), istnieją trzy modele, które są odpowiednie dla studentów szkół wyższych.

Pierwszy model teoretyczny został sformułowany przez Kinga i Baxter Magolda (2005) i był przeznaczony dla studentów, którzy stykają się z różnorodnością kulturową we własnych krajach i społecznościach. W takim kontekście studenci powinni stać się „kompetentnymi międzykulturowo obywatelami” (s. 571) w wyniku procesu rozwoju ich „dojrzałości międzykulturowej”. Ten model teoretyczny wychodzi naprzeciw wyzwaniom edukacji międzykulturowej w naturalnych środowiskach wielokulturowych i proponuje trzy wymiary rozwoju studentów: poznawczy, intrapersonalny i interpersonalny.

Drugi model teoretyczny wychodzi naprzeciw wyzwaniom konstruowanych środowisk

wielokulturowych i koncentruje się na rozwijaniu kompetencji międzykulturowej studentów, którzy spędzają semestr lub więcej na zagranicznej uczelni. Model ten został opracowany przez Williamsa (2009) i opisuje trzy wymiary kompetencji międzykulturowej: kognitywny, afektywny i behawioralny. Na podstawie tych wymiarów można sformułować określone efekty kształcenia, aby zmaksymalizować sukces studentów w systemie edukacyjnym i kulturowym za granicą.

Trzeci model teoretyczny został zaproponowany przez Fantini i Tirmizi (2006). Autorzy uważają, że na kompetencję międzykulturową składają się cztery rodzaje elementów, z których każdy ma fundamentalne znaczenie dla udanych interakcji międzykulturowych: wiedza, świadomość, umiejętności i postawy. Nowością w tym modelu jest to, że każda z tych czterech kategorii składa się z wielu innych elementów, które z kolei powinny być postrzegane nie jako oddzielne wymiary, ale raczej jako powiązane i nakładające się na siebie komponenty kompetencji międzykulturowej. Model ten znany jest powszechnie pod nazwą KASA i stanowi dobre ramy teoretyczne dla podejścia do wyzwań i rozwoju kompetencji międzykulturowej w środowiskach wielokulturowych.

Ramy ideologiczne. Cel tworzenia edukacji opartej na zasadach sprawiedliwości, szacunku dla różnorodności kulturowej i wydajności jest częścią szerszej ideologii zachodniej, która wspiera pluralistyczny światopogląd (Oryan i Ravid, 2019) i jest związana z „niższym poziomem uprzedzeń, etnocentryzmu i postrzeganego zagrożenia” (Watters, Ward i Stuart, 2020).

Można wyróżnić dwie główne ramy ideologiczne wspierające społeczną rolę edukacji w środowiskach wielokulturowych:

(i) *Edukacja jako czynnik reformy społecznej.* Ramy te zostały sformułowane przez Banksa i McGee Banksa (2016, apud Oryan i Ravid, 2019), którzy uważają, że misją szkoły jest tworzenie systemowej zmiany społecznej, która wspiera wielokulturowość. Autorzy opisują pięć praktycznych aspektów dla edukacji międzykulturowej: 1) integrację treści (danych, informacji) dotyczących różnych perspektyw kulturowych w ramach procesów nauczania-uczenia się, 2) rozwijanie wrażliwości kulturowej i krytycznego myślenia zarówno u nauczycieli, jak i uczniów, 3) redukcja uprzedzeń, 4) promowanie pedagogiki egalitarnej oraz 5) konstruowanie wielokulturowej kultury organizacyjnej, która mogłaby promować wartości wielokulturowe zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz szkoły.

(ii) *Edukacja jako długoterminowy proces rozwojowy.* Ramy te zostały opisane przez

Wurzle'a (1987 apud Oryan i Ravid, 2019) i koncentrują się na indywidualnym procesie uczenia się poprzez edukację międzykulturową. Celem takiego procesu jest przesunięcie indywidualnego sposobu myślenia z etnocentrycznego na wielokulturowy. Można to osiągnąć poprzez interwencje edukacyjne obejmujące następujące fazy lub aspekty: rozwijanie samoświadomości, poznawanie kondycji ludzkiej i różnych kultur, dokonywanie wyborów kulturowych z perspektywy egalitarnej, personalizowanie wiedzy z perspektywy intelektualnej i emocjonalnej, uczenie się poprzez dociekanie oraz rozumienie mikroklimatu rzeczywistości kulturowej (tożsamości grupowe i komunikacja międzykulturowa).

Rodzaje edukacji w środowiskach wielokulturowych. Według Paul-Binyamin i Haj-Yehia (2019) w środowiskach wielokulturowych można wyróżnić trzy główne typy edukacji: edukację odrębną, wspólną i wielokulturową.

Edukacja odrębna jest specyficzna dla kontekstów społecznych, w których różne grupy (głównie mniejszościowe) promują swoją autonomię kulturową. Grupy takie pragną wzmocnić tożsamość kulturową i solidarność oraz umożliwić swoim członkom „połączenie z własną kulturą i dziedzictwem, często nieobecny w hegemonicznym programie nauczania” (tamże, s. 251).

Wspólna edukacja odnosi się do sytuacji, w których zachęca się do akceptacji i integracji różnych grup kulturowych w środowisku edukacyjnym; integracja ta jest również uważana za ważną dla przyszłości.

Edukacja wielokulturowa odnosi się do tego, co w poprzednich rozdziałach zostało nazwane „edukacją międzykulturową”; jest ona nawet bardziej wartościowa niż typ opisany powyżej: „nie tylko promuje tolerancję wobec innych, ale postrzega różnorodność kulturową jako zasób edukacyjny i społeczny” (tamże). Ten typ edukacji jest w dużej mierze doceniany przez badaczy, ponieważ najlepiej odpowiada celom integracji społecznej i sprawiedliwości w środowiskach wielokulturowych.

W kierunku środowiska uczenia się reagującego na kulturę. W najnowszej literaturze pojawiło się wiele punktów widzenia dotyczących definicji, rodzajów i wymiarów edukacji w środowiskach wielokulturowych. Ogólnie rzecz biorąc, trzy wymiary edukacji wielokulturowej są uważane za podstawowe dla interwencji społecznych i pedagogicznych w środowiskach wielokulturowych: postawy, świadomość i praktyki (Beard, 2016). Dokładniej, edukatorzy powinni skupić swoje działania dydaktyczne na wielokulturowych postawach (przekonaniach i założeniach), wielokulturowej świadomości (zrozumieniu czynników, które wpływają na sukces

akademicki) i wielokulturowych praktykach (strategiach pedagogicznych, które mogą wspierać równość i sukces edukacyjny). Innymi słowy, cel równości w edukacji może zostać osiągnięty, jeśli środowiska wielokulturowe otworzą się na docenianie swojej różnorodności kulturowej.

Edukacja w środowiskach wielokulturowych jest odzwierciedleniem demokratycznej zasady poszanowania różnorodności. O ile w przeszłości, w większości krajów, system edukacyjny wspierał cel, jakim było budowanie unikalnej tożsamości narodowej (Andreescu, 2004), o tyle dziś rośnie świadomość potrzeby, by głos różnych grup był słyszalny i by je upodmiotowić (Oryan i Ravid, 2019). Wielokulturowość jest więc postrzegana jako pozytywna wartość, która znajduje odzwierciedlenie w systemie edukacyjnym poprzez koncepcję kulturowo *responsywnego środowiska uczenia się* (Beard, 2016) czy *kulturowo responsywnego nauczyciela* (Oryan i Ravid, 2019).

4. Nowe role zawodowe w środowisku wielokulturowym

W ostatnich dekadach, w trakcie transformacji środowisk wielokulturowych w środowiska uczenia się reagujące kulturowo, pojawiły się nowe role zawodowe. Omówimy cztery takie role: edukator jako pracownik kulturowy, trener komunikacji międzykulturowej, mediator szkolny i mediator międzykulturowy.

Edukatorzy jako pracownicy kultury (Paul-Binyamin i Haj-Yehia, 2019) rozwijają świadomość i wrażliwość uczniów na szacunek międzykulturowy i wyposażają swoich uczniów w dogłębne zrozumienie różnorodności kulturowej; rozumieją inne systemy kulturowe poza aspektami folklorystycznymi (takimi jak zwyczaje czy jedzenie); rozumieją narracje historyczne, a także sposoby myślenia i zachowania, nawet jeśli są one bolesne; podchodzą do programu nauczania z tej szerszej i głębszej perspektywy i promują to podejście na swoich kursach.

W środowiskach wielokulturowych, gdzie wrażliwe kwestie, takie jak rasizm i dyskryminacja, idą w parze z różnorodnością, edukatorzy powinni wykorzystywać metody nauczania promujące równość w edukacji (Beard, 2016), takie jak uczenie się we współpracy, ćwiczenia w parach/dzielenie się, otwarte dialogi itp. Co więcej, edukatorzy powinni mieć pozytywne nastawienie do różnych grup uczniów i powinni znać ich tło kulturowe oraz potrzeby edukacyjne; w ten sposób edukatorzy jako pracownicy kultury mogliby przełożyć „wiedzę na skuteczne praktyki instruktażowe i stworzyć środowiska uczenia się, które wspierają sukces akademicki wszystkich uczniów” (tamże, s. 447).

Trenerzy komunikacji międzykulturowej to profesjonaliści, których głównym

zadaniem jest rozwijanie kompetencji międzykulturowych uczestników szkoleń. Ich wyzwaniem jest to, jak zaprojektować kursy i zajęcia, które przeniosłyby punkt ciężkości z wiedzy o kulturach na wiedzę zorientowaną na to, *jak* działać w innym kontekście kulturowym; w świetle tej roli edukatorzy jawią się jako trenerzy, którzy kierują autonomicznym procesem uczenia się swoich studentów (Chiper, 2013).

Mediator szkolny (asystent kulturowy) to formalnie wdrożona rola w sektorze szkolnictwa średniego w niektórych krajach europejskich, szczególnie w zakresie wspomaganie komunikacji ze społecznościami romskimi. Mediatorzy szkolni pracują z marginalizowanymi społecznie rodzinami i uczniami, zwłaszcza ze społeczności etnicznych znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, w celu poprawy ich uczestnictwa w edukacji, konsultacji i doradztwa dla członków społeczności, zapobiegania i mediacji w konfliktach między rodzinami i szkołami oraz promowania wartości wielokulturowych w wielokulturowym środowisku (Pop i Balea, 2016). Na przykład w Rumunii, gdzie mieszka jedna z największych romskich mniejszości etnicznych w Europie, mediator szkolny jest częścią pomocniczej kadry nauczycielskiej i stał się jednym z najważniejszych mechanizmów oferowania wsparcia romskim uczniom wchodzącym w interakcję z systemem edukacyjnym (Szasz i Csesznek, 2019).

Mediator międzykulturowy to zawód, który zajmuje się relacjami pomiędzy imigrantami a społecznościami przyjmującymi (Sani, 2015). Mediatorzy międzykulturowi muszą zapewnić odpowiednie wsparcie dla imigrantów oraz skuteczną mediację pomiędzy instytucjami społeczeństwa przyjmującego a imigrantami. Aby zrealizować te zadania, mediatorzy międzykulturowi muszą nabyć umiejętności takie jak: dobra znajomość języka imigrantów i kraju przyjmującego, zdolność do „interpretowania, w kategoriach kultury, dyskomfortu społecznego i kulturowego, jaki pociąga za sobą proces imigracji” (Fiorucci, 2004 apud *ibid.*, s. 2547), zdolność do nawiązywania skutecznych kontaktów między imigrantami a instytucjami społeczeństwa przyjmującego i oczywiście zdolność do „przewidywania możliwych konfliktów, które, czasami, mogą wynikać ze spotkania różnych kultur i tradycji” (*ibid.*). *Patrz Studium przypadku 2 w Zeszytach ćwiczeń.*

Wniosek

W społeczeństwach demokratycznych środowiska wielokulturowe - przestrzenie, w których żyją ludzie o różnych korzeniach kulturowych - są postrzegane zarówno jako szansa, jak i wyzwanie dla systemów edukacyjnych. Głównym celem edukacji w środowisku

wielokulturowym jest równość. Głównym mechanizmem służącym osiągnięciu tego celu jest rozwijanie kompetencji międzykulturowych zarówno u uczniów, jak i nauczycieli. Z ideologicznego punktu widzenia edukacja jest postrzegana zarówno jako czynnik reformy społecznej, jak i jako długoterminowy proces rozwoju. W celu lepszego zrozumienia tożsamości wielokulturowych i działania w różnych kontekstach społecznych charakteryzujących się wielokulturowością opracowano kilka modeli teoretycznych. W najnowszej literaturze można znaleźć wiele punktów widzenia dotyczących definicji, rodzajów i wymiarów edukacji w środowiskach wielokulturowych, ale większość z nich zgadza się, że przestrzenie wielokulturowe powinny stać się środowiskami *uczenia się reagującymi na kulturę*. W tym kontekście pojawiły się nowe role zawodowe, które wykorzystują strategie i praktyki wspierające i ułatwiające osiągnięcie doskonałości akademickiej przez wszystkich uczniów, unikając tym samym wszelkich form dyskryminacji ze względu na pochodzenie etniczne, rasę, tożsamość narodową lub inny rodzaj tożsamości kulturowej.

Bibliografia

- Andreescu, G. (2004). *Națiuni și minorități [Nations and minorities]*. Iași: Polirom.
- Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., Schofield, J.W., & Stephan, W.G. (2001). *Diversity Within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning In a Multicultural Society*, https://www.uwyo.edu/education/_files/documents/diversity-articles/banks_2001.pdf.
- Beard, K.V. (2016). Examining the Impact of Critical Multicultural Education Training on the Multicultural Attitudes, Awareness, and Practices of Nurse Educators. *Journal of Professional Nursing*, 32, 6, ss. 439-448.
- Catteeuw, P. (2012). *A Framework of Reference for Intercultural Competence*. Brussel: FARO.
- Chiper, S. (2013). Teaching intercultural communication: ICT resources and best practices. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1641-1645.
- Duduciuc, A., Ivan, L., Chelcea, S. (2013). *Psihologie socială. Studiul interacțiunilor umane [Social psychology. The study of human interactions]*. București: Comunicare.ro.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*, Paper 1, <http://digitalcollections.sit.edu/worldlearn>.
- Giddens, A. (2001). *Sociologie [Sociology]*. București: Editura All.
- King, P.M., & Baxter Magolda, M. (2005). A Developmental Model of Intercultural Maturity.

- Journal of College Student Development*, 46, ss. 571-592.
- O'Brien, B., Tuohy, D., Fahy, A., & Markey, K. (2019). Home students' experiences of intercultural learning: A qualitative descriptive design. *Nurse Education Today*, 74, ss. 25-30.
- Oryan, S., & Ravid, R. (2019). The experiences of pre-service teachers delivering a study unit on multiculturalism, racism and prejudice. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102911.
- Paul-Binyamin, I., & Haj-Yehia, K. (2019). Multicultural education in teacher education: Shared experience and awareness of power relations as a prerequisite for conflictual identities dialogue in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 85, ss. 249-259.
- Pop, F., & Balea, B., (2016). School Mediators in the Romanian Education System. A Discussion on Their Role in Addressing Educational Inequalities. *Social Change Review*, 14(2), ss. 149-176.
- Presbitero, A., & Attar, H. (2018). Intercultural communication effectiveness, cultural intelligence and knowledge sharing: Extending anxiety-uncertainty management theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 67, ss. 35-43.
- Sani, S. (2015). The Profession and the Roles of the Intercultural Mediator in Italy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, ss. 2546-2548.
- Stoyaniva, S. (2013). Work in Multicultural Environment. *Problems of Psychology in the 21st Century*, Volume 5, 4-5. Retrieved from: http://www.scientiasocialis.lt/ppc/files/pdf/Stoyanova_Vol.5.pdf
- Szasz, D., & Csesznek, C. (2019). School Mediators as a Mechanism for Increasing Educational Level and Social Integration in Roma Communities. *Revista Română de Sociologie [Romanian Journal of Sociology]*, nr. 5-6, ss. 435-446.
- Varvaet, R., Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2018). Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils. *Teaching and Teacher Education*, 76, ss. 68-77.
- Watters, S.M., Ward, C., & Stuart, J. (2020). Does normative multiculturalism foster or threaten social cohesion? *International Journal of Intercultural Relations*, 75, ss. 82-94.
- Williams, T.R. (2009). The reflective model of intercultural competency: A multidimensional, qualitative approach to study abroad assessment. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, ss. 289-306.
- Wittenbrink, B., Corell, J., & Ma, D.S. (2019). Implicit Prejudice. In: Sassenberg, K., Vliek, M.

L.W. (red.), *Social Psychology in Action. Evidence-Based Interventions from Theory to Practice*, ss. 163-178. Springer.

Yarosh, M., Lukic, D., & Santibáñez-Gruber, R. (2018). Intercultural competence for students in international joint master programmes. *International Journal of Intercultural Relations*, 66, ss. 52-72.

Zamfir, C., & Vlăsceanu, L. (red.), 1993. *Dicționar de Sociologie [Dictionary of Sociology]*. Entry: *Stereotip [Stereotype]*. București: Editura Babel, ss. 613-614.

2.2. DIALOG I KOMUNIKACJA W ŚRODOWISKU WIELOKULTUROWYM I MIĘDZYKULTUROWYM

Uniwersytet w Zagrzebiu, Chorwacja⁹

Streszczenie

Dialog międzykulturowy jest procesem, który obejmuje otwartą i pełną szacunku wymianę poglądów pomiędzy jednostkami i grupami o różnym pochodzeniu i dziedzictwie etnicznym, kulturowym, religijnym i językowym, w oparciu o wzajemne zrozumienie i szacunek (Rada Europy, 2008). Główna różnica między dialogiem i komunikacją w środowisku wielokulturowym i międzykulturowym a dialogiem i komunikacją w standardowym środowisku jednorodnym społecznie i kulturowo polega na różnicy między kulturami, których częścią są nadawcy komunikatów i które wykorzystują w swoich procesach komunikacyjnych. Jedną z podstawowych form komunikacji służących realizacji celów międzykulturowych i wielokulturowych jest dialog. Dialog jest formą komunikacji wymagającą wyrażenia i uznania różnorodności oraz wzajemnej obserwacji kompetencji w zakresie wiedzy i ekspresji. Dialog jest komunikacją zrównoważoną, konstruującą wiedzę bez negowania różnorodności. Wymaga negocjacji. Dialog opiera się na dwóch warunkach komunikacyjnych: równym podziale szans na aktywne uczestnictwo w komunikacji oraz empatii, czyli kompetencji w przyjmowaniu perspektywy drugiej osoby, integracji słuchania i rozumienia, zainteresowania ekspresją oraz wrażliwości na potrzeby innych.

Słowa kluczowe: dialog, komunikacja, środowisko międzykulturowe, środowisko wielokulturowe

⁹ Autor korespondencyjny: Goran-Pavel Šantek, e-mail: gpsantek@ffzg.hr

2.2. Dialog i komunikacja w środowisku wielokulturowym i międzykulturowym

1. Sens i znaczenie dialogu międzykulturowego

Znaczenie i wagę dialogu międzykulturowego dobrze przedstawia Biała Księga Unii Europejskiej w sprawie dialogu międzykulturowego (Rada Europy 2008). UE rozumie dialog międzykulturowy „jako proces, który obejmuje otwartą i pełną szacunku wymianę poglądów między osobami i grupami o różnym pochodzeniu i dziedzictwie etnicznym, kulturowym, religijnym i językowym, na podstawie wzajemnego zrozumienia i szacunku. Wymaga on wolności i zdolności do wyrażania własnych poglądów, jak również chęci i zdolności do słuchania poglądów innych osób. Dialog międzykulturowy przyczynia się do integracji politycznej, społecznej, kulturowej i gospodarczej oraz do spójności zróżnicowanych kulturowo społeczeństw. Wspiera on równość, godność ludzką i poczucie wspólnego celu. Ma na celu rozwijanie głębszego zrozumienia zróżnicowanych światopoglądów i praktyk, zwiększenie współpracy i uczestnictwa (lub swobody dokonywania wyborów), umożliwienie osobistego wzrostu i transformacji oraz promowanie tolerancji i szacunku dla drugiego człowieka” (Safonova, 2014, s. 59).

Główna różnica między dialogiem i komunikacją w środowisku wielokulturowym i międzykulturowym a dialogiem i komunikacją w standardowym środowisku jednorodnym społecznie i kulturowo polega na różnicy między kulturami, których częścią są nadawcy komunikatów i które wykorzystują oni w swoich procesach komunikacyjnych. Zgodnie z tym, różnica między kulturami jest jednym z poważniejszych tematów badań nad komunikacją międzykulturową, z podstawowym rozumieniem, że „międzykulturowy” oznacza będący dialogicznym, celebrujący różnicę, inność i pluralizm (Xu, 2013, s. 379). Wielu teoretyzujących na temat komunikacji międzykulturowej (np. Levine, Park i Kim, 2007) poszukiwało podobieństw i różnic między kulturami. Według nich (Xu 2013, s. 379-380) badania nad komunikacją międzykulturową koncentrują się na porównywaniu wzorców komunikacyjnych różnych kultur, badaniu, w jaki sposób ludzie różnych kultur realizują swoje wzorce kulturowe i komunikacyjne w interakcjach, oraz badaniu, w jaki sposób te cechy kulturowe i komunikacyjne wpływają na interakcje w określonych kontekstach. W związku z tym, głównym przedmiotem zainteresowania badaczy komunikacji międzykulturowej jest zarządzanie różnicami kulturowymi.

Komunikacja i dialog międzykulturowy są szczególnie istotne we współczesnym społeczeństwie, które w coraz większym stopniu charakteryzuje się rozszerzaniem wymiaru międzykulturowego, tak że stał się on nie tylko okolicznością, ale i strukturą. Kontakt między kulturami uwypukla problemy, których rozwiązanie zakłada przejście od wizji wielokulturowej do międzykulturowej (od przeciwstawienia kultur do twórczej interakcji kultur) (Cosma, 2011, s. 87). Wydaje się oczywiste, że posiadanie takiej kultury komunikacyjnej, która pozwala jednostce z powodzeniem porozumiewać się jedynie w społeczeństwie monokulturowym i jednojęzycznym, jest dziś we współczesnym świecie dalece niewystarczające (Safonova, 2014, s. 59). Ze względu na swoją szerszą rolę w społeczeństwie, edukacja, a konkretnie edukacja międzykulturowa, okazuje się coraz pilniejszym wymogiem w świecie, w którym kontakty między jednostkami należącymi do różnych kultur mają niespotykaną dotąd amplitudę, co jest wynikiem procesu globalizacji (Kosma, 2011, s. 88). Edukacja międzykulturowa stawia sobie za główny cel kształcenie nowej, bogatszej tożsamości indywidualnej, uzyskanej dzięki przyswojeniu pewnych cech charakterystycznych dla kultury/ kultur docelowych. Innymi słowy, edukacja międzykulturowa dąży do wykształcenia kompetencji międzykulturowej. W definicji można powiedzieć, że kompetencja międzykulturowa to zdolność osoby do dostosowania swojej postawy, zachowania i wiedzy do interakcji z ludźmi z innych kultur, zdolność do wykazania się otwartością, elastycznością i pozytywnym nastawieniem do osób z różnych środowisk kulturowych, zdolność do rewizji przekonań i wartości dotyczących innych kultur (Cosma, 2011, s. 88).

2. Dostosowanie do nowego społeczeństwa międzykulturowego i wielokulturowego

Adaptacja do nowej kultury, konieczna dla każdego w środowisku wielokulturowym i międzykulturowym, zakłada trening i rozwój kompetencji międzykulturowych w aspekcie poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym. Jak stwierdzili Cosma i Tudorache (zob. Cosma, 2011, s. 88): z poznawczego punktu widzenia konieczne jest przyswojenie wiedzy - zdobycie informacji na temat zasad, według których funkcjonują społeczeństwa, sposobów, w jakie kultury rozszyfrowują rzeczywistość oraz wiedzy na temat języka jako podstawowego środka komunikacji. Z emocjonalnego punktu widzenia, kontakt z nową kulturą zakłada, że osoba, która przechodzi przez to doświadczenie, musi nauczyć się przyzwyczaić do braku znajomych rzeczy, sieci społecznych i musi zacząć znajdować źródła satysfakcji w nowych okolicznościach życia. Aby sprostać tym wyjątkowym okolicznościom, edukacja międzykulturowa może rozwijać

otwartość i zainteresowanie nowością, jej akceptację jako możliwej alternatywy, tolerancję, szacunek dla odmienności, pozytywne myślenie, szacunek dla ogólnych wartości ludzkich oraz zrozumienie dla specyficznej wrażliwości. Jeśli chodzi o zachowanie, musimy przyswoić sobie nowy repertuar umiejętności interpersonalnych i społecznych umożliwiających skuteczne współdziałanie w nowoczesnym społeczeństwie. W tym sensie edukacja międzykulturowa może rozwinąć u tych, od których oczekuje się interakcji w środowisku międzynarodowym, zdolność do komunikowania się w sytuacjach formalnych i nieformalnych, zdolność do rozumienia i unikania nieprzyjemnych problemów wynikających z nieznaności różnych kodów kulturowych, elastyczność, zdolność do akceptowania reakcji innych jako przejawu tego, co ludzkie itp. (Cosma, 2011, s. 88).

Uniwersytety są dziś, podobnie jak w przeszłości, miejscami zarówno intensywnych spotkań wielokulturowych i międzykulturowych, jak i edukacji. Zatem, jak pytała Safonova (2014, s. 58): jakie cechy współczesnej edukacji uniwersyteckiej można uznać za istotne dla rozwoju kultury komunikacyjnej studentów, które pozwoliłyby im z powodzeniem żyć, komunikować się i współpracować w dzisiejszej międzykulturowej globalnej wiosce i być kompetentnymi międzykulturowo? Modelowanie współczesnej międzykulturowej edukacji komunikacyjnej dzisiaj, zwłaszcza w szkołach wyższych, nie może być inne, jak tylko skupiające się na kształtowaniu u studentów postrzegania dialogu kultur i cywilizacji jako jedyne alternatywnego sposobu życia we współczesnym globalnym świecie i jako osobistej filozofii życia w XXI wieku. Studenci powinni je dobrowolnie przyjąć oraz kultywować postawy wobec innych kultur jako równych, wartościowych w swojej różnorodności i niepowtarzalności (Safonova, 2014, s. 60).

Po pierwsze, od nowoczesnej pedagogiki zorientowanej na komunikację międzykulturową i jej strategii edukacyjnych oczekuje się znacznego poszerzenia wkładu wiedzy w klasie, w tym tak istotnych punktów i aspektów, jak poniższe, na które zwraca uwagę Safonova (2014, s. 61):

- komunikacja międzykulturowa jako wartość dla człowieka;
- świadomość kulturowa jako pozytywna cecha i przywilej człowieka żyjącego w globalnej wiosce, który potrafi myśleć globalnie, międzykulturowo i odpowiednio działać lokalnie w różnych zakątkach Ziemi;
- najczęstsze czynniki społeczno-kulturowe wpływające na wybór przez jednostkę określonego stylu komunikacji z ludźmi z różnych środowisk kulturowych, językowych

i społeczno-ekonomicznych; stopień wpływu wartości wyznawanych przez każdą osobę na jej interakcje komunikacyjne z innymi ludźmi i odwrotnie;

- współczesne przyczyny (bardzo często uwarunkowane historycznie) powszechnych niepowodzeń komunikacyjnych (aż do rezygnacji z komunikacji) między poszczególnymi grupami kulturowymi, językowymi i społecznymi, między przedstawicielami różnych wspólnot religijnych i/lub geopolitycznych,
- negatywne stereotypy jako kognitywny destruktor każdej komunikacji międzykulturowej;
- co oznacza komunikacyjna atrakcyjność i nieatrakcyjność zachowań ludzkich z punktu widzenia poszczególnych grup kulturowych i językowych osób zaangażowanych w komunikację, wspólne sukcesy i porażki komunikacyjne typowe dla interakcji międzyludzkich w środowiskach międzykulturowych.

Po drugie, jak wskazała ta sama autorka (Safonova, 2014, s. 61), równie istotne jest prowadzenie szkoleń z zakresu komunikacji międzykulturowej dla osób w zakresie wyboru najważniejszych strategii dialogu międzykulturowego z przedstawicielami poszczególnych wspólnot kulturowych lub kulturowo-językowych (kultur etnicznych, narodowych, religijnych, kontynentalnych, grup cywilizacyjnych i geopolitycznych oraz subkultur społecznych, a także hybrydowych kultur internetowych).

Po trzecie, nie wolno nam zapominać, że język, działania werbalne i niewerbalne oraz komunikacja w wąskim znaczeniu tych słów nie są celem samym w sobie w interakcjach międzyludzkich. Są one także środkiem do rozwijania współpracy i poszukiwania możliwych sposobów rozwiązywania globalnych problemów współczesnej cywilizacji. Dlatego nowoczesna edukacja międzykulturowa może stymulować krytyczne myślenie i zapewniać praktyczny trening międzykulturowy poprzez angażowanie uczniów w wykonywanie systematycznych zadań prowokujących do myślenia i rozwiązywania problemów o różnym poziomie złożoności (Safonova, 2014, s. 61).

Ważne jest, aby podkreślić, że wielokulturowość i międzykulturowość oznacza, że obie strony muszą stawiać sobie wyzwania, adaptować się i próbować stworzyć coś nowego ze swoich interakcji. Ta nowa kultura będzie bliższa każdemu z nich. Jak stwierdza Sen (2006, s. 150), wielokulturowość, która w praktyce staje się „pluralną monokulturowością”, stanowi wyzwanie dla dialogu międzykulturowego i powinna zostać zastąpiona polityką, która koncentruje się na wolności rozumowania i podejmowania decyzji oraz celebryje różnorodność w takim stopniu, w

jakim jest ona tak swobodnie wybierana przez zaangażowane osoby, jak to tylko możliwe (Crosbie, 2014, s. 92). Teoretyzując na temat wielokulturowości, musimy również pamiętać, że tendencja do umieszczania kultury w centrum analizy lub edukacji ignoruje niedawną zmianę w dziedzinie edukacji wielokulturowej, gdzie kluczowe znaczenie ma pojęcie interseksjonalności, czyli wzajemnego oddziaływania wielu tożsamości w sytuacjach społecznych, a nie tylko „kultury” w kontekstach międzykulturowych (Banks 2008; Dervin 2014).

Tożsamość i koncepcja identyfikacji (tożsamość jako proces) stają się centralne w nowej edukacji międzykulturowej, wraz z ciągłą troską o kwestię władzy i o to, jak wpływa ona na proces identyfikacji, gdy ten ma miejsce (Holliday 2010; Dervin 2014). Poniższe elementy mogą krótko podsumować podejście współczesnej międzykulturowej edukacji nauczycieli, które jest stosowane w projekcie UniCulture (Dervin, 2014, s. 85):

(1) Nacisk powinien być położony raczej na identyfikację (tożsamość jako proces) niż na kulturę. Kultura może być analizowana jako element prowadzący do „ujednoczenia” „ja” i „inny”, usuwając z obrazu indywidualną sprawczość - podobnie jak inne wyznaczniki tożsamości, takie jak płeć i religia oraz ich wzajemne przenikanie się. Nauczyciele powinni skupić się na niestabilności i współkonstrukcji podczas badania sytuacji dialogu międzykulturowego, zamiast wyjaśniać zachowania za pomocą kultury jako „alibi” (Abdallah-Preteuille, 1986).

(2) Kwestia władzy powinna być również centralnym punktem podejścia, nie jako esencjalizowany aspekt międzykulturowości (tylko silni „wygrywają”), ale jako standardowe i niestabilne zjawisko, które ma przeważające znaczenie (Foucault, 1995, s. 194). Władza, podobnie jak tożsamość, jest współkonstruowana, a zatem zmienna. Nauczyciele muszą zdać sobie z tego sprawę i nauczyć swoich uczniów, jak radzić sobie z nierównymi relacjami władzy.

(3) Nauczyciele powinni również zastanowić się nad rolą nauczyciela i pracownika szkoły w marginalizacji niektórych uczniów. Za każdym razem, gdy czują, że ktoś jest marginalizowany, ważne jest, by analizować takie postrzeżenia.

(4) Wreszcie, jak w każdym akcie międzykulturowości, kontekst powinien być kluczowy dla zrozumienia tego, co się dzieje i dla podjęcia decyzji, jak reagować. Edukacja jest kontrolowana przez programy nauczania, które mają wpływ na to, co się robi i mówi. Świadomość tych elementów i negocjowanie ich wpływu na to, co dzieje się w klasie z uczniami, to istotne aspekty tej nowej edukacji międzykulturowej (Dervin, 2014, s. 85).

3. Ustanowienie nowych form dialogu międzykulturowego i społeczeństwa bardziej

wrażliwego na kwestie międzykulturowe

Koncepcja dialogu ma fundamentalne znaczenie. Jak twierdzą Bartulović i Kušević (2016, s. 11): wspólne wyznaczniki międzykulturowo zorientowanych koncepcji edukacyjnych obejmują również rozumienie dialogu jako istotnego komponentu edukacyjnego. Jest to związane z teorią preskryptywną, która odzwierciedla stanowisko transakcyjne (Miller i Seller 1985, za: Gay, 2004), które definiuje edukację jako interaktywny dialog między uczniami a formalnym programem edukacyjnym, w którym uczniowie mają możliwości prowadzenia badań, krytycznego myślenia, kwestionowania status quo i rekonstrukcji wiedzy (Bartulović i Bartulović, 2016, s. 30). Edukacja międzykulturowa to przede wszystkim kwestia relacji lub dialogu (Bartulović i Bartulović, 2016, s. 50-51).

Tworzenie nowych form dialogu międzykulturowego, a w rezultacie nowego, bardziej wrażliwego międzykulturowo społeczeństwa, napotyka na pewne przeszkody także w procesach historycznych. W społeczeństwach europejskich od XVII wieku komunikacja międzykulturowa przybrała formę modernistycznego etnocentryzmu opartego na takich wartościach jak wiedza, pluralizm i indywidualizm. W XX wieku zmiany historyczne stworzyły konieczność nowych form komunikacji międzykulturowej. W ostatniej dekadzie tego wieku zaproponowano transkulturową formę komunikacji, opartą na dialogu, jako podstawy do adaptacji międzykulturowej, tworzenia wielokulturowych tożsamości i budowy hybrydowego społeczeństwa wielokulturowego. Ta transkulturowa forma stwarza jednak paradoksy i trudności w komunikacji międzykulturowej, mieszając zachowanie różnic kulturowych z poszukiwaniem syntezy. W związku z tym potrzebna jest nowa forma dialogu międzykulturowego, radząca sobie z niewspółmiernymi różnicami i zarządzająca konfliktami, aby stworzyć koordynację pomiędzy różnymi perspektywami kulturowymi (Baraldi, 2006, s. 53). Ważne jest, aby podkreślić, że komunikacja jest międzykulturowa, jeśli i kiedy różne perspektywy kulturowe uniemożliwiają stworzenie jednej, wspólnej kultury (Carbaugh, 1994), tzn. jeśli i kiedy przedstawia sprzeczności (i potencjalne konflikty) na poziomie wspólnych symboli, ponieważ wytwarza to różne orientacje kulturowe. W ten sposób komunikacja międzykulturowa jest uwarunkowana kulturowo (a nie międzykulturowo). To, co musimy osiągnąć, to mieszane kodowanie kulturowe, które może się udać tylko wtedy, gdy różnice kulturowe mogą być zachowane i respektowane w komunikacji: oznacza to, że sprzeczności i konflikty między formami kulturowymi muszą być zarządzane, a nie unikane.

Spółeczeństwo wielokulturowe może być interpretowane jako społeczeństwo, w którym

mieszane kodowanie nadaje kształt najbardziej krytycznym komunikacjom. Kodowanie mieszane opiera się na hybrydyzacji (Pieterse, 2004), która z kolei wytwarza to, co nazywa się *métissage* (Wieviorka, 2000). Według Wieviorki (2000), *métissage* oznacza połączenie różnych kultur, z których każda ma swoją historię i tradycję: *métissage* oznacza zatem jedność różnic; jedność ta jest jednak ucieleśniona w indywidualnych działaniach, a co za tym idzie, różni się w zależności od konkretnych przypadków. Formułując podobną myśl, Pearce (1994) zauważył, że każda komunikacja jest międzykulturowa, ponieważ każda jednostka jest kulturowo różna od każdej innej. W społeczeństwach zróżnicowanych funkcjonalnie, *métissage* oznacza wzmocnienie osobistej różnorodności jako ucieleśnienie różnorodności kulturowej. *Métissage* i hybrydyzacja wytwarzają różnorodność kulturową w społeczeństwie (Pieterse, 2004). Tworzą wrażliwość międzykulturową (Bennett, 1993; Bhawuk i Brislin, 1992) zamiast promować nową formę kulturową. *Métissage* dodaje nieprzewidywalną różnorodność kulturową. Różnorodność kulturowa nie jest produktem różnic pomiędzy stabilnymi grupami czy społeczeństwami: jest konsekwencją ciągłego wytwarzania hybrydyzacji poprzez komunikację międzykulturową. Wysoka warunkowość tej różnorodności powoduje również poszukiwanie stabilności kulturowej: wrażliwość na wszystkie formy kulturowe sama w sobie może prowadzić tak do harmonijnej polifonii jak i do fundamentalizmu. Aby promować to pierwsze i uniknąć tego drugiego, konieczna jest udana komunikacja międzykulturowa (Baraldi 2006, s. 54-61).

Jedną z podstawowych form komunikacji dla osiągnięcia celów międzykulturowych i wielokulturowych jest dialog. Dialog jest formą komunikacji wymagającą wyrażenia i uznania różnorodności oraz wzajemnej obserwacji kompetencji w zakresie wiedzy i ekspresji (Todd, 1994). Dialog jest zrównoważoną komunikacją, konstruującą wiedzę bez zaprzeczania różnorodności (Jorgenson i Steier, 1994). Wymaga negocjacji (Isajiw, 2000); przede wszystkim, dzielenie normatywnych oczekiwań nie może być traktowane jako coś oczywistego.

Dialog opiera się na dwóch warunkach komunikacyjnych: (1) równy podział szans na aktywne uczestnictwo w komunikacji; oraz (2) empatia, czyli kompetencja w przyjmowaniu perspektywy innej osoby, integracja słuchania i rozumienia, zainteresowanie ekspresją oraz wrażliwość na potrzeby innych (Gudykunst, 1994). Dialog ma doprowadzić do powstania współtworzonego kontraktu kulturowego (Onwumechili i in., 2003): różne kultury wyrażają się razem w komunikacji, doceniając się wzajemnie. W ten sposób dialog kładzie nacisk na połączenie różnych form kulturowych w komunikacji, unikając asymetrii i asymilacji.

Dialog ma na celu wytworzenie harmonizacji we wzajemności i sprzężeniu interesów i

potrzeb. Dialog jest twórczą, współkonstruowaną formą komunikacji, opartą na aktywnym uczestnictwie i empatii. Dialog ucieleśnia się w specyficznych strategiach komunikacyjnych, skoncentrowanych na uczestnikach, ułatwiających zrozumienie działań drugiej osoby, takich jak: sprawdzanie percepcji, aktywne słuchanie, podkreślanie zainteresowania i wysiłków zrozumienia, informacje zwrotne mające na celu wyjaśnienie efektów działań, wypowiedzianie nieagresywnych i nieoceniających twierdzeń (Gudykunst, 1994; Kim, 2001). Dialog sprzyja adaptacji międzykulturowej poprzez uczenie się międzykulturowe (Dueñas, 1994), które jest wzajemnym uczeniem się pozwalającym uczestnikom na wykorzystanie nowo poznanych form kulturowych do nadania znaczenia ich światu. Dzięki edukacji międzykulturowej uczestnicy mogą nadawać znaczenie informacjom, używając nowych form kulturowych. Wiedza międzykulturowa to uczenie się *od* innych kultur, a nie *o* innych kulturach, ponieważ pozwala na korzystanie z różnych form, a nie tylko na ich znajomość (Baraldi, 2006, s. 61-62).

Wnioski

Nowa, transkulturowa forma komunikacji promowana przez projekt UniCulture ma na celu stworzenie innowacyjnej, zharmonizowanej i spójnej kultury szacunku i wzajemności, przyjmującej formy kulturowe, które mają wartość w funkcjonalnie zróżnicowanym społeczeństwie, takie jak otwartość, dialog, uczenie się, adaptacja, połączenie, spersonalizowana tożsamość i zrozumienie (Baraldi, 2006, s. 64).

Naszym celem jest wspieranie systemu edukacji w zachęcaniu studentów do stawiania się kompetentnymi międzykulturowo. Proces stawiania się międzykulturowym jest „osobistą transformacją z kulturowego na międzykulturowy (...) wzrostu poza własne uwarunkowania kulturowe” (Lindsay i Dempsey, 1983, s. 267). Aby uczący się mogli stać się kompetentni międzykulturowo, konieczne jest, by wszyscy uczestnicy systemu edukacji - administratorzy, nauczyciele i uczący się - uświadomili sobie swoje pochodzenie kulturowe oraz to, jak ich własne przekonania i wartości wpływają na ich interakcje z uczącymi się z innych środowisk kulturowych (Lustig i Koester 2006).

Bibliografia

Abdallah-Preteceille, M. (1986). *Vers une Pédagogie Interculturelle*. Paris: PUF.

- Banks, J.A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Washington, DC: Pearson, Allyn/Bacon.
- Baraldi, C. (2006). New Forms of Intercultural Communication in a Globalized World. *The International Communication Gazette*, 68(1), ss. 53–69.
- Bartulović, M., & Kušević, B. (2016). *Što je interkulturno obrazovanje?*[What is intercultural education]. Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Bennett, M.J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In R.M. Paige (red.), ss. 109–35, *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, MA: Intercultural Press.
- Bhawuk, D.P.S., & Brislin, R. W. (1992). The Measurement of Intercultural Sensitivity Using the Concepts of Individualism and Collectivism. *International Journal of Intercultural Relations* 16, ss. 413–36.
- Carbaugh, D. (1994). Cultural Communication and Intercultural Encounters: Personhood, Strategic Actions and Emotions. *Teoria Sociologica* II/3:17–45.
- Cosma, M., & Tudorache, P. (2011). Particularities of a Strategy for Training the Intercultural Competence. *Proceedings of the 3rd International Conference: Institutional Strategic Quality Management - ISQM2011 July 14 – 16, 2011, Sibiu, Romania*, ss. 87-94.
- Crosbie, V. (2014). Capabilities for intercultural dialogue. *Language and Intercultural Communication*, 14(1), 91-107.
- Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: analysing ‘extreme’ intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71-86.
- Dueñas, G. (1994). Toward a Theory of Intercultural Learning in Organizations. *Teoria Sociologica* II(3), ss. 193–215.
- Foucault, M. (1995). *The Archeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Gay, G. (2004). Curriculum theory and multicultural education. In: Banks, J. A., McGee Banks, C. A. (red.), *Handbook of research in multicultural education*, ss. 30-50. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gudykunst, W.B. (1994). *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holliday, A. (2010). *Intercultural Communication and Ideology*. London: Sage.
- Isajiw, W.W. (2000). *Approaches to Ethnic Conflict Resolution: Paradigms and Principles*.

- International Journal of Intercultural Relations*, 24, ss. 105–24.
- Jorgenson, J., & Steier, F. (1994). Social Cybernetic and Constructionist Issues in Intercultural Communication. *Teoria Sociologica*, II (3), ss. 63–77.
- Kim, Y.Y. (2001). *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. London: Sage.
- Levine, T. R., Park, H. S., & Kim, R. K. (2007). Some conceptual and theoretical challenges for cross-cultural communication research in the 21st century. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36, ss. 205-221.
- Lindsay, C.P., & Dempsey, Bobby L. (1983). Ten painfully learned lessons about working in China: The insights of two American behavioral scientists. *Journal of Applied Behavioural Science*, 19, ss. 265-276.
- Lustig, M.W., & Koester, J. (2006). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Boston MA: Pearson Education.
- Onwumehili, C., Nwosu, P.O., Jackson, R.L., & James-Hughes, J. (2003). In the Deep Valley with Mountains to Climb: Exploring Identity and Multiple Reacculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, ss. 41–62.
- Pearce, B. (1994). Intercultural Communication and Multicultural Society: Implications for Communication Teaching and Research. *Teoria Sociologica*, II(3), ss. 46–62.
- Pieterse, J. N. (2004). *Globalization and Culture*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Rada Europy. (2008). *Biała Księga w sprawie dialogu międzykulturowego. Życie razem jako równi w godności*,
https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_pl.pdf.
- Safonova, V.V. (2014). Communicative Education in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilisations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 154, ss. 57–63.
- Todd, F. (1994). Intercultural Groups, Police-Community Learning and Dialogue: A Theoretical Framework. *Teoria Sociologica*, II(3), ss. 176–92.
- Wieviorka, M. (2000). *La Différence*. Paris: Balland.
- Xu, K. (2013). Theorizing Difference in Intercultural Communication: A Critical Dialogic Perspective. *Communication Monographs*, 80(3), ss. 379-397.

2.3. EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA Z PERSPEKTYWY WIELOKULTUROWEJ I MIĘDZYKULTUROWEJ

Uniwersytet w Zagrzebiu, Chorwacja ¹⁰

Streszczenie

Rozdział ten oferuje wgląd w edukację włączającą z perspektywy wielokulturowej. Wielokulturowy charakter współczesnej Europy oznacza obecność uczniów z różnych środowisk, a co za tym idzie - zwiększoną liczbę wyzwań związanych z różnorodnością, które powinny być podejmowane w edukacji we wszystkich jej rodzajach i na wszystkich poziomach. Uznaje się, że edukacja (włączająca) odgrywa ważną rolę w zachowaniu podstawowych wartości i zasad Unii Europejskiej, zwalczaniu nierówności, budowaniu integracyjnych i spójnych społeczeństw. Rozdział ten zawiera informacje o aktualnych dokumentach i zaleceniach polityki UE. Ponadto ma on na celu zapewnienie ram dla zrozumienia, dlaczego rozwój i wdrażanie polityki na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym różnią się między sobą. Państwa członkowskie UE różnią się pod wieloma względami, a dalsze wdrażanie edukacji włączającej powinno uwzględniać potrzeby i włączanie różnych grup, które różnią się między sobą ze względu na kulturę, pluralizm w społeczeństwie, klasę i status społeczno-ekonomiczny, wcześniejsze wykształcenie, nierówność płci, różnice językowe, religię itp. Strategie i podejścia edukacyjne, instytucje i osoby zajmujące się edukacją powinny być świadome zmienności i nierówności oraz ciągłych zmian w kontekście globalnym i lokalnym. Procesy nauczania i uczenia się mogą być wykorzystywane do rozwijania kompetencji międzykulturowych, zwłaszcza wrażliwości międzykulturowej, co zapewniłoby bardziej dynamiczne, elastyczne, ale i strategiczne systemy edukacyjne.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, perspektywa wielokulturowa, polityka i rekomendacje, integracyjne i spójne społeczeństwa, kompetencje międzykulturowe

¹⁰ Autor korespondencyjny: Sanja Lončar, e-mail: sloncar@ffzg.hr

2.3. Edukacja włączająca z perspektywy wielokulturowej i międzykulturowej

Wstęp

Celem rozdziału jest przedstawienie wglądu w podstawowe rozumienie edukacji włączającej w perspektywie wielokulturowej. Edukacji włączającej - „edukacji, która jest jednakowo dostępna i osiągalna dla każdej osoby, przy jednoczesnym poszanowaniu indywidualnych różnic w zdolnościach fizycznych i poznawczych, różnych środowisk społecznych, kulturowych i religijnych” (Čerešňová et al. 2018, s. 13) - przypisano ważną rolę w zachowaniu podstawowych wartości i zasad Unii Europejskiej, zwalczaniu nierówności, budowaniu inkluzywnych i spójnych społeczeństw. Celem rozdziału jest wyjaśnienie trzech głównych kwestii: (1) w jaki sposób dokumenty polityczne UE wyznaczały i określały podejście do edukacji (włączającej) i jej roli we współczesnej Europie, jakie zalecenia zostały wydane i jakie instrumenty przewidziano do ich realizacji. Ponadto ma na celu zapewnienie ram dla zrozumienia (2) dlaczego rozwój i wdrażanie polityki na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym różnią się i jak wdrażanie zależy od kultury, pluralizmu w społeczeństwie, klasy i statusu społeczno-ekonomicznego, wcześniejszej edukacji, nierówności płci, różnic językowych, religii itp., charakteryzujących każde społeczeństwo. Wreszcie (3) pojawia się pytanie, w jaki sposób edukacja może reagować na stale zmieniające się okoliczności współczesnego świata, kontekst globalny i lokalny, i dlaczego rozwijanie kompetencji międzykulturowych (zwłaszcza wrażliwości międzykulturowej) jest ważne dla zapewnienia bardziej dynamicznych, elastycznych, ale także strategicznych systemów edukacyjnych w przyszłości.

1. Europejska polityka w zakresie edukacji włączającej

Wielokulturowy charakter współczesnej Europy implikuje obecność zróżnicowanych grup etnicznych, kulturowych i religijnych oraz społeczeństw w wyniku migracji, zwłaszcza od połowy XX wieku do chwili obecnej. Zwiększona mobilność obywateli UE i przybycie obywateli państw trzecich (w tym uchodźców i osób ubiegających się o azyl) wpływają na to, że krajowe populacje w UE stają się bardziej zróżnicowane (Europejski Panel Ekspertów ds. Edukacji i Szkoleń, 2019, s. 2). W tym zmieniającym się środowisku edukacja w Europie, wraz z innymi aspektami życia codziennego, stanęła w obliczu wielu wyzwań związanych z

różnorodnością etniczną, kulturową i religijną i podchodziła do nich na różne sposoby. Wdrażanie edukacji wielokulturowej, międzykulturowej, włączającej w ciągu ostatnich dziesięcioleci zrodziło pytania o efekty różnych polityk, środków i podejść, w tym strategii promujących włączenie społeczne, tolerancję i spójność, a także o wyniki edukacyjne uczniów o różnym pochodzeniu, strategię ich integracji itp. (Faas i in. 2014, ss. 300-302). Wiodące wyzwanie współczesnej Europy - czyli „populizm, ksenofobia, dzielący nacjonalizm, dyskryminacja, rozpowszechnianie fałszywych wiadomości i dezinformacji, a także wyzwanie radykalizacji prowadzącej do brutalnego ekstremizmu” (Zalecenia Rady, 2018) - nadało edukacji ważną rolę w zachowaniu podstawowych wartości i zasad Unii Europejskiej - poszanowania godności ludzkiej, wolności (w tym wolności słowa), demokracji, równości, praworządności i poszanowania praw człowieka. Edukacja włączająca stała się jednym z priorytetów komisji europejskiej uznanych za pomocne w zwalczaniu nierówności, budowaniu inkluzywnych i spójnych społeczeństw w Unii Europejskiej.

Od lat 60. XX wieku wydano kilka dokumentów międzynarodowych, których celem jest zapewnienie „dostępu do edukacji na równych zasadach dla wszystkich ludzi” (Čerešňová et al. 2018, s. 18-19). Budowanie bardziej inkluzywnych i sprawiedliwych społeczeństw, a w konsekwencji inkluzywnej i sprawiedliwej jakości edukacji i możliwości uczenia się przez całe życie dla wszystkich do 2030 roku jest uznawane za cel przez Organizację Narodów Zjednoczonych i UNESCO w dokumentach takich jak *Agenda 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju* (ONZ, 2015) i *Agenda 2030 na rzecz edukacji* (UNESCO, 2017). W ciągu ostatnich dziesięcioleci instytucje Unii Europejskiej oraz Rada Europy wpłynęły na rozwój polityki (edukacji) międzykulturowej dla państwa członkowskiego Unii Europejskiej, a także politycznych i edukacyjnych strategii integracji uczniów w edukacji i społeczeństwie (Faas i in., 2014, Čerešňová i in., 2018). Istnieje wiele dokumentów związanych z edukacją (włączającą)¹¹ - na przykład *Strategiczne ramy europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia ET2020* (2009), *Deklaracja paryska* (2015), *Agenda przywódców* (2017), *zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania* (2018) itp. - które wyznaczały i determinowały podejścia do edukacji (włączającej) i jej roli we współczesnej Europie. Dokumenty strategiczne przynoszą wspólne dyrektywy i wytyczne, które mogą pomóc interesariuszom (instytucjom i osobom) edukacji lepiej ją zrozumieć, głębiej pojąć systemy edukacyjne, procesy nauczania i uczenia się

¹¹ Więcej informacji na ten temat można znaleźć w: Triandafyllidou, 2011, Faas i in., 2014.

jako środki promowania i przekazywania wartości wolności, tolerancji i równości, aktywnego obywatelstwa, niedyskryminacji, a tym samym przyczynić się do utrzymania partycypacyjnych i demokratycznych społeczeństw (Faas i in., 2014). Aby uzyskać głębsze zrozumienie rozwoju polityki edukacyjnej, należy spojrzeć na nią jako na część pewnego kontekstu historycznego i kulturowego oraz w relacji do innych dokumentów i dyskursów (edukacyjnych) (Faas i in. 2014, s. 304).

Dokumenty polityczne zachęcają i wzywają do „konkretnych działań na poziomie europejskim, krajowym, regionalnym i lokalnym” (Deklaracja Paryska, 2015), podkreślając znaczenie uwagi poświęconej młodzieży, kształceniu, szkoleniu i kulturze oraz polityce w tym zakresie dla przyszłości Europy. Uznano, że edukacja („we wszystkich jej rodzajach i na wszystkich poziomach”) ma „kluczową rolę” w promowaniu wspólnych wartości Unii, pomaga „zapewnić włączenie społeczne poprzez zapewnienie każdemu dziecku uczciwej szansy i równych możliwości odniesienia sukcesu”, stwarza możliwości „stania się aktywnymi i krytycznie świadomymi obywatelami” oraz zwiększa „zrozumienie tożsamości europejskiej” (Zalecenia Rady, 2018). Edukacja i kultura są postrzegane jako niezbędne dla rozwoju „bardziej integracyjnej, spójnej i konkurencyjnej Europy” (Zalecenia Rady, 2018). Równość, spójność społeczna i aktywne obywatelstwo są uznawane za wartości i zasady, które powinny być promowane, w oparciu o ideę, że edukacja „powinna promować kompetencje międzykulturowe, wartości demokratyczne i poszanowanie praw podstawowych, zapobiegać i zwalczać wszelkie formy dyskryminacji i rasizmu oraz wyposażać dzieci, młodzież i dorosłych w umiejętności pozytywnego współdziałania z rówieśnikami z różnych środowisk.” (Zalecenia Rady, 2018).

Promowanie wspólnych wartości, wzmacnianie krytycznego myślenia i umiejętności korzystania z mediów, edukacja włączająca i dialog międzykulturowy są wskazywane jako zobowiązanie państw członkowskich (Deklaracja Paryska, 2015). Wraz ze wzmacnianiem *tożsamości europejskiej*, sprawiedliwa edukacja włączająca została uznana za ważną dla zapobiegania marginalizacji młodych ludzi, „wspierania spójnych społeczeństw i tworzenia podstaw dla aktywnego obywatelstwa oraz zwiększania szans na zatrudnienie”, a także dla podtrzymania konkurencyjności UE (Zalecenia Rady, 2018). Uznaje się, że szkolnictwo wyższe ma swój udział „w stawianiu czoła społecznym i demokratycznym wyzwaniom Europy”, a „budowanie integracyjnego i połączonego systemu szkolnictwa wyższego” zostało określone jako jeden z czterech celów Agendy UE na rzecz szkolnictwa wyższego.

Pomimo dziesięcioleci doświadczeń i obecności edukacji wielokulturowej,

międzykulturowej i włączającej w Europie, szybkie i rozległe przemiany społeczeństw i gospodarek europejskich powodują potrzebę dalszego promowania edukacji włączającej i wysiłków w zakresie uwzględniania obecności dzieci i młodzieży z różnych środowisk, zwłaszcza w zakresie tworzenia i doskonalenia krajowych polityk i strategii edukacji włączającej oraz ich wdrażania na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym. Komisja Europejska podjęła szereg działań, programów i zaleceń w celu zapewnienia ram prawnych i finansowych dla działań i osób zaangażowanych w rozwój inkluzyjnego szkolnictwa wyższego. Istnieje szereg istniejących instrumentów unijnych (dostępne narzędzia i instrumenty finansowania, takie jak Erasmus+, Europejskie Fundusze Strukturalne i Inwestycyjne, Kreatywna Europa, itp.) oraz inicjatyw, które są rekomendowane do wykorzystania przez państwa członkowskie. Prace państw członkowskich powinny obejmować inicjatywy - takie jak program Erasmus+, uniwersytety europejskie, nauka języków obcych, Europejska Karta Studenta, wzajemne uznawanie dyplomów, świadomość społecznego i gospodarczego znaczenia kultury itp. Należy zająć się wyzwaniem w zakresie umiejętności związanymi z cyfryzacją, bezpieczeństwem cybernetycznym, umiejętnością korzystania z mediów i sztuczną inteligencją; potrzebą integracyjnego, opartego na uczeniu się przez całe życie i nastawionego na innowacje podejścia do kształcenia i szkolenia; oraz prawnymi i finansowymi warunkami ramowymi dla rozwoju branży kultury i branży twórczej oraz mobilności specjalistów w sektorze kultury (Komisja Europejska, 2018). W związku z tym zachęca się państwa członkowskie do wdrażania zaleceń, usprawniania reform polityki krajowej i regionalnej, „opracowywania i regularnego przeglądu praktycznych narzędzi referencyjnych i dokumentów ze wskazówkami dla decydentów i praktyków”, „wspierania badań i zaangażowania zainteresowanych stron w celu zaspokojenia potrzeb wiedzy”, „oceny i ewaluacji działań podjętych w odpowiedzi” na zalecenia (Zalecenia Rady, 2018).

Rozwój i wdrażanie polityki na poziomie krajowym może jednak odbiegać od ram europejskich. Kraje UE mają pewną autonomię w dziedzinie edukacji, co oznacza, że społeczeństwa europejskie stosują różne podejścia i polegają na różnych modelach w odniesieniu do różnorodności w edukacji (Faas i in. 2014, s. 305). Interesariusze w edukacji na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym przenoszą i wdrażają europejskie dyrektywy i wytyczne w dość różny sposób (Faas i in., 2014, s. 304-305 i s. 314). Zależy to od wielu czynników, w tym obecności zróżnicowanych grup w danym społeczeństwie, szerszego rozumienia kultury i tożsamości, radzenia sobie z koncepcjami integracji, międzykulturowości, wielokulturowości,

edukacji międzykulturowej i włączającej oraz jej różnymi typologiami, rozwoju i wdrażania oficjalnych polityk (Triandafyllidou, 2011; Faas i in , 2014; Claeys-Kulik i Jørgensen, 2019). Również wdrażanie międzynarodowych i unijnych polityk i zaleceń powinno uwzględniać globalizację i inne procesy, które wymagają ciągłego dostosowywania.

2. Dostęp do edukacji / uczestnictwo w edukacji - potrzeby grup docelowych

Pedagogika włączająca koncentruje się na rozszerzaniu tego, co jest zwykle dostępne jako część rutynowego życia klasy, czyli na sposobie reagowania na różnice między uczniami. Jest to zmiana sposobu myślenia o nauczaniu i uczeniu się z takiego, które sprawdza się w przypadku większości uczących się wraz z czymś „innym” lub „dodatkowym” dla tych, którzy doświadczają trudności, na takie podejście do nauczania i uczenia się, które obejmuje tworzenie bogatego środowiska uczenia się, charakteryzującego się wieloma możliwościami w procesie edukacyjnym. Możliwości te mają być wystarczająco dostępne dla wszystkich, tak aby wszyscy mogli uczestniczyć w życiu klasy (dogłębne omówienie: Florian i Linklater, 2010, s. 370). Dostęp do szkolnictwa wyższego powinien uwzględniać potrzeby różnych grup, które różnią się pod względem kultury, klasy i statusu społeczno-ekonomicznego, wcześniejszego wykształcenia, płci, (nie)zdolności, języka ojczystego, religii, geografii i kultury. Dlatego musi znaleźć sposoby na włączenie różnic kulturowych i geograficznych uczniów do klasy (zob. Gollnic i Chinn, 2017).

Nauczyciel powinien wziąć pod uwagę, że uczniowie pochodzą/należą do różnych kultur, które mają specyficzne cechy. Chociaż w większości krajów europejskich istnieją kultury dominujące, których członkowie stanowią większość (np. Polacy w Polsce, Rumuni w Rumunii, Chorwaci w Chorwacji), należy również wziąć pod uwagę fakt, że wielu obywateli należy do kultur mniejszościowych (zob. Bade i in., 2011; Bauböck, 2019; Kymlicka i Radatke, 2003). Status członków kultur mniejszościowych jest różny (mogą mieć status mniejszości narodowej, mniejszości językowej itd.), wraz z prawami, które pozwalają im pielęgnować swoją kulturę (w tym edukację szkolną, zob. Gollnic i Chinn, 2017).

Spółeczności mniejszościowe powstają w wyniku zmian w państwach i ich granicach oraz migracji ludności (Burguière i Grew, 2001; Arrighi i Stjepanović, 2019; Castles i Mark, 2003). Dezintegracja państw/zmiana granic (często następująca po konfliktach wojennych na obszarze Europy Południowo-Wschodniej) oraz procesy migracyjne wywołane tymi zmianami skutkowały pojawieniem się nowych społeczności imigranckich i nowych mniejszości (zob.

Hristov i in., 2012; King i Oruc, 2020).

Aby zapewnić i realizować edukację włączającą z perspektywy wielokulturowej, nauczyciele powinni zapoznać się z różnorodnością kulturową środowiska, w którym pracują, a jest to szczególnie ważne na obszarach przygranicznych (Agier, 2016). Powinni zauważyć różnice między rdzennymi i nierodzimiymi społecznościami mniejszościowymi oraz współczesnymi imigrantami. Ponadto do każdego ucznia należy podchodzić indywidualnie, ponieważ uczniowie z tej samej społeczności etnicznej, np. Romowie należący do różnych społeczności romskich, mogą mieć własną specyfikę kulturową i językową (Acton i Mundy, 1997; Schrammel i Ambrosch 2005), mogą być dobrze zintegrowani, ale mogą też być marginalizowani i gettoizowani (Magazzini i Piemontese, 2019; Yaron i Leggio 2017).

Od drugiej połowy XX wieku rozwinięte gospodarczo kraje Europy Zachodniej były preferowanymi państwami imigrantów, dlatego też wielu ich obywateli ma dziś pochodzenie imigranckie lub urodziło się w innym środowisku kulturowym (Bade, 2011; Gold i Nawyn, 2019). We współczesnym kontekście społecznym procesy migracyjne i postmigracyjne wiążą się z licznymi kontaktami kulturowymi, a kultury imigrantów są niezwykle istotne (Hoerder, 2002). Współczesne migracje charakteryzują się różnorodnością typologiczną, przyspieszeniem migracji, feminizacją migracji, globalizacją migracji, wzrostem upolitycznienia migracji itp. (zob. Rajković i in. , 2018; Gold i Nawyn, 2019; Kostanick, 2019). Członkowie kultury imigrantów mają wiele cech szczególnych i różnią się pod względem państw, z których pochodzą, wieku imigrantów podczas migracji, ale także typu migracji (np. migracje przymusowe: uchodźcy, poszukujący ochrony międzynarodowej) lub dobrowolne (np. migracje z powodów ekonomicznych, łączenia rodzin, stylu życia itp.), migracje koetniczne, migracje powrotne (zob. typologia migracji w Brettel i Hollifield, 2000).

Wszystkie powyższe czynniki spowodowały obecny pluralizm w społeczeństwie. Podczas przygotowania i realizacji zajęć dydaktycznych nauczyciel musi być świadomy pluralizmu uczniów (uczeń może być częścią społeczności imigranckich i/lub mniejszościowych, różnej rasy i pochodzenia etnicznego) oraz ich klasy (stratyfikacji społecznej) (Gollnic i Chinn, 2017, s. 57-71). Na poziom rozumienia tekstu przez ucznia z pewnością ma wpływ wcześniejsza edukacja, dlatego nauczyciel musi dostosować swoje podejście i odsyłać uczniów do dodatkowej literatury, aby mogli oni wyrównać różnice. Należy też starać się unikać nierówności płci/różnic między kobietami i mężczyznami (tamże, s. 100-102). Społecznie konstruowane różnice i tworzenie tożsamości płciowej występują w różnych

środowiskach kulturowych i religijnych.

Edukacja włączająca z perspektywy wielokulturowej (Graham, 2019) powinna umożliwiać równe kształcenie wszystkich studentów i promować równe traktowanie studentek (np. poprzez pracę w grupach, w których pasywne studentki są stawiane w pozycji liderki grupy, zachęcane do prezentowania w imieniu grupy itp.) Brak aktywności studentów wynika niekiedy nie tylko z zakorzenionej w niektórych kulturach dominacji studentów (mężczyzn), ale także z braku kompetencji językowych u osób nie będących rodzimymi użytkownikami języka. Ze swoimi różnicami językowymi (dwujęzyczność, akcenty, dialekty, komunikacja niewerbalna, zob. Gollnic i Chinn, 2017, ss. 156-166) język jest ważną częścią kultury, dlatego nauczyciel powinien umieć te różnice rozpoznać. Bardzo ważną cechą edukacji włączającej z perspektywy wielokulturowej jest tendencja do rozdziału kościoła od państwa, wolności ekspresji religijnej i pluralizmu religijnego (tamże, ss. 180-181, 203).

Uczniowie mają różny status społeczno-ekonomiczny (Cairns i in., 2017) i różną dynamikę społecznie wznoszących się (i/lub zstępujących) mobilności (Slootman, 2018), co może być również wynikiem migracji (która może być szczególnie wyraźna wśród uchodźców i członków marginalizowanych społeczności mniejszościowych, bezrobocia rodziców itp.)

Dobrze zaprojektowana edukacja włączająca z perspektywy wielokulturowej może i powinna przyczyniać się do rozwoju stosunków międzygrupowych i komunikacji (Neuliep, 2006; Pastorei Ponzo, 2016), a ostatecznie do integracji imigrantów, np. do kulturowego i religijnego wymiaru integracji, integracji społecznej, interakcyjnego wymiaru integracji (Penninx i Garcés- Mascareñas, 2016).

Pomijając fakt, że edukacja włączająca powinna obejmować uczniów będących imigrantami i potomkami imigrantów/obywatelami pochodzenia imigranckiego z innych krajów i religii oraz członków społeczności mniejszościowych i marginalizowanych (ze wszystkimi ich specyfikami kulturowymi), należy zwrócić uwagę na to, że różnice kulturowe istnieją również w obrębie kultur dominujących. Ważne jest, aby włączać do zajęć różnice kulturowe i geograficzne uczniów (należy zwrócić uwagę na zróżnicowanie regionalne, obszary wiejskie, miejskie i podmiejskie) (Gollnic i Chinn, 2017, ss. 201-218).

3. Wrażliwość międzykulturowa i adaptacja do zmieniającego się świata

Globalizacja jest dominującym i ciągłym procesem zachodzącym w świecie pod koniec XX i na początku XXI wieku. Konceptualizacje globalizacji różnią się w badaniach naukowych.

Podczas gdy jedni definiują ją jako proces globalnych integracji i zmian kulturowych, ekonomicznych, politycznych i technologicznych z końca XX i początku XXI wieku, inni twierdzą, że globalizacja, proces jej kształtowania lub znaczące elementy, mają swój początek w bardziej odległej przeszłości i liczą sobie ponad 5 000 lat (Appadurai, 1997; Graeber, 2013; Jackson, 2016, s. 1). Globalne zmiany i przepływy kryzysowe oraz trendy, takie jak migracje, zmiany klimatyczne, globalna wymiana dóbr, międzynarodowo spleciony rynek pracy, a także dalekosiężny charakter kryzysów ekonomicznych, jako konsekwentny lub wzajemnie powiązany proces „międzynarodowej integracji politycznej i gospodarczej” (Jackson, 2016, s. 4) zachodzą w świecie w przyspieszonym tempie. Choć procesy globalne dotyczą i przekształcają wszystkie aspekty życia ludzkiego (polityczne, ekonomiczne, technologiczne, edukacyjne) na całym świecie, to są one lokalnie kształtowane, przejawiane, kontekstualizowane i dostosowywane (*glokalizacja*), czyli, globalizacja w bezpośredni sposób wpływa na lokalne przekształcenia, recepcje i oddolne reakcje, dlatego mówi się o zlokalizowanym wpływie globalizacji, lokalnych przejawach procesów uniwersalnych, czy minusach globalizacji. Istnieją badacze, którzy podkreślają potrzebę „globalnej etnografii jako ukierunkowanego podejścia do analizy międzynarodowych projektów edukacyjnych, które śledzi wzajemne powiązania i interakcje lokalnych i globalnych aktorów” (Jackson, 2016, s. 16).

Równolegle do zmieniających się globalnych trendów i ich dostosowanych lokalnych przejawów, różnego rodzaju narodowe/kulturowe/regionalne/formalne i nieformalne zmienności i nierówności wplatają się w makroobraz. Dobitym przykładem są tu różnice płci. Pomimo rosnącej liczby wysoko wykształconych kobiet na świecie, począwszy od połowy XX wieku, różnice między płciami na wszystkich poziomach edukacji i rynkach pracy utrzymują się do dziś, jak donosi UNESCO. Innym przykładem jest dostęp Romów do edukacji. Równolegle do rosnącej liczby osób wysoko wykształconych na świecie, dostęp Romów jest nadal utrudniony, ich poziom wykształcenia jest niski, „nie korzystają oni ze swojego podstawowego prawa człowieka do edukacji” (Mlinarević, Brust Nemet i Bushati, 2015, s. 10). Złożony i wymagający proces przewycięzania segregacji Romów w formalnych systemach edukacji jest nadal problemem i wyzwaniem o charakterze globalnym. Stąd też, poza głównymi trendami, procesy zmian na świecie są niejednorodne. Niektóre procesy są szybkie i wciąż przyspieszają, a inne zachodzą w tempie niewystarczającym i stanowią powoli zmieniającą się rzeczywistość w codziennym życiu jednostki.

Jakie jest znaczenie i rola szkolnictwa wyższego w społeczeństwach europejskich w

niespokojnie zmieniającym się świecie i w odniesieniu do procesów globalnych? I odwrotnie, jak zglobalizowane procesy zmian wpływają na szkolnictwo wyższe i europejskie/krajowe/lokalne systemy edukacyjne? W jaki sposób edukatorzy mogą być „kształtującymi globalizację”? (Jackson, 2016, s. 1) Jak odpowiadać na wyzwania i potrzeby w procesach edukacyjnych we współczesnym świecie? Ponadto, w jaki sposób systemy szkolnictwa wyższego mogą afirmować realizację edukacji włączającej i wrażliwości międzykulturowej? Edukatorzy w szkolnictwie wyższym są wzywani do aktywnego zmierzenia się z tymi wszystkimi złożonymi i wielowarstwowymi pytaniami. Jak zauważył Jackson (2016, s. 17): „od edukatorów nie oczekuje się już tylko reagowania na globalizację, muszą oni celowo wchodzić z nią w interakcje, przygotowując studentów na całym świecie do reagowania na wyzwania globalizacji”.

Edukacja w zakresie procesów globalnych i globalizacji (*global learning*), jako proces uczenia się przez całe życie i krytycznego myślenia, niezależnie od tego, z jaką dziedziną nauki/edukacji i z jakim zapleczem jest się związanym, wymaga „nabycia przez jednostkę zestawu kompetencji poznawczych, społecznych i emocjonalnych potrzebnych do odpowiedzialnego życia w zglobalizowanym społeczeństwie światowym” i rodzi „potrzebę ciągłego rozwoju i modernizacji systemu edukacji” (Hudolin, 2018, s. 41).

Z jednej strony „rozwój kompetencji międzykulturowych jest procesem wrażliwym i trwającym całe życie” (Mlinarević, Brust Nemet i Bushati 2015, s. 9), a z drugiej - edukatorzy powinni działać, adoptować się i szybko reagować na zmiany w świecie. Trwające procesy modernizacji edukacji, rozwój nowych technologii komunikacyjnych i uczenia się oraz cele europejskiej edukacji zgodnej ze standardami obywatelstwa w różny sposób wpływają na współczesną edukację narodową/lokalną. Z jednej strony procesy te przyczyniają się do wzrostu świadomości różnorodności kulturowej świata. Z drugiej zaś wymagają większej elastyczności i dynamiki, ale także strategicznych, systemów edukacyjnych promujących różnorodność kulturową oraz szybko i skutecznie odpowiadających na wyzwania zmieniającego się i zglobalizowanego świata.

Każde pokolenie jest bardziej wykształcone niż poprzednie, a liczba osób z wyższym wykształceniem i formalnym kształceniem ustawicznym jest wyższa niż kiedykolwiek w przeszłości. Rola edukatorów wyższych uczelni jest więc wyraźna. Zauważono, że „globalizacja w edukacji nie może być jedynie opisana jako szkodliwa lub korzystna, ale zależy od czyjejś pozycji, perspektywy, wartości i priorytetów” (Jackson, 2016, s. 1). Zarówno instytucje, jak i

jednostki są niezbędne w tym procesie. Współczesne systemy szkolnictwa wyższego powinny działać jako całość i przeplatać osobiste zdolności i wrażliwość do aktywnego zaangażowania w promowanie międzykulturowości jako wartości oraz ustrukturyzowane i zinstytucjonalizowane szkolenia i wytyczne dotyczące praktykowania, promowania, kwestionowania i pielęgnowania wrażliwości i komunikacji międzykulturowej. Przekazywanie wiedzy i przekonań studentom, afirmowanie badań i nauczania zorientowanych na praktykę, szkolenie ich, by byli poznawczo i krytycznie zaangażowanymi obywatelami, to niektóre z wymagań dotyczących inkluzji w szkolnictwie wyższym i poza nim. Wymaga to profesjonalnego i osobistego przekonania edukatora o nieuchronności pluralizmu kulturowego we współczesnym świecie oraz odrzucenia ksenofobii i etnocentryzmu.

Na wszystkich szczeblach edukacji (przedszkola, szkoły, uczelnie, wydziały) interakcja i praca z ludźmi jest immanentna. Wrażliwość międzykulturowa w edukacji jest uzasadnionym przedmiotem zainteresowania w nowoczesnych systemach i programach szkolnictwa wyższego. Pod względem metodologicznym, etycznym i epistemologicznym idee i cele relatywizmu kulturowego, wielokulturowości, świadomości różnorodności kulturowej, wielokierunkowej komunikacji, niezastępowalności perspektywy emicznej i doceniania mozaiki różnic są niezbędną częścią współczesnego procesu nauczania i standardów interakcji akademickich (nauczanie, prowadzenie badań, prezentacja danych, zastosowanie wiedzy itp.) Wymienione wyżej koncepcje są implicite związane z wrażliwością międzykulturową i inkluzją (w edukacji, w badaniach i w społeczeństwie) i nie powinny być analizowane jedynie teoretycznie w klasie, ale również stosowane przez wszystkie strony poza środowiskiem akademickim.

Inkluzja odnosi się do rozmaitych różnic, które różni aktorzy (uczniowie, nauczyciele, rozmówcy, decydenci, obywatele) napotykać zarówno w klasie, jak i w życiu codziennym: płeć, wiek, różnice wieloetniczne i wielokulturowe, niepełnosprawność umysłowa i fizyczna. Wiedza, umiejętności i wartości, które studenci zdobywają od wychowawców, odnoszą się nie tylko do wiedzy teoretycznej, ale także do wartości poznawczych, zaangażowania w interakcję w klasie (nauczyciel-studenci, studenci-studenci) oraz równego i afirmatywnego uczestnictwa studentów w procesie kształcenia, co stanowi warunek wstępny, by studenci i absolwenci mogli wykorzystać nabyte kompetencje w przyszłym życiu zawodowym i codziennym.

Przykładem perspektywy i wyzwania wrażliwości międzykulturowej jest to, że edukatorzy uczą się, używają i wdrażają język migowy, jako część procesu uczenia się przez całe

życie, aby afirmatywnie angażować się w pracę z niesłyszącymi i niedosłyszącymi studentami w klasie oraz przyjmować i tworzyć innowacyjne metody i materiały dydaktyczne, które potwierdzają dwujęzyczne podejście do edukacji.¹² Choć na wielu europejskich uniwersytetach istnieją instytucjonalne warunki wstępne, obejmujące infrastrukturę, wyposażenie i biura dla studentów niepełnosprawnych, możliwości te są ograniczone. i póki co słabo rozwinięte, a wytyczne i edukacja dla nauczycieli dopiero zaczynają być opracowywane.

Nauczyciele wchodzą w interakcje ze studentami intuicyjnie, projektując ad hoc zindywidualizowane rozwiązania, treści i podejścia, co jest godne pochwały. Jednakże, ciągle szkolenia instytucjonalne, programy i kompleksowe narzędzia zapewniające perspektywę wrażliwości międzykulturowej w klasie nadal nie są systematycznie wdrażane i doprowadzone do poziomu najlepszych praktyk na wielu uniwersytetach.

Wrażliwość międzykulturowa jako sposób nabywania przez jednostki i grupy afirmatywnej postawy i emocji wobec różnic we współczesnym środowisku społecznym, ekonomicznym i politycznym, jest częścią wspomnianego standardu akademickiego i celem współczesnego szkolnictwa wyższego.

Wniosek

Wielokulturowy charakter współczesnej Europy oznacza obecność uczniów z różnych środowisk, a co za tym idzie - szereg wyzwań związanych z różnorodnością, które powinny być podejmowane w edukacji we wszystkich jej rodzajach i na wszystkich poziomach. Uznaje się, że edukacja (włączająca) pełni ważną rolę w ocaleniu podstawowych wartości i zasad Unii Europejskiej, zwalczaniu nierówności, budowaniu integracyjnych i spójnych społeczeństw. Szereg dokumentów międzynarodowych i unijnych wyznacza i determinuje podejście do edukacji włączającej i jej roli we współczesnej Europie. Przynoszą one wspólne dyrektywy i wytyczne, które mogą pomóc interesariuszom (instytucjom i osobom) w edukacji lepiej zrozumieć edukację, systemy edukacyjne, procesy nauczania i uczenia się jako środki, które mają potencjał, by promować i przekazywać wartości wolności, tolerancji i równości, aktywnego obywatelstwa, niedyskryminacji, a tym samym przyczyniać się do podtrzymywania społeczeństw partycypacyjnych i demokratycznych. Rozwój i wdrażanie polityki na szczeblu krajowym, regionalnym i lokalnym różnią się jednak od siebie. Państwa członkowskie UE różnią się między sobą pod wieloma względami i przy dalszym wdrażaniu edukacji włączającej należy

¹² Źródło: *Ukratko: Glasilo Hrvatskog saveza gluhih i nagluhih.*, http://www.hsgn.hr/wp-content/uploads/2016/11/Ukratko_dvobroj_br48-49_zaweb.pdf

uwzględnić potrzeby różnych grup, które różnią się między sobą pod względem kultury, pluralizmu w społeczeństwie, klasy i statusu społeczno-ekonomicznego, wcześniejszego wykształcenia, nierówności płci, różnic językowych, religii itp.

Pedagogika włączająca skupia się na rozszerzaniu tego, co jest zwykle dostępne jako część rutynowego życia w klasie, jako sposób reagowania na różnice między uczniami. Nauczyciel powinien wziąć pod uwagę, że uczniowie pochodzą z różnych kultur, które mają specyficzne cechy. Mimo że w większości krajów europejskich dominują kultury, których członkowie stanowią większość, należy również wziąć pod uwagę fakt, że wielu obywateli należy do kultur mniejszościowych. Od drugiej połowy XX wieku rozwinięte gospodarczo kraje Europy Zachodniej były preferowanymi krajami imigrantów, dlatego też wielu ich obywateli ma dziś pochodzenie imigranckie lub urodziło się w innym środowisku kulturowym.

We współczesnym kontekście społecznym procesy migracyjne i postmigracyjne wiążą się z licznymi kontaktami kulturowymi, a kultury imigrantów są niezwykle ważne. Podczas przygotowywania i realizacji zajęć dydaktycznych nauczyciel musi być świadomy pluralizmu uczniów (uczeń może być częścią społeczności imigranckich i/lub mniejszościowych, różnej rasy i pochodzenia etnicznego) oraz ich klasy (stratyfikacji społecznej). Na poziom rozumienia tekstu przez ucznia ma z pewnością wpływ wcześniejsza edukacja. Należy również starać się unikać nierówności płci/ różnic między kobietami i mężczyznami. Bardzo ważną cechą edukacji inkluzyjnej w perspektywie wielokulturowej jest tendencja do rozdziału kościoła od państwa, swobody ekspresji religijnej i pluralizmu religijnego.

Dobrze zaprojektowana edukacja włączająca z perspektywy wielokulturowej może i powinna przyczynić się do rozwoju stosunków międzygrupowych i komunikacji, a w efekcie do integracji imigrantów. Oprócz tego, że edukacja włączająca powinna obejmować uczniów, którzy są imigrantami i potomkami imigrantów/obywatelami pochodzenia imigranckiego z innych krajów i religii oraz członków mniejszości i społeczności marginalizowanych (ze wszystkimi ich kulturowymi cechami szczególnymi), ważne jest, by zwrócić uwagę na fakt, że różnice kulturowe istnieją także w obrębie kultur dominujących. Strategie i podejścia edukacyjne, instytucje i osoby zajmujące się edukacją powinny być świadome zmienności i nierówności oraz ciągłych zmian w kontekście globalnym i lokalnym. Procesy nauczania i uczenia się mogą być wykorzystywane do rozwijania kompetencji międzykulturowych, zwłaszcza wrażliwości międzykulturowej, co zapewniłoby bardziej dynamiczne, elastyczne, ale i strategiczne systemy edukacyjne.

Referencje

- Acton, T., & Mundy, G. (red.). 1997. *Romani culture and Gypsy identity*. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- Agier, M. (2016). *Borderlands: Towards an Anthropology of the Cosmopolitan Condition*. Cambridge: Polity
- Appadurai, A. (1997). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arrighi, J-T., & Stjepanović, D. (2019). *Migrating Borders Territorial Rescaling and Citizenship Realignment in Europe*. Routledge.
- Bade, K.J., Emmer, P.C., Lucassen, L., & Oltmer, J. (red.). (2011). *The Encyclopedia of Migration and Minorities in Europe. From the 17th Century to the Present*. New York: Cambridge University Press.
- Bauböck, R (red.). (2019). *Debating European Citizenship*. International Migration, Integration and Social Cohesion in Europe (IMISCOE), <https://www.springer.com/gp/book/9783319899046>
- Brettel, C. & Hollifield, J.F. (2000). *Migration Theory: Talking Across the Disciplines*. New York: Routledge.
- Brižan, I. (2015). *Osjećaj mjesta: Osjetilno-iskustveni pristupi poimanju mjesta*, <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri:1/datastream/PDF>
- Burguière, A., & Grew, R. (red.). (2001). *The Construction of Minorities*. The University of Michigan Press.
- Cairns, D., Cuzzocrea, V., Briggs, D., & Veloso, L. (2017). *The Consequences of Mobility: Reflexivity, Social Inequality and the Reproduction of Precariousness in Highly Qualified Migration*. London: Palgrave.
- Castles, S., & Miller, M.J. (2003). The Migratory Process and the Formation of Ethnic Minorities. In *The age of Migration*, Castles, S. and M. J. Miller (red.), ss. 21-47. Palgrave Macmillan.
- Čerešňová, Z. (red.). (2018). *Inclusive Higher Education*. Prague, Nakladatelství Gasset – Allan Gintel.
- Claeys-Kulik, A-L., & Jørgensen, T.E. (2019). *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions. Results from the INVITED project*,

https://eua.eu/downloads/publications/web_diversity%20equity%20and%20inclusion%20in%20european%20higher%20education%20institutions.pdf

Deklaracja Paryska. (2015). Deklaracja w Promowanie obywatelstwa i wspólnych wartości wolności, tolerancji i niedyskryminacji poprzez edukację., <https://op.europa.eu/hr/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>

Europejski panel ekspertów ds. kształcenia i szkolenia. (2019). *Europejski Panel Ekspertów ds. Edukacji i Szkoleń. Issue paper: Inclusion and Citizenship (Włączenie i obywatelstwo)*, <https://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupMeetingDoc&docid=36318>.

Rada Europejska. (2017). *Agenda przywódców*, <https://www.consilium.europa.eu/media/21594/leaders-agenda.pdf>

Faas, D., Hajisoterioub, C., & Angelidesb, P. (2014). Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), ss. 300–318.

Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all, *Cambridge Journal of Education*, 40(4), ss. 369-386.

Gold, S. J., & Nawyn, S.J. (2019). *International Handbook of Migration Studies*. Routledge.

Gollnic, D.M., & Chinn, P.C. (2017). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Tenth Edition. Boston: Pearson.

Graeber, D. (2013). *Dug: Prvih 5000 godina*. Zagreb: Moderna vremena.

Graham, L.J. (2019). *Inclusive Education for the 21st Century. Theory, Policy and Practice*. A&U Academic.

Hoerder, D. (2002). *Cultures in Contact. World Migrations in the Second Millennium*. Duke University Press.

Hristov, P. (red.) (2012). *Migration and Identity. Historical, Cultural and Linguistic Dimensions of Mobility in the Balkans*. Sofija (Bugarska): Paradigma, Sofia.

Hudolin, D. (2018). Globalizacija i obrazovne perspective. *Didaskalos*, 2(2), ss. 29–41.

Jackson, L. (2016). Globalization and Education. In *Oxford Research Encyclopedia*. Oxford: Oxford University Press.

King, R., & Oruc, N. (2020). *Migration in the Western Balkans. What do we know?*, Routledge.

Kostanick, H.L. (2019). *Population and Migration Trends In Eastern Europe*. Routledge

- Kymlicka, W., & Frank O.R. (2003). Citizenship in Multicultural Societies. In *The Ethnicity Reader. Nationalism, Multiculturalism and Migration*. Guibernau, M. and J. Rex, (red.), ss. 229-256. Cambridge: Polity Press.
- Magazzini, T., & Piemontese, S. (red.). 2019. *Constructing Roma Migrants. European Narratives and Local Governance*, <https://www.imiscoe.org/publications/library/2-imiscoe-research-series/121-constructing-roma-migrants>
- Matras Y., & Leggio, D.V. (red.). (2017). *Open Borders, Unlocked Cultures. Romanian Roma Migarnts in Western Europe*. Routledge Advances in Sociology.
- Mlinarević, V., Brust Nemet, M., & Bushati, J. (2015). *Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju [Intercultural Education: The Position of Roma in Education]*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet ua odgojne i obrazovne znanosti.
- Neuliep, W.J. (2006). *Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage.
- ONZ. (2015). *2030 Agenda na rzecz Zrównoważonego Rozwoju*, <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- Pastore, F., & Ponzio, I. (2016). *Inter-group Relations and Migrant Integration in European Cities Changing Neighborhoods*, <https://www.imiscoe.org/publications/library/2-imiscoe-research-series/88-inter-group-relations-and-migrant-integration-in-european-cities>
- Penninx, R., & Garcés-Mascareñas, B. (2016). *Integration Processes and Policies in Europe: Contexts, Levels and Actors*. Cham: Springer.
- Rajković, I., Kelemen, M.P., & Župarićem-Iljić, D. (red.) 2018. *Contemporary Migration Trends and Flows on the Territory of Southeast Europe*. Zagreb: FF Press.
- Rekomendacija Rady. (2018). *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>.
- Schrammel, B., Halwachs, D.W., & Ambrosch, G. (red.), 2005. *General and Applied Romani Linguistics*, Proceedings from the 6th International Conference on *Romani Linguistics*, LINCOM Europa, München.
- Slotman, M. (2018). *Ethnic Identity, Social Mobility and the Role of Soulmates*. IMISCOE, <https://www.springer.com/la/book/9783319995953>
- Triandafyllidou, A. (2011). *Addressing Cultural, Ethnic and Religious Diversity Challenges in Europe A Comparative Overview of 15 European Countries*. San Domenico di Fiesole:

European University Institute Robert Schuman Centre for Advanced Studies,
<https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/addressing-cultural-ethnic-religious-diversity-challenges-in-europe-a-comparative-overview-of-15-european-countries>

UNESCO. (2012). *Światowy Atlas Równości Płci w Edukacji.*,
<https://www.macfound.org/media/files/UNESCO-world-atlas-gender-education.pdf>.

UNESCO. (2017). *Edukacja 2030 Agenda*,
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.

2.4. ZASTOSOWANIE MODELI EDUKACJI W ŚRODOWISKACH WIELOKULTUROWYCH I MIĘDZYKULTUROWYCH

Pax PAX Rhodopica, Bułgaria ¹³

Streszczenie

W ostatnich 15-20 latach, pod wpływem zmian politycznych na świecie i w Europie, pojawił się termin „edukacja międzykulturowa”, oznaczający edukację odzwierciedlającą heterogeniczność społeczeństwa na różnych poziomach. Wraz z opublikowaniem Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka w 1948 roku, promocja edukacji międzykulturowej jako koncepcji, teorii i praktyki stała się faktem. W poniższym tekście omawiana jest równość szans dla uczniów oraz doktryna nowoczesnej pedagogiki zarówno dla dzieci mniejszościowych, jak i dzieci z grup ryzyka. Edukacja w różnorodności i osiągnięcie świadomości własnej tożsamości, w której formacja uczniów odbywa się równocześnie z formacją nauczyciela, należy również do głównych punktów tego rozdziału. Ponadto, poniższy tekst dostarcza wglądu w nowe trendy w dziedzinie edukacji, a w szczególności w koncepcję edukacji i kształcenia międzykulturowego, która może prowadzić do promowania równości szans i stać się centralnym punktem współczesnej pedagogiki.

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, międzykulturowość, dialog międzykulturowy, pedagogika międzykulturowa

¹³ Autorzy korespondencyjni: Anelia Haradinova, e-mail: haradinova@gmail.com i Hristo Berov, e-mail: hristo.berov@gmail.com

2.4. Zastosowanie modeli edukacji w środowiskach wielokulturowych i międzykulturowych

1. Edukacja międzykulturowa

Definicje i tło historyczne. W ciągu ostatnich 15-20 lat, pod wpływem zmian politycznych na świecie i w Europie, badania z zakresu psychologii, socjologii i pedagogiki zajmują się kulturową i społeczną integracją dzieci i młodzieży należących do grup mniejszościowych. Procesy integracji kulturowej w szkole wyrażane są terminem „edukacja międzykulturowa”, czyli taka, która odzwierciedla w praktyce heterogeniczność społeczeństwa na różnych poziomach. Edukacja międzykulturowa jest również powiązana z relacjami międzykulturowymi, co przejawia się w „dialogu międzykulturowym” i „interakcji (komunikacji) międzykulturowej”. Jest to globalna idea, która powstała historycznie w wyniku silnej migracji osadników z Azji, Afryki i innych do Europy, co również wzmacnia istniejącą heterogeniczność populacji (Ivanov, I., 1999, Plurilingual Education, 2006, Koleva, I., 2012).

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka. Najtrudniejszym problemem jest relacja pedagogika-kultura-polityka, gdyż kwestie uniwersalizmu-regionalizmu są różnie rozwiązywane w różnych krajach. Duże znaczenie ma pojęcie wielokulturowości współczesnego społeczeństwa i świadomość różnic w ujęciu międzynarodowym i międzykulturowym. We współczesnej edukacji stopniowo nasilają się międzynarodowe tendencje do separatyzmu i podziału kulturowego. Wraz z ogłoszeniem Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 10 grudnia 1948 roku, promowanie edukacji międzykulturowej stało się realne w teorii i praktyce, co zostało potwierdzone przez Organizację Narodów Zjednoczonych, UNESCO i Radę Europy. Artykuł 26 tego dokumentu, a w szczególności paragraf 2, poświęcony jest problemom edukacji (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, 1948). Prawo do edukacji uważane jest za część podstawowych praw człowieka i musi być realizowane w duchu zrozumienia, życzliwości i przyjaźni wobec wszystkich narodów, grup rasowych i religijnych oraz być ukierunkowane na porozumienie i pokój między narodami. Poniżej przedstawiono główne cechy edukacji międzykulturowej, rozwijane w wielu późniejszych dokumentach.

Równość szans dla uczniów i doktryna nowoczesnej pedagogiki zarówno dla dzieci mniejszości, dzieci zagrożonych, jak i dla dzieci z zaburzeniami behawioralnymi jest ważnym tematem do dyskusji. **Edukacja w różnorodności** i osiągnięcie świadomości własnej

tożsamości, w której formacja uczniów odbywa się równocześnie z formacją nauczyciela, jest więc pojęciem centralnym. Zwraca się uwagę na trzy wymiary: (1) determinizm historyczny, czyli rozumienie przeszłości (tożsamość, historia i kultura innych, ewolucja ich motywów itd.); (2) sprostanie wyzwaniom teraźniejszości, w tym ksenofobii, fundamentalizmowi i przemocy; (3) cele na przyszłość: pokojowe współistnienie, solidarność i szacunek dla innych ludzi.

Międzykulturowość a monokulturowość. **Międzykulturowość** jest stosunkowo nowym zjawiskiem, które rodzi trudności związane z realizacją podejścia międzykulturowego w edukacji, związane z etnocentrycznymi tradycjami współczesnej edukacji, charakterystycznymi dla każdego kraju narodowego, zwłaszcza dla tych krajów, które powstały na bazie doktryny etnonarodowej. Terminem stojącym w bezpośredniej opozycji do „międzykulturowości” jest „monokulturowość”. Odnosi się on do całkowitej dominacji danej kultury lub grupy kulturowej nad resztą społeczeństwa, jak to ma miejsce w przypadku grup zjednoczonych na tle etnicznym, religijnym lub czysto kulturowym (Makariew, 2008).

W literaturze przedmiotu stwierdza się, że społeczeństwa monokulturowe mogą sprzyjać takim zjawiskom jak rasizm (wykazywanie pierwotnej wyższości jednej rasy lub etniczności nad inną), uprzedzenia etniczne i rasowe (opinie i założenia członków jednej grupy dotyczące innych), etnocentryzm (tendencja do niedoceniaiania innych grup etnicznych i przeceniania własnej), dyskryminacja (nierówność na poziomie instytucjonalnym lub społecznym), dystans społeczny (podkreślanie różnic i odmienności w planie społecznym), nierówność społeczna (instytucjonalna lub strukturalna); rasizm instytucjonalny (dyskryminacja na poziomie instytucjonalnym - policja, szkoła itp.).

Międzykulturowość odzwierciedla aktywną możliwość dialogu i interakcji (rzeczywistych relacji) między kulturami (Makariew, 2008) i podkreśla potrzebę pozytywnego kontaktu między ludźmi w społeczeństwie, niezależnie od ich różnic kulturowych. Międzykulturowość wyraża ideę „tygla”, podobną do tej, która rozwinęła się w Stanach Zjednoczonych, gdzie społeczeństwo przybiera formę wielokulturową i wielorasową. Jedną z tych zasadniczych cech jest to, że w przeciwieństwie do Stanów Zjednoczonych, gdzie grupy etniczne i religijne są wymieszane na całym terytorium kraju i połączone wspólnym używaniem języka angielskiego i „wartościami amerykańskimi”, Unia Europejska jest unią historycznych europejskich państw narodowych dążących do wspólnych wartości europejskich. W Europie problem komunikacji między Europejczykami jest daleki od rozwiązania, pomimo coraz większego wpływu języka angielskiego (Ivanov, 1999).

Wielokulturowość lub *plurikulturowość* wyraża kontekst, w którym współistnieją różne grupy kulturowe, podczas gdy *transkulturowość* wyraża możliwość dialogu i interakcji ludzi z różnych kontekstów kulturowych.

Tożsamość kulturowa jest zarówno warunkiem, jak i przeszkodą w komunikacji międzykulturowej, ponieważ postrzeganie innych jako „obcych” wzmacnia mechanizmy różnicujące. Mechanizmy te utrudniają dokładną ocenę różnic. Aby przezwyciężyć to wyzwanie, konieczne jest podkreślanie „innych” jako „podobnych”, aby osiągnąć zrozumienie i uznanie. Międzykulturowość, która pojawiła się jako antyrasistowska i antyasymilacyjna koncepcja filozoficzna, staje się stopniowo praktyką społeczną, medialną, a zwłaszcza edukacyjną. Sensem tego procesu jest ukształtowanie pewnego wzorca myślenia i zachowania dla przyszłego aktywnego pokolenia.

Dialog międzykulturowy ma na celu intensywną komunikację i wzajemne wzbogacanie potencjału kulturowego. Podstawą metodologiczną jest relatywizm kulturowy, który kładzie nacisk na krytyczny i tolerancyjny etnocentryzm. W ostatnich dziesięcioleciach coraz ważniejszą rolę w życiu społecznym odgrywają „uniwersalne wartości ludzkie”, co doprowadziło do zawarcia międzynarodowych porozumień w celu promowania tego, co uniwersalne w kulturach (Grekova, 2010; Koleva, 2012).

3. Pedagogika międzykulturowa

Nowe trendy w dziedzinie edukacji, a w szczególności koncepcja edukacji i kształcenia międzykulturowego, prowadzą do wyrównania szans i stają się doktryną współczesnej pedagogiki nie tylko w zakresie traktowania dzieci zagrożonych lub pochodzących z mniejszości etnicznych, ale także w codziennym nauczaniu, w tym w szkolnictwie wyższym. Pedagogika międzykulturowa odnosi się do wzajemnego wzbogacania się kultur, będąc w istocie systemem zasad. Zgodnie z tą koncepcją nie istnieją dwie identyczne kultury, a to rodzi pragnienie interakcji. Wiąże się to z dwoma znanymi nam już zjawiskami - międzykulturowością i komunikacją międzykulturową. Międzykulturowość jest rodzajem dyskursu i rodzajem działania; zawsze ma określone wymiary - psychologiczny, historyczny, polityczny, kulturowy itd. Komunikacja międzykulturowa opiera się na pluralizmie kulturowym, ochronie wszystkich grup społecznych, prawie do tożsamości i współpracy. Dlatego też edukację międzykulturową można zdefiniować jako edukację opartą na filozofii międzykulturowości (Ivanov, 1999, Koleva, 2007).

Pedagogika wielokulturowa (plurikulturowa) może być zdefiniowana jako strategia pedagogiczna podkreślająca relatywizm kulturowy, wartości każdej kultury i jej uprawnioną autonomię. Jest to edukacja, która bierze pod uwagę osobliwości wszystkich kultur istniejących w przestrzeni narodowej.

Pedagogika transkulturowa jest strategią pedagogiczną, w której nacisk kładzie się na elementy wspólne w kulturze oraz na uniwersalne elementy kulturowe, które stają się pomostem dla wzajemnego zrozumienia.

Pedagogika międzykulturowa jest redefinicją relacji pedagogika-polityka. Idee pedagogiczne są ściśle związane z doktrynami politycznymi. Pedagogika międzykulturowa zajmuje się wzajemnie powiązаныmi wymiarami, takimi jak: polityczny (redukcja uprzedzeń i uznanie wartości innych kultur), społeczny (zrozumienie problemów społecznych ludzi o różnych tożsamościach), indywidualny (indywidualne doświadczenie społeczno-kulturowe dla pozytywnego rozwoju), społeczno-psychologiczny (osłabienie granicy między grupami wewnętrznymi i zewnętrznymi).

Stosowanie wytycznych pedagogiki międzykulturowej w systemach szkolnictwa wyższego wymaga pozytywnego nastawienia do studentów i ich kontekstu kulturowego. Wymaga to od nauczycieli stymulowania doświadczeń studentów w nowym środowisku oraz stymulowania komunikacji w klasie. Najwięcej uwagi należy poświęcić studentom, którzy są odizolowani, bezbronni i mają ograniczony dostęp do zasobów. Uczelnia musi być postrzegana jako pluralistyczne środowisko, w którym następuje wzajemne wzbogacanie się. Nauczyciele powinni skoncentrować dyskusje na ograniczaniu konfliktów, akceptując fakt, że zmiana modeli socjalizacji jest procesem powolnym i trudnym. W tym celu można wykorzystać przydatne metody aktywnego uczenia się:

- **dyskusja ustrukturyzowana:** dialog jest jedną z głównych metod edukacji międzykulturowej. Jednak jego skuteczność znacznie wzrasta, gdy nauczyciel ustala wytyczne i zasady, zachowując jednocześnie pewne ogólne ramy omawianych zagadnień;
- **gry symulacyjne i fabularne:** kluczem jest tu staranne przygotowanie wstępnego kontekstu, podział ról, stworzenie i symulacja „prawdziwej sytuacji” w kontekście klasy. Należy uszanować chęć lub niechęć studentów do udziału w grze fabularnej, a jeśli odmówią oni bezpośredniego uczestnictwa, muszą być aktywnie zaangażowani w monitorowanie i analizę gry;
- **debata:** tematy debat powinny być tak dobrane, by były interesujące dla studentów. Należy

dać im możliwość wcześniejszego przygotowania się do debaty z wykorzystaniem specjalistycznych materiałów, wyników badań itp.

- **analiza materiałów wizualnych:** do tego celu można wykorzystać zdjęcia, dzieła sztuki i różne obrazy.

Bibliografia

- Grekova, M. (2010). Децата от ромски произход в задължителното средно образование: интегрирани и сегрегирани училища [Children of Roma origin in compulsory secondary education: integrated and segregated schools], *Sociology*, 2010, ss. 175-186.
- Ivanov, I. (1999). Интеркултурно образование-курс лекции. Шумен [Intercultural education-lecture course]. Shumen.
- Koleva, I. (2012) –Етнопсихологически модел на образователното взаимодействие [Ethnopsychological model of educational interaction]. Sofia: Raabe.
- Koleva, I. (2007). Parent Ethno Psychology. Sofia: SEGA
- Makariev, P. (2008). Многообразие без граници [Diversity without borders]. Veliko Tarnovo.
- Rada Europy. (2006). Edukacja różnojęzyczna w Europie: 50 lat współpracy międzynarodowej. Strasburg: Wydział Polityki Językowej.
- Organizacja Narodów Zjednoczonych. (1948). Powszechna Deklaracja Praw Człowieka. Pobrane z <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>.
- Williams, R. (1958). Culture and Society. London: Chatto & Windus.

2.5. PODEJŚCIA MIĘDZYKULTUROWE W ROZWOJU EUROPEJSKIEGO SYSTEMU EDUKACJI

PAX Rhodopica, Bułgaria ¹⁴

Streszczenie

Spółeczeństwa europejskie stają się coraz bardziej zróżnicowane, co wynika z wielu czynników (ekonomicznych, społecznych, kulturowych i historycznych) oraz ich różnej ewolucji w czasie. Stanowi to poważne wyzwanie dla pedagogów, którzy muszą zmierzyć się z obecnością uczniów znacznie różniących się pod względem kulturowym, religijnym i społecznym. W ostatnich latach, pomimo zasady pomocniczości, na poziomie europejskim obserwuje się wzmożoną aktywność w dziedzinie edukacji międzykulturowej. Spółeczeństwa europejskie opierają się na różnych modelach radzenia sobie z różnorodnością w edukacji, co ma różne konsekwencje dla doświadczeń uczniów. I tak Niemcy, Grecja i Irlandia preferują termin międzykulturowość i edukacja międzykulturowa. Z drugiej strony, Wielka Brytania i Holandia historycznie pracowały z koncepcją wielokulturowości (Faasa i in., 2013, s. 6). Niezależnie od tego, które podejście zostanie przyjęte, niezwykle ważne jest skierowanie naszej uwagi na pojęcia i definicje oraz niektóre z podstawowych momentów i wyzwań, z jakimi mamy do czynienia w międzykulturowych i międzyetnicznych środowiskach edukacyjnych.

Słowa kluczowe: etnopsychologia; dialog międzykulturowy, środowisko międzyetniczne, edukacja wieloetniczna, technologie edukacyjne

¹⁴ Autorzy korespondencyjni: Anelia Haradinova, e-mail: haradinova@gmail.com i Hristo Berov, e-mail: hristo.berov@gmail.com

2.5. Podejście międzykulturowe w rozwoju europejskiego systemu edukacji

1. Definicje i pojęcia

Etnopsychologia jest uważana za odrębną dziedzinę w antropologii psychologicznej. Etnopsychopedagogika może być postrzegana jako integralna nauka, która wykorzystuje narzędzia diagnostyczne psychologii społecznej, narzędzia dydaktyczne pedagogiki i przedmiot etnologii w celu opracowania odpowiednich technologii pedagogicznych w systemach edukacyjnych w pracy z dziećmi o różnym pochodzeniu etnicznym i narodowym, w stosunku do dzieci z głównego nurtu (Koleva, 2000; Koleva, 2012).

W praktyce pedagogicznej konieczne jest zastosowanie specyficznych technologii lub form interakcji pedagogicznej z dzieckiem, w zależności od jego cech etnopsychopedagogicznych. Determinuje to zastosowanie odpowiednich podejść pedagogicznych i psychologicznych, zgodnie z wyznacznikami środowiska, języka rodzinnego, etniczności, zwyczajowego systemu rytualnego, społeczno-kulturowego statusu dziecka i rodzica w społeczności i innych (Koleva, 2004; Koleva, 2007).

Dialog międzykulturowy wyraża różne formy interakcji i wymiany między ludźmi o różnych korzeniach etnicznych, kulturowych - prowadząc do wzajemnego zrozumienia i redukcji konfliktów. Prawdziwe bogactwo ludzi tkwi w ich kulturze, ich postawach, ich wspólnotach i sposobie życia. Dialog międzykulturowy jest wymianą bogactwa i mądrości, które posiada każda społeczność. Wymieniając się tym bogactwem, ludzie poznają się lepiej jako narody, wspólnoty religijne i istoty ludzkie, co z kolei stwarza warunki do poszanowania różnic, z którymi ludzie przychodzą na świat.

Mniejszość lub grupa mniejszościowa - grupa socjologiczna, która nie wyraża politycznie dominującego głosu w obrębie populacji w danym społeczeństwie; mniejszość rozpatrywana z perspektywy socjologicznej nie musi być mniejszością liczbową (np. Afryka, apartheid). Może to być każda grupa, która jest upośledzona w porównaniu do grupy dominującej pod względem statusu społecznego, edukacji, zatrudnienia, zdrowia i władzy politycznej. Termin grupa mniejszościowa jest często używany w socjologii, ponieważ mniejszość jest najczęściej rozumiana jako mniejszość etniczna, podczas gdy grupy mniejszościowe nie odnoszą się zazwyczaj do kryteriów etnicznych i mogą obejmować osoby niepełnosprawne, osoby o odmiennej orientacji seksualnej, mniejszości religijne itp. (Krasteva, 1998; Grekova, 2001).

Grupa etniczna - wyodrębniona grupa ludzi, której członkowie identyfikują się ze sobą

na podstawie rzeczywistego lub domniemanego całościowego dziedzictwa - pochodzenia biologicznego, historii, rasy, pokrewieństwa, religii, języka, kultury, terytorium, narodowości lub wyglądu. Członkowie grupy etnicznej są świadomi swojej przynależności, a ludzie spoza niej są uznawani za odrębnych (Krasteva, 1998; Grekova, 2001).

Naród - posłużymy się tu klasyczną definicją francuskiego historyka religii Ernesta Renana, według którego naród to po prostu jedno „codzienne referendum” (Renan, 1993). I choć takie podejście może być nieco zbyt banalne, to jednak nie chodzi o to, by angażować się w niemal niemożliwą do wygrania bitwę na ogromnym polu badań nad narodem.

Nacjonalizm – z naciskiem na tzw. nacjonalizm obywatelski. Nacjonalizm obywatelski (inne nazwy: rewolucyjno-demokratyczny, polityczny, nacjonalizm zachodni) głosi, że o prawomocności państwa decyduje aktywny udział obywateli w procesie podejmowania decyzji politycznych, czyli to, w jakim stopniu państwo reprezentuje „wolę narodu”. Głównym narzędziem określania woli narodu jest plebiscyt, który może przybrać formę wyborów, referendum, konsultacji, otwartej dyskusji publicznej itp. Przynależność jednostki do narodu określana jest na podstawie dobrowolnego, osobistego wyboru i utożsamiana z obywatelstwem. Ludzi łączy ich równy status polityczny jako obywateli, równy status prawny wobec prawa, osobista chęć uczestniczenia w życiu politycznym narodu, przywiązanie do wspólnych wartości politycznych i ogólna kultura obywatelska. Chodzi o to, że naród składa się z ludzi, którzy chcą żyć razem na tym samym terytorium (Kohn, 1955; Hobsbawm, 1990; Anderson, 1983; Gellner, 1983, Todorov, 2000).

Solidarność - w dziedzinie socjologii i polityki, solidarność to poczucie jedności, które opiera się na wspólnocie interesów, celów lub preferencji między ludźmi. Termin ten wskazuje na relacje społeczne, które łączą ludzi. Solidarność wyraża wzajemne wsparcie i zrozumienie w społeczeństwie, zarówno między jednostkami, jak i między grupami społecznymi. Odzwierciedla stopień bliskości w stosunkach społecznych. Termin ten jest używany głównie w socjologii, polityce, a czasami w filozofii.

Empatia - zjawisko oparte na zasadzie „postawienia się w cudzej sytuacji” i wczucia się w położenie drugiej osoby.

Tolerancja - w socjologii i psychologii wyraża zdolność do spokojnego, pozbawionego wrogości przyjmowania sposobu życia, zachowania, obyczajów, uczuć, opinii, idei, przekonań innych ludzi.

2. Edukacja w środowisku międzyetnicznym

Edukacja w środowiskach międzyetnicznych odnosi się do interdyscyplinarnego obszaru naukowego wymagającego zintegrowanej wiedzy z zakresu wielu subdyscyplin. Buduje ona refleksyjny obraz technologii edukacyjnych integrując wiedzę z zakresu psychologii społecznej, etnopedagogiki, pedagogiki rozwoju, psychologii rozwoju (psychologii wieku, etnopsychologii, etnopsycholingwistyki, etnopsychosemantyki i antropologii kultury).

Wychowanie dzieci w środowiskach międzyetnicznych. Wychowanie dzieci o różnych cechach etniczno-kulturowych w kontekście społeczeństwa globalnego i postmodernistycznego jest w dzisiejszych czasach nadal wyzwaniem. Wymaga ono budowania zmiennych wzorców zachowań tolerancji etnicznej i religijnej oraz zdolności do inteligencji i orientacji społecznej, a także refleksji nad behawioralnymi cechami osobowości dziecka na poziomie kooperacyjnym, osobistym, intelektualnym i komunikacyjnym.

Edukacja wieloetniczna odnosi się do wychowania, kształcenia i socjalizacji dzieci i dorosłych o różnych wartościach i orientacjach wartości, żyjących razem na terytorium jednego kraju. Ponieważ należą oni do różnych wspólnot i grup etnicznych, mają odmienne tradycje kulturowe, zwyczaje i język, proces edukacyjny wymaga dodatkowych dociekań. Stosując dedykowane techniki socjalizacyjne, trenerzy mogą kłaść nacisk na mechanizmy włączania w główny nurt kultury, będąc jednocześnie świadomymi różnic, specyfiki i dziedzictwa etnicznego każdego ucznia.

Socjalizacja wynika z przyswojenia i aktywnego odtwarzania przez jednostkę doświadczeń społecznych w życiu codziennym. Obejmuje budowanie więzi społecznych, włączanie do kultury, rozwój samoświadomości, indywidualnego pojęcia „ja”, wiedzy społecznej, uczenia się ról i systemu orientacji społecznej.

Podejście do edukacji globalnej opiera się na następujących wymiarach:

- **przestrzeń:** jeśli w dowolnym miejscu na świecie wystąpi pewne wydarzenie, nie może ono nie mieć wpływu na inne kraje i ludzi;
- **czas:** wszystko, co się dzieje, jest konsekwencją pewnej przyczyny, która jest już faktem i wpływa na to, co nastąpi później;
- **integralność:** osoba, wydarzenie lub konkretna sytuacja nie może być podzielona na części. Każdy człowiek rozwija się na wiele sposobów: społecznie, emocjonalnie, poznawczo itd. Każde pytanie składa się z wielu elementów (z jedną jednostką docelową)

jednakowo dla niego ważnych.

Wartości. Istnieją dwa rodzaje wartości: **aktywne** i **poznawcze**. Wartości aktywne przejawiają się w zachowaniu i wyborze przedmiotów realnych, zgodnie z etnopsychologicznymi postawami jednostki. Wartości poznawcze przejawiają się w wyborze obiektów symbolicznych. Znajdują one odzwierciedlenie w umyśle jednostki w postaci orientacji wartości i służą jako ważny czynnik społecznej regulacji typów stosunków etnokulturowych.

Refleksja: proces świadomości, samoregulacji i samooceny wiedzy i modeli zachowań, w procesie wspólnej komunikacji i interakcji na poziomie osobistym, kooperacyjnym (wspólne działanie), intelektualnym (proces uświadamiania sobie wiedzy) i komunikacyjnym.

Istnieją różne teorie na temat rozwoju **psychiki etnicznej**: podejście oparte na „kulturze i osobowości”, psychoanalityczna szkoła antropologii, szkoła badania charakterów narodowych przez antropologów kulturowych, teoretyczny model charakteru społecznego, behawiorystyczne podejście do badania etniczności, antropologia poznawcza, antropologia interpretatywna itd. Ta różnorodność podejść teoretycznych wymaga od każdej instytucji edukacyjnej dążenia do narzucenia własnego wizerunku, własnego specyficznego systemu edukacyjnego oraz dążenia do wprowadzenia odpowiednich technologii pedagogicznych.

W **społeczeństwie postmodernistycznym** konieczne jest pokonywanie przepaści między jednostkami, grupami społecznymi i narodami, co stanowi jedno z wielkich wyzwań naszego wieku. W ostatnich latach coraz więcej badaczy kieruje swoją uwagę na badanie międzyetnicznych problemów edukacji. Wiedza o kulturowych treściach psychiki etnicznej ślizga się po powierzchni rzeczywistych problemów.

Edukacja międzykulturowa opiera się na psychologicznym aspekcie etniczności (kultury narodu istniejącej w danym kraju, wspólnot etnicznych i podziałów podgrupowych). Współczesne podejście do tej problematyki wpisuje się w etnopsychopedagogikę, odrębną dyscyplinę w kontekście antropologii psychologicznej. Psychologiczny aspekt kultury jest dominującym tematem etnopsychopedagogiki, od początku jej rozwoju jako dyscypliny.

W późnych latach 30-tych opracowano ramy koncepcyjne nazwane „kultura i osobowość”. Prace E. Sapira, R. Benedicta, M. Mead, E. Cardinera i wielu innych wybitnych antropologów stawiają szkołę „na czele fali” od ponad dwóch dekad w badaniach nad relacjami między jednostkami, społeczeństwem i kulturą w Ameryce Północnej. Wielu uczonych badających osobowość i kulturę zwróciło się ku pracom Z. Freuda, koncentrując się na teorii psychoanalitycznej i „psychodynamice” w interpretacji procesów osobowych. Interpretacja

procesów psychicznych poprzez odniesienie ich do „środowiska” była perspektywą konceptualną dominującą w latach 30. i 40. XX wieku. Próby konceptualizacji relacji „kultura-osobowość” w antropologii kulturowej w latach 30. i na początku lat 40. kojarzone są najczęściej z koncepcjami „osobowości podstawowej” i „osobowości modalnej”. Te dwa pojęcia (tj. osobowość podstawowa i osobowość modalna) mają wspólny korzeń, ale też są rywalizujące, uzupełniają się, ale też w pewnym sensie samowylączają.

3. Etnopsychopedagogika

Etnopsychopedagogika rozumie i bada naturę kultury poprzez skupienie się na psychice jej „nosicieli” - na poziomie integralnym. Kultura traktowana jest jako „determinująca osobowość”, ale z ambicją zagłębienia się w ten proces, z punktu widzenia analitycznego: które konkretnie kraje czy konfiguracje determinantów są najistotniejsze dla kształcenia osobowości; jak i kiedy oraz w jaki sposób są one psychicznie skuteczne w procesach socjalizacji itp.

Technologie edukacyjne w etnopsychopedagogice opierają się na wiodących koncepcjach i podejściach psychologicznych: behawioralnym, kulturowo-historycznym, identyfikacji etnicznej i innych. W swojej koncepcji charakteru społecznego Fromm (1962) twierdzi, że w funkcjonowaniu społeczeństwa energia ludzka jest ustrukturyzowana w cechach charakteru, wspólnych dla większości członków klasy i/lub społeczeństwa jako całości. Koncepcja ta nie zajmuje się jednak indywidualizacją struktury charakteru jednostki, a „matrycą charakteru”, która rozwinęła się w procesie adaptacji podmiotu społecznego do warunków ekonomicznych, społecznych i kulturowych. W swojej wcześniejszej pracy Fromm (1962, s.62) określa charakter społeczny jako „rdzeń charakteru, wspólny dla większości członków danej kultury, w przeciwieństwie do indywidualnego charakteru, którym różnią się ludzie należący do jednej kultury”.

Podejście refleksyjne, w kontekście kulturowo-historycznego modelu teoretycznego opracowanego przez L.S. Wygotskiego, kładzie nacisk na refleksję i edukację jako pojęcia kluczowe. Inne osiągnięcia naukowe, takie jak psychologia pedagogiczna, psychosemantyka, etnopsycholingwistyka i etnopsychopedagogika, wskazują na możliwość zastosowania procesów samoregulacji, samooceny i świadomości w celu zwiększenia tolerancji i refleksji międzyetnicznej.

Rozwiązania problemów edukacyjnych mniejszości można szukać zarówno w samych mniejszościach, jak i w mainstreamie.

- **Podejście społeczne** postrzega grupy mniejszościowe jako marginalizowane grupy społeczne. Z tego punktu widzenia, edukacja jest warunkiem i koniecznością sukcesu na rynku pracy oraz priorytetem bezpieczeństwa narodowego. Gdy do problemu podchodzi się z punktu widzenia praw człowieka, w centrum uwagi znajduje się równość i równość szans. Zgodnie z tą interpretacją, najpoważniejszą przyczyną niepowodzeń edukacyjnych wśród dzieci pochodzenia mniejszościowego jest dyskryminacja.
- **Podejście krajowe** traktuje grupy mniejszościowe jako podmioty polityczne i skupia się raczej na stopniu autonomii w systemie edukacji niż na konkretnych treściach procesu kształcenia. Na poziomie krajowym zmiana postaw edukacyjnych, ograniczanie stereotypów i uprzedzeń może przewyżżyć istniejące problemy w zakresie włączania słabszych społeczności etnicznych.

4. Przykłady europejskie

Międzykulturowość i jej liczne implikacje dla systemu edukacji należą do ważnych kwestii, które w decydujący sposób będą kształtować dynamikę i cechy przyszłego społeczeństwa europejskiego. Kwestia systemu edukacji zdolnego do zapewnienia równych szans wszystkim uczniom bez względu na ich pochodzenie społeczne lub kulturowe oraz do rozwijania świadomości i umiejętności międzykulturowych w imieniu całej populacji szkolnej będzie podstawowym poligonem doświadczalnym dla coraz bardziej wielokulturowej Europy.

W Grecji integracja międzykulturowa dotyczy kilku grup społecznych: powracających greckich emigrantów, obcokrajowców (zarówno imigrantów, jak i uchodźców) oraz tzw. „etnicznych Greków” z krajów postsowieckiej przestrzeni politycznej i Albanii. Szczególne wysiłki podejmowane są w celu integracji grupy migrantów za pomocą kilku ustaw i zestawu środków (Markou i Parthenis, 2016).

Hiszpania kładzie nacisk na grupy migracyjne, ponieważ Hiszpania jest jednym z głównych miejsc docelowych dla imigrantów z prawie 7 milionami legalnych rezydentów w 2013 roku, a także na społeczność romską. Zgodnie z polityką państwa ukształtowaną w kilku dokumentach, w tym w specjalnej strategii na rzecz integracji, hiszpańskie wysiłki skierowane są na cztery główne tematy - edukację szkolną dzieci migrantów, projektowanie i ocenę konkretnych programów i zasobów, dwujęzyczność i różnorodność językową oraz podejście do wartości i postaw. (Llorente i in. , 2016). Podobne podejście jest akceptowane w Niemczech, ale rodzi ono wiele problemów. Duża różnica polega na tym, że państwo i społeczeństwo muszą

sobie radzić z zupełnie inną sytuacją, którą dodatkowo komplikuje obecność tzw. gastarbeiterów i ich potomków, a także nowych migrantów z Europy Wschodniej, Bliskiego Wschodu, Azji i Afryki. (Catarci i Fiorucci, 2016).

Na poziomie praktycznym. Niezbędnym warunkiem wstępnym dla pedagogizacji środowiska wychowawczego jest znajomość orientacji wartości rodziny i stymulowanie dialogu międzykulturowego. Na poziomie praktycznym, podejścia etnopsychologiczne powinny być stosowane zarówno do grup mniejszościowych, jak i do grup głównego nurtu. Cel ten wymaga silnego zrozumienia złożoności takich pojęć jak naród (zwłaszcza w jego aspektach obywatelskich), solidarność i tolerancja (które definiują współczesny naród).

Bibliografia

- Anderson, B. (1983). *Imaginary Communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2016). Intercultural Education in the German Context. In *Intercultural Education in the European Context Theories, Experiences, Challenges*, M. Catarci & M. Fiorucci (red.), ss. 73-102, London: Routledge.
- Faasa, D., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2013). Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), ss. 300-318.
- Fromm, E. (1962). *Beyond the chains of illusion, My encounter with Marx and Freud*. New York: Continuum.
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. New York: Cornell University Press.
- Grekova, M. (2001). *Малцинство. Социално конструиране и преживяване [Minority: social construction and experience]*. Sofia: Kritika i Humanism.
- Hobsbawm, E.J. (1990). *Nations and Nationalism from 1780 to the present. Programme, Myth, Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohn, H. (1955). *Nationalism*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Koleva, I. (2000). *Ethnopsychopedagogy of speech*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Koleva, I., & Ivanovaq, Z. (2004). *Етнопсихопедагогика на детето [Ethnopsychopedagogy of the child]*. Sofia: Sega.
- Koleva, I. (2007). *Етнопсихопедагогика на родителя [Ethnopsychopedagogy of the parent]*. Sofia: Sega.
- Koleva, I. (2012). *Ethno - Psychological Model of the Educational Interaction*. Sofia: Raabe.

- Krasteva, A. (red.). (1999). *Communities and identities in Bulgaria*. Ravenna: Longo Editore,
- Llorente, T.P., Soler, J.V., & Pérez, L.C. (2016). Intercultural Education in the Spanish Context. In *Intercultural Education in the European Context Theories, Experiences, Challenges*, Catarci, M. and M. Fiorucci (red.), ss. 131-165. London: Routledge
- Markou, G.P. (2016). Intercultural Education in Europe: The Greek Experience. In *Intercultural Education in the European Context Theories, Experiences, Challenges*, Catarci, M. and M. Fiorucci (Eds.), ss. 167-201. London: Routledge.
- Renan, E. (2018/1893). *What is a nation?* NY: Columbia University Press.
- Todorov, V. (2000). *Ethnos, Nation, Nationalism. Aspects of Theory and Practice*, Paradigma: Sofia.

MODUŁ III. Podejścia teoretyczne i współpraca z uczniami wielojęzycznymi

3.1. Paradygmaty edukacyjne studiowania w środowisku wielokulturowym

3.2. Rozwój psychopedagogiczny studenta w środowisku wielokulturowym i międzykulturowym

3.3. Model zachowań społecznych zorientowany na wartości

3.4. Metody i procedury dydaktyczno-metryczne oceny poziomu wiedzy studentów

3.5. Narzędzia do edukacji w środowisku wielokulturowym i międzykulturowym

3.1. PARADYGMATY EDUKACYJNE STUDIOWANIA W ŚRODOWISKU WIELOKULTUROWYM

Uniwersytet Transilvania w Braşov, Rumunia ¹⁵

Streszczenie

Edukacja wielokulturowa to odpowiedź instytucji edukacyjnych na kwestię różnorodności kulturowej, mająca na celu pomóc edukatorom zminimalizować problemy związane z różnorodnością oraz zmaksymalizować jej szanse i możliwości edukacyjne (Banks, 2015). Aby zrozumieć, w jaki sposób, od lat 60. XX wieku, szkoła starała się odpowiedzieć na wyzwania stawiane, zarówno historycznie, jak i obecnie, przez wielokulturowe środowisko edukacyjne, niniejszy rozdział ma na celu przejście do głównych paradygmatów edukacyjnych zbudowanych na przestrzeni lat: paradygmat etnicznego dodatku, paradygmat rozwoju samoakceptacji, paradygmat deprywacji kulturowej, paradygmat różnicy kulturowej, paradygmat językowy, paradygmat ekologii kulturowej, paradygmat ochronnej dezidentyfikacji, paradygmat strukturalny, paradygmat wieloczynnikowy.

Słowa kluczowe: grupy etniczne, edukacja wielokulturowa, paradygmaty

¹⁵ Autor korespondencyjny: Marinela Şimon, e-mail marinela.simon@unitbv.ro

3.1. Paradygmaty edukacyjne studiowania w środowisku wielokulturowym

Wstęp

Etniczne ruchy rewitalizacyjne, które miały miejsce w latach 60. i 70. w krajach zachodnich, takich jak USA, Kanada i Wielka Brytania, doprowadziły do wielu zmian społecznych, ekonomicznych, kulturowych, politycznych i edukacyjnych. Stało się tak, tym bardziej, że instytucje edukacyjne były postrzegane jako symbole władzy, uczestniczące w marginalizacji i stygmatyzacji grup etnicznych (Williamson, 2008, apud Banks, 2009, s. 17). Reakcja instytucji edukacyjnych na etniczne ruchy rewitalizacyjne z czasem zmaterializowała się w różnych paradygmatach, które „niekoniecznie występują w linearnym lub ustalonym porządku, ale odnoszą się w sposób ogólny do różnych faz tych ruchów” (Banks, 2009, s.18).

W znaczeniu nadanym przez filozofa Thomasa Kuhna, pojęcie „paradygmat” oznacza „powszechnie uznane osiągnięcia naukowe, które przez pewien czas dostarczają modelowych problemów i rozwiązań dla społeczności praktyków” (Kuhn, 1970, s. 8). Pojęcie to obejmuje również prawa, zasady, wyjaśnienia i teorie danej nauki.

W kolejnych paragrafach dokonamy przeglądu najważniejszych paradygmatów edukacyjnych rozwijanych na przestrzeni czasu jako odpowiedzi na etniczne ruchy rewitalizacyjne, tak jak przedstawia je Banks (2015). Użyteczność tych paradygmatów zidentyfikowanych przez Banksa polega na tym, że udaje im się uchwycić związek między wartościami w edukacji, polityką edukacyjną i programami. Paradygmaty te są użyteczne również dlatego, że:

- a) rozwinęły się jako sposoby konceptualizacji i wyjaśniania konkretnego zjawiska, w tym przypadku edukacji grup etnicznych, w pewnym okresie czasu. Jeśli zmieniają się okoliczności lub zwiększy się zasób wiedzy, wówczas istniejący paradygmat można zastąpić bardziej odpowiednim;
- b) są one logiczne i łatwe do zrozumienia. Tak więc, jeśli zidentyfikuje się nową perspektywę ideologiczną, stosunkowo łatwo jest opracować związaną z nią politykę edukacyjną i praktyczny program nauczania, który można zastosować w klasie (Sullivan, 2004).

1. Etniczny paradygmat addytywny

Główne założenia: informacje o grupach etnicznych mogą być dodane do istniejącego

programu nauczania bez jego przebudowy.

Główny cel: dostosowanie programu nauczania poprzez dodanie specjalnych jednostek, lekcji i świąt grup mniejszościowych.

Programy i praktyki szkolne: rozdziały poświęcone studiom etnicznym; kursy zawierające informacje o bohaterach, potrawach lub świątach charakterystycznych dla określonych grup etnicznych.

Paradygmat etnicznego dodatku skupia się na dodawaniu elementów kultury etnicznej lub kultury klasy społecznej (Sullivan, 2004, s. 349). Dokładniej mówiąc, pewne informacje o kulturze i historii grup etnicznych są włączane do programu szkolnego, zwłaszcza do przedmiotów humanistycznych, społecznych i językowych (Boateng, 2000). Informacje te podkreślają bohaterów grup etnicznych i obchody świąt etnicznych. Może to również obejmować „reprezentacje kulturowe na ścianach w środowisku szkolnym” i użycie zwrotów charakterystycznych dla grup etnicznych, tak by jednostki mogły czuć się uznane kulturowo i społecznie (Sullivan, 2004, s. 349).

Ten paradygmat uważany jest za pierwszy, ponieważ pojawia się w najwcześniejszej fazie ruchu rewitalizacji etnicznej (integracji), kiedy grupy etniczne domagają się, by ich bohaterowie, święta i zasługi zostały włączone do programu nauczania. Ponadto na tym etapie nauczyciele mają niewielką wiedzę na temat grup etnicznych i łatwiej jest im dodawać pojedyncze informacje „niż włączać treści etniczne w sposób znaczący do programu nauczania” (Banks, 2009, s. 21).

2. Paradygmat koncepcji rozwoju siebie

Główne założenia: treści etniczne mogą poprawić samoakceptację u uczniów mniejszości etnicznych. Wielu uczniów należących do mniejszości etnicznych przejawia niską samoakceptację.

Główne cele: poprawa samoakceptacji i osiągnięć akademickich uczniów należących do mniejszości etnicznych.

Programy i praktyki szkolne: specjalne jednostki w studiach etnicznych, które podkreślają wkład, jaki grupy etniczne wniosły w budowę narodu; jednostki poświęcone sławnym jednostkom etnicznym.

Głównym celem instytucji edukacyjnych w pierwszym etapie ruchów rewitalizacji etnicznej jest wzbudzenie dumy u młodzieży mniejszościowej oraz poprawa samoakceptacji w

grupach etnicznych. Podejście to opiera się na założeniu, że liderzy grup mniejszościowych starają się stworzyć nową pozytywną tożsamość etniczną, a nauczyciele zakładają, że osoby, które doświadczyły dyskryminacji etnicznej lub rasowej oraz wykluczenia społecznego, mają negatywne przekonania o sobie i negatywne postawy wobec własnej grupy etnicznej (Banks, s. 21). Założenie to odpowiada podstawowej idei perspektywy behawiorystycznej, która ma zdolność do wyjaśniania sposobów, w jakie czynniki zewnętrzne wpływają na zachowanie. W paradygmacie behawiorystycznym, *jaźń* jest definiowana jako „repertuar zachowań kierowanych przez historię uwarunkowań środowiskowych” (Reed, 2002, s. 240). Dlatego też, z perspektywy paradygmatu samoakceptacji, instytucje edukacyjne zajmują się problemami mniejszościowych grup etnicznych poprzez skupienie się na „rozwoju jednostki niezależnie od jej tła kulturowego i mogą w tym celu nawiązać do podstaw kulturowych” (Sullivan, 2004, s. 349).

Niestety, rozwiązanie to zazwyczaj nie jest dogłębne i wykorzystuje kulturę jako narzędzie komunikacji, a nie jako ważny fundament edukacyjny, który należy cenić sam w sobie (Sullivan, 2004). Boateng (2000) twierdzi również, że główny problem z tym paradygmatem polega na tym, że nawet jeśli do programu nauczania włącza się wydarzenia etniczne, interpretacja i perspektywa pozostają europocentryczne.

3. Paradygmat deprivacji kulturowej

Główne założenia: młodzi ludzie o niskich dochodach i należący do mniejszościowych grup etnicznych są socjalizowani w rodzinach i społecznościach, które pozbawiają ich możliwości nabycia cech kulturowych i dokonania nabytków poznawczych niezbędnych do odniesienia sukcesu w szkole.

Główne cele: wyrównanie deficytów poznawczych i dysfunkcyjnych cech kulturowych, z którymi młodzież etniczna rozpoczyna swoją edukacyjną drogę.

Programy i praktyki szkolne: behawioralne i intensywne kompensacyjne doświadczenia edukacyjne.

Zgodnie z tym paradygmatem, uczniowie mniejszościowi nie radzą sobie z wymaganiami szkolnymi z powodu deprivacji kulturowej oraz niewystarczających umiejętności językowych i kulturowych. Teoretycy twierdzą, że słabe wyniki szkolne są skorelowane z ubóstwem, dezorganizacją rodziny, brakami intelektualnymi i kulturowymi (Coleman apud Saporito i Sohoni, 2007; Bourdieu i Passeron apud Wiggan, 2007; Bernstein apud Smith, 2012).

Dziecko z deprivacją kulturową jest opisywane jako takie, które nie może korzystać z

możliwości edukacyjnych zwykle dostarczanych przez społeczeństwo w celu jak najlepszego rozwoju potencjału jednostki lub z możliwości wykorzystania możliwości zatrudnienia, które społeczeństwo ma do zaoferowania (Das, 1971, s. 80). Według teoretyków deprivacji kulturowej celem szkoły stała się kompensacja w odniesieniu do kultury, jak i umiejętności akademickich (Smith, 2012). Dlatego też współczesne koncepcje deprivacji kulturowej skupiają się na sposobach kompensowania dysfunkcyjnego życia rodzinnego dzieci z klasy robotniczej, a przez to dawania im szansy konkurencji na równych warunkach z ich kulturowo uprzywilejowanymi rówieśnikami z klasy średniej.

4. Paradygmat różnicy kulturowej

Główne założenia: grupy mniejszościowe mają silną, bogatą i zróżnicowaną kulturę.

Główne cele: zmiana kultury szkolnej w taki sposób, aby uhonorować sposób życia młodzieży etnicznej oraz dostosowanie strategii nauczania do specyficznych cech uczniów z różnych środowisk kulturowych.

Programy i praktyki szkolne: strategie nauczania, które są wrażliwe na różnice kulturowe.

Perspektywa integracji i uczenia się koncentruje się na różnorodności jako źródle wiedzy dla wszystkich w organizacji. Różnorodność kulturowa jest postrzegana jako katalizator kreatywności, który prawdopodobnie zaowocuje lepszymi wynikami, ponieważ różnice w pochodzeniu prowadzą do rozbieżnego myślenia i nowych sposobów organizacji zadań i procesów pracy (Ely i Thomas, 2001). Van Vught (2008) twierdzi również, że różnorodność w edukacji stwarza możliwości eksperymentowania i innowacji. Na przykład, tworzenie zróżnicowanych kulturowo zespołów stwarza możliwości wzajemnego uczenia się i opracowywania innowacyjnych materiałów programowych, które odpowiadają zarówno potrzebom zróżnicowanej populacji uczniów, jak i umiejętnościom zawodowym, których wymaga rynek pracy (Vos i Celik, 2016). Zarządzanie klasą odpowiadające na potrzeby kulturowe wymaga troskliwych relacji, wysokich oczekiwań, asertywności i wolności od walki o władzę (Bondy i in., 2007). Ponadto, nauczyciele muszą rozumieć „całe dziecko” (Smith, 2012).

5. Paradygmat językowy

Główne założenia: wyniki szkolne uczniów należących do mniejszościowych grup etnicznych są słabe, ponieważ treści edukacyjne nie są nauczane w języku, którym posługują się w swojej rodzinie i społeczności.

Główny cel: zapewnienie wstępnego nauczania języka ojczystego dla uczniów z mniejszościowych grup etnicznych.

Programy i praktyki szkolne: nauczanie języka angielskiego jako drugiego języka; oferowanie dwujęzycznych programów edukacyjnych.

Paradygmat językowy pojawił się w latach 60. XX wieku w odpowiedzi na wyzwania, przed jakimi stanął angielski system edukacyjny w związku z integracją imigrantów z Indii i Azji. W wyniku doświadczeń klasowych z uczniami z różnych grup etnicznych, pedagodzy jednogłośnie uznali, że język jest główną barierą w procesie integracji szkolnej. Z ich punktu widzenia fakt, że przedmioty były wykładane w języku angielskim, a nie w języku ojczystym, stanowił główną przeszkodę w osiągnięciu sukcesu akademickiego. Później, w latach 70. XX wieku, pedagodzy we Francji odkryli, że ta sama zasada dotyczyła uczniów pochodzących z Azji i Afryki Północnej. W tym samym czasie w Stanach Zjednoczonych pedagodzy twierdzili, że jeśli problem językowy imigrujących uczniów z Portoryko czy Meksyku zostanie rozwiązany, to będą oni mogli odnieść sukces szkolny (Banks, 2009).

Rozwiązanie polega na specjalnym szkoleniu nauczycieli i opracowaniu materiałów instruktażowych wspierających nauczanie języka angielskiego jako drugiego języka dla uczniów-imigrantów. Niestety, po tym jak kursy języka angielskiego/francuskiego zostały udostępnione uczniom-imigrantom, nauczyciele zdali sobie sprawę, że na integrację i sukces szkolny imigrantów wpływają również czynniki inne niż język. Tak więc podejście oparte wyłącznie na języku nie gwarantuje poprawy wyników w nauce uczniów należących do mniejszościowych grup etnicznych.

6. Paradygmat ekologii kulturowej

Główne założenia: niskie osiągnięcia akademickie mniejszości wynikają przede wszystkim z ich opozycji wobec kultury głównego nurtu.

Główne cele: pozwolić marginalizowanym mniejszościom etnicznym stać się częścią głównego nurtu kultury.

Programy i praktyki szkolne: interwencje edukacyjne mające na celu zmianę cech kulturowych społeczności mniejszościowych tak, aby stały się one bardziej zgodne z tym, co jest postrzegane jako dominujące praktyki i kultura społeczna.

Paradygmat ekologii kulturowej bierze pod uwagę szeroko pojęte czynniki społeczne i szkolne, jak również dynamikę wewnątrz społeczności mniejszościowych. „Ekologia” odnosi

się do „otoczenia”, „środowiska” lub „świata”, w którym ludzie (w tym przypadku mniejszości) prowadzą swoje życie, podczas gdy „kulturowy” odnosi się szeroko do sposobu, w jaki ludzie (mniejszości) zachowują się i odnoszą do swojego świata (Ogbu i Simons, 1998).

W swoich badaniach Ogbu (1998) rozróżnia uczniów z mniejszości dobrowolnych (tych, którzy dobrowolnie wyemigrowali do danego kraju) i niedobrowolnych (tych, którzy w taki czy inny sposób zostali zmuszeni do migracji) i stwierdza, że uczniowie z mniejszości dobrowolnych na ogół dobrze radzą sobie w szkole, ponieważ oni i ich rodziny przestrzegają wartości i kultury kraju, do którego wyemigrowali, co znacznie ułatwia im integrację i radzenie sobie z wyzwaniami. Z kolei uczniowie należący do mniejszości niedobrowolnych są bardziej niechętni zmianom i przejawiają raczej wrogie nastawienie do wszystkiego, co wiąże się z kulturą, do której weszli, a jednocześnie są bardziej konserwatywni w przestrzeganiu tradycji, wartości i norm osobistych, co znacznie utrudnia im integrację i osiągnięcie dobrych wyników w szkole. Według ekologicznej teorii kultury ważną rolę w osiągnięciu sukcesu szkolnego odgrywa rodzina i społeczność, do której należy uczeń oraz sposób, w jaki odnosi się ona do dominujących wartości kulturowych. Wartość teorii ekologii kulturowej polega na tym, że pomoże ona pedagogom zrozumieć, dlaczego uczniowie mogą zachowywać się w klasie i poza nią w sposób, w jaki się zachowują, jeśli podążają za wzorcami zachowań swoich grup. Z teorii kulturowo-ekologicznej wynika, że aby pomóc uczniom mniejszościowym odnieść sukces w szkole, należy rozpoznać i rozwiązać problem braku zaufania do szkoły (i wynikającego z niego braku wysiłku) (Ogbu i Simons, 1998).

7. Paradygmat ochronnej dezidentyfikacji

Główne założenia: kiedy jednostki czują, że powinny dostosować się do stereotypów grupowych lub są oceniane w oparciu o te stereotypy, ich poczucie własnej wartości zostaje zagrożone.

Główne cele: przezwyciężenie stereotypów klasowych i rasowych w traktowaniu uczniów należących do marginalizowanych grup etnicznych.

Programy i praktyki szkolne: programy edukacyjne, które eliminują stereotypy rasowe lub klasowe, aby stworzyć środowisko akademickie sprzyjające pewności siebie.

Steele (1992) zasugerował, że zagrożenie stereotypem powoduje, iż grupy mniejszościowe nie doceniają roli nauczycieli akademickich, a zatem nie identyfikują się z uczelnią i oddzielają sukces osobisty od osiągnięć w nauce. Ponadto, zagrożenia stereotypowe

mogą powodować, że osoby te uruchamiają mechanizm obronny dezidentyfikacji, aby chronić swoje postrzeganie siebie.

Według Voelkla (1997) dezidentyfikacja z uczelnią jest postrzegana jako „brak poczucia wartości uczelni i przynależności do niej”. Stan emocjonalny dezidentyfikacji opisywany jest w następujący sposób: „student nie odczuwa ani poczucia przynależności, ani poczucia wartości uczelni”. Nie czuje się akceptowanym członkiem społeczności, ma niewielkie lub żadne poczucie „dopasowania się”, nie czuje się komfortowo lub adekwatnie, nie potrafi włączyć uczelni do swojej samooceny, może odczuwać złość lub wrogość wobec uczelni, wolałby być w innym otoczeniu, nie czuje się zaangażowany lub może być nieufny wobec instytucji (Voelkl, 1997). Aby ograniczyć występowanie stereotypów i ich konsekwencje, nauczyciel może stworzyć otwarte środowisko uczenia się, w którym błędy i pomyłki są doceniane jako okazje do nauki (Dweck, 2008), udzielać mądrych informacji zwrotnych, które motywują studentów do poprawy (Cohen i in., 1999), oraz wzmacniać poczucie przynależności (Walton i Cohen, 2011).

8. Paradygmat strukturalny

Główne założenia: rola szkół w eliminowaniu rasizmu i dyskryminacji oraz promowaniu równości wśród wszystkich studentów, w tym tych o niskich dochodach lub należących do grup mniejszościowych, jest ograniczona. Potrzebne są zmiany strukturalne, zarówno polityczne, jak i ekonomiczne, aby poprawić wyniki w nauce studentów z rodzin o niskich dochodach lub należących do mniejszościowych grup etnicznych.

Główne cele: studenci i nauczyciele powinni zrozumieć strukturalne czynniki ekonomiczne i polityczne, które utrudniają mobilność społeczną oraz otrzymać pomoc w zaangażowaniu się w radykalne zmiany społeczne i ekonomiczne.

Programy i praktyki szkolne: programy edukacyjne, które promują równość i pomagają uczniom zrozumieć czynniki strukturalne prowadzące do rasizmu i dyskryminacji oraz to, w jaki sposób te kwestie strukturalne mogą zostać rozwiązane.

Szkoła, podobnie jak inne instytucje w społeczeństwie, jest postrzegana jako instytucja pozornie neutralna, ale z radykalnej perspektywy reprezentuje interesy grupy dominującej. Podejmując kwestie edukacyjne, zwolennicy tego paradygmatu uważają, że wszystkie polityki wprowadzające zmiany w edukacji powinny uwzględniać ogólne problemy społeczeństwa jako całości (Sullivan, 2000, s. 225). Radykalizmy uważają, że szkoła nie może walczyć z dyskryminacją, ponieważ jej główną rolą jest dalsze promowanie wartości grupy dominującej, a

wieloletniczne programy edukacyjne budowane są raczej po to, by zapobiec buntowi osób dyskryminowanych przeciwko systemowi, który tworzy bariery strukturalne, niż po to, by zająć się rzeczywistymi problemami grup marginalizowanych. Rozwiązaniem byłoby opracowanie radykalnych programów edukacyjnych i społecznych, których celem byłoby podnoszenie świadomości wśród uczniów, rodziców i nauczycieli na temat natury społeczeństwa kapitalistycznego, konkretnych niesprawiedliwości społecznych i ekonomicznych, rozwijanie umiejętności i praktyk krytycznych oraz zaangażowanie w przezwyciężanie ucisku ekonomicznego, społecznego i edukacyjnego.

9. Paradygmat antyrasistowski

Główne założenia: nierówności edukacyjne, których doświadczają uczniowie mniejszości, wynikają w dużej mierze z indywidualnych, kulturowych, społecznych, instytucjonalnych i strukturalnych form rasizmu.

Główne cele: zachęcanie szkoły, uczniów i nauczycieli do zrozumienia i zajęcia się każdym z wyżej wymienionych czynników.

Programy i praktyki szkolne: programy redukcji uprzedzeń; analiza założeń kulturowych i ich wpływu społecznego i edukacyjnego; docenianie mocnych stron i ograniczeń różnych kultur oraz tego, czego możemy się od każdej z nich nauczyć; rozumienie tożsamości grupowej oraz interakcji między- i wewnątrzgrupowych, szczególnie w szkole; rozumienie różnych aspektów rasizmu instytucjonalnego i tego, jak może on wpływać na szkołę; rozumienie, jak władza w społeczeństwie i w szkole może być skorelowana z różnicami rasowymi.

Paradygmat antyrasistowski zakłada, że dominujące społeczeństwo jest odpowiedzialne za niepowodzenia szkolne odnotowywane przez uczniów mniejszościowych. Rasizm jest postrzegany jako przyczyna nierówności szkolnych, a szkoła ma odgrywać główną rolę w eliminowaniu osobistych i instytucjonalnych nierówności zarówno w praktykach akademickich, jak i w społeczeństwie jako całości. Można to osiągnąć poprzez warsztaty i kursy na temat rasizmu dla nauczycieli oraz antyrasistowskie zajęcia dla studentów, poprzez badanie programu nauczania, postaw nauczycieli i norm instytucji edukacyjnych (Sullivan, 2000).

Wnioski

W społeczeństwie wielokulturowym edukacja powinna odzwierciedlać jego wielokulturowe dziedzictwo. Aby system edukacji odpowiadał potrzebom współczesnego

kontekstu społecznego i pomagał uczniom stać się spełnionymi dorosłymi, szkoła musi kształcić dzieci do życia w zróżnicowanej, wielokulturowej społeczności.

W tym sensie Banks podniósł perspektywę innego paradygmatu, który uznaje wieloczynnikową rzeczywistość jako podstawę dla wielokulturowej odpowiedzi edukacyjnej. Zauważył on, że wcześniejsze paradygmaty są często jednoczynnikowe i dlatego zawodzą w obliczu wielorakich sił kształtujących doświadczenia zmarginalizowanych uczniów (Sodusta, 2019). Paradygmat wieloczynnikowy jest potrzebny, aby wyjaśnić szerokie rozbieżności w osiągnięciach akademickich różnych grup ludności, ponieważ paradygmaty jednoczynnikowe nie są w stanie uwzględnić złożonych i wielorakich zmiennych, które skutkują różnicami w osiągnięciach.

Bibliografia

- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching*. New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education. Dimensions and paradigms in Banks, J. A. (red.). *The Routledge international companion to multicultural education*, ss. 9-33. New York: Routledge.
- Boateng, F. (2000). Education in a multicultural society: the role of black studies. In Aldridge, D. P., Young, C. (red.) *Out of the revolution: the development of Africana studies*, ss. 147-162, Lexington Books.
- Bondy, E., Ross, D. D., Galligane, C., & Hambacher, E. (2007). Creating environments of success and resilience: culturally responsive classroom management and more. *Urban Education*, 42, ss. 326-348.
- Cohen, G. L., Steele, C.M., & Ross, L. D. (2008). The mentor's dilemma: Providing critical feedback across the racial divide. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, ss. 1302-1318.
- Das, J. P. (1971). Cultural Deprivation: Euphemism and Essence. *The Journal of Educational Thought*, *Revue de la Pensée Éducative*, 5(2), ss. 80-89.
- Dweck, C. (2008). *Mindsets and math/science achievement*. Carnegie Foundation.
- Ely, R. J., & Thomas, D. A. (2001). Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46(2), ss. 229-273.

- Kuhn, T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolution*, 2nd edition. Chicago: University of Chicago.
- Ogbu, J.U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education, *Anthropology & education quarterly*, 29(2), ss. 155-188.
- Reed, A. (2002). Social identity as a useful perspective for self-concept based consumer research. *Psychology and marketing*, 19(3), ss. 235-266.
- Saporito, S., & Sohoni, D. (2007). Mapping Educational Inequality: Concentrations of Poverty among Poor and Minority Students in Public Schools, *Social Forces*, 85(3), ss. 1227-1253.
- Smith, S.C. (2012). Cultural Relay in Early Childhood Education: Methods of Teaching School Behavior to Low-Income Children. *Urban Review*, 44, ss. 571-588.
- Sodusta, D.J.P. (2019). A pilot study on the development of a multicultural education paradigm scale for public school teachers in Iloilo Province, Philippines. *International Journal of Research in Teacher Education*, 10(3), ss. 18-41.
- Steele, C.M. (1992). Race and the schooling of Black Americans. *Atlantic Monthly*, 269, ss. 68-78.
- Sullivan, K. (2000). Education of Maori Aotearoa/New Zealand. In Leicester, M., Modgil, C., & Modgil, S. (red.) *Systems of education: theories, policies and implicit values*, New York: Falmer Press.
- Sullivan, K. (2004). Don't shoot me, I'm only the messenger: discourses, dialectics and deficits. In Olssen, M. (red.). *Culture and learning: access and opportunity in the classroom*, ss. 345-363. Connecticut: Information Age.
- van Vught, F. (2008). Mission diversity and reputation in higher education. *Higher education policy*, 21, ss. 151-174.
- Voelkl, K.E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), ss. 294-318.
- Vos, M., Celik, G., & de Vries, S. (2016). Making cultural difference matter? Diversity perspective in higher education. *Equality, diversity and inclusion: An international journal*, 35(4), ss. 254-266.
- Walton, G. L., & Cohen, G. M. (2012). A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students. *Science*, 331, ss. 1447-1451.
- Wiggan, G. (2007). Race, School Achievement, and Educational Inequality: Toward a Student-

Based Inquiry Perspective. *Review of Educational Research*, 77 (3), ss. 310-333.

3.2. ROZWÓJ PSYCHOPEDAGOGICZNY STUDENTÓW W ŚRODOWISKU WIELOKULTUROWYM I MIĘDZYKULTUROWYM

PAX Rhodopica, Bułgaria ¹⁶

Streszczenie

Cały świat doświadcza procesu globalizacji, którego jednym z przejawów jest międzykulturowe mieszanie się i wymiana studentów. Współczesne społeczeństwo staje się coraz bardziej wielokulturowe i wielojęzyczne, a liczba studentów międzynarodowych podejmujących studia wyższe wzrasta z każdym rokiem. Pedagogika zajmuje się psychologicznym aspektem adaptacji, który częściowo pokrywa się z pojęciem adaptacji społecznej i obejmuje przystosowanie człowieka jako jednostki do życia w społeczeństwie, zgodnie z wymaganiami tego społeczeństwa oraz jego własnymi potrzebami, motywami i zainteresowaniami. Rozwiązania problemów edukacyjnych mniejszości można szukać zarówno u samych mniejszości, jak i u większości. Podejścia są różne w zależności od punktu widzenia: społecznego, praw człowieka, wielokulturowości, narodowości itp. Niezbędnym warunkiem pedagogizacji środowiska wychowawczego jest znajomość orientacji wartości rodziny oraz stymulowanie dialogu międzykulturowego. Podstawą procesu edukacyjnego jest postrzeganie centralnej roli ucznia w tym procesie. Nowoczesne technologie pedagogiczne są dedykowane socjalizacji uczniów - procesowi, w którym nauczyciel pełni rolę moderatora.

Słowa kluczowe: psychologiczny aspekt edukacji, edukacja wielokulturowa, stereotypy etnokulturowe, percepcja ucznia, socjalizacja uczniów.

¹⁶ Autor korespondencyjny: Anelia Haradinova, e-mail: haradinova@gmail.com

3.2. Rozwój psychopedagogiczny studentów w środowisku wielokulturowym i międzykulturowym

1. Edukacja we współczesnym świecie

Współczesny świat doświadcza procesu globalizacji, którego jednym z przejawów jest wymiana studentów i mieszanie się kultur. Ponieważ nasze społeczeństwo staje się coraz bardziej **wielojęzyczne** i **wielokulturowe**, a liczba studentów międzynarodowych w programach szkolnictwa wyższego rośnie każdego roku, pole badawcze procesu akulturacji stale się rozszerza. Często **studenci międzynarodowi** zmagają się z wieloma wyzwaniami, takimi jak bariery językowe, samotność, tęsknota za domem, trudności w dostosowaniu się ze względu na różnice kulturowe, trudności z dopasowaniem się, problemy finansowe, doświadczana dyskryminacja i zmaganie się z uprzedzeniami, poczucie nienawiści i utrata wsparcia społecznego, poczucie winy i strach. W dzisiejszym społeczeństwie profesorowie uniwersyteccy często wchodzą w interakcje z wielokulturową publicznością, tak w formacie tradycyjnym jak i online. Większość pracowników uniwersyteckich podkreśla istniejący problem *konstruktywnego przekazywania wiedzy* w środowisku wielokulturowym jako główne wyzwanie w tym zakresie. Poza tym do potencjalnych problemów zalicza się również specyfikę poznawczą, psychopedagogiczną i komunikacyjną. *Rozwój edukacji otwartej na potrzeby kultur* jest celem nie tylko dla specjalistów z różnych dziedzin, ale także dla nauczycieli, którzy posiadają wiedzę na temat wyzwań międzykulturowych. W dzisiejszych czasach kursy i programy szkoleniowe, w tym kształcenie na odległość, są monokulturowe, to znaczy nie w pełni odpowiadają potrzebom studentów w społeczeństwie informacyjnym. W związku z tym, głównym pytaniem jest, jak budować konstruktywną edukację w międzykulturowym kontekście edukacyjnym (Taratukhina i Tsyganova, 2017, s. 267).

2. Psychologiczny aspekt adaptacji

Psychopedagogika zajmuje się adaptacją i jej aspektem psychologicznym. Aspekt ten częściowo pokrywa się z pojęciem adaptacji społecznej. Zajmuje się ona również procesem przystosowania człowieka jako jednostki do życia w społeczeństwie zgodnie z wymaganiami tego społeczeństwa oraz własnymi potrzebami, zainteresowaniami i motywami. Najbardziej realną drogą do osiągnięcia **skutecznej adaptacji społecznej** jest właściwe wychowanie i wykształcenie ogólne, kształcenie zawodowe oraz wspólne życie i zamieszkiwanie.

Współczesne rozumienie **adaptacji społecznej** jest ściśle związane z procesami akulturacji. Większość technik akulturacyjnych obejmuje dwie główne strategie akulturacyjne, oparte na dwóch czynnikach. Pierwszym czynnikiem wpływającym na wybór strategii akulturacji jest rozwój i utrzymanie indywidualnej tożsamości etnicznej w społeczeństwie. Drugim czynnikiem jest *motywacja*, która oznacza tutaj tyle, co chęć jednostki do kontaktu z przedstawicielami innych grup etnicznych, innych grup komunikujących się.

Potrzeba **edukacji międzykulturowej** jako narzędzia działań edukacyjnych jest podstawową zasadą, która wyznacza nowe standardy i programy nauczania oraz programy kształcenia przyszłych specjalistów. Często zadaniem nauczyciela jest przede wszystkim zachęcanie do pracy w grupach wielonarodowościowych w warunkach szacunku i współpracy. **Komunikacja międzykulturowa/dialog** wyraża różne formy interakcji pomiędzy ludźmi o różnym pochodzeniu etycznym, korzeniach kulturowych, prowadząc do wzajemnego zrozumienia i zmniejszenia liczby konfliktów. Tam, gdzie ludzie mają swoją kulturę, swoje relacje, swoje społeczności i swój sposób życia i stykają się z innymi kulturami, rodzi się prawdziwe bogactwo. Komunikacja międzykulturowa/dialog jest wymianą bogactwa i mądrości, które posiada każda społeczność. Wymieniając się tym bogactwem, ludzie lepiej poznają siebie nawzajem jako narody, wspólnoty religijne i istoty ludzkie, a tym samym stwarza się warunki do poszanowania różnic, z którymi ludzie się rodzą (Taylor, 1994; Valchev, 2004).

3. Stereotypy etnokulturowe - autostereotypy i heterostereotypy

Autostereotypy to wyobrażenia, oceny, oczekiwania, idee odnoszące się do danej wspólnoty etnokulturowej, poprzez jej własne reprezentacje, opis, trwałe obraz własnej etniczności. W tym kompleksie wizja „nas samych”, „naszych” jest w sposób naturalny zdominowana przez pozytywne wyobrażenia i oceny.

Heterostereotypy są zestawem sądów, ocen i definicji dotyczących innych grup etnicznych / narodów. Mogą one być zarówno pozytywne, jak i negatywne, w zależności od „zapisów” w pamięci historycznej różnych grup etnicznych/ludzi, od ich historycznych starć lub historycznych/kulturowych interakcji.

Edukacja międzykulturowa obejmuje wychowanie, kształcenie i socjalizację dzieci i dorosłych, nosicieli różnych kultur, w aspekcie duchowym i materialnym, powstałych w historycznym rozwoju danego narodu lub wspólnoty etnicznej. Stosowane są metody dydaktyczne i edukacyjne, które ujawniają to, co wspólne i to, co odmienne w podmiotach

będących nosicielami różnych kultur.

Rozwiązania problemów edukacyjnych mniejszości można szukać zarówno u samych mniejszości, jak i u większości. Podejścia mogą się różnić w zależności od punktu widzenia: społecznego, praw człowieka, wielokulturowości i narodowości.

- **Podejście społeczne** patrzy na grupy mniejszościowe jako na marginalizowane grupy społeczne. Z tego punktu widzenia, edukacja jest koniecznością i warunkiem sukcesu na rynku pracy oraz priorytetem bezpieczeństwa narodowego. Gdy do problemu podchodzi się z punktu widzenia praw człowieka, nacisk kładzie się na równość i równość szans. Zgodnie z tą interpretacją, najpoważniejszą przyczyną niepowodzeń edukacyjnych wśród dzieci pochodzenia mniejszościowego jest dyskryminacja.
- **Podejście krajowe** traktuje grupy mniejszościowe jako podmioty polityczne i kładzie nacisk na ich stopień autonomii w systemie edukacji, a nie na konkretne treści procesu kształcenia. Na poziomie krajowym konieczna jest zmiana postaw edukacyjnych, stereotypów i uprzedzeń (wszystkich podmiotów w procesie interakcji edukacyjnej, w stosunku do wszystkich etapów systemu edukacji) w celu rozwiązania istniejących problemów związanych z włączeniem wrażliwych społeczności etnicznych i grup społecznych.

Warunkiem koniecznym **dla pedagogizacji** środowiska wychowawczego jest znajomość orientacji wartości rodziny i stymulowanie dialogu międzykulturowego. **Na poziomie praktycznym**, podejście etnopsychologiczne powinno być stosowane zarówno do grup mniejszościowych, jak i do tych, które są uważane za część większości etnicznej. Dobrym punktem wyjścia jest zrozumienie, która złożona koncepcja jest akceptowana w danym kraju, zwłaszcza w jej aspektach obywatelskich. W tym względzie warto zwrócić uwagę na takie pojęcia jak **solidarność** i **tolerancja**, które są częścią treści nowoczesnego narodu.

Oczywiście, grupa docelowa powinna mieć dostęp do literatury i materiałów związanych ze sposobem życia poszczególnych mniejszości. Aby opanować komponenty kompetencji międzykulturowych uczestników procesu edukacyjnego - uczniów i nauczycieli, konieczne jest szkolenie z zakresu międzykulturowego podejścia. Jego celem nie jest przekazanie wyczerpującej wiedzy; jest to raczej proces opanowania tematycznej i ukierunkowanej znajomości istotnych obszarów obcych kultur, wiedza o sposobach wykrywania różnic kulturowych i możliwościach radzenia sobie z nimi, z wykorzystaniem wiedzy niezbędnej do odpowiedniego działania w sytuacjach międzykulturowych. Wedle pedagogów termin „edukacja

międzykulturowa” jest częściej używany niż termin „komunikacja międzykulturowa”, ale produktem szkolenia (edukacji) powinna być wiedza, umiejętności, techniki i praktyki służące skutecznej, wzajemnie satysfakcjonującej komunikacji międzykulturowej (Roth, 2001, s. 564-576).

4. Postrzeganie studentów

Podstawą procesu edukacyjnego jest postrzeganie centralnej roli studenta w przedsięwzięciu rozwojowym. Dziś mało kto kwestionuje, że każdy uczeń jest niepowtarzalną osobą, posiadającą własne cechy, zainteresowania, zdolności i potrzeby edukacyjne. System edukacyjny, obok wąsko wyspecjalizowanych zadań edukacyjnych, jest powołany do rozwijania, jako podstawowej wartości społecznej, poszanowania praw i wolności każdej jednostki oraz niedyskryminowania z jakichkolwiek powodów.

Jednak równy dostęp nie oznacza jednakowej opieki dla wszystkich, ale opiekę zróżnicowaną, w zależności od ich różnych potrzeb. Nie wystarczy tylko poznać i zaakceptować drugiego człowieka, ale należy również wziąć pod uwagę jego tożsamość kulturową i kształtować postawę tolerancji poprzez szacunek i poważanie. Do studentów z grup mniejszościowych należy podchodzić specyficznymi metodami i myśleć z ich pozycji. Wreszcie, co nie mniej ważne, studenci muszą być w stanie ujawnić swoje stanowisko w głównych kwestiach dotyczących zarządzania i rozwoju uczelni. Muszą być w stanie aktywnie uczestniczyć w różnych formach samorządu studenckiego. W ten sposób uczelnia będzie kształcić obywateli, którzy nie będą obojętni na to, co się wokół nich dzieje i którzy będą potrafili bronić swojej pozycji w społeczeństwie.

5. Socjalizacja studentów

Nowoczesne technologie pedagogiczne poświęcone są **socjalizacji studentów** - procesowi, w którym nauczyciel pełni rolę moderatora. Takie podejście jest szczególnie przydatne do budowania osobowości o silnie tolerancyjnych wzorcach zachowań, zorientowanych na wartości uniwersalne w globalnym świecie.

Poprzez postrzeganie, uświadamianie i przekazywanie wiedzy w sytuacjach życiowych uczniowie tworzą własne modele zachowania. W tym sensie dyrektywne i monologowe

podejście pedagogiczne do zasady „**podmiot-przedmiot**” jest niewłaściwe. W związku z tym należy stymulować u studentów zdolność do realizacji społecznej w środowisku międzyetnicznym. Konieczne jest, aby zrozumieli oni, że niczyja opinia o świecie nie jest uniwersalna.

Głównym podejściem jest podejście sytuacyjne, które realizuje się poprzez rozwiązywanie sprzeczności pojawiających się w życiu codziennym, bez wydawania przez moderatorów bezpośrednich poleceń i zakazów. Są one nakierowane na osobę i odwołują się do samodzielnej decyzji. Profesorowie powinni moderować grupy uczniów o różnym pochodzeniu etnicznym. **Zachęcanie i wspieranie** pozytywnych cech będzie prowadziło do budowania pozytywnej samooceny u studentów i studentów defaworyzowanych.

Celem jest stworzenie poczucia godności i własnej wartości, które ułatwi studentom integrację w wielonarodowym społeczeństwie. Integracja studentów odbywa się dzięki stymulowaniu aktywności poprzez wyrażanie myślenia w rozwiązywaniu sprowokowanych lub spontanicznych sprzeczności. Student musi zrozumieć, że poprzez współpracę i osiąganie wspólnych celów można osiągnąć również cele indywidualne. Prawo do swobodnego wyrażania opinii i podejmowania decyzji jest niezmiennie. Za niedopuszczalne uważa się tylko takie zachowanie, które przemocowo wpływa na innych.

Analiza badań na temat **studentów zagranicznych i studentów z grup mniejszościowych** oraz ich sposobów przystosowania się do nowego środowiska społeczno-kulturowego i warunków życia doprowadziła w wielu miejscach do zorganizowania wsparcia socjo-psycho-pedagogicznego w celu ich przystosowania się do całości środowiska społecznego. Istotną rolę w procesie definiowania obszarów do pracy, odegrało również określenie aspektów kształtowania się tożsamości kulturowej oraz wpływu różnych czynników środowiskowych.

Wsparcie socjo-psycho-pedagogiczne dla adaptacji studentów międzynarodowych lub studentów z grup mniejszościowych jest realizowane za pomocą dwóch powiązanych ze sobą tematów:

- stworzenie warunków społeczno-pedagogicznych dla udanego dostosowania się studentów migrujących/międzynarodowych;
- tworzenie grup wolontariuszy wśród uczniów, którzy chcą i mogą pracować nad przystosowaniem się rówieśników do nowego środowiska kulturowego (Konkina i in., 2015, s. 210).

Według niektórych autorów (np. Konkina i in., 2015, s. 210-217), optymalnym sposobem

działań integracyjnych są działania projektowe, które zakładają zapoznanie się z tradycjami kultury większości, rozwijanie umiejętności konstruktywnego zaangażowania oraz kształtowanie tolerancji u dzieci migrantów. Środki do kształtowania tożsamości kulturowej u studentów migrantów obejmują bajki ludowe, gry i filmy, wykorzystywane podczas interakcji adaptacyjnych w szkole i w domu. Rezultaty takiego podejścia można oceniać z perspektywy dwustronnej:

- Pozwala to rozwiązać nie tylko problem przystosowania się studentów migrantów, ale także pomaga studentom-wolontariuszom w zdobyciu praktycznego doświadczenia w pracy ze studentami;
- Gwarantuje to poszerzanie horyzontów etnicznych i kulturowych przyszłych profesorów uniwersyteckich i kadry dydaktycznej.

Bibliografia

- Konkina, E.V., Lutovina, E.E., Nikolaeva N.A., Egorova Y.N., & Thyssen P.P. (2015). Socio-Psycho-Pedagogical Support of Migrant Children Adjustment in Educational Institutions. *International Education Studies*, 8(4), ss. 210-217.
- Filpisan, M., Tomuletiu A.-E., Gyorgy, M., & Moldovan, T. (2012). Practical Guide of Intercultural Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, ss. 5523-5528.
- Roth, K. (2001). Material culture and intercultural communication. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, ss. 563-580.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In *Multiculturalism. Examining the politics of recognition*, A. Gutmann (red.), ss. 25–74. Princeton: Princeton University Press
- Tarasova, A.N. (2017). Acculturation and Psychological Adjustment of Foreign Students (the Experience of Elabuga Institute of Kazan Federal University). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, ss. 1173-1178.
- Taratukhina, Y.V., & Tsyganova, L.A. (2017). The Problems of Teaching and Learning in a Cross-Cultural Environment. In Sakas, D.P., & Nasiopoulos, D. (red.), *International Conference on Strategic Innovative Marketing IC-SIM 2017: Strategic Innovative Marketing*, ss. 267-275. London: Springer.
- Valchev, R. (2004). Интерактивни методи и групова работа в межкултурното образование: Книга на водещия [Interactive methods and group work in intercultural education: A presenter's book]. Sofia: Център Отворено образование.

3.3. MODEL ZACHOWAŃ SPOŁECZNYCH ZORIENTOWANY NA WARTOŚCI

Buckinghamshire New University, UK¹⁷

Streszczenie

W kontekście uniwersyteckim, można znaleźć studentów potrzebujących wsparcia w ramach organizacji, ponieważ mogą oni napotykać fizyczne lub emocjonalne trudności, które utrudnią im ukończenie wybranego kierunku. Jeśli system uniwersytecki ma wspierającą społeczność, na przykład tworzącą wsparcie dla studentów: obszar poświęcony integracji, usługi doradcze, usługi dla osób niepełnosprawnych, finanse, zakwaterowanie i aktywny związek studencki - podróż studenta może stać się bardziej spójna, a wyniki w nauce łatwiej osiągalne. Pojęcia *niewłaściwego zachowania*, *problemów z zachowaniem* i *problemów emocjonalnych* przeplatają się ze sobą, ponieważ jedno jest czynnikiem sprawczym drugiego. W rozdziale tym przedstawiono podstawy teoretyczne dotyczące przyczyn błędnego klasyfikowania problemów z zachowaniem studentów oraz wskazówki dotyczące identyfikacji studentów z problemami z zachowaniem.

Słowa kluczowe: zachowania społeczne, wartości, systemy edukacji, zachowania i problemy emocjonalne

¹⁷ Autor korespondencyjny: Florin Ioraş, e-mail: florin.ioras@googlemail.com

3.3. Model zachowań społecznych zorientowanych na wartości

Celem wielu systemów edukacji jest wspieranie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich uczących się. W ten sposób osoby uczące się przyczynią się do rozwoju społeczeństwa i będą w znaczący sposób w nie zaangażowane. W wielu społeczeństwach zapewnienie edukacji jest podstawowym obowiązkiem państw. Edukacja musi być dostępna dla wszystkich uczących się. Od systemów edukacyjnych wymaga się, by zachęcały i wspierały rozwój dla wszystkich. Osoby zapewniające edukację same potrzebują rozwoju i szkolenia. Takimi osobami są na przykład wykładowcy, asystenci wykładowców i inni asystenci w danej instytucji. Wiąże się to również z pojęciem doświadczenia studenta. Doświadczenie studenta uwzględnia to, czy jego potrzeby fizyczne, psychologiczne, społeczne i związane z uczeniem się są spełnione. Instytucje edukacyjne są zobowiązane do posiadania polityki i procedur, które pomogą w zapewnieniu wsparcia studentom.

Podstawowa odpowiedzialność za studenta spoczywa na instytucji edukacyjnej, która jest zorganizowana w sposób etapowy; student wkracza do miejsca edukacji wyższej poprzez decyzję, aplikację, przyjęcie, rejestrację, progresję i wreszcie ukończenie studiów. Każda faza tego procesu jest obsługiwana i inicjowana przez inny dział, czy to wewnętrzny, czy zewnętrzny w stosunku do organizacji szkolnictwa wyższego. Kiedy uczący się znajdzie się już w placówce, proces opieki nad uczącymi się leży w gestii struktur wsparcia na uczelni. Nie jest obowiązkiem profesora opiekowanie się studentem, ponieważ jego rolą jest działanie jako nauczyciel, trener i mentor prowadzący studenta przez jego studia aż po końcowy wynik.

Na uczelni można też znaleźć studentów potrzebujących wsparcia o charakterze fizycznym lub emocjonalnym. Problemy tego typu mogą znacznie utrudniać ich zdolność do ukończenia wybranego kierunku. Jeśli system uniwersytecki posiada wspierającą społeczność, obszar poświęcony integracji studentów, usługi doradcze, usługi dla niepełnosprawnych, finanse, zakwaterowanie i aktywny Związek Studentów, to sprawi to, że podróż studenta będzie bardziej spójna, a wyniki łatwiejsze do osiągnięcia.

Rola wykładowców, jak stwierdzono powyżej, polega na zapewnieniu aktywnego środowiska uczenia się, coachingu, mentoringu, czy to na zasadzie indywidualnego tutorialu, czy też w szerszym kontekście, w sytuacji wykładu. Naukowcy stwierdzili, że potrzeby uczącego się są najważniejsze, jeśli chodzi o doświadczenia i wyniki studenta. Na przykład, w przeszłości, w środowisku uniwersyteckim, bardzo mało uwagi poświęcano doświadczeniom studentów, ale

ze względu na ekspansję społeczności europejskiej, Raport Browna w Wielkiej Brytanii i wymianę wiedzy między uniwersytetami, obecnie priorytetem dla instytucji szkolnictwa wyższego jest upewnienie się, że wszyscy studenci mają pozytywne doświadczenia z ich organizacji. W przypadku studentów o różnych potrzebach edukacyjnych, uczelnie muszą wprowadzić politykę integracyjną, aby zapewnić równy dostęp do edukacji dla wszystkich i uniknąć negatywnego wpływu na wynik studenta, który może skutkować:

- ograniczonymi możliwościami zatrudnienia;
- wsparciem skoncentrowanym wyłącznie na niepełnosprawności;
- priorytetowym traktowaniem wybranych funduszy na podstawie ingerencji specjalistów;
- brakiem infrastruktury na obszarach wiejskich;
- brakiem obsługi dużej liczby studentów o specjalnych potrzebach kosztem innych studentów, którzy mogą wymagać takich usług.

Dlatego ważne jest stwierdzenie, że osoby uczące się mają prawo dostępu do edukacji w co najmniej jednej instytucji edukacyjnej. Edukacja dla wszystkich, inkluzja, równy dostęp i edukacja bez uprzedzeń powinny być zasadami zawartymi w prawie. Często nauczyciele akademicki doświadczają pewnych trudności we wspieraniu uczniów ze specjalnymi potrzebami. Często brakuje im wiedzy i zrozumienia, jak radzić sobie z wielorakimi potrzebami studentów i jak im pomagać. Często czują się bezsilni, nie mają odpowiednich umiejętności, doświadczenia i wiedzy, by poradzić sobie ze studentami wykazującymi problemy z zachowaniem.

Illback i Nelson (1996, s. 24-30) popierają koncepcje poszerzania uczestnictwa jako rozwiązania służącego zaspokajaniu potrzeb studentów i wspieraniu ich w osiągnięciu pełnego potencjału. Ważne jest, aby stwierdzić, że ani studenci, ani wsparcie, które otrzymują, nie muszą być kontrolowane, ale środowisko, w którym student jest umieszczony jest istotne, podobnie jak formy udogodnień, które student może wykorzystać jako ramy wsparcia, aby pomóc pracownikom akademickim w identyfikacji i zrozumieniu specjalnych potrzeb studenta. Teorie dotyczące potrzeb emocjonalnych, wsparcia emocjonalnego, typów charakterów, współpracy, modelu partycypacyjnego, „przejęcia odpowiedzialności”, uczestnictwa w zajęciach, podejścia grupowego i równych systemów są wciąż intensywnie badane w celu umożliwienia uniwersytetom codziennego podejścia wspierającego wobec studentów. Aby odnieść sukces, wykładowcy będą potrzebowali wsparcia w radzeniu sobie w odpowiedni sposób ze studentami z problemami behawioralnymi.

Ashman i Elkins (1994, s. 294) stwierdzają, że identyfikacja problemów z zachowaniem jest złożona, ponieważ mogą na nią wpływać różne czynniki. Nauczyciele akademicy stykający się ze studentami, u których występują komplikacje w zachowaniu, napotykać na pewne trudności w rozpoznawaniu takich studentów - to, czego potrzebują, to procedury i wsparcie, aby im pomóc. Wykładowcy są na co dzień przyzwyczajeni do tego, co jest uznawane za normalne zachowanie. Dlatego też są w stanie zauważyć, kiedy zachowanie studenta wykracza poza to, co jest akceptowane jako normalne zachowanie.

Koncepcja *zaburzeń zachowania* ma większe znaczenie w kontekście edukacji (Kerr i Nelson, 1989, s.5). Poza tym, coraz mniej stygmatyzujące i bardziej akceptowalne jest dla studentów wykazywanie takich problemów z zachowaniem.

Ashman i Elkins (1994, s. 294-295) przedstawiają następujące powody błędnego klasyfikowania problemów z zachowaniem:

- W określaniu zaburzeń zachowania nie stosuje się testów psychologicznych mierzących osobowość, lęk lub przystosowanie. Testy przesiewowe i projekcyjne, rachunki osobowości, skale oceny zachowania, nie zawsze są brane pod uwagę, a następnie mogą być używane tylko do kategoryzowania studentów, którzy mogą mieć problemy z zachowaniem. Wśród nauczycieli akademickich w pierwszej kolejności następuje identyfikacja studentów z potencjalnymi problemami z zachowaniem.
- Na wyniki testu mają wpływ warunki, które nie są łatwe do kontrolowania w momencie ich podawania.
- Zachowanie studenta różni się znacznie w zależności od dnia i podczas testów oraz w stosunku do psychologa.
- Znane potrzeby edukacyjne, takie jak niedowidzenie, nie mają uznanej definicji.
- W poszczególnych krajach terminologia stosowana w odniesieniu do podobnych pojęć ma różne znaczenia. To bardzo utrudnia osiągnięcie konsensusu w definiowaniu takich pojęć.
- W wielu przypadkach definicje narodowe nie zawierają rozwiązań dotyczących radzenia sobie z określonymi zachowaniami, mają tendencję do kwantyfikowania negatywnych zachowań wykazywanych przez studenta czy ucznia. W konsekwencji, definicje prowadzą do segregacji takiej osoby jako dewianta, a nie do zajmowania się samym zachowaniem.
- W wielu przypadkach wszyscy studenci są oznaczani tak samo, bez rozróżnienia między

łagodnymi problemami z zachowaniem a poważnymi problemami behawioralnymi.

- Do lat 70-tych XX wieku uczący się byli klasyfikowani jako zakłócający, ale od lat 80-tych uczelnie i uczący się ponoszą wspólną odpowiedzialność za radzenie sobie z zakłócającymi incydentami.
- Na zasadzie jednostkowych przypadków, jednostki diagnostyczne mają różne opcje w identyfikowaniu problemów z zachowaniem wykazywanych przez studentów; student może być zauważony jako cierpiący na problemy ze zdrowiem psychicznym, ale inny specjalista od zdrowia może postrzegać to samo zachowanie jako wskazujące na problemy emocjonalne.

Zachowanie problemowe jest przedmiotem indywidualnej oceny. Osąd jest czynnikiem subiektywnym, według którego zachowanie jest interpretowane jako nieuporządkowane, nienormalne lub problematyczne. Laslett (1977, s. 29) opisuje takich studentów jako tych, którzy „wykazują dowody niestabilności emocjonalnej lub zaburzeń psychologicznych i którzy wymagają specjalnego traktowania edukacyjnego lub dodatkowego wsparcia w środowisku, aby wpłynąć na ich osobiste, społeczne i edukacyjne readaptacje”.

Doświadczeni wykładowcy mogą założyć, że niektóre zachowania są normalne, jeśli weźmie się pod uwagę tło społeczne i psychologiczne. Niektóre zachowania mogą być wynikiem reakcji stresowych na otoczenie. Kiedy zmiany w zachowaniu studentów podążają za wzorcem, mogą pojawić się pewne trudności. W tym względzie Rutter (apud Laslett 1977, s. 33) rozróżnia szereg okoliczności wpływających na zachowanie, a mianowicie zaburzenia antyspołeczne, neurotyczne lub zaburzenia zachowania, grupę rówieśniczą, która nie dostosowuje się do obecności zaburzeń antyspołecznych lub neurotycznych, zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi - ADHD, zaburzenia rozwojowe, psychozy, włączywszy w to takie, które rozwijają się w okresie dojrzewania lub po jego zakończeniu, opóźnienie rozwoju umysłowego oraz studentów, na których wpływ mają warunki społeczno-ekonomiczne.

Prinsloo (1995, s. 7) twierdzi, że zachowanie powinno być zawsze oceniane w zależności od okoliczności, ponieważ prawo danego kraju zezwala na pewne zachowania jako normalne, gdy tymczasem w innych krajach są one zabronione. Normy religijne również wpływają na poglądy na temat przyzwoitego i niewłaściwego zachowania. Różnice kulturowe dotyczące akceptowalnych norm, wartości, tradycji, zwyczajów i przekonań wpływają na to, jak postrzegane jest zachowanie. Ludzie z różnych kultur kierują się swoimi wartościami kulturowymi.

Zachowania, które znacząco różnią się od tego, co jest znane jako „normalne”, są generalnie łatwe do zauważenia, ale czasami zmiana jest subtelna. Grossman i Grossman (1990, s. 80) są zdania, że nauczyciele akademicy mają moralny obowiązek próbować zmienić to, co wszyscy postrzegają jako problematyczne zachowanie. Autorzy (Grossman i Grossman, 1990, s. 80) posuwają się dalej w tej ocenie, sugerując, że wykładowcy muszą pamiętać, że czynniki indywidualne, takie jak osobiste upodobania i niechęci, własny kompas moralny i osobiste obawy, mogą wpłynąć na ich opinię o zaklasyfikowaniu zachowania studenta jako wymagającego szczególnej uwagi lub nie.

Wzorce zachowania mogą być zdefiniowane w oparciu o kryteria takie jak: normy społeczne i kulturowe; normy rozwojowe; częstotliwość występowania problemów z zachowaniem; intensywność problemu z zachowaniem; okres czasu, w którym problem z zachowaniem występuje; wszelkie normalne zachowania; niefortunność czasu i miejsca, w którym zachowanie ma miejsce; szczególnie, gdy zachowanie danych studentów jest porównywane ze pozostałymi; oraz fakt, że studenci z problemami zwykle doświadczają problemów z zachowaniem często podczas codziennej rutyny.

W oparciu o przegląd literatury naukowej, trudności w zachowaniu można sklasyfikować jako:

- **poważniejsze zachowania**, regularnie powiązane z możliwymi problemami psychiatrycznymi, na przykład anoreksja lub schizofrenia;
- **Mniej poważne zachowanie** ma wzorzec występujący w dłuższych okresach czasu. Przyczyny są często głęboko zakorzenione i wymagają identyfikacji podstawowych czynników determinujących wady zachowania.
- **o mniejszym znaczeniu**, gdy zachowania występują od jakiegoś czasu i mogą być powiązane z określonymi kontekstami. Mają one charakter przejściowy i mogą być łatwo przezwyciężone dzięki wsparciu grupy rówieśniczej w codziennym życiu studenta.

Inni badacze skupiają się na rozróżnieniu pomiędzy *wtórnymi* i *pierwotnymi* problemami behawioralnymi. Pierwotny problem z zachowaniem jest określany jako apogeum kolejnych problemów. Problem drugorzędny rozwija się z problemu pierwszorzędnego. Kwalifikacja przejawu zachowania jako „problematycznego” ma miejsce wtedy, gdy student przeszkadza innym. Należy pamiętać, że etykietowanie studentów na podstawie ich tolerancji i zdolności radzenia sobie, wrażliwości i postaw ma bezpośredni wpływ na to, jak są oni postrzegani przez rówieśników, a tym samym na to, jak będą wspierani.

Definicja problemów z zachowaniem podana przez Bowera jest reprezentatywna dla

wielu kontekstów. Według Bowera (1969, 1981) stan manifestujący się w długim okresie czasu i w znacznym stopniu z następującymi cechami, które negatywnie wpływają na doświadczenie edukacyjne studenta, można zdefiniować jako problemy/zaburzenia zachowania w następujący sposób:

- niezdolność do nauki, która nie wynika z czynników zdrowotnych, zdolności sensorycznych lub intelektualnych;
- nieumiejętność społecznego dostosowania się do rówieśników i wykładowców;
- Nieodpowiedni typ zachowania, który jest pokazywany podczas normalnej rutyny;
- stałe poczucie nieszczęścia lub przygnębienia;
- podobieństwo do ekspresji stresu emocjonalnego, np. z powodu problemów doświadczanych na uczelni student przejawia lęki lub bóle; oraz
- prezentowanie przez pewien czas nieuporządkowanego zachowania w środowisku wykładowym, a także stała niechęć do włączania się w działania innych słuchaczy.

Angielski Kodeks Praktyki (Farrell 1995, s. 8) definiuje problemy z zachowaniem jako występujące, gdy uczeń:

- nie angażuje się regularnie w działalność instytucji edukacyjnej;
- wykazuje obsesyjne i wątpliwe nawyki żywieniowe;
- wykazuje oznaki nadużywania substancji;
- zachowuje się w szaleńczy, nieprzewidywany i destrukcyjny sposób;
- wykazuje oznaki prześladowania innych uczniów; oraz
- ich zdrowie psychiczne jest wątpliwe.

Grosenick i Huntze (apud Apter i Conoley, 1984, str. 16) uważają, że *zaburzenia zachowania* są lepszym pojęciem, aby objąć duży i kompletny zestaw problemów behawioralnych niż pojęcie *zaburzeń emocjonalnych*. Zaburzenia zachowania są również łatwiej akceptowane przez społeczeństwo i mniej stygmatyzowane. Hewett i Taylor (apud Apter & Conoley, 1984, str. 16) stwierdzają, że łagodne zaburzenia zachowania są wynikiem lub wskazówką zaburzeń zachowania, podczas gdy poważniejsze trudności są związane z zaburzeniami emocjonalnymi.

Zaburzenie zachowania jest klasyfikowane przez Barkera (1983, s. 58) jako „obejmujące agresywne i destrukcyjne zachowanie oraz obejmujące przestępczość. Zachowanie to nie powinno być częścią innego zaburzenia psychicznego, takiego jak zaburzenie nerwicowe lub psychoza, ale mogą być obecne niewielkie zaburzenia

emocjonalne”. Zachowanie polegające na nieakceptowanym społecznie postępowaniu studenta jest postrzegana jako zaburzenie zachowania, podczas gdy zachowanie, które nie jest zgodne z przyjętymi normami w stosunku do ludzi lub własności w sposób uporczywy to „rozrabianie”. Według Lasletta (1977, s.33) *zaburzenie zachowania* może być przypisane tym studentom, którzy są społecznie nieprzystosowani i zachowują się poza przyjętymi normami i którzy „nie korygują swoich odchyień w odpowiedzi na sankcje społeczne”. Takie zachowanie należy zatem uznać za społecznie obraźliwe. Aby uwolnić się od wrogości, lęków i zazdrości wobec innych wpływowych osób w swoim środowisku, prezentują oni pewne zachowania jako drogę ucieczki.

Według Wardle'a (apud Laslett 1977, str. 34), silny lęk jest postrzegany jako jedna z przyczyn zaburzonego zachowania u uczniów i określa go jako „syndrom zwierzęcia z rogami”. Podstawą zaburzonego zachowania u studenta mogą być: niewykryte zachowanie lękowe, lub poważny problem, którego doświadczył i którego nie jest do końca świadomy, zawód doznany od rówieśników, reakcja na stresujące środowisko w domu, napięcia obejmujące studenta lub jednego z jego bliskich, zerwany związek, dysfunkcje mózgu, depresja, myśli samobójcze, młodzieńcze zawirowania i zaburzone myśli, lub nagłe i wymierne pogorszenie wyników w nauce. Co więcej, Wardle (apud Laslett 1977, str. 35) mówi, że tacy studenci powinni być wspierani przez „przedłużony okres intensywnego, i bardziej rozległego wychowania”. Musi to być połączone z zachętą i wsparciem. Programy modyfikacji zachowania mogą przynieść znaczące zmiany w zachowaniu studentów; choć to, jak długo te zmiany mogą trwać w praktyce, nie jest jeszcze dobrze zdefiniowane i zrozumiane (Laslett 1977, s. 35).

Rutter określa tych, którzy doświadczają problemów osobowościowych jako uczących się z *zaburzeniami neurotycznymi* (za: Laslett 1977, s. 35). Objawy neurotyczne wiążą się z depresją, zachowaniami obsesyjnymi, nieproporcjonalnym i uporczywym niepokojem, zachowaniami kompulsywnymi oraz irracjonalnym lękiem. Tacy uczniowie potrzebują troskliwego wsparcia i indywidualnej uwagi ze strony wykładowcy. Nieprawidłowa interpretacja rzeczywistości według Stroha związana jest ze schizofrenią, psychozą traumatyczną, autyzmem dziecięcym, psychozą organiczną z cechami autystycznymi, depresją psychotyczną i psychozą obsesyjno-kompulsywną (apud Laslett 1977, s. 36). Zostało ono opisane jako „zachowanie, które jest tak głęboko zaburzone, że zakłócenia normalnego wzorca rozwoju mają miejsce na wszystkich poziomach, intelektualnym, społecznym i emocjonalnym. Jest to zachowanie, które doprowadziło do opisów tych osób jako zrywających z

rzeczywistością, lub w najlepszym przypadku zachowujących bardzo słabe trzymanie się jej” (za: Laslett, 1977, s. 36). Niewątpliwie predyspozycje do generowania powszechnej presji w relacjach uczniów z ich grupą rówieśniczą są cechą takiego zachowania. Istotne implikacje pojawiają się, gdy tacy studenci mają być włączeni w główny nurt edukacji.

Studenci, którzy *źle się zachowują*, obejmują tych, którzy wykazują „wszelkie zachowania, popełnione w lub poza instytucją edukacyjną, które mają tendencję do doprowadzenia instytucji do pogardy lub kompromitacji, lub koliduje z zarządzaniami i właściwą administracją organizacji, lub zakłóca warunki niezbędne do jakiegokolwiek działalności, lub jest popełnione z zamiarem uniemożliwienia jakiegokolwiek osobie wykonywania jej praw, uprawnień lub obowiązków jako członka społeczności szkolnej, lub jest popełnione w odwecie za takie wykonywanie, z których może być nałożona kara zawieszenia lub wydalenia” (Provincial Gazette Extraordinary, 1982, str. 2).

Bos i Vaughn (1994, s. 3-5) identyfikują uczniów z problemami w zachowaniu na podstawie następujących kryteriów:

- Są w centrum uwagi, ponieważ mają problemy z nauką i właściwą interakcją.
- Mają słabe wyniki w nauce - bezpośrednio wpływają na nie trudności z ortografią, czytaniem lub rachunkami, co powoduje, że nie osiągają wystarczających wyników.
- Mają trudności z koncentracją - łatwo się rozpraszają.
- Mają skłonność do niepokoju - brak im koncentracji, łatwo rozpraszają się hałasem.
- Mają problemy z pamięcią i nie są w stanie zapamiętać tego, czego się nauczyli.
- Wykazują problemy przestrzenne i problemy z drobną motoryką.
- Są w większości aspołeczni - i nie wykazują żadnej empatii.
- Doświadczają stresu i konfliktów wynikających z ich problemów.
- Mają problemy z percepcją wzrokową.
- Mają trudności z wyrażaniem siebie.
- Zachowują się agresywnie, łatwo wpadają w niepokój, przesadnie reagują i wykazują niekontrolowane zachowania, aby wyrazić swoje zdenerwowanie.
- Są samotni i nie mają skłonności do kontaktów z rówieśnikami.
- Wykazują osobliwe zachowania, takie jak wpatrywanie się w pustkę przez długi czas lub siedzenie i kołysanie się bez końca.
- Ich zachowanie nie jest reprezentatywne dla ich stanu ogólnego rozwoju.
- Ich zachowanie zagraża zarówno im samym, jak i innym.

- Ich zachowanie uniemożliwia im naukę lub wyklucza ich z ważnych perspektyw edukacyjnych.
- Ich zachowanie zaburza ich własny stan zdrowia, komfortu i szczęścia.
- Ich zachowanie jest społecznie nieakceptowane.

Bos i Vaughn (1994, str. 4), opracowali zestaw pytań, które mogą być użyte do określenia znaczenia problemu z zachowaniem ucznia:

- Czy problem jest uporczywy?
- Jak długo trwał epizod zachowania?
- Jak często występuje to zachowanie?
- Jakie okoliczności decydują o tym, że takie zachowanie ma miejsce?
- Czy problematyczne zachowania przeszkadzają uczniowi w wykonywaniu innych czynności?
- Czy można łatwo zidentyfikować wydarzenie, które determinuje zachowanie?
- Czy uczeń doświadcza trudności w akceptacji przez grupę przyjaciół?
- Czy okoliczności, które doprowadziły do tego epizodu zostały szybko zapomniane?
- Czy zachowanie ucznia zakłóca działania innych osób? W jaki sposób inni radzą sobie z problematycznym zachowaniem?
- Czy oderwanie od rzeczywistości jest jedną z konsekwencji tego zachowania?
- Czy problem jest poważny?
- Czy znane są uwagi byłych nauczycieli dotyczące ich zachowania?
- Jak wygląda relacja między uczniem a wykładowcą?
- Czy wykładowcy stosują jakieś mechanizmy pomocy uczniom mającym problemy z nauką lub zachowaniem?
- Czy wykładowca ma zakres tolerancji w postępowaniu z uczniami mającymi problemy z zachowaniem?
- Jakie inne możliwe przyczyny problemów z nauką/zachowaniem studenta zostały zbadane przez wykładowcę?
- Czy uczeń powoduje napięcia w życiu swoich rówieśników z powodu problemów z zachowaniem?
- Czy akceptowane normy społeczne mogą być użyte do oceny ucznia jako nieakceptowanego społecznie lub przejawiającego nieakceptowane zachowanie z powodu problemu z zachowaniem?

- Czy reakcja jest zgodna z zachowaniem?

Cechy wykorzystywane do identyfikacji studenta z problemami w zachowaniu są następujące. Student z problemami z zachowaniem jest skłonny do: stawiania sobie nieosiągalnych celów; wykazywanie niezdolności do nauki; bycie niezdolnym do utrzymywania dobrych relacji społecznych z rówieśnikami i wykładowcami; doświadczanie niewłaściwych uczuć lub rodzajów zachowań; niepostępowanie zgodnie z tym, co uważa się za stosowne do wieku; bycie nieszczęśliwym przez większość czasu, poczucie przygnębienia i ataki agresji; doświadczanie drobnych zaburzeń emocjonalnych; wyrażanie zachowań, które są niekontrolowane, nieprzewidziane, dziwaczne i destrukcyjne; tyranizowanie kolegów, działania destrukcyjne, cierpienie z powodu złego obrazu samego siebie, bycie niezdolnym do samodzielnego funkcjonowania.

Pojęcia przewinień, *problemów z zachowaniem* i *problemów emocjonalnych* przenikają się wzajemnie, gdyż jedno jest czynnikiem sprawczym drugiego. Na przykład student, który wykazuje potrzebę bycia docenianym i afirmowanym (niezaspokojona potrzeba miłości), jest wprost manipulowany przez rówieśników do popełniania wykroczeń, na przykład przerywania wykładów, mimo że wie, iż jest to niedozwolone (wykroczenie), a później może nawet ulec wpływowi grupy rówieśniczej w podejmowaniu bardziej dotkliwych działań (problem z zachowaniem).

Bibliografia

- Ashman, A., & Elkins, J. (1994). *Educating children with special needs*. New York: Prentice Hall.
- Apter, S.J., & Conoley, J.C. (1984). *Childhood behavior disorders and emotional disturbance: An introduction to teaching troubled children*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Barker, P. (1983). *Basic child psychiatry*. London: Collins.
- Bos, C.S., & Vaughn, S. (1994). *Strategies for teaching students with learning and behavior disorders*. Boston: Allyn and Bacon
- Bower, G.H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36(2), ss. 129–148.
- Farrell, P. (1995). *Children with emotional and behavioural difficulties: Strategies for assessment and intervention*. London: The Falmer Press
- Grossmann, K.E., & Grossmann, K. (1990). The wider concept of attachment in cross-cultural research. *Human Development*, 33(1), ss. 31-47.

- Illback, R.J., & Nelson, C.M. (1996). (red.). *School-based services for students with emotional and behavioral disorders*. NY: Haworth.
- Kerr, M.M., & Nelson, C.M. (2002). *Strategies for addressing behavior problems in the lecture*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Laslett, P. (1977). Characteristics of the Western family considered over time. *Journal of family history*, 2(2), ss. 89-115.
- Prinsloo, E. 1995. *Onderrigstrategie vir die hantering van enkele gedragsprobleme by leergestremde laerskoolkinders in hoofstroomonderwys*. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

3.4. DYDAKTYCZNO-METRYCZNE METODY I PROCEDURY OCENY POZIOMU WIEDZY STUDENTÓW

Uniwersytet w Zagrzebiu, Chorwacja ¹⁸

Streszczenie

W tym rozdziale przedstawiono definicje terminów, które są ważne dla zrozumienia tematu oceniania, takich jak dydaktyka, docymologia, ocena, walidacja, ewaluacja. Wyjaśniono procedury oceniania i wymieniono niektóre możliwości ich udoskonalenia. Dalej wymieniono i wyjaśniono rodzaje testów stosowanych w edukacji. Przedstawiono również znaczenie oceny formującej i sumarycznej, ciągłej oceny w ciągu semestru, motywacji do kursu. Następnie przedstawiono refleksje na temat znaczenia stosowania efektów uczenia się, taksonomii Blooma, definiowania wyników nauczania, informacji zwrotnej i samooceny studentów. Uwagi końcowe tego rozdziału to podkreślenie subiektywizmu i obiektywizmu oceny, wymienienie i wyjaśnienie najczęstszych błędów i niedociągnięć występujących podczas oceniania studentów.

Słowa kluczowe: docymologia, ocenianie, ewaluacja, rodzaje egzaminów, efekty kształcenia, błędy w ocenie

¹⁸ Autor korespondencyjny: Jasmina Rudić, e-mail: jrudic01@hotmail.com

3.4. Metody i procedury dydaktyczno-metryczne oceny poziomu wiedzy studentów

1. Terminologia

Na wstępie przedstawiono kilka spośród wielu definicji i wyjaśnień terminów ważnych dla tego rozdziału. Dydaktyka i docymologia są ważnymi dyscyplinami naukowymi związanymi z edukacją na wszystkich poziomach. Zostały one zdefiniowane przez wielu autorów w ich pracach.

Matijević i Topolovčan (2017) uważają dydaktykę za dyscyplinę naukową, która bada prawa obowiązujące w procesie nauczania i wychowania. Jelavić (2008) definiuje dydaktykę jako naukę, której przedmiotem jest systematycznie zorganizowane uczenie się, które jest zorientowane na rozwój jednostki. Dodaje również, że nauczyciele powinni opanować podstawowe procedury dydaktyczne. Konieczne jest kształcenie nauczycieli w zakresie pedagogicznych i metodologicznych aspektów oceniania (Divjak 2008).

Grgin (1999) definiuje docymologię jako młodą dyscyplinę naukową, która oferuje bardziej odpowiednie sposoby i praktyki oceniania. Dąży ona do odkrycia i zbadania wpływu czynników, które osłabiają wartość metryczną ocen przy ocenianiu wiedzy, oraz do znalezienia sposobów i procedur bardziej obiektywnego, wiarygodnego i poprawnego pomiaru wiedzy. Docymologia poszukuje procedur eliminacji lub kontroli niepożądanych czynników wpływających na ocenę, w szczególności wpływu subiektywizmu ocenającego, który psuje wartość metryczną stopni szkolnych. Janković (2002) stwierdza, że docymologia ma dwa kierunki. Jeden kierunek to odkrywanie wszystkiego, co przeszkadza w jakościowej ocenie wiedzy; drugi to odkrywanie, jak wyeliminować czynniki ryzyka i mierzyć wiedzę według kryteriów, które są stałe i takie same dla wszystkich.

Według Matijevića (2004), docymologia jest nauką o ocenianiu i bada wszystko, co wpływa na ocenianie, modele oceniania i wpływ oceniania na motywację. Szczególną interdyscyplinarną dyscypliną naukową, która bada formy oceniania w szkole jest docymologia szkolna. Ocena, walidacja i ewaluacja to jedne z najbardziej popularnych terminów używanych w edukacji, ale są też inne, takie jak testowanie, monitorowanie, mierzenie, waloryzacja itp. Istnieje wiele definicji wszystkich tych pojęć z różnych perspektyw.

Jelavić (2008) twierdzi, że ocena to określenie pozycji jednostki na skali składającej się zazwyczaj z pięciu stopni. Mužić i Vrgoč (2005) podzielają podobny pogląd, twierdząc, że ocena

to podział jednostek na kategorie według wyników i kryteriów uczenia się oraz wystawienie oceny na podstawie skali. Ocena powinna przyczyniać się do poprawy sukcesu jednostki, a nie służyć jako główny cel. Jest zatem działaniem mającym na celu oszacowanie sukcesu jednostki (Ivanek 1999). Stevanović i Klarić (2001) sugerują, w jaki sposób ocena powinna wpływać na poprawę nauczania i korygować metody nauczania, jeśli wyniki nie są dobre.

Walidacja jest działaniem, które określa osiągnięcia w odniesieniu do wcześniej ustalonych celów. Walidacja wpływa na zachowanie uczniów, ich relacje z nauczycielem i przedmiotem, a także na ich motywację (Jelavić 2008). Mužić i Vrgoč (2005) twierdzą, że walidację należy unowocześniać i dostosowywać do zmian, kontekstu czasowego i okoliczności, stosując zestaw naukowo i profesjonalnie przetestowanych praktyk. Walidacja i ocena powinny stanowić zachętę dla uczniów i wskazywać im, jak mają się uczyć (Jelavić 2008).

Matijević i Topolovčan (2017) stwierdzają, że ewaluacja to proces zbierania, analizowania i interpretowania informacji na temat osiągania celów nauczania, odpowiadania na pytania: „jak dobrze” i „w jaki sposób”. Ewaluacja bierze pod uwagę ogólną wiedzę, możliwość zastosowania tej wiedzy w praktyce, krytyczność, elastyczność itp. (Stevanović i Klarić, 2001). Burcar (2002) postrzega ją jako termin szerszy niż ocenianie. Jej celem jest, w oparciu o kryteria, ocena efektywności, jakości, dokładności, ilości informacji itp.

Terminy: ocena, walidacja i ewaluacja mają w literaturze różne definicje. Te trzy pojęcia są ze sobą powiązane, przeplatają się i trudno je rozdzielić. Przykładem oceniania jest przypisywanie (zazwyczaj) wartości liczbowej wynikom pracy ucznia, takim jak egzaminy czy zadania. Ocenianie jest częścią walidacji (NN 82/2019). Walidacja to systematyczne zbieranie danych w procesie uczenia się oraz poziomu osiągnięcia efektów kształcenia, kompetencji, umiejętności, zdolności, samodzielności, odpowiedzialności itp. (NN 82/2019). Ewaluacja jest pojęciem jeszcze bardziej złożonym. Polega na zbieraniu i wykorzystywaniu informacji w celu doskonalenia edukacji (Norris i in., 2017, s. 758, za: Španja, 2019). Jest bardziej wszechstronna i szczegółowa, analizuje cele, wyniki i działania, pomaga w rozwoju i prowadzi do zmian w praktyce (Thistlethwaite i in., 2015, s. 292, za: Španja, 2019).

Wielu autorów krytykuje ocenianie i uważa, że konieczne jest wynalezienie innego systemu, który odpowiadałby zmianom w społeczeństwie i nowym spostrzeżeniom. Henting (1997) stwierdza, że oceny są cechą społeczeństwa opartego na sukcesie, nie są one wiarygodnym przejawem zdolności, ocenianie nie jest sprawiedliwym systemem.

2. Metody i procedury oceny

Prawie każdy nauczyciel ma swoje metody oceniania, procedury, kryteria i elementy, którymi się kieruje. Niektórzy ciągle je zmieniają lub szukają lepszych, a są i tacy, którzy od lat stosują te same metody i procedury, a nawet te same pytania egzaminacyjne.

Grgin (1999) twierdzi, że sukces oceniania zależy od umiejętności nauczycieli w zakresie doboru i stosowania procedur oceniania. Egzamin i metody oceniania służą jako wskaźnik postępów, uczeń musi wiedzieć, jakie robi postępy, a w zamian za to sukces motywuje go do nauki (Ivanek 1999). Stevanović i Klarić (2001) twierdzą, że umiejętność zapamiętywania jest często przeceniana kosztem zdolności analitycznych, krytycznych i kreatywności. Egzamin sprawdza pewne umiejętności, wiedzę i zdolności w celu określenia wyników. Nauczyciele powinni łączyć różne metody oceny i ewaluacji uczniów, a kryteria powinny być jasno określone i opublikowane (Petričević i in., 2017). Zgadzają się z tym inni autorzy, np. Jensen (2003), który również stwierdza, że oceny muszą być oparte na różnych formach oceniania, a uczniowie muszą od początku znać zasady oceniania, aby ocena była skuteczna.

Matijević (2004) twierdzi, że nie ma jednego, jedyne modelu oceniania. Konieczna jest zmiana kryteriów i szukanie możliwości ulepszenia obecnych metod oceniania. Często wspomina się o koncepcji uczenia się przez całe życie, ponieważ społeczeństwo i środowisko szybko się zmieniają i konieczne jest ciągłe uczenie się i dostosowywanie do zmian. To samo odnosi się do nauczycieli, którzy muszą stale się uczyć i szukać ulepszeń, aby poprawić jakość swojego nauczania i oceniania uczniów.

Strahinić (2012) zwraca uwagę, że istnieje wiele przykładów niezadowolenia z istniejącego systemu oceniania. Częstsze testowanie prowadzi do poprawy uczenia się i do większych osiągnięć edukacyjnych. Ocenianie powinno być pomocą w uczeniu się i dostarczać informacji o osiągnięciach edukacyjnych jednostki. Oprócz oceniania, nauczyciele powinni uczyć uczniów, którzy nie odnieśli sukcesu, jak eliminować swoje braki (Grgin 1999).

Stevanović i Klarić (2001) wyjaśniają, że egzaminatorzy powinni być elastyczni, dopuszczać oryginalność odpowiedzi, możliwość zdobywania nowej wiedzy w trakcie egzaminu, egzaminować w formie rozwiązywania problemów, redefiniować pytania itp. Na egzaminach uczniowie i nauczyciele powinni być partnerami, którzy uczą się od siebie nawzajem. Ważny jest również klimat społeczno-emocjonalny podczas egzaminów. Należy

opracowywać i zmieniać kryteria oceniania (Ivanek, 1999). Jednym ze sposobów ułatwienia uczniom zdania egzaminu jest konsultacja z nauczycielem (Matijević i Topolovčan, 2017). Matijević (2004) stwierdza, że metody oceny i monitorowania muszą się zmieniać wraz ze zmianami w społeczeństwie, ponieważ ci, którzy obecnie przechodzą przez szkołę, będą żyć w innym środowisku medialno-technologicznym. Uczniowie muszą być nauczeni, jak się uczyć, być monitorowani podczas zajęć, sprawdzani i oceniani oraz otrzymywać informacje zwrotne na podstawie osiągniętych wyników (Petričević i in., 2017). Nauczyciele mogą pomóc uczniom ćwiczyć do egzaminu i naprowadzić ich na to, co, spośród szeregu faktów, należy znać. Uczniowie, którzy potrzebują dodatkowych wyjaśnień lub instrukcji, powinni czuć się swobodnie, przychodząc na konsultacje i prosząc o pomoc nauczyciela.

3. Rodzaje egzaminów i ocen

Jelavić (2008) zwraca uwagę, że nauczyciele powinni być świadomi, że nie ma dwóch osób reagujących tak samo na te same treści, nie każdy może uczyć się w ten sam sposób. Sukces nie może być mierzony w ten sam sposób dla wszystkich, ponieważ każdy ma swój własny sposób uczenia się. Rodzaje oceny powinny być zróżnicowane. Jensen (2003) wskazuje, że wszystkie rodzaje inteligencji powinny być doceniane, ponieważ wszyscy studenci są inteligentni na swój sposób. Nauczyciele powinni dać poszczególnym osobom możliwość wyboru sposobu wyrażania swojej wiedzy. Niektórzy wyrażają się lepiej w formie pisemnej, inni ustnej, niektórzy poprzez projekty, inni poprzez prace praktyczne itp. Studentom należy zadawać pytania, które zachęcają do krytycznego myślenia i refleksji. Nie ma sprawdzonego systemu, który zapewniałby wszystkim równe szanse i równe kryteria (Grgin, 1999).

Egzamin pisemny może być przeprowadzony nie tylko w formie klasycznego egzaminu, ale też poprzez zadania domowe, eseje, zadania typu obiektywnego, seminaria itp. (Jelavić, 2008). Egzamin ustny oferuje wgląd w kilka poziomów wiedzy, osoba musi opisać, wyjaśnić, rozwiązać problem itp. (Jelavić, 2008). Podczas egzaminów ustnych nauczyciele kształtują swoje własne sposoby egzaminowania. Na ocenę wpływają różne czynniki, bierność lub aktywność nauczyciela, pytania sugestywne lub niesugestywne, rodzaj zadawanych pytań, materiał z jakiego są zadawane itp. (Grgin, 1999).

Eseje mogą mieć mniejszą lub większą liczbę zadań, na które można odpowiadać bardziej swobodnie i obszernie. Studenci powinni wymieniać, opisywać, interpretować, porównywać, krytykować, analizować itp. (Grgin, 1999). Prace seminaryjne są często jednymi z zadań, które

studenci muszą wykonać w ciągu semestru z danego przedmiotu. Patrząc na prace seminaryjne, nauczyciele mogą ocenić różne elementy, takie jak prowadzenie badań, poszukiwanie literatury, umiejętności pisania, krytyczne myślenie, prezentowanie tematu kolegom, itp. Prace seminaryjne mogą być prezentowane indywidualnie lub jako praca grupowa.

Poprzez praktyczne zastosowanie nabytej wiedzy, wykazuje się stopień kwalifikacji jednostki do określonego działania (Stevanović i Klarić, 2001). Zadania praktyczne mogą oznaczać zadanie w programie komputerowym, ćwiczenia laboratoryjne, prowadzenie badań itp. Studenci mogą samodzielnie wykonywać różne czynności i zadania na zajęciach, w ramach pracy domowej, projektu, referatu seminaryjnego itp.

Poprzez samodzielną pracę, taką jak badanie tematu, student jest szkolony do korzystania z literatury, krytycznego podejścia, prezentacji ustnej, itp. (Stevanović i Klarić 2001). W pracy grupowej studenci mogą robić wszystko to, co robią indywidualnie, ale tutaj zachęca się ich do współpracy, pracy zespołowej, bycia razem itp. Jedną z form pracy grupowej może być wspólne uczenie się (*collaborative learning*), które aktywizuje wszystkich studentów i buduje umiejętności komunikacyjne. Zasady uczenia się opartego na współpracy to czas na refleksję, wymiana myśli, osobista odpowiedzialność, uczestnictwo, redukcja strachu i podwyższanie jakości wkładu własnego (Bruning i Saum, 2008).

Nauczyciele powinni łączyć jak najwięcej rodzajów egzaminów, a najlepiej pozwolić studentom wybrać taki rodzaj egzaminu, który najbardziej im odpowiada, aby mogli wyrazić wyniki swojej pracy. Oprócz rodzajów egzaminów, nauczyciele mogą również łączyć rodzaje zadań i pytań, które zadają uczniom.

Dzięki nowoczesnej technologii istnieją różne opcje egzaminów online. Matijević i Topolovčan (2017) pokazują, że egzaminy online są najczęściej zdawane z domu. Studenci mogą korzystać z literatury i źródeł internetowych. Pytania i zadania powinny być w formie rozwiązywania problemów. Studenci muszą selekcjonować informacje, myśleć krytycznie i zastanawiać się, jak rozwiązać problem, a także wykazać się kreatywnością w swojej pracy. Nauczanie online oferuje różne możliwości oceny uczniów - dyskusje, badania, ćwiczenia. Można tworzyć różne rodzaje aktywności, które mogą być oceniane. Studenci mają różne możliwości, ponieważ nauczanie online może oceniać pracę studenta podczas zajęć, obecność i aktywność, zdobytą wiedzę, umiejętności i kompetencje, samodzielną pracę, seminaria, udział w dyskusjach, analizę tekstów itp. (Petričević i in., 2017).

4. Ocena formatywna i podsumowująca

Ewaluacja może być formatywna i podsumowująca. Jelavić (2008) twierdzi, że ocenianie kształtujące powinno być zintegrowane z procesem nauczania po każdej większej jednostce, ponieważ umożliwia ono uczenie się poprzez komunikację. Ocena formatywna służy jako sposób na poprawę i postęp (Mužić i Vrgoč, 2005). Ocena formatywna jest dobrym wskaźnikiem postępów ucznia, gdzie uzyskiwana jest informacja zwrotna na temat tego, czego się nauczył (Petričević i in., 2017).

Ocena podsumowująca jest wprowadzana po zakończeniu nauki w celu obserwacji osiągnięć w odniesieniu do określonych standardów (Jelavić, 2008). Ocena podsumowująca służy do uzyskania pełnego obrazu wyników pracy (Mužić i Vrgoč, 2005). Ważne jest, aby w trakcie semestru stosować zarówno ocenę formatywną, jak i podsumowującą, ponieważ, jak stwierdzono powyżej, ocena formatywna przyczynia się do postępu, który prowadzi do lepszych wyników na koniec procesu uczenia się, co jest sprawdzane przez ocenę podsumowującą.

5. Ocena w trakcie semestru

Studenci powinni być monitorowani i oceniani w ciągu całego semestru. Nauczyciele mogą opracować różne sposoby monitorowania i oceniania pracy i aktywności studentów w trakcie semestru. W ten sposób studenci są motywowani do aktywności i obecności na wykładach oraz do ciężkiej i ciągłej pracy.

Należy zwrócić uwagę na to, jakie nawyki pracy ma student, jakie są jego zdolności i zainteresowania. Oceny powinny być wynikiem zaangażowania ucznia w danym okresie czasu. Szersza obserwacja przyczynia się do humanizacji oceniania (Stevanović i Klarić, 2001). Nauczyciel może ocenić wszystkie aktywności w trakcie semestru i na tej podstawie sformułować ocenę końcową (Petričević i in., 2017). Divjak (2008) wyjaśnia, w jaki sposób studenci mogą zbierać punkty w ciągu całego semestru za projekty, zadania, kolokwia i różne aktywności. Można określić maksymalną liczbę punktów, które można zebrać w ciągu semestru, np. 100 punktów i zgodnie z uzyskaną liczbą punktów wystawiana jest ocena. Można ustalić dodatkowe kryteria, takie jak zaliczenie kolokwium lub egzaminu. Istnieje kilka rodzajów modeli punktowania i oceniania. Oceniana może być również obecność i uczestnictwo w zajęciach, zadania, ćwiczenia i inne (Cifrek, 2008). Jelavić (2008) twierdzi, że większa liczba ocen w trakcie semestru przyczynia się do uzyskania dokładniejszej oceny końcowej.

6. Motywowanie studentów

Zmotywowanie studentów do nauki nie zawsze jest łatwym zadaniem, ale motywacja jest ważna, aby studenci chcieli uczyć się ze zrozumieniem i zainteresowaniem, a nie tylko zapamiętywać niezbędne informacje, które zapominają zaraz po zdaniu egzaminu. Nauczanie powinno być motywujące i ciekawe, obejmować różne formy wykładów i ćwiczeń.

Koren (2014) definiuje motywację jako wewnętrzny proces, który zachęca do określonego zachowania, aby osiągnąć cel. Motywacja do nauki to dążenie do zdobywania wiedzy i umiejętności. Nauczyciele powinni zainteresować uczniów swoim przedmiotem i uczeniem się (Strahinić, 2012). W nauczaniu konieczna jest zmiana metod nauczania, aby utrzymać motywację uczniów (Divjak, 2008). Jensen (2003) wyjaśnia, jak należy usuwać warunki demotywujące i zachęcać do motywacji wewnętrznej, włączać działania pogrupowane według różnych typów inteligencji, ponieważ uczenie się jest wizualne, słuchowe i kinestetyczne, a stymulacja jest konieczna. Niektóre ze sposobów wzbudzania motywacji wewnętrznej to praca w grupach, opowiadanie inspirujących historii, przekazywanie informacji zwrotnych, wzbudzanie zaangażowania emocjonalnego, wyrażanie uznania. Zmotywowani uczniowie są bardziej chętni do nauki. Bruning i Saum (2008) uważają, że motywację można stymulować poprzez aktywizowanie wcześniejszej wiedzy uczniów i łączenie treści nauczania z ich życiem. Aby pobudzić motywację jednostki do zdobywania wiedzy, można ją włączyć do własnej oceny (Ivanek, 1999). Motywację i sukces osiąga się poprzez aktywne uczenie się, ciągłą ewaluację i samoocenę (Tot, 2013). Howe (2008) stwierdza, w jaki sposób motywacja ma wpływ na sukces jednostki. Motywację można podzielić na zewnętrzną i wewnętrzną. Motywacja zewnętrzna może być w formie zachęty, pochwały lub nagrody, a wewnętrzna reprezentuje ciekawość i zainteresowanie.

7. Zrozumienie i zastosowanie poznanych treści

Studenci są często proszeni o nauczenie się pewnych treści bez względu na to, czy je rozumieją, czy nie. Takie treści są najczęściej zapominane przez nich zaraz po zdaniu egzaminu, ponieważ informacje te są dla nich nieistotne; służą one jedynie jako sposób na zdanie egzaminu. Celem uczenia się powinno być zrozumienie przez studentów materiału, ale też świadomość dlaczego czegoś się nauczyli i jak mogą dalej wykorzystać to, czego się nauczyli w edukacji i życiu.

W edukacji ocena stała się ważniejsza niż wiedza. Ocenianie najczęściej opiera się na

umiejętności zapamiętywania informacji, a umiejętność myślenia zesłała na dalszy plan. Studentom należy uświadamiać sytuacje z życia wzięte, w których można zastosować zdobytą wiedzę. Wiedza praktyczna, która ma zastosowanie w praktyce, oznacza, że studenci uczą się w określonym celu.

Motywacją do uczenia się może być również praktyczne zastosowanie (Strahinić, 2012). Stevanović i Klarić (2001) zwracają uwagę, że zdobyta wiedza nie może być wykorzystywana przez długi czas, ponieważ świat i społeczeństwo zmieniają się i ciągle poszukuje się nowej wiedzy. Nauczyciele powinni przygotować studentów do uczenia się przez całe życie. Uczelnie powinny umożliwić studentom korzystanie z wiedzy, umiejętność poruszania się i stosowania tego, czego się nauczyli, krytycznego myślenia, analizowania, rozwiązywania problemów, pracy w zespołach, a także przygotować ich do uczenia się przez całe życie, jak również do samooceny (Petričević i in., 2017). Strahinić (2012) zwraca uwagę, że potencjalny pracodawca nie uznaje certyfikatów i dyplomów za wiarygodne wskaźniki prawdziwej wiedzy.

8. Taksonomia Blooma i efekty uczenia się

Dla każdego przedmiotu konieczne jest jasne zdefiniowanie efektów kształcenia i przedstawienie ich studentom na początku semestru. Studenci muszą wiedzieć, czego i po co się uczą, jakie kompetencje zdobędą i ile muszą umieć na daną ocenę. Nauczyciele mogą wykorzystać taksonomię Blooma do napisania efektów kształcenia.

Matijević (2004) zwraca uwagę, że taksonomia Blooma mówi, że wiedza jednostki ma sens, jeśli jednostka rozumie tę wiedzę, potrafi ją zastosować, krytycznie przeanalizować i połączyć z inną wiedzą. Taksonomia Blooma obejmuje obszary: poznawczy, afektywny i psychomotoryczny (Koren 2014). Mužić i Vrgoč (2005) zwracają uwagę, że Bloom uważa, iż każdy może nauczyć się wszystkiego w odpowiednich okolicznościach.

Efekty uczenia się muszą być jasno zdefiniowane, aby mogły zostać ocenione. Efekty uczenia się powinny być poznawcze (nabycie nowej wiedzy), afektywne (nabycie wartości i postaw) i psychomotoryczne (rozwój nowych umiejętności). Nauczyciele zazwyczaj sprawdzają tylko wiedzę i to w praktyce musi się zmienić. Na początku semestru nauczyciel powinien określić kryteria oceny związane z efektami uczenia się i przedstawić je studentom, którzy uczą się zgodnie z efektami uczenia się (Petričević i in., 2017). Efekty uczenia się określają, co studenci mają wiedzieć, rozumieć i robić (Divjak, 2008). Efekty uczenia się pomagają zarówno nauczycielom, jak i uczniom. Nie musi być ich dużo, czasami wystarczy 4-8 na przedmiot (Erjavec, 2008).

9. Informacje zwrotne

Wysokiej jakości informacja zwrotna pomiędzy studentami i nauczycielami przyczynia się do poprawy wyników nauczania i uczenia się. Studenci muszą wiedzieć, dlaczego otrzymali określoną ocenę, co zrobili dobrze i gdzie popełnili błąd. Równie ważne jest, by nauczyciele wiedzieli, dlaczego studenci wypadli słabo na egzaminie.

Informacja zwrotna powinna być procesem dwukierunkowym, w którym nauczyciele i studenci otrzymują informacje zwrotne dotyczące wiedzy, umiejętności i kompetencji tych drugich (Petričević i in., 2017). Grgin (1999) opisuje stwierdzenie Page'a (1958), że informacja zwrotna wpływa na wiedzę studentów. Informacja zwrotna, której towarzyszyły komentarze nauczyciela, miała pozytywny wpływ na późniejsze osiągnięcia. Studenci doceniają informację zwrotną szczególnie wtedy, gdy mają trudności ze zrozumieniem materiału. Nauczyciele mogą dostosować swoje nauczanie, jeśli wiedzą, że występują trudności (Dockrell, 2001). Nauczyciele powinni być zainteresowani informacjami zwrotnymi dostarczanymi przez studentów na temat zrozumienia i przyswojenia nauczanych treści (Strahinić, 2012). Informacja zwrotna jest niezbędna do autokorekty i doskonalenia procesu uczenia się (Jensen, 2003). Nauczyciel może zmienić coś w swoim nauczaniu, a studenci w swoim uczeniu się. Informacja zwrotna jest ważna, ponieważ studenci muszą wiedzieć i rozumieć, dlaczego otrzymali ocenę, według jakich kryteriów i co muszą zrobić i czego się nauczyć, aby poprawić swój sukces.

10. Samoocena studentów

Studenci mogą oceniać siebie lub swoich kolegów. Ten sposób oceniania może pomóc im w realistycznej ocenie ich wiedzy.

Kiedy student ocenia samego siebie, bierze odpowiedzialność za wyniki swojej nauki (Peko, 2002). W samoocenie student porównuje swoje osiągnięcia z ilością włożonego wysiłku (Razdevšek-Pučko, 2002). Tot (2013) stwierdza, że jednostki powinny zadawać trzy podstawowe pytania podczas oceny własnej pracy: jak dobre jest to, co robię, skąd to wiem i co muszę zrobić, aby się poprawić. Matijević (2004) stwierdza, że samoocena rozwija odpowiedzialność, krytycyzm i samokrytycyzm jednostki wobec własnych działań i wyników. Studenci powinni być uczeni oceniania własnych wyników i wyników innych studentów, a nauczyciel powinien tworzyć działania, poprzez które studenci mogą oceniać swoją wiedzę (Petričević i in., 2017). Mužić i Vrgoč (2005) stwierdzają, że samoocena studentów i nauczycieli

jest ważna dla poprawy nauczania. Studenci mogą również oceniać siebie nawzajem i pomagać sobie w przyswajaniu treści nauczania.

11. Subiektywizm i obiektywizm egzaminatorów oraz ewentualne błędy w ocenie

Subiektywizm oceniającego jest jednym z głównych problemów w ewaluacji. Wielu autorów uważa, że żadna metoda oceniania nie może być wiarygodna właśnie ze względu na wpływ subiektywizmu nauczyciela. Egzaminator nie może być całkowicie obiektywny, ponieważ wpływają na niego różne subiektywne okoliczności (Strahinić, 2012). Grgin (1999) zwraca uwagę na to, że oceniający nie są ani konsekwentni, ani obiektywni. Prawie każdy nauczyciel ma swoją własną skalę ocen. Osoba oceniająca powinna być bezstronna, profesjonalna, obiektywna i realistyczna (Stevanović i Klarić, 2001). Ivanek (1999) zwraca uwagę, że aby ocena była obiektywna, nauczyciel powinien wziąć pod uwagę indywidualne możliwości studenta.

Ze względu na subiektywizm w ocenianiu zdarzają się w nim błędy. Często zdarza się, że nauczyciele świadomie lub nieświadomie popełniają błędy przy ocenianiu i wystawiają uczniom oceny niesprawiedliwie. W literaturze przedmiotu wymienia się liczne błędy i pomyłki w ocenianiu, w tym miejscu wymienimy niektóre z nich. Jest to bardzo obszerny temat, który jest badany i opisywany od wielu lat.

Grgin (1999) podaje, że subiektywnymi czynnikami wpływającymi na ocenę są: równanie osobiste, efekt halo, błąd logiczny, błąd średni, błąd różnicowania, błąd kontrastu, tendencja do dostosowywania kryteriów oceny do jakości grupy.

Równanie osobiste oznacza, że nauczyciel przecenia lub niedocenia, bezpodstawnie podnosi i obniża kryteria. *Efekt halo* polega na tym, że nauczyciel ocenia wiedzę zgodnie z postawą i opinią, jaką wyrobił sobie wobec danej osoby. Wyżej punktuje osoby, o których ma lepsze zdanie i odwrotnie. *Błąd logiczny* jest wtedy, gdy nauczyciel uważa, że treści jednego przedmiotu są warunkiem wstępnym do innego przedmiotu i wystawia jednakową ocenę z obu przedmiotów przy nierównej wiedzy. *Błąd średniej* to sytuacja, gdy nauczyciel ocenia wiedzę za pomocą średnich ocen. *Błąd różnicowania* jest wtedy, gdy nauczyciel dodaje oceny pośrednie, np. +3, $\frac{3}{4}$ itp. *Błąd kontrastu* jest wtedy, gdy nauczyciel tworzy skalę ocen na podstawie poprzednich egzaminów. Jeżeli najpierw egzaminowani są lepsi studenci, to kryteria dla następnych studentów będą wyższe i odwrotnie. *Tendencja do dostosowywania kryteriów oceny do jakości grupy* występuje wtedy, gdy nauczyciel ma kilka grup różniących się wiedzą. W

grupie, w której studenci są lepsi, są wyższe kryteria i odwrotnie.

Nauczyciele muszą być świadomi negatywnego wpływu czynników subiektywnych w ocenianiu (Grgin, 1999). Niektóre z innych błędów w ocenianiu innych to pierwsze wrażenie, selektywna percepcja, stereotypy, projekcja, atrakcyjność fizyczna, aktualny nastrój egzaminatora itp. (Rijavec i Miljković, 1999). Braki w ocenie to także dopracowywanie wyników w celu poprawy wizerunku, niespójność kryteriów oceny na tej samej uczelni, niekonsekwencja nauczyciela w stosowaniu kryteriów oceny, improwizacja nauczyciela w ocenie, słabe zrozumienie cech studentów, linie resentmentu itp. (Petričević, et al., 2017).

Grgin (1999) wyjaśnia, że osoby bardziej elokwentne, odporne emocjonalnie i zaradne uzyskują wyższe oceny z egzaminów, co nie oznacza, że posiadają większą wiedzę. Janković (2002) stwierdza, że nie ma prostego rozwiązania na wyeliminowanie błędów w ocenianiu; nauczyciele muszą pracować nad sobą, uczyć się i zmieniać podejście. Nauczyciele muszą stale się doskonalić, wyznaczać jaśniejsze cele kształcenia, łączyć różne formy testowania i oceniania oraz określać jasne elementy testów, kryteria i limity zaliczeń, aby uniknąć błędów w ocenianiu (Petričević i in., 2017).

Ze względu na wszystkie wpływy i błędy, które występują w ocenianiu, wielu uczonych twierdzi, że oceny nie są miarą wiedzy. Na uniwersytetach często nauczyciele nie ukończyli żadnego kursu pedagogicznego; potrzebują dodatkowego szkolenia i nabycia kompetencji pedagogicznych, psychologicznych, dydaktycznych i metodycznych. Właściwe kształcenie powinno być obowiązkowe dla wszystkich, którzy uczą i oceniają.

Bibliografia

- Bruning, L., & Saum, T. (2008). *Suradničkim učenjem do uspješne nastave. Kako aktivirati učenike i potaknuti ih na suradnju*. Zagreb: Naklada Kosing.
- Burcar, Ž. (2002). Evaluacija školskog uspjeha. In H. Vrgoč (red.), *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (ss. 124-128). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Cifrek, M. (2008). Primjer relativnog ocjenjivanja na FER-u. In B. Divjak (red.) *Ishodi učenja u visokom školstvu* (ss. 92-97). Varaždin: TIVA Tiskara Varaždin, Fakultet organizacije i informatike, Varaždin.
- Divjak, B. (2008). Ocjenjivanje studenata prema ishodima učenja. In B. Divjak (red.) *Ishodi učenja u visokom školstvu* (ss. 83-87). Varaždin: TIVA Tiskara Varaždin, Fakultet organizacije i informatike, Varaždin.

- Divjak, B. (2008). O ishodima učenja u visokom obrazovanju. In B. Divjak (red.) *Ishodi učenja u visokom školstvu* (ss. 1-7). Varaždin: TIVA Tiskara Varaždin, Fakultet organizacije i informatike, Varaždin.
- Dockrell, B. (2001). Mjerenje, poučavanje i učenje. In C. Desforges (red.) *Uspješno učenje i poučavanje. Psiholojski pristupi*. (ss. 299-316) Zagreb: Educa.
- Grgin, T. (1999). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Howe, M.J.A. (2008). *Psihologija učenja. Priručnik za nastavnike*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ivanek, A. (1999). *Znanjem do promjena. Prilog metodici rada stručnih suradnika*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Janković, J. (2002). Školska dokimologija, zablude, opasnosti i mogućnosti. In H. Vrgoč (red.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (ss. 64-72). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Jelavić, F. (2008). *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
- Koren, S. (2014). *Čemu nas uči povijest? Nastava povijesti, ideje o učenju/poučavanju i ishodi učenja*. Zagreb: Profil International.
- Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
- Matijević, M., & Topolovčan, T. (2017). *Multimedijaska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mužić, V., & Vrgoč, H. (2005). *Vrjednovanje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Peko, A. (2002). Školski (ne)uspjeh. In H. Vrgoč (red.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (ss. 39-47). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Petričević, D., Nikolić, G., Domović, D., & Obad, J. (2017). *Kurikulumske i didaktičko-metodičke osnove visokoškolske nastave*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Zagreb.
- NN 82/2019. *Pravilnik o izmjenama i dopuni pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama*. Retrieved from https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_09_82_1709.html
- Razdevšek-Pučko, C. (2002). Nacionalni testovi znanja – izazov, poticaj ili zamka. In H. Vrgoč (red.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (ss. 48-63). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Rijavec, M., & Miljković, D. (1999). *Kako izbjeći pogreške u procjenjivanju ljudi?* Zagreb: IEP.

Stevanović, M., & Klarić, A. (2001). *Vještina polaganja ispita*. Pretetinec: Leteis d.o.o.

Strahinić, C. (2012). *Škola bez ocjena*. Osijek: Grafika.

Španja, S. (2019). Evaluacija kao pedagoški fenomen. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 68 (1), ss. 261-278. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/230629>

Tot, D. (2013). *Kultura samovrednovanja škole i učitelja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Von Henting, H. (1997). *Humana škola. Škola mišljenja na nov način. Vježba praktičnog uma*. Zagreb: Educa.

3.5. NARZĘDZIA EDUKACJI W ŚRODOWISKU WIELOKULTUROWYM I MIĘDZYKULTUROWYM

Uniwersytet Transilvania w Braşov, Rumunia ¹⁹

Streszczenie

W niniejszym rozdziale przedstawiono szereg narzędzi do współpracy, które mogą ułatwić interakcje między osobami z różnych środowisk: platformy edukacyjne i otwarte kursy online, platformy mediów społecznościowych i aplikacje telekomunikacyjne przeznaczone do poprawy komunikacji między studentami, aplikacje do wspólnych prezentacji, aplikacje tłumaczeniowe, bazy danych wykorzystywane w globalnym uczeniu się. Przedstawione są również niektóre zagadnienia dotyczące tego, w jaki sposób technologie i umiejętności cyfrowe ułatwiają komunikację międzykulturową oraz globalne zrozumienie kulturowe, a także sposoby oceny skuteczności narzędzi stosowanych w środowisku wielokulturowym.

Umiejętności międzykulturowe obejmują podstawowe kompetencje w zakresie relacji, kompetencje facylitacyjne lub kompetencje w zakresie projektowania programów nauczania, które każdy instruktor powinien posiadać i rozwijać, aby mógł z powodzeniem nauczać studentów należących do innej grupy językowej, kulturowej lub społecznej (Dimitrov & Haque, 2016). Umiejętności cyfrowe są kluczowym zagadnieniem w kontekście współczesnej komunikacji międzykulturowej, gdzie umiejętności cyfrowe definiuje się jako zdolność do korzystania z narzędzi cyfrowych w procesie uczenia się, natomiast umiejętności wizualne to zdolność do korzystania, tworzenia i komunikowania się za pomocą obrazów lub filmów.

Słowa kluczowe: platformy edukacyjne, platformy mediów społecznościowych, zunifikowane usługi telekomunikacyjne, aplikacje do wspólnych i interaktywnych prezentacji, masowe otwarte kursy online

¹⁹ Autorzy korespondencyjni: Luiza Meseşan-Schmitz, e-mail: luiza.mesesan@unitbv.ro i Florin Nechita, e-mail: florin.nechita@unitbv.ro

3.5. Narzędzia do edukacji w środowisku wielokulturowym i międzykulturowym

Wstęp

Kiedy nauczyciele są w stanie uczyć w środowisku międzykulturowym i wielokulturowym, muszą posiadać umiejętność angażowania wszystkich uczniów w proces uczenia się, ale jednocześnie otwierać nowe horyzonty na to, co nazywa się globalnym uczeniem się. Globalne uczenie się odnosi się do krytycznej analizy współzależnych systemów globalnych (systemów fizycznych, społecznych, kulturowych, ekonomicznych lub politycznych) i ich implikacji dla życia ludzi i zrównoważonego rozwoju Ziemi (AACU, 2013). Nauczyciele muszą być w stanie opracować program nauczania w dowolnej dyscyplinie, tak aby uczniowie rozwinęli umiejętność krytycznej refleksji nad globalnym kontekstem, w którym żyjemy.

Przydatne jest, jeśli podczas opracowywania programu nauczania nauczyciele dążą do zidentyfikowania lub stworzenia pomostów między tematami i kierują procesem uczenia się w taki sposób, aby zapewnić spójność i podkreślić te komponenty językowe, które są wspólne dla różnych tematów (Rada Europy, 2016).

Mosty między uczniami mogą być budowane za pomocą pewnych umiejętności XXI wieku. Stanowią one połączenie umiejętności cyfrowych, globalnych i wizualnych (Karkoulia, 2016). Dzisiejsi uczniowie lubią ambitne, ekscytujące zadania i wolą wizualizacje od tekstu (Karkoulia, 2016). Aktywne i oparte na współpracy metody nauczania mogą wyposażyć uczniów w umiejętności niezbędne w ich przyszłym życiu zawodowym, takie jak praca zespołowa i rozwiązywanie problemów (Cameron, 2001; Wang, 2010). Jak pokazaliśmy wcześniej, umiejętności globalne odnoszą się do globalnego uczenia się. Uczniowie muszą być w stanie czytać, interpretować, opowiadać i kontekstualizować wiadomości z perspektywy globalnej.

Aby proces nauczania był skuteczny w środowisku wielokulturowym i międzykulturowym, nauczyciele muszą być kompetentni, posiadać wiedzę i być otwarci. Innymi słowy, otwarta postawa nie jest wystarczająca, ponieważ nie możemy nauczać bez wiedzy i konkretnych kompetencji (Catteeuw, 2012). Potrzebujemy wiedzy kulturowej o innych, a także umiejętności komunikacyjnych. Żyjemy w czasach, w których mamy dostęp do wielu zasobów internetowych, które pozwolą nam rozwijać umiejętności międzykulturowe.

W środowisku wielokulturowym i międzykulturowym nauczyciele muszą stosować różne strategie, aby wspierać gromadzenie wiedzy i rozwój umiejętności, niezależnie od

pochodzenia uczniów, tak aby mogli oni pracować w zespołach i osiągać wspólne cele edukacyjne. Jak pokazuje literatura, odpowiednie metody nauczania i uczenia się z perspektywy międzykulturowej to takie, które sprzyjają interakcji, działaniom grupowym nastawionym na wspólne pisanie lub osiągnięcie wspólnego wyniku (Pasqualea, 2015). Dzięki tej metodzie studenci czują się bardziej komfortowo w interakcji z innymi osobami o podobnym pochodzeniu (Dunne, 2009) i wydają się rozwijać strategie radzenia sobie z integracją w grupie (Rienties i in., 2014; Wilson-Forsberg i in., 2018).

Technologie cyfrowe mają wpływ na uczniów, ponieważ pozwalają im dzielić się swoją pracą z szerszą publicznością, zachęcają do współpracy, a także promują kreatywność i osobistą ekspresję (Purcell, Buchanan, & Friedrich, 2013). Dla obecnego pokolenia informacje wizualne są niezbędne. Dla uczniów z różnych środowisk kulturowych są one jeszcze ważniejsze. W związku z tym, warto, aby nauczyciele rozwijali swoje umiejętności wizualne. Innymi słowy, powinni oni posiadać umiejętność rozumienia, tworzenia i komunikowania się za pomocą materiałów wizualnych.

Do niwelowania różnic międzykulturowych mogą być wykorzystywane technologie. (Ferdig i in., 2007). Narzędzia do współpracy mogą pomóc uczniom w rozwoju międzykulturowych, wewnątrz-kulturowych, językowych i cyfrowych umiejętności (Çiftçi i Savaş, 2018). Nawet jeśli studenci są w stanie dyskutować, dzielić się wiedzą, lub współpracować, te wymiany mogą być powierzchowne (Çiftçi, 2016), ale pomimo tego, istnieją pewne korzyści z ich używania. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie muszą znać słowa i idiomy w różnych językach, ponieważ mogą one ułatwić proces integracji i komunikacji. W tym względzie, narzędzia tłumaczeniowe mogą być więcej niż pomocne.

Przydatne mogą być również bazy danych oferujące informacje o globalnych zagadnieniach, które należy uwzględnić w globalnym nauczaniu, lub narzędzia cyfrowe z dobrą prezentacją wizualną, materiały graficzne lub tekstowe do współpracy oraz platformy umożliwiające pracę zespołową.

Poniżej wymienione są niektóre narzędzia współpracy, które mogą ułatwić interakcje między ludźmi z różnych środowisk:

- platformy edukacyjne lub otwarte kursy online, które umożliwiają proces uczenia się;
- platformy społecznościowe i aplikacje telekomunikacyjne, które mogą poprawić komunikację między studentami;
- aplikacje do tworzenia wspólnych prezentacji;

- aplikacje tłumaczeniowe;
- bazy danych z zagadnieniami, które należy uwzględnić w kształceniu globalnym.

1. Technologie informacyjne i komunikacyjne (ICT) w procesie edukacji międzykulturowej.

E-learning jest koncepcją, która koncentruje się na wykorzystaniu technologii cyfrowych w edukacji (Fischer et. al, 2014). Takie technologie mogą być zintegrowane z procesem edukacji w środowisku wielokulturowym na wiele różnych sposobów. W tym rozdziale omówimy niektóre platformy i aplikacje, jako narzędzia ICT do nauki, które umożliwiają pozyskiwanie informacji, kontekstualizację treści, wykorzystanie jako narzędzia komunikacji, zestaw konstrukcyjny, wizualizację i manipulację. Krótko odniesiemy się do tego, w jaki sposób te narzędzia mogą być użyteczne w komunikacji międzykulturowej i wielokulturowej.

1.1. Platformy edukacyjne

Google Classroom. ²⁰*Google Classroom* to narzędzie do współpracy, które jest częścią pakietu *G Suite for Education*, opracowanego przez Google dla szkół w celu uproszczenia procesu tworzenia, dystrybucji i oceniania zadań. Integruje ono Dokumenty, Arkusze, Slajdy, Gmail i Kalendarz w spójną platformę do zarządzania komunikacją między uczniami i nauczycielami. *Google Classroom* to narzędzie Web 2.0, które usprawnia współpracę między studentami i instruktorami, dając możliwość komentowania i wymiany pomysłów na temat projektów i dokumentów Google.

Microsoft TEAMS ²¹. Platforma *Microsoft Teams* jest używana przez nauczycieli i uczniów do komunikacji indywidualnej lub grupowej. Pozwala ona nauczycielom wysyłać wiadomości i ogłoszenia do poszczególnych uczniów lub do całej grupy jednocześnie. Może być używana do tworzenia prywatnych czatów z innymi użytkownikami. Darmowa wersja *Teams* obejmuje nieograniczoną liczbę wiadomości na czacie i wyszukiwanie, spotkania online, połączenia audio i wideo dla osób indywidualnych, grup i pełnych spotkań zespołu.

Easyclass ²². *Easyclass* jest kolejną platformą, która pozwala nauczycielom na tworzenie

²⁰Więcej informacji można znaleźć na stronie:https://edu.google.com/products/classroom/?modal_active=none

²¹Więcej informacji można znaleźć na stronie:<https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/microsoft-teams/education>

²²Więcej informacji można znaleźć na stronie:<https://www.easyclass.com/>

zajęć online poprzez przechowywanie materiałów kursowych online, zarządzanie zadaniami, quizami i egzaminami, monitorowanie terminów, ocenianie prac i dostarczanie studentom informacji zwrotnej. Korzystanie z platformy jest bezpłatne, dzięki organizacji non-profit z udziałowcami z USA, Wielkiej Brytanii, Szwajcarii, Francji, Turcji, Arabii Saudyjskiej i Libanu, oraz dzięki zespołowi programistów składającemu się z doświadczonych profesjonalistów z Włoch, Węgier i Rumunii.

1.2. Platformy mediów społecznościowych

Istnieją badania, w których stwierdzono, że media społecznościowe są bardziej skuteczne niż tradycyjne relacje klasowe w komunikacji międzykulturowej (Li i Wang, 2014). Portale społecznościowe okazują się być atrakcyjne dla uczenia się w kontekście międzykulturowym, ponieważ mogą zaoferować uczestnikom poczucie przynależności do społeczności (Lee i Markey, 2014). Podczas gdy wiele prac badających, w jaki sposób większość mediów społecznościowych może być wykorzystana do opracowania modeli blended learningu koncentruje się na Facebooku, są autorzy tacy jak Andujar (2020), którzy analizują, w jaki sposób WhatsApp i Instagram mogą kształtować praktyki nauczycieli i projekt kursu.

Facebook. Niektóre badania wskazują, że Facebook może być z powodzeniem wykorzystywany do celów edukacyjnych i międzykulturowych projektów współpracy. Może on zostać ulepszony poprzez integrację innych aplikacji Web 2.0, ale wymaga to indywidualnego wysiłku w celu utrzymania trwałości projektu edukacyjnego (Wang, 2012). Facebook może wspierać obecność dydaktyczną zarówno dla instruktorów, jak i studentów, umożliwiając im dzielenie się odpowiedzialnością za proces nauczania. Ograniczenia w takim procesie mogą wynikać z niskiej jakości akcji i nieistotnych dyskusji w grupach, co może negatywnie wpływać na środowisko uczenia się (Keles, 2018).

Twitter. Twitter jest kolejnym szeroko stosowanym medium społecznościowym, ale istnieje niewiele badań na temat jego przydatności w procesie uczenia się i kontekście międzykulturowym. Jednak Parcha (2014) postrzega Twittera jako unikalny sposób na rozpoczęcie procesu konwergentnej komunikacji wśród studentów. Niektórzy badani uważają, że Twitter jest bardzo dobrym sposobem komunikacji do wykonywania zadań akademickich, ale ma również ograniczenia, takie jak te związane z wielokrotnym tweetowaniem i koniecznością oznaczania wszystkich osób w osobnych tweetach, a także nieotrzymywaniem wszystkich powiadomień o odpowiedziach (Frisby, Kaufmann i Beck, 2016).

YouTube. Międzykulturowe uczenie się i komunikacja były badane z perspektywy

związków między językiem a międzykulturowym uczeniem się, roli pedagogiki i nieformalnych metod uczenia oraz uczenia się, które mogą mieć miejsce w interakcji online poprzez czytanie komentarzy (Benson, 2015). W innym badaniu stwierdzono, że odgrywanie roli twórców treści i odpowiadanie na komentarze online również pozwoliło studentom rozwinąć bardziej ostrożną i odpowiedzialną postawę wobec wypowiedzi i etykiety online (Chen, 2020).

1.3. Zunifikowane usługi telekomunikacyjne

Niektóre badania wykazały, że istnieje luka pokoleniowa pomiędzy *cyfrowymi tubylcami* i *cyfrowymi imigrantami* w korzystaniu z usług komunikacji natychmiastowej, takich jak Skype lub innych narzędzi Web 2.0 (Neva et al., 2010). Wyniki badań sprzed ponad dziesięciu lat wskazują pozytywny wpływ na motywację i wyniki w nauce wówczas, gdy uczniowie mogli się widzieć (Juaregi i Banados, 2008). Wideokonferencje stacjonarne mogą dać uczniom możliwość ćwiczenia i doskonalenia umiejętności komunikacyjnych poza formalnym środowiskiem klasy, ponieważ najnowsze badania wskazują, że wideokonferencje mogą być wygodnym narzędziem motywującym uczniów do budowania pewności siebie, negocjowania i konstruowania wiedzy (Vurdien, 2019). Dzięki aplikacjom wideokonferencyjnym, takim jak Skype i Zoom, uczniowie angażują się w środowisko, które tworzy wirtualną współobecność (Lenkaitis, 2020a).

Usługi wideotelekomunikacyjne mają również swoje wady, ponieważ praktycy zidentyfikowali nieznaną dotąd problem ograniczeń użytkownika w przypadku jednoczesnego korzystania z dużej liczby narzędzi wideokonferencyjnych (Byrne i in., 2020).

Zoom. Zoom jest uważany za przyjazną dla użytkownika aplikację, która zawiera darmowy plan podstawowy i pozwala na nieograniczone sesje nagrywania audio i wideo dla par oraz do 40 minut dla grup trzyosobowych lub więcej. Platforma Zoom może zapewnić środowisko autonomicznej nauki opartej na współpracy, które łączy studentów i pozwala im ćwiczyć umiejętności posługiwania się drugim językiem (Lenkaitis, 2020b). Istnieją pewne obawy dotyczące bezpieczeństwa wyrażane nawet przez studentów korzystających z tej platformy w procesie edukacyjnym (Forrester, 2020).

Skype. Badacze przedstawili wgląd w naturę reakcji uczących się, na komunikację komputerową opartą na Skype i zaproponowali wprowadzenie do nauki języków obcych sposobów komunikacji opracowanych przez świat biznesu (Terhune, 2015). *Skype in the Classroom*²³ jest darmową społecznością internetową, która łączy uczniów z ekspertami i

²³Więcej informacji można znaleźć na stronie: Skype w klasie. Przewodnik dla nauczycieli: Zdalne nauczanie. (<https://education-prod.azureedge.net/custom-page-assets/SITCEducatorGuideRemoteLearning.pdf>.)

klasami na całym świecie w celu wirtualnego uczenia się na żywo, które odbywa się poprzez rozmowy wideo. Nauczyciele muszą mieć konto *Skype in the Classroom* (rejestracja jest bezpłatna), dostęp do *Microsoft Teams*, kamerę internetową i mikrofon oraz dostęp do Internetu, natomiast uczniowie muszą mieć dostęp do *Microsoft Teams*, kamerę internetową i mikrofon oraz dostęp do Internetu.

Google Meet²⁴. *Google Meet* jest częścią pakietu *G Suite dla edukacji*, który bez dodatkowych kosztów obsługuje ponad 120 milionów uczniów i nauczycieli na całym świecie (Soltero, 2020). Każdy, kto ma konto Google, może utworzyć spotkanie wideo, zaprosić do 100 uczestników i spotykać się przez maksymalnie 60 minut za darmo. Google rozszerzył dostęp do funkcji *Premium Meet* bez opłat dla wszystkich użytkowników *G Suite for Education* i *G Suite Enterprise for Education* od 30 września 2020 r., umożliwiając spotkania dla maksymalnie 250 uczestników na jedno połączenie, transmisje na żywo dla maksymalnie 100 000 widzów w danej domenie oraz możliwość nagrywania spotkań i zapisywania ich w *Google Drive*.

Amazon Chime²⁵. Korzystając z aplikacji demonstracyjnej, nauczyciele mogą utworzyć sesję klasową z unikalną nazwą przedmiotu, a także mogą udostępniać treści za pomocą udostępniania wideo i wyciszać wszystkich uczniów za pomocą specjalnego „trybu skupienia”. Po rozpoczęciu zajęć, nauczyciele i uczniowie mogą udostępniać swoje filmy, rozmawiać i wyciszać się (Mohan, 2020).

1.4. Aplikacje do wspólnych i interaktywnych prezentacji

Dysk Google²⁶. W przypadku projektów międzykulturowych, na wczesnych etapach projektu, gdzie wymiana plików i praca zespołowa była najbardziej potrzebna, instruktorzy zalecali korzystanie ze *Slacka* i *Google Drive*, ale studenci mieli stosunkowo dużą swobodę wyboru spośród innych dostępnych platform mediów społecznościowych lub aplikacji do obsługi komunikatorów internetowych (Swartz, Barbosa i Crawford, 2020).

²⁴Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://meet.google.com/>

²⁵Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://aws.amazon.com/chime/?chime-blog-posts.sort-by=item.additionalFields.createdDate&chime-blog-posts.sort-order=desc>

²⁶Więcej informacji można znaleźć na:

https://workspace.google.com/intl/en_ie/products/drive/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=emea-gb-all-en-dr-bkws-all-all-trial-e-t1-1009147&utm_content=text-ad-crnturectrl-none-DEV_c-CRE_471198180395-

[ADGP_Hybrid%20%7C%20AW%20SEM%20%7C%20BKWS%20~%20G%20Suite_EXA_google%20drive-KWID_43700056764761217-kwd-2833008900-userloc_1011804&utm_term=KW_google%20drive-g&gclid=CjwKCAjww5r8BRB6EiwArcckC7AVxAeBizLJygfivVvXuqABOnenBdaPpmTbN9PaQIm47y77CHsPRBoCKNAQAvD_BwE&gclid=aw.ds](https://workspace.google.com/intl/en_ie/products/drive/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=emea-gb-all-en-dr-bkws-all-all-trial-e-t1-1009147&utm_content=text-ad-crnturectrl-none-DEV_c-CRE_471198180395-ADGP_Hybrid%20%7C%20AW%20SEM%20%7C%20BKWS%20~%20G%20Suite_EXA_google%20drive-KWID_43700056764761217-kwd-2833008900-userloc_1011804&utm_term=KW_google%20drive-g&gclid=CjwKCAjww5r8BRB6EiwArcckC7AVxAeBizLJygfivVvXuqABOnenBdaPpmTbN9PaQIm47y77CHsPRBoCKNAQAvD_BwE&gclid=aw.ds)

Trello²⁷. *Trello* jest narzędziem do współpracy wizualnej używanym przez nauczycieli i profesorów na całym świecie do łatwiejszego planowania zajęć, współpracy w ramach wydziału i organizacji klasy (<https://trello.com/en/education>). Narzędzie to może być używane za darmo i pozwala uczestnikom na tworzenie zespołów, tablic i zapraszanie innych do współpracy. *Trello* jest generalnie używane po fazie eksploracji i spotkania inauguracyjnego, jako dodatkowy system wsparcia dla zarządzania projektami międzykulturowymi i mobilności międzynarodowej, ponieważ narzędzie to może zdefiniować i śledzić zadania, które są wykonywane w danym czasie.

Mentimeter²⁸. *Mentimeter* jest narzędziem, które pozwala prelegentowi na wizualne tworzenie odpowiednich interakcji z publicznością w czasie rzeczywistym. Używając tego narzędzia, prelegent może dowiedzieć się, co myśli publiczność poprzez głosowanie online za pomocą telefonów komórkowych, tabletów lub komputerów. Celem tego narzędzia jest stworzenie efektywnej i angażującej interakcji podczas konferencji i spotkań.

Kahoot!²⁹. *Kahoot!* to aplikacja do projektów edukacyjnych, która pozwala nauczycielom tworzyć testy, ankiety i gry szkoleniowe lub organizować. Działa zarówno na komputerach jak i na smartfonach. Główną zaletą korzystania z tej aplikacji jest możliwość wprowadzenia nowych tematów i pojęć, przegląd treści, wykorzystanie nauki na odległość, tworzenie interakcji poprzez importowanie lub tworzenie slajdów i łączenie ich z różnymi typami pytań, wzmacnianie wiedzy, tworzenie ankiet.

1.5. Otwarte kursy online (MOOC)

Otwarte kursy online (MOOC) zapewniają nieograniczone możliwości dla ludzi na całym świecie, aby szkolić się lub kształcić w szerokim zakresie tematów bez żadnych zobowiązań. Tempo nauki i poziom zaangażowania zależą od życzenia uczestnika i jego osobistej motywacji. Rezultat powstających MOOC na całym świecie może być interpretowany jako sposób na demokratyzację edukacji poprzez dostarczenie wielu dostępnych narzędzi do nauki (Joo, So i Kim, 2018). Wiele kursów nie wymaga opłat, co prowadzi do ich rosnącej popularności (Pasha, Abidi i Ali, 2016).

Ponieważ język angielski jest międzynarodowym medium komunikacji, większość MOOC jest dostarczana w tym języku, ale znaczna liczba kursów jest dostępna w językach takich

²⁷Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://trello.com/en>

²⁸Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://www.mentimeter.com/>

²⁹Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://kahoot.com/>

jak hiszpański, francuski, włoski, chiński, rosyjski, niemiecki itp. Kiedy kilka lat temu pojawiło się zjawisko MOOC, większość kursów pochodziła z uniwersytetów amerykańskich i krajów zachodnich (Altbach, 2014). Przewaga angielskojęzycznych MOOC jest zachowana dzięki przewadze używania języka angielskiego jako Lingua Franca (LFE), gdzie komunikacja LFE zmienia się z pasywnych unikających ryzyka użytkowników języka angielskiego na czynnie posługujących się LFE (Tanaka i Nechita, 2020).

Krótki opis niektórych z dostawców darmowych MOOC będzie podany poniżej, i będzie zawierał główne strony, gdzie różne kursy są dostępne. Kursy są bardzo zróżnicowane, a zapisują się na nie ludzie z całego świata, co stwarza nieskończoną liczbę okazji do interakcji dla uczestników. Każdy rodzaj interakcji podczas wykonywania zadań wymaganych przez dany kurs może być zastosowany do nauki międzykulturowej, ale kursy komunikacji międzykulturowej są również oferowane dla zainteresowanych.

Khan Academy³⁰. *Khan Academy* jest platformą non-profit, która oferuje wszystkie swoje kursy za darmo dla dzieci od przedszkola do szkoły średniej, ale dorośli mogą również znaleźć kursy z zakresu przedsiębiorczości, finansów osobistych lub zajęcia przygotowawcze do testów językowych obok standardowych kursów matematyki, nauk ścisłych, sztuki i nauk humanistycznych. W październiku 2020 r. platformy zostały przetłumaczone na szereg języków, co zapewnia dużą ilość treści przetłumaczonych na języki: ormiański, bangla, bułgarski, czeski, francuski, gruziński, niemiecki, koreański, norweski, polski, portugalski (europejski i brazylijski), serbski, hiszpański, turecki i chiński uproszczony. Dla kolejnych 29 języków dostępne są strony demonstracyjne lub w wersji lite.

Coursera³¹. *Coursera* to amerykańska organizacja MOOC założona w 2012 roku, która współpracuje z uniwersytetami i innymi organizacjami, takimi jak Google czy MoMA, oferując kursy online, certyfikaty i stopnie naukowe w bardzo szerokiej kategorii tematów. Uczestnicy mogą dołączyć do Coursery za darmo, ale muszą płacić za certyfikaty, oceny lub składanie zadań. System cenowy obejmuje kursy z jednorazową opłatą, miesięczny abonament za specjalistyczny zestaw kursów lub roczną opłatę abonamentową. W październiku 2020 roku Coursera oferowała 38 kursów w kategorii *komunikacja międzykulturowa*, w tym takie kursy jak *Conversational English Skills, Mediation and Conflict Resolution* czy *Write Professional Emails in English*.

³⁰ Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://www.khanacademy.org/>

³¹ Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://www.coursera.org/>

Iversity³². *Iversity* to europejska platforma MOOC założona w Berlinie, która obecnie jest częścią globalnego wydawnictwa Springer Nature. Uniwersytety oferujące kursy na platformie Iversity mają możliwość przyznawania uczestnikom punktów ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), które są uznawane przez każdą europejską instytucję szkolnictwa wyższego. Płacenie daje uczestnikom szansę na zdobycie certyfikatu przyznającego punkty ECTS, ale zapisy na kursy Iversity są bezpłatne. Dostępne języki to: angielski, niemiecki, francuski, bengalski, włoski, portugalski, rosyjski, hiszpański.

Udemy³³. Ten MOOC ma około 130.000 kursów dostępnych od tematów skupionych na karierze, takich jak finanse, programowanie lub marketing do kursów na temat muzyki, rozwoju osobistego lub zdrowia. Na *udemy.com*, ta ogromna różnorodność kursów jest zorganizowana w następujących kategoriach: Biznes, Projektowanie, Fotografia, Rozwój, Marketing, IT & Software, Rozwój osobisty. Niektóre kursy są darmowe, ale zdobycie certyfikatów wymaga wniesienia opłaty. W płatnych pakietach dostępne są również opcje Q&A z instruktorem oraz bezpośrednie wiadomości od instruktora. Proste wyszukiwanie na stronie pod hasłem „komunikacja międzykulturowa” dało 4972 wyniki, a na podstawie szybkiej oceny, kurs trwający 1,5 - 2 godziny kosztuje około 15 USD.

edX³⁴. *edX* został założony przez Harvard i MIT w celu oferowania kursów online, a także współpracuje z innymi dużymi amerykańskimi uniwersytetami, takimi jak Berkeley czy Cornell. Tematyka kursów rozciąga się od nauk o danych po sztukę i nauki humanistyczne. Większość kursów jest darmowa, ale certyfikaty i pozwolenie na przesyłanie zadań wymaga uiszczenia opłaty w wysokości od 50 do 300 USD.

1.6. Aplikacje tłumaczeniowe

Google Translate. Google Translate jest darmowym narzędziem tłumaczeniowym stworzonym przez Google i ma charakter *open source*. Oznacza to, że cała społeczność może mieć w nim swój udział. Może zapewnić wymowę słowa, ma wbudowany słownik i daje możliwość odsłuchania tłumaczenia, ale jego główna funkcja odnosi się do tłumaczenia tekstu, tłumaczenia słów pisanych, tłumaczenia obrazów i tłumaczenia stron internetowych lub dokumentów. Istnieje również funkcja konwersacji w różnych językach, która natychmiast tłumaczy język mówiony na wybrany język obcy. Istnieje również tłumaczenie w aplikacji

³² Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://iversity.org/>

³³ Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://www.udemy.com/>

³⁴ Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://www.edx.org/>

mobilnej, dostępne w trybie offline, o nazwie „Tap to Translate”. Więcej informacji o tym, jak można korzystać z tej aplikacji można znaleźć na stronie Google³⁵.

Jednym z największych problemów jest to, że dokładność tłumaczenia ma tendencję do zmniejszania się przy dłuższych tekstach. Pojawiają się błędy gramatyczne, a także znaczenie niektórych wyrażen w tłumaczeniach nie zawsze jest prawidłowe. Istnieje wiele artykułów technicznych szczegółowo opisujących ograniczenia tej aplikacji.³⁶

To narzędzie może być pomocne w rozmowach między studentami i nauczycielami lub studentami, którzy mówią różnymi językami. W przypadku dłuższej dyskusji, dokładność tłumaczenia będzie niższa, ale może być ono przydatne dla tłumaczeń pojedynczych słów lub określenia wymowy. Studenci mogą użyć go do przetłumaczenia rysunku podczas prezentacji, lub kilku słów, itp. Ponadto, jeśli student jest w trakcie egzaminu ustnego i w pewnym momencie nie pamięta niektórych słów, może skorzystać z funkcji konwersacji. Krótkie dokumenty również mogą być tłumaczone, ale tłumaczenie musi być podwójnie sprawdzone. Jeśli dwóch studentów posługuje się różnymi językami, mogą oni użyć Tap do tłumaczenia, aby komunikacja była bardziej przystępna. Dla profesjonalnego tłumaczenia, lepiej jest używać innych narzędzi, ale Google Translate może być używany jako punkt wyjścia.

Context Reverso. Narzędzie to zawiera słownik, koniugację czasowników, synonimy i różne w różnych kontekstach³⁷, ale tylko w ograniczonej liczbie języków. Ta strona może być używana przez nauczycieli lub studentów, gdy potrzebują dokładniejszego tłumaczenia niż to, które może zapewnić Google Translate.

Wordreference. To narzędzie oferuje słownik, koniugację czasowników i forum do dyskusji na tematy językowe³⁸, ale dla ograniczonej liczby języków. Strona ta może być używana przez nauczycieli lub studentów, gdy chcą tłumaczyć na wyższym poziomie niż za pomocą Google Translate i zadać pytanie związane z gramatyką lub znaczeniem kontekstowym.

Linguee. Narzędzie to składa się ze słownika dostępnego poprzez wyszukiwarkę i dostarcza słów i wyrażen w różnych językach. Znaczenie wyszukiwanych słów może być analizowane w różnych kontekstach. Można znaleźć specjalistyczne terminy i idiomy z różnych dziedzin³⁹, ale dla ograniczonej liczby języków. Istnieje również funkcja tłumaczenia

³⁵ Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://translate.google.com/intl/en/about/>

³⁶ Benjamin, Martin (2019). *Kiedy i jak korzystać z Google Translate*. Teach You Backwards. Retrieved from (<https://www.teachyoubackwards.com/how-to-use-google-translate/#dictionary>)

³⁷ Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://context.reverso.net/translation/>

³⁸ Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://www.wordreference.com/>

³⁹ Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://www.linguee.com/>

dokumentów, dostępna tylko dla najczęściej używanych języków. Strona ta może być używana przez nauczycieli lub studentów, gdy chcą przetłumaczyć profesjonalne wyrażenia.

The Free Dictionary. To narzędzie jest darmowym słownikiem, który zawiera słowniki z różnych dziedzin zawodowych (medyczne, prawne i finansowe) oraz zbiór idiomów, akronimów, cytatów,⁴⁰ ale jest dostępny tylko dla kilku języków.

Magic Search⁴¹. Jest to wyszukiwarka, która łączy w sobie różne słowniki lub platformy tłumaczeniowe dla różnych języków. Czasami zarządzanie wszystkimi stronami może być wyzwaniem, a aplikacja ma tendencję do powolnego działania. Strona ta może być używana przez nauczycieli lub studentów, gdy chcą poprawić swoją znajomość języka, znaleźć właściwy sens słowa lub przetłumaczyć profesjonalne idiomy.

Tłumaczenie Youtube⁴². YouTube zawiera funkcję, która tłumaczy filmy. Możesz dodać swoje napisy, lub możesz uruchomić istniejące napisy. *Widząc* napisy, które ułatwiają tłumaczenie. Ogólnie rzecz biorąc, filmy w języku angielskim lub innych popularnych językach zostały opatrzone napisami. Również tylko dla popularnych języków YouTube może zapewnić automatyczne tłumaczenia. Proces dodawania napisów do filmów może być trudny, ale istnieją dokładne instrukcje. Strona może być używana przez nauczycieli lub studentów, gdy chcą zrobić prezentację wideo i przetłumaczyć ją na inne języki.

Tłumaczenie Powerpoint⁴³. Program PowerPoint dla Microsoft 365 może przepisać prezentację i wyświetlić napisy w oryginalnym języku lub napisy w innym języku. Może to pomóc dostosować się do członków widowni, którzy mają problemy ze zrozumieniem języka, gdy jest on mówiony, i dla których napisy mogą być łatwiejsze do zrozumienia, zwłaszcza jeśli są przetłumaczone. To narzędzie jest dostępne tylko dla kilku języków i nie jest tak dokładne, ale oczekuje się, że z czasem to się poprawi. Większość prezentacji przygotowywanych przez nauczycieli lub studentów jest w PowerPoint. Z tego powodu może on być niezbędnym narzędziem do edukacji w środowisku wielokulturowym.

1.7. Bazy danych z tematami, które należy poruszyć w ramach kształcenia globalnego

⁴⁰ Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://www.thefreedictionary.com/>

⁴¹ Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://magicsearch.org/>

⁴² Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://support.google.com/youtube/answer/4792576?hl=en>

⁴³ Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://support.microsoft.com/en-us/office/present-with-real-time-automatic-captions-or-subtitles-in-powerpoint-68d20e49-aec3-456a-939d-34a79e8ddd5f>

*Fundacja Gapminder Hans Rosling*⁴⁴. Fundacja Gapminder stawia sobie za cel podniesienie poziomu wiedzy opartej na faktach, którą każdy może zrozumieć i w której każdy może zredukować luki pomiędzy różnymi populacjami na temat istotnych aspektów globalnego rozwoju, takich jak: środowisko, zdrowie, energia, płeć, gospodarka, demografia i zarządzanie.

Fundacja ta stworzyła stronę internetową, na której publikuje różne materiały i narzędzia do nauczania w klasie. Są one darmowe i bardzo łatwe w użyciu, często prezentują innowacyjne i proste sposoby wyjaśniania trudnych do zaakceptowania faktów. Wszystkie materiały są w języku angielskim, ale niektóre można znaleźć również w języku szwedzkim i holenderskim. Ich formaty obejmują zarówno tekst, jak i wideo, dzięki czemu informacje są dostępne dla każdego. Niektóre materiały zostały stworzone specjalnie dla nauczycieli, inne są adresowane do ogółu społeczeństwa.

Oprócz materiałów, strona udostępnia interaktywną i łatwą w użyciu bazę danych z przyjaznym interfejsem. Niezależnie od wykształcenia nauczyciela, baza ta może być wykorzystana do porównawczego zilustrowania niektórych aspektów różnych krajów na świecie. Zasoby te mogą być pomocne w przełamywaniu barier między kulturami poprzez ilustrowanie podobieństw i różnic między krajami. W ten sposób, możemy stworzyć pretekst do dialogu i interakcji.

*WorldLifeExpectancy*⁴⁵. Jest to jedna z największych na świecie globalnych baz danych dotyczących zdrowia i długości życia. Podobnie jak w przypadku Gapminder Foundation, ich celem jest edukacja społeczeństwa w zakresie zdrowia. Dane są prezentowane w przyjazny dla użytkownika sposób za pomocą tabel lub map. Wszystko to jest zorganizowane według różnych wskaźników zdrowotnych. Znajdują się tam również artykuły związane z tym samym tematem, ale tylko w języku angielskim. Nauczyciele mogą znaleźć wskaźniki dla różnych krajów świata. Ponieważ są one przedstawione w atrakcyjny sposób, mogą być wykorzystane jako temat do dyskusji dla uczniów z różnych krajów.

*Eurostat*⁴⁶. Eurostat jest urzędem statystycznym Unii Europejskiej i dostarcza wysokiej jakości statystyki i dane dotyczące Europy. Dane są przedstawione w przyjazny dla użytkownika sposób za pomocą tabel, wykresów lub map, z krótkim opisem zmiennych przedstawionych w tabeli. Wszystkie te dane są uporządkowane według dziewięciu tematów statystycznych odpowiadających poszczególnym obszarom polityki UE. Strona ta zawiera wiele informacji,

⁴⁴ Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://www.gapminder.org/>

⁴⁵ Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://www.worldlifeexpectancy.com/>

⁴⁶ Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://ec.europa.eu/eurostat/>

dlatego też nawigacja po niej wymaga pewnego doświadczenia. Informacje są w języku angielskim, francuskim i niemieckim i odnoszą się tylko do krajów europejskich.

Niezależnie od tego, jakiego rodzaju kursu uczą, nauczyciele mogą znaleźć wskaźniki dla różnych krajów Europy, przedstawione w sposób atrakcyjny dla studentów. Dane te mogą stanowić punkt wyjścia do rozmowy, pozwalając na pokonanie barier komunikacyjnych pomiędzy studentami o różnym pochodzeniu kulturowym.

Bank Światowy ⁴⁷. World Development Indicators (WDI) to opracowana przez Bank Światowy kompilacja porównywalnych danych dotyczących rozwoju w różnych krajach. Jest to złożona strona zawierająca wskaźniki i artykuły zorganizowane w różnych obszarach tematycznych (ubóstwo i nierówności, ludzie, środowisko, państwa i rynki, gospodarka i powiązania globalne). Zapewnia bezpłatny i otwarty dostęp do danych dotyczących rozwoju globalnego. Strona ma różne wersje językowe (angielską, hiszpańską, francuską, arabską i chińską), a dane są prezentowane w przyjazny dla użytkownika sposób za pomocą tabel i wykresów. Ponieważ zawiera wiele informacji i jest bardzo złożona, strona nie jest łatwa w nawigacji dla nowych użytkowników, ale po pewnym czasie każdy może sobie z nią poradzić.

Niezależnie od rodzaju prowadzonego przedmiotu, nauczyciele mogą znaleźć wskaźniki dla różnych krajów świata, przedstawione w sposób, który powinien być atrakcyjny dla studentów. Dane te mogą stanowić punkt wyjścia do rozmowy, pozwalając na pokonanie barier komunikacyjnych między studentami o różnym pochodzeniu kulturowym. Ponadto, strona zawiera wiele wskaźników z niemal każdej dziedziny, a więc nauczyciele mają gwarancję, że znajdują jakieś wskaźniki związane z ich obszarem zainteresowań.

UNdata (*A world of information*) ⁴⁸. Jest to baza danych dla globalnej społeczności użytkowników, opracowana przez system statystyczny Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ) i inne agencje międzynarodowe. Dane prezentowane są w formie tabel i obejmują szeroki zakres tematów statystycznych (rolnictwo, przestępczość, komunikacja, pomoc rozwojowa, edukacja, energia, środowisko, finanse, płeć, zdrowie, rynek pracy, produkcja, rachunki narodowe, ludność i migracja, nauka i technologia, turystyka, transport i handel). Dane te można pobrać w formie tabeli w formatach pdf i csv. Strona pokazuje dane tylko w formie tabeli, a w przypadku niektórych wskaźników brakuje danych dla wszystkich krajów lub wszystkich lat. Znalezienie konkretnego wskaźnika na stronie nie zawsze jest intuicyjne, ale dane są często

⁴⁷ Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://data.worldbank.org/>

⁴⁸ Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://data.un.org/>

przydatne w uzupełnianiu informacji znalezionych na innych stronach.

Zintegrowana Seria Mikrodanych Użytku Publicznego (IPUMUS) ⁴⁹. IPUMS dostarcza danych spisowych i ankietowych z całego świata. Może być wykorzystany do analizy porównawczej danych. Dane i usługi są dostępne nieodpłatnie. W porównaniu z wyżej wymienionymi stronami, strona ta indeksuje wyniki badań z różnych krajów świata, na różne tematy. Zawiera nieproporcjonalnie dużo danych z USA w porównaniu z innymi krajami, niektóre z nich są również stare. Ponadto wymagana jest rejestracja i trzeba podać wyjaśnienie, w jaki sposób chce się korzystać z danych. Znalezienie konkretnego wskaźnika na stronie nie zawsze jest intuicyjne, ale może uzupełniać informacje znalezione na innych stronach, głównie ze względu na dane ze spisów powszechnych i ankiet.

Inne narzędzia i zasoby do nauki międzykulturowej (wiki, blogi, fora). Fora są przydatne do dzielenia się pomysłami, dyskusowania i oceny perspektyw, selekcjonowania informacji, rozumowania, wnioskowania na konkretne tematy, porównywania różnych interpretacji, internalizacji pojęć, oceny i syntezy różnych stanowisk oraz zdobywania głębszego zrozumienia (Biasutti, 2017).

Blogi są przede wszystkim medium wzmacniającym to, czego student się nauczył, nie wpływają na wyniki związane z wydajnością (Strich, Mayer i Friedler, 2019).

Studenci w środowisku projektów grupowych opartych na wiki aby poprawić doświadczenie uczenia się i wyniki mogą wykorzystać obecność innych poprzez interakcję społeczną z rówieśnikami i instruktorami, (Luo i Chea, 2020).

Miyazoe i Anderson (2010) wyróżnili różne cechy forów, blogów i wiki w poniższej tabeli (Tabela 1).

Tabela 1. Niektóre cechy charakterystyczne wiki, blogów i forów. Źródło: Miyazoe i Anderson, 2010, s. 186.

	<i>Fora</i>	<i>Blogi</i>	<i>Wiki</i>
Orientacja czasowa	Przeszłość i teraźniejszość	Od przeszłości do teraźniejszości	Stan Obecny
Prezentacja	Wedle wątków	Odwrotnie chronologicznie	Produkt końcowy
Struktura	Kontrolowane przez moderatora	Kontrolowane przez autora	Otwarte
Administratorzy	Jeden/wiele	Jeden	Wiele
Edytowanie	Niedozwolone	Przez twórcę	Przez wielu
Orientacja na świadomość	Proces	Proces	Produkt

⁴⁹ Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://usa.ipums.org/usa/>

Pośrednictwo pracy	Kolektywnie	Indywidualnie	Kolektywnie
Orientacja na działanie	Wymiana	Express	Zmiana
Orientacja na odczucia	Współtworzenie	Indywidualnie	Współpraca

2. Ocena skuteczności stosowanych narzędzi w środowisku wielokulturowym

Pod koniec kursu nauczyciele powinni sprawdzić, czy narzędzia, których używają, okazały się skuteczne w rozwijaniu umiejętności międzykulturowych, takich jak przekazywanie wiedzy o różnych środowiskach kulturowych lub nawiązywanie interakcji. Mogą również ustalić, które z narzędzi cyfrowych najlepiej odpowiadają konkretnemu rodzajowi dzielenia się wiedzą/transferu/współpracy i przyczyniają się do rozwoju kompetencji międzykulturowych.

Innymi słowy, należy zmierzyć *użyteczność tych narzędzi i stopień ich wkładu w rozwój kompetencji międzykulturowych*. Dla Sokolovskiego (2016), *użyteczność* może być mierzona za pomocą następujących wskaźników:

- bardziej wydajny w użyciu - wymaga mniej czasu na wykonanie określonego zadania;
- łatwość uczenia się - obsługi można się nauczyć poprzez obserwację obiektu;
- bardziej satysfakcjonujące w użyciu;
- łatwość uczenia się (intuicyjna nawigacja, łatwa do opanowania);
- efektywność użytkowania (GUI jest łatwe w użyciu dla kilku czynności);
- zapamiętywalność (czy działania są zapamiętywane?);
- nieliczne i niekatastrofalne błędy (użytkownik nie jest obarczany winą za błąd)
- subiektywna satysfakcja (ogólna opinia użytkownika na temat GUI i przyjemności użytkowania).

W oparciu o te wskaźniki, można wykorzystać kwestionariusze do pomiaru użyteczności niektórych platform, aplikacji, oprogramowania w procesie uczenia się w środowisku wielokulturowym. Dla celów pedagogicznych, zilustrujemy ten punkt kilkoma przykładami:

1. Jak szybkie są następujące platformy/aplikacje/oprogramowanie/baza danych w wykonywaniu określonych zadań? (w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza wcale nie szybko, a 5 bardzo szybko)
2. Jak łatwa/trudna była dla Ciebie praca z następującymi platformami/aplikacjami/oprogramowaniem/bazami danych? (w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza bardzo trudno, a 5 bardzo łatwo)
3. Jak bardzo podobała Ci się praca z następującymi platformami/aplikacjami/oprogramowaniem/bazami danych? (w skali od 1 do 5, gdzie 1

oznacza wcale, a 5 bardzo)

4. Jak bardzo efektywne są według Ciebie następujące platformy/aplikacje/oprogramowanie/bazy danych w procesie uczenia się? (w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza wcale nieefektywne, a 5 bardzo efektywne)

W oparciu o badania opisane przez literaturę (Çiftçi, 2016), można określić niektóre czynniki narzędzi cyfrowych przyczyniające się do rozwoju kompetencji międzykulturowych:

- ogólne zadowolenie z narzędzi cyfrowych i uczenia się międzykulturowego (wartościowe i przyjemne pod względem wymiany kulturowej) (Lee, 2011);
- zwiększenie wiedzy zarówno w odniesieniu do kultury własnej, jak i docelowej (kontrastowanie i porównywanie kultur, wiedza, zainteresowanie i świadomość);
- zróżnicowane poziomy rozwoju międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (komunikacja między różnymi kulturami za pomocą odpowiednich technologii).

Do oceny można wykorzystać następujące pytania:

1. Jak wydajne są według Ciebie następujące platformy/aplikacje/oprogramowanie/bazy danych w nauczaniu w środowisku wielokulturowym? (w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza wcale nie wydajne, a 5 bardzo wydajne)
2. Jak bardzo według Ciebie przydatne są następujące platformy/aplikacje/oprogramowanie/bazy danych w nauce w środowisku wielokulturowym? (w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza wcale, a 5 bardzo)
3. W jakim stopniu następujące platformy/aplikacje/oprogramowanie/bazy danych przyczyniły się do wzrostu wiedzy o innych kulturach? (w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza wcale, a 5 - bardzo duży)
4. W jakim stopniu następujące platformy/aplikacje/oprogramowanie przyczyniły się do zwiększenia stopnia interakcji ze studentami z innych kultur? (w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza wcale, a 5 - bardzo duży)
5. W jakim stopniu następujące platformy/aplikacje/oprogramowanie przyczyniły się do lepszego zrozumienia innych kultur? (w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza wcale, a 5 bardzo dużo)
6. W jakim stopniu następujące platformy/aplikacje/oprogramowanie przyczyniły się do wzrostu zainteresowania innymi kulturami? (w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza wcale, a 5 - bardzo duże)
7. W jakim stopniu następujące platformy/aplikacje/oprogramowanie umożliwiły

porównanie różnych kultur? (w skali od 1 do 5, gdzie 1 to wcale, a 5 to bardzo dużo)

8. W jakim stopniu następujące platformy/aplikacje/oprogramowanie doprowadziły do zmiany nastawienia do uczniów z innych kultur? (w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza wcale, a 5 - bardzo dużą)

Bibliografia

- AACU (Association of American Colleges and Universities). (2013). *Global Learning VALUE Rubric*, <http://www.aacu.org/value>
- Altbach, P.G. (2014). MOOCs as neocolonialism: who controls knowledge?, *International Higher Education*, 75, ss. 5-7.
- Ambrose, S. A., Bridges, M.W., & Benjamin, M. (2019). *When and How to Use Google Translate*. Teach You Backwards, <https://www.teachyoubackwards.com/how-to-use-google-translate/#dictionary>
- Andujar, A. (2020). Analysing WhatsApp and Instagram as Blended Learning Tools. In *Recent Tools for Computer-and Mobile-Assisted Foreign Language Learning* (ss. 307-321). IGI Global.
- Avgousti, M.I. (2018). Intercultural communicative competence and online exchanges: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), ss. 819-853.
- Benson, P. (2015). Commenting to learn: Evidence of language and intercultural learning in comments on YouTube videos. *Language Learning & Technology*, 19(3), ss. 88-105.
- Biasutti, M. (2017). A comparative analysis of forums and wikis as tools for online collaborative learning. *Computers & Education*, 111, ss. 158-171.
- Byrne, J., Furuyabu, M., Moore, J., & Ito, T. (2020). The Unexpected Problem of Classroom Video Conferencing: An Analysis and Solution for Google Hangouts and Jitsi Meet. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 5(2), ss. 302-320.
- Catteeuw, P. (2012). *A Framework of Reference for Intercultural Competence. A 21st century Flemish Experiment in Capacity Building in Formal Education*. Brussels: FARO.
- Chen, W.Y. (2020). Learning through participation: A case study on the affordances of making YouTube tutorial videos. *JALT CALL Journal*, 16(1), ss. 51-67.
- Çiftçi, E.Y. (2016). A Review of Research on Intercultural Learning through Computer-Based Digital Technologies. *Educational Technology & Society*, 19 (2), ss. 313–327.
- Çiftçi, E.Y., & Savaş, P. (2018). The role of telecollaboration in language and intercultural

- learning: A synthesis of studies published between 2010 and 2015. *ReCALL: Journal of EUROCALL*, 30(3), ss. 278-298.
- Dimitrov, N., & Haque, A. (2016). Intercultural teaching competence: A multi-disciplinary framework for instructor reflection. *Intercultural Education: Special issue on Learning at Intercultural Intersections*, (27)5, ss. 437-456.
- Dunne, L. (2009). Discourses of Inclusion: a critique. *Power and Education*, 1(1), 42-56.
- Escudeiro, N., Barata, A., Escudeiro, P., Welzer, T., Almeida, R., & Papadourakis, G. (2020). Blended Academic International Mobility: tearing down barriers to mobility in a sustainable way. In *2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (ss. 1434-1443). IEEE.
- Ferdig, R. E., Coutts, J., DiPietro, J., Lok, B., & Davis, N. (2007). Innovative technologies for multicultural education needs. *Multicultural Education & Technology Journal*, 1(1), ss. 47-63.
- Fischer, H., Heise, L., Heinz, M., Moebius, K., & Koehler, T. (2014). E-Learning Trends and Hypes in Academic Teaching. Methodology and Findings of a Trend Study. *International Conference e-Learning 2014*, 1, ss. 63-69.
- Forrester, A. (2020). Addressing the Challenges of Group Speaking Assessments in the Time of the Coronavirus. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2), ss. 74-89.
- Frisby, B.N., Kaufmann, R., & Beck, A.C. (2016). Mediated group development and dynamics: an examination of video chatting, Twitter, and Facebook in group assignments. *Communication Teacher*, 30(4), ss. 215-227.
- Joo, Y.J., So, H.J., & Kim, N.H. (2018). Examination of relationships among students' self-determination, technology acceptance, satisfaction, and continuance intention to use K-MOOCs. *Computers & Education*, 122, ss. 260-272.
- Jauregi, K., & Bañados, E. (2008). Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs. *ReCALL: Journal of EUROCALL*, 20(2), 183.
- Karkoulia, K.C. (2016). Teachers' attitudes towards the integration of Web 2.0 tools in EFL teaching. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 7(1), ss. 46-73.
- Keles, E. (2018). Use of Facebook for the Community Services Practices course: Community of inquiry as a theoretical framework. *Computers & Education*, 116, ss. 203-224.
- Lee, L., & Markey, A. (2014). A study of learners' perceptions of online intercultural exchange

- through Web 2.0 technologies. *ReCALL: Journal of EUROCALL*, 26(3), 281.
- Lenkaitis, C.A. (2020a). Virtual exchanges for intercultural communication development: Using can-do statements for ICC self-assessment. *Journal of International and Intercultural Communication*,
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17513057.2020.1784983>
- Lenkaitis, C.A. (2020b). Technology as a mediating tool: Videoconferencing, L2 learning, and learner autonomy. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5-6), ss. 483-509.
- Li, X. M., & Wang, Y. G. (2014). The Application of CMIC in Cultivating Learners' Cross-Cultural Communication Competence. *Applied Mechanics and Materials*, 610, ss. 667–672.
- Luo, M.M., & Chea, S. (2020). Wiki use for knowledge integration and learning: A three tier conceptualization. *Computers & Education*,
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131520301196>.
- Miyazoe, T., & Anderson, T. (2010). Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. *System*, 38(2), ss. 185-199.
- Mohan, V. (2020). *Building A Virtual Classroom Application Using The Amazon Chime SDK | Amazon Web Services*. Retrieved from: <https://aws.amazon.com/blogs/business-productivity/building-a-virtual-classroom-application-using-the-amazon-chime-sdk/>
- Neva, C., Landa-Buil, M., Carter, B. A., & Ibrahim-Ali, A. (2010). Telecollaboration in Spanish as a foreign language in Trinidad. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 15(24), ss. 75-102.
- Parcha, J.M. (2014). Accommodating Twitter: Communication accommodation theory and classroom interactions. *Communication Teacher*, 28(4), ss. 229-235.
- Pasha, A., Abidi, S., & Ali, S. (2016). Challenges of offering a MOOC from an LMIC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning: IRRODL*, 17(6), ss. 221-228.
- Pasquale, G. (2015). The teaching methodology in intercultural perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, ss. 2609-2611.
- Purcell, K., Buchanan, J., & Friedrich, L. (2013). *Pew Research Center's Internet & American Life Project. The Impact of Digital Tools on Student Writing and How Writing is Taught in Schools*, <https://www.pewresearch.org/internet/2013/07/16/the-impact-of-digital-tools-on-student-writing-and-how-writing-is-taught-in-schools/>
- Rada Europy. (2016). Przewodnik dotyczący opracowywania i wdrażania programów nauczania

- dla edukacji różnorodnej i międzykulturowej. Retrieved from <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>.
- Rienties, B., Alcott, P., & Jindal-Snape, D. (2014). To let students self-select or not: that is the question for teachers of culturally diverse groups. *Journal of Studies in International Education*, 18(1), ss. 64-83.
- Sokolovski, A. (2016). The Usage of Collaborative ICT Tools in Higher Education: Preliminary Study and Anticipated Results. Conference on Information Technologies for Young Researchers– CITYR'09, 6-7 June 2009, Skopje, R. Macedonia. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/291971428_The_Usage_of_Collaborative_ICT_Tools_in_Higher_Education_Preliminary_Study_and_Anticipated_Results
- Soltero, J., (2020). *Google Meet Premium Video Meetings—Free For Everyone.*, <https://blog.google/products/meet/bringing-google-meet-to-more-people/>
- Strich, F., Mayer, A.S., & Fiedler, M. (2019). A Social Network Approach to Blogs: Improving Digital Collaborative Learning, <https://core.ac.uk/download/pdf/301384176.pdf>
- Swartz, S., Barbosa, B., & Crawford, I. (2020). Building Intercultural Competence Through Virtual Team Collaboration Across Global Classrooms. *Business and Professional Communication Quarterly*, 83(1), ss. 57-79.
- Tanaka, H., & Nechita, F. (2020). Social Cognition of Temporality and Environment: Lingua Franca English Construction. *Business Communication Research and Practice*, 3(1), ss. 17-26.
- Terhune, N. (2015). Language learning going global: linking teachers and learners via commercial Skype-based CMC. *Computer Assisted Language Learning*, 29(6), ss. 1071-1089.
- Vurdien, R. (2019). Videoconferencing: developing students' communicative competence. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 4(2), 269-298.
- Yeskel, Z. (2020). *New Meet Features To Improve Distance Learning*, <https://blog.google/outreach-initiatives/education/meet-for-edu/>
- Wang, C.M. (2012). Using Facebook for cross-cultural collaboration: The experience of students from Taiwan. *Educational Media International*, 49(1), ss. 63-76.
- Wilson-Forsberg, S.C., Power, P., Kilgour, V., & Darling, S. (2018). From Class Assignment to Friendship: Enhancing the Intercultural Competence of Domestic and International Students

through Experiential Learning. *Comparative and International Education Éducation Comparéet Internationale*, 47(1), ss. 1-18.



MODUŁ IV. Integracja społeczna na uniwersytecie

4.1. Cechy integracji społecznej w szkolnictwie wyższym

4.2. Obszary integracji społecznej na terenie uczelni

4.3. Czynniki strategii tworzenia polityki na rzecz integracji społecznej

4.1. CECHY INTEGRACJI SPOŁECZNEJ W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Buckinghamshire New University, UK ⁵⁰

Streszczenie

Integracja społeczna jest tym, do czego dążą wszystkie społeczeństwa. Proces tworzenia spójnego społeczeństwa, w którym wszyscy mogą ze sobą współpracować i szanować się nawzajem wymaga czasu. Uniwersytety mają swoją rolę do odegrania w odniesieniu do integracji społecznej, ponieważ są środowiskiem, w którym wszyscy mogą osiągnąć ten sam cel. Proces przekształcania środowiska uniwersyteckiego w społeczeństwo bardziej inkluzyjne społecznie może być osiągnięty poprzez ustawodawstwo, politykę i normy proceduralne. Niniejsze opracowanie pokazuje jednak, że pomimo niektórych wyzwań, można osiągnąć postęp w demokratycznym i wszechstronnym rozwoju uniwersytetu. Uniwersytety są predysponowane do zmian i postępu w społeczeństwie w odniesieniu do ludzi pracujących razem dla wspólnego dobra. Mogą one czynić postępy w kierunku poprawy polityki zwiększania poziomu integracji społecznej poprzez zapewnienie wyspecjalizowanego personelu, który posiada wiedzę i umiejętności niezbędne do sformalizowania i zinstytucjonalizowania tego procesu w ramach uczelnianych systemów.

Słowa kluczowe: strategie integracji społecznej, plan integracji społecznej, narzędzia samooceny integracji społecznej

⁵⁰ Autor korespondencyjny: Florin Ioraş, e-mail: florin.ioras@googlemail.com

4.1. Cechy integracji społecznej w szkolnictwie wyższym

W dalszej części rozdziału skupiono się na strategiach doskonalenia, które pomagają uniwersytetom w rozwiązywaniu problemów w następujących obszarach:

- udzielanie wskazówek w celu podnoszenia umiejętności międzykulturowych;
- kontrolowanie nierównej frekwencji i porzucania nauki;
- kontrolowanie frekwencji;
- poprawa możliwości zagwarantowania perspektyw dla studentów;
- poprawa komunikacji i współpracy na linii uczelnia-studenci oraz uczelnia-społeczność;
- współpraca z inicjatywami i stowarzyszeniami mniejszościowymi;
- gromadzenie danych o istniejących grupach wsparcia;
- świadomość integracji studentów ze środowisk zróżnicowanych społecznie na uniwersytecie i z miejscową ludnością.
- tworzenie możliwości wolontariatu w ramach społeczności.

1. Strategie

Kiedy uczelnie przeprowadzają ewaluację jakości, można przy jego okazji wspomóc proces rozwoju lokalnego. Kontynuację tego procesu można uzyskać poprzez *plan rozwoju integracji społecznej*, który powinien istnieć na każdej uczelni.

Istnieje wiele sposobów na zaplanowanie tego rozwoju, jednak najważniejsze jest, aby społeczność przyjęła odpowiednią metodę. Wszyscy wykładowcy i profesorowie powinni być włączeni w planowanie rozbudowy uniwersytetu, tak w fazie przygotowań jak i realizacji. Ważne jest, aby faza realizacji była zaplanowana i monitorowana.

Każda uczelnia znajduje się w innej fazie procesu przygotowawczego i prawdopodobnie ma inne wyobrażenie o tym, jaki jest najlepszy sposób rozwijania wszechstronnej społeczności. To z kolei wpływa na sposób, w jaki społeczność uniwersytecka ma być zaangażowana w działania przygotowawcze. Istnieje kilka kwestii, które mogą być brane pod uwagę:

- ocena kondycji stypendystów znajdujących się w trudnej sytuacji;
- ocena prowadzonych ćwiczeń akademickich;
- sporządzenie planu rozwoju;
- opracowanie kompleksowego programu wprowadzania planu;
- ocena;

- reakcja na wyniki.

Procedura wyjściowa zawiera ocenę stanu technicznego i analizę pozycji uniwersytetu. W tym stadium społeczność uniwersytecka powinna być zaangażowana w ocenę wydziału/kierunku, kładąc nacisk na stopień integracji społecznej studentów. Ocena może zawierać dane na temat liczby studentów z grup mniejszościowych, powinna też wspominać o relacjach wewnątrzuczelnianych, na przykład o liczbie osób rezygnujących ze studiów, informacje o frekwencji i liczbie studentów włączających się w wydarzenia edukacyjne. Ocena stanu wyjściowego powinna być w stanie rozpoznać wymagania edukacyjne i społeczne uczniów oraz ustalić precyzyjne cele stymulujące ich integrację społeczną.

Faza ta wymaga silnej współpracy i powinna być podtrzymywana przez kierownictwo wyższego szczebla poprzez inicjatywy rozwoju personelu, a także sam personel. Wymaga ona udziału członków grup mniejszościowych, na przykład delegatów społeczności lokalnych lub organizacji pozarządowych.

2. Przygotowanie planu

Plan ten powinien być nastawiony na szersze zrozumienie ograniczeń integracji społecznej. Uczelnie powinny odkryć swoje atuty i osiągnięcia; mogą dostrzec elementy wymagające poprawy i poszukać możliwości wstępnej modernizacji. Braki, które zostały rozpoznane podczas tworzenia planu działania, mogą zostać zlikwidowane przez uczelnię. Wykorzystanie planu jako instrumentu dla całej instytucji może pomóc w zaangażowaniu wszystkich przedstawicieli uczelni w różne części procesu. Dzięki temu uczelnia może jednocześnie pracować nad kilkoma projektami, a poszczególne jednostki nad różnorodnymi zadaniami, co przyspiesza działanie.

Niektóre uczelnie mogą mieć już przygotowane oryginalne plany działania, a co za tym idzie, mogą być przygotowane do szerszej taktyki przygotowawczej. Po przygotowaniu planu działania, członkowie uczelni są angażowani we wdrażanie. Dokumentacja ról, standardów osiągnięć i okresu korzystania z planu działania ułatwi uczelni wprowadzenie strategii w życie. W trakcie działania mogą pojawić się nowe problemy wymagające rozważenia. Dlatego wdrożenie powinno być elastyczne, aby móc odpowiadać na zmienne warunki, które mogą mieć miejsce.

Kierunki poprawy rozwoju uczelni są następujące:

- przygotowanie edukatorów na temat dyskryminacji i praw człowieka;

- przepisy uniwersyteckie dotyczące rejestracji i uczestnictwa w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych;
- przewidywanie porzucania nauki;
- przedsięwzięcia międzykulturowe;
- relacje uczelnia – lokalna społeczność;
- pomoc po godzinach pracy;
- współpraca pomiędzy służbami pomocy społecznej, służbą zdrowia, psychologami i uniwersytetem.

Zobowiązanie uniwersyteckie jako instrument uzupełniający - może być stosowane w kontekście uniwersyteckim jako dodatkowe narzędzie rozwoju, w celu stworzenia roboczego programu stopniowej ewolucji lub wzmocnienia. Inicjatywa, która ma za zadanie silnie potwierdzać etos włączania, musi zachęcać do:

- Optymistycznych i pomocnych relacji, w których studenci mają poczucie, że są doceniani.
- Budowania środowiska, w którym studenci czują się chronieni i bezpieczni.
- Przejawiania zachowań sprzyjających efektywnemu uczeniu się w ramach Uniwersytetu.
- Delikatnego i otwartego stanowiska wobec wymagań studentów.

3. Rozwój grup studenckich na rzecz integracji społecznej

Wiele badań nad relacjami międzyetnicznymi wykazało, że optymistyczna interakcja i ekspresyjna współpraca mogą poprawić przebieg indywidualizacji i konstruktywnych interakcji między ludźmi z różnych grup kulturowych. Badania wykazały, że kontakt między jednostkami międzyetnicznymi nie jest wystarczający i ludzie powinni razem wykonywać wspólne zadania. Konieczne jest uwzględnienie warunku społecznego - optymistycznego kontaktu między członkami grupy w zaufanym środowisku. Kilka istotnych wniosków przydatnych do doskonalenia grupy:

- Niezbędne jest ułatwienie kontaktu i komunikacji między osobami z różnych grup; może to obejmować np. gry, interaktywne uczenie się.
- Stworzenie możliwości pracy nad wspólnymi projektami w celu stymulowania współpracy.

Profesorowie, którzy mają doświadczenie w nauczaniu w zróżnicowanych środowiskach klasowych, są często świadomi korzyści, jakie mogą przynieść strategię współpracy i wsparcia, dlatego też powinni mieć kwalifikacje do korzystania z tych metod w celu poprawy komunikacji i współpracy w obrębie grup etnicznych i pomiędzy nimi.

Planując wykłady, pomyśl o tym:

- Jakie tematy poprawiłyby komunikację i współpracę?
- jakich tematów unikać?
- jak połączyć wydarzenia towarzyskie z treścią kursu?
- Jeśli grupa ma małą liczbę studentów, który sposób prowadzenia zajęć jest najlepszy?

4. Ważne sposoby podejścia do wspierania integracji społecznej

Metody nauczania, które wykorzystują interaktywne szkolenie i w których nauka jest skoncentrowana na uczniu, są znane jako bardzo skuteczne. Dlatego też zaleca się stosowanie owych metod w celu poprawy współpracy i kontaktu między studentami. Rozwiną oni poczucie przynależności do społeczności. Tego typu działania są niezbędne, pod warunkiem, że:

- Zostanie stworzona optymistyczna, pomocna atmosfera, w której uczeni mogą swobodnie, bez obaw, mówić o swoich przemyśleniach i spostrzeżeniach;
- podkreślają ważną funkcję języka w umożliwianiu studentom rozwoju i rozumienia tego, co postrzegają;
- będzie się odpowiedzialnie podchodzić do kwestii emocjonalnych;
- pozwoli się studentom rozmawiać i rozwijać empatię wobec siebie nawzajem.

Szkolnictwo międzykulturowe. Edukacja międzykulturowa ma na celu poprawę różnorodności i stymulowanie uczniów do okazywania szacunku dla odmienności. Edukacja międzykulturowa promuje zbliżanie uczniów z różnych środowisk kulturowych jako punkt wstępny. Po pierwsze, uczniowie powinni być zachęceni do pielęgnowania swojego języka ojczystego i przynależności etnicznej, a jednocześnie powinni być otwarci na inne kultury. Po drugie, w celu zwiększenia świadomości różnic kulturowych można wykorzystać pewne wydarzenia szkolne, zwłaszcza na takich zajęciach jak plastyka i historia. Po trzecie, poszczególne wydarzenia mogą być wykorzystane do przyjrzenia się doświadczeniom uczniów. Mogą to być zadania wymagające pracy nad opowieściami i dowodami, w postaci przesłuchań i prezentacji na różne tematy.

Edukacja oparta na projektach. Program nauczania koncentruje się na umiejętnościach i kompetencjach, opierając się na takich ideach, jak zwiększanie integracji, spójne i jasne nauczanie. Uczenie się przez działanie jest często pokazywane jako skuteczna metoda nauczania, ponieważ oprócz wiedzy może budować umiejętności i postawy. Edukacja oparta na projektach odnosi się również do kwestii zawartych w programie nauczania, motywując do silnego

połączenia różnych dziedzin i zróżnicowanego podejścia edukacyjnego.

W porównaniu z klasycznym podejściem do studiowania, rola edukatora jest znacząco inna. Nauczyciel powinien być facylitatorem w całym procesie nauczania. Studenci powinni stosować się do ogólnych zasad podanych przez nauczyciela, ale to oni powinni decydować, w jaki sposób rozwiązać zadany problem. Dlatego ważniejsze jest zadawanie pytań niż udzielanie odpowiedzi. Nauczyciel musi motywować uczniów do współpracy, oferować im wsparcie i informacje zwrotne oraz zwracać uwagę na ich obserwacje.

Mentoring rówieśniczy. Instytucjonalny program mentoringu rówieśniczego to struktura ustanowiona w ramach uczelni i wspierana przez uczelnię, w ramach której studenci-ochotnicy udzielają pomocy kolegom napotyającym różne bariery uniemożliwiające im odniesienie sukcesu (np. brak wsparcia rodziny oraz warunków i zasobów do nauki, problemy językowe, przyjazd z innej uczelni, z innymi wymaganiami itp.) Zaangażowanie w mentoring rówieśniczy jest korzystne zarówno dla mentora, jak i dla studenta. Dla studentów korzyści są następujące:

- lepsze nastawienie do instytucji, rówieśników i społeczności;
- predyspozycje i pewność siebie;
- lepsze oceny i osiągnięcia w nauce.

Profesorowie mogą zauważyć takie ulepszenia jak:

- lepszy kontakt z instytucją;
- pewność siebie;
- współczucie;
- umiejętności w zakresie komunikacji relacyjnej i łagodzenia konfliktów;
- budowanie relacji w szerszej społeczności.

Coaching pomaga w rozwoju indywidualnych umiejętności, wiedzy i wydajności pracy. Chociaż proces ten jest prowadzony głównie w cztery oczy, członkowie mogą mieć możliwość podejmowania wspólnych działań.

Działania uzupełniające (dodatkowy program nauczania). Działania uzupełniające są istotnym elementem integracji społecznej grup studentów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Zajęcia poza uczelnią mogą być planowane przez centra edukacyjne, organizacje pozarządowe itp. Zajęcia na świeżym powietrzu, wycieczki, zajęcia związane ze sztuką, recitale aktorskie, imprezy organizowane we współpracy z rodzinami muszą być włączone w doświadczenia społeczne studentów z defaworyzowanych środowisk, ponieważ promują one przyjazną interakcję z innymi studentami. Można zapewnić doskonałą perspektywę poprzez

ćwiczenia fizyczne i zajęcia artystyczne. Działania te poprawiają oryginalność i edukację międzykulturową, stwarzają perspektywy współpracy w grupie, przyjaznych rozmów i interakcji. Jest to dobra okazja dla studentów, by podzielić się swoimi wartościami kulturowymi.

Tworzenie silnych więzi z partnerami uniwersyteckimi i środowiskowymi jest istotnym elementem wspierania edukacji studentów mniejszościowych. Skuteczna instytucja promuje środowisko pracy oparte na współpracy, takie jak powiązania z inicjatywami społecznymi, ośrodkami edukacyjnymi, skupiającymi studentów mniejszości.

Istnieją dowody na to, że wyniki studentów poprawiają się, gdy współpraca między rodziną a uczelnią jest dobra. Udział rodzin, ich związek z instytucją jest kluczowy dla pomyślnego uczęszczania na zajęcia i ukończenia studiów. Udział rodziny może być uznany za kluczowy obok samomotywacji i potrzeby lepszego radzenia sobie w swojej społeczności. Jeśli student ma problemy na uczelni, istotne jest, aby poprawić interakcję z grupą wsparcia, aby pomóc w identyfikacji problemu i jego rozwiązaniu. W przypadku studentów zagranicznych, rozłąka z rodziną jest często źródłem dyskomfortu. Jeśli studenci mają ograniczone ramy wsparcia, należy zagwarantować im możliwość uzyskania pomocy wewnątrz i na zewnątrz grup etnicznych.

Pierwszym krokiem do promowania lepszej opieki i uczestnictwa społeczności jest uznanie różnorodności w społeczności oraz bogactwa doświadczeń i wiedzy, które mogą być wykorzystane przez instytucję. Ludzie z różnych społeczności nie mogą być traktowani jako zharmonizowana grupa. Dla wielu studentów separacja i brak pomocy są ważnymi czynnikami, które narażają ich na ryzyko. Jeśli studenci doświadczają komplikacji na uniwersytecie, instytucja musi posiadać politykę i procedury, które pomogą zintegrować studentów mniejszościowych z ich placówką.

Wspieranie dostępu do edukacji i uczęszczania na studia. Problemy związane z nieregularną obecnością i porzucaniem nauki wymagają kompleksowych przepisów uniwersyteckich, ponieważ kwestie te nie mogą być rozwiązane przez samych pedagogów. Uniwersytet musi podkreślać dostęp do edukacji dla wszystkich studentów i proponować rozwiązania mające na celu powstrzymanie porzucania nauki. Polityka preferowana przez społeczność uniwersytecką musi być opisana w ramach strategii rozwoju. W przypadku, gdy zespół ds. zapobiegania przedwczesnemu porzuceniu nauki musi przeprowadzić rozmowę ze studentem, który porzucił szkołę, należy zastosować następujące instrukcje: wykrycie okoliczności, sformułowanie zapytań, określenie dedukcji i zalecenie rozwiązań.

Skuteczne strategie zalecane uczelniom powinny:

- kierować studentów z problemami do uczelnianego mediatora w celu odbudowania interakcji z rodziną i otoczeniem;
- zorganizować atrakcyjne akcje dla studentów, którzy opuścili zajęcia;
- ustanowić konsultacje, które pomogą rodzinom studentów przekonać tych, którzy zrezygnowali z kursów, aby ponownie wstąpili na studia;
- zaproponować wydarzenia dla studentów, którzy zrezygnowali i powrócili.

Współpraca z mediatorami i ośrodkami edukacyjnymi. Uczelnie nie są w stanie samodzielnie sprostać wymaganiom edukacyjnym studentów należących do mniejszości i zagrożonych. Dlatego też niezbędna jest współpraca uczelni z innymi instytucjami. Zaangażowanie rodzin w działania związane z kursem może odbywać się poprzez współpracę z odpowiednimi stowarzyszeniami społecznymi. Podejście oparte na współpracy jest pomocne, ponieważ może zachęcić do wkładu ze strony innych zainteresowanych części społeczeństwa. Organizacje pozarządowe mogą wnieść know-how dotyczące potrzeb grup mniejszościowych oraz sposobów podejścia do tych kwestii; organizacje pozarządowe mogą również pomóc w poprawie współpracy z różnymi zainteresowanymi stronami. Liczba zainteresowanych stron jest skorelowana z efektywnością działań i upowszechniania. Istnieją przykłady organizacji pozarządowych, które mogą pomóc uniwersytetom w ich dążeniach. Uczelnie i ich pracownicy mogą skorzystać z:

- facylitacji społecznej, w skład której wchodzi mediatorzy
- zapewnienia ośrodka edukacyjnego;
- dodatkowych zajęć (np. język, zajęcia sportowe);
- wydarzeń specjalnych;
- zajęć kulturalnych i wycieczek;
- zajęć sportowych;
- udogodnień informacyjnych.

Mediatorzy uniwersyteccy. Mediatorzy mogą znajdować się w centrach pomocy studentom lub podobnych strukturach, pozostając w stałej łączności z instytucją, i mogą zapewnić wsparcie zarówno studentom, jak i ich rodzinom. Mediatorzy posiadają informacje o studentach i ich rodzinach, a jednocześnie wykonują następujące zadania: zapewniają studentom wsparcie ze strony władz uczelni od momentu przyjęcia do ukończenia studiów, zapewniają zatrzymanie studentów w organizacji, zapewniają sieć wsparcia i pomocy studentom podczas

całego ich pobytu w instytucji.

5. Wzmocnienie integracji społecznej

W kierunku praw człowieka. Proces integracji społecznej jest procesem ciągłym, kształtowanym przez politykę i praktykę. Opiera się on na starannym pozycjonowaniu w kategoriach praw człowieka i równoważności. W związku z tym uniwersytety muszą przyjąć aktywną pozycję, która obejmuje najważniejsze wartości (optymizm i inkluzyjność, promowanie różnorodności) w celu promowania integracji społecznej. Niepodjęcie tych kroków skutkowałoby porażką inkluzyjności społecznej i brakiem postępu.

Szkolenie trenerów. Szkolenie trenerów jest ważnym elementem tego procesu. Dzieje się tak dlatego, że muszą oni być na bieżąco z kwestiami integracji społecznej. Nauczyciele mogą wymagać specjalnego rodzaju szkolenia międzykulturowego. Instruktorzy mający do czynienia ze studentami należącymi do mniejszości stoją przed szczególnymi wyzwaniami. Wyzwania te mogą wiązać się z przeszkodami natury psychicznej i koniecznością specjalistycznego doskonalenia, by móc działać proaktywnie. Nauczyciele mogą potrzebować refleksji nad swoimi uczuciami i standardami, w przeciwnym razie mogą potrzebować walki z dyskryminacją i niewłaściwymi opisami społeczeństwa. Uczelnie mogą mieć do czynienia z obawami wewnątrz grup lub dyskryminacją grup mniejszościowych. W związku z tym należy uświadomić prowadzącym, że nie wystarczy doskonalenie ich umiejętności naukowych. Muszą oni poszerzyć swoje możliwości międzykulturowe i zwiększyć profesjonalizm poprzez zaangażowanie w szeroko zakrojone szkolenie na temat integracji społecznej. Szkolenie to pomoże im uzyskać informacje i zrozumienie, aby dalej doskonalili umiejętności współpracy międzykulturowej.

Szkolenie trenerów musi obejmować kilka podstawowych tematów, które opisują procedury w konkretnych metodach śledzenia postępów:

- szkolenia z zakresu praw człowieka, integracji społecznej i niedyskryminacji;
- plany mające na celu poprawę dostępu do nauki;
- kompleksowa rozbudowa uniwersytetu;
- procedury współpracy i wsparcia;
- uczenie się międzykulturowe;
- politykę mającą na celu poprawę interakcji i współpracy między zainteresowanymi stronami.

Kompletny rozwój uniwersytetu. W procesie integracji społecznej część administracyjna i edukacyjna powinny się wzajemnie równoważyć. Rozwój uniwersytetu ma na celu promowanie

akceptacji społecznej, jak również silnej współpracy pomiędzy uniwersytetem a społecznością. Jednolity rozwój uniwersytetu powinien mieć na celu poprawę umiejętności edukacyjnych, aby zwiększyć współpracę społeczną w obrębie grup etnicznych. Poprawa zajęć może zaowocować poprawą relacji społecznych wśród studentów, a tym samym promować środowisko sprzyjające akceptacji. Dobra współpraca pomiędzy rodziną i uniwersytetem, jak również udział społeczności zewnętrznej prawdopodobnie poprawi uznanie.

Narzędzia do przeglądu uniwersyteckiego mogą być zebrane zgodnie z poniższymi punktami oraz pozycjami przedstawionymi w tabeli 1 do samooceny.

Dane o uczelni, studentach i wykładowcach

- Ilu studentów studiuje na Państwa uczelni?
- Jak wielu z nich wywodzi się z mniejszości?
- Ilu uczniów z grup mniejszościowych jest w każdej grupie?
- Jak oceniasz współpracę pomiędzy ośrodkiem (jeśli taki istnieje) a uczelnią?
- Czy liczba studentów zmieniła się ostatnio z powodu imigracji?
- Czy na Twojej uczelni są pracownicy z różnych grup etnicznych?

Frekwencja i porzucanie nauki

- Jak wielu studentów lub studentów z grup mniejszościowych ma chaotyczną frekwencję?
- Czy znają Państwo szacunkową liczbę studentów wywodzących się z mniejszości narodowych, którzy nie uczęszczają na uczelnię?
- Ilu studentów wywodzących się z mniejszości narodowych opuściło kursy w ciągu ostatnich czterech lat?

Wyniki w grupie

- Średni wynik na kursie
- Średni wynik studentów wywodzących się z mniejszości narodowych
- Ilu studentów wywodzących się z mniejszości narodowych posiada pierwszy stopień naukowy?

Włączenie społeczne

- Czy może Pan/Pani przytoczyć przykład interakcji z uczniami mniejszości narodowych podczas imprez dodatkowych?
- Czy zauważył Pan/Pani coś niepokojącego?
- Czy studenci spotykali się ze studentami reprezentującymi mniejszości narodowe poza godzinami zajęć?

Szkolenie kadry akademickiej

- Ile osób z Państwa kadry skorzystało ze szkoleń mających na celu poprawę jakości nauczania w zakresie poszerzania uczestnictwa i włączenia społecznego?

Tabela 1. Narzędzie samooceny w zakresie integracji społecznej

Kluczowe dokumenty Uniwersytetu i komunikacja z nimi	Które elementy strategii uniwersyteckiej koncentrują się na ułatwieniu studentom osiągnięcia ich potencjału?
	W jaki sposób zasady sprawiedliwości i różnorodności są odzwierciedlone w strategii uczelni?
	W jaki sposób przekazywane są studentom pojęcia z pytań 1 i 2?
Środowisko fizyczne	W jaki sposób pomieszczenia uczelni są wykorzystywane do tego, aby studenci byli mile widziani?
Środowisko społeczne	W jaki sposób uczelnia ułatwia wprowadzanie nowych studentów?
	Jakie metody są stosowane, aby zagwarantować, że potrzeby studentów są zaspokajane?
	Które metody są bardziej efektywne, aby uczynić wykłady bardziej zrozumiałymi?
	Jak radzić sobie z przemocą i dyskryminacją?
	Jak zapobiegać porzucaniu nauki?
	Jakie działania są podejmowane w celu zapewnienia, że grupy etniczne są włączone w wydarzenia specjalne?
	Jakie kryteria są stosowane do oceny znaczenia różnych kultur w uczelni?
	Jakiego rodzaju wsparcie jest udzielane studentom mniejszościowym?
	W jaki sposób zapewniona jest właściwa współpraca pomiędzy uczniem a nauczycielem?
	W jaki sposób pomaga się studentom o ograniczonych zdolnościach językowych?
Działania i zasoby edukacyjne	Które z działań międzykulturowych jest powielane w nauczaniu?
	Jakie działania są najbardziej efektywne, aby studenci dostrzegali grupę i czerpali z niej korzyści?
	Jakie działania dodatkowe skutecznie poprawiają interakcję między studentami?
	Jakie podejście zostało zastosowane do oceny przydatności treści kursu?
Zaangażowanie	W jaki sposób rodziny będą zaangażowane, w tym rodziny mniejszości, w

rodzin	działalność Uniwersytetu?
Współpraca	Jakie działania są planowane w celu poprawy współpracy z zainteresowanymi czynnikami (np. facylitatorami, NGO)?

4.2. OBSZARY INTEGRACJI SPOŁECZNEJ W RAMACH UCZELNI

Buckinghamshire New University, UK ⁵¹

Streszczenie

Proces integracji społecznej wymaga czasu. Nie można z powodzeniem przekształcić uniwersytetów w szersze środowisko społeczne i edukacyjne bez wiążących ram prawnych. Międzynarodowe badania pokazały jednak, że choć wyzwania strukturalne mogą wydawać się nie do pokonania, z pewnością można rozpocząć działania na rzecz samorządności i szerszego rozwoju uniwersytetów. Uniwersytety mogą opowiedzieć się za zmianą lokalnego kontekstu i procesem rozwoju. Można opracować strategie stopniowego zwiększania poziomu włączania społecznego w uniwersytetach poprzez mobilizację zasobów uniwersyteckich i skupienie się na lokalnych możliwościach współpracy. Integracja społeczna jest konkurencyjną koncepcją, która określa podstawy aktywizmu społecznego w każdym społeczeństwie. W teoriach oceny integracji społecznej autorzy twierdzą, że inkluzja społeczna powinna zostać zrewidowana w kierunku dbałości o opiekę. Zmiany są potrzebne, aby podkreślić struktury, mechanizmy i praktyki, które podlegają społecznie generowanym nierównościom, aby uwzględnić spostrzeżenia z teorii opieki oraz aby zapewnić odpowiednią ocenę integracji społecznej opiekunów.

Słowa kluczowe: integracja społeczna, opieka, aktywizm społeczny

⁵¹ Autor korespondencyjny: Florin Ioraş, e-mail: florin.ioras@googlemail.com

4.2. Obszary integracji społecznej na terenie uczelni

1. Dlaczego warto uwzględniać kwestie różnorodności w programach nauczania na uniwersytetach?

- Dla zapewnienia wysokiej jakości kształcenia uniwersyteckiego dla wszystkich
- W celu rozszerzenia uczestnictwa
- Dla zaspokajania potrzeb różnych grup studentów.
- Dla stworzenia integracyjnej, istotnej i dostępnej serii prac naukowych.
- W celu wyposażenia studentów w narzędzia do demonstracji przyciągania i zatrzymywania grup docelowych co bardziej pomoże w osiągnięciu różnych środowisk i celów strategicznych uczelni.

Strategie rozwoju lokalnego. Można podtrzymywać proces rozwoju lokalnego jeśli uczelnie stale oceniają swoje plany jakościowe pod kątem ich doskonalenia. Proces ciągłego doskonalenia jest kluczową cechą procesu uniwersyteckiego i można go osiągnąć poprzez ciągłe aktualizowanie planu rozwoju uniwersytetu. Planowanie działań uniwersytetu w sytuacji, która ma charakter szeroko partycypacyjny, może być zintegrowane z planowaniem rozwoju i już dzieje się już w wielu miejscach. Istnieją też inne podejścia do planowania rozwoju uczelni. Ważne jest, aby społeczność uniwersytecka przyjęła podejście proaktywne.

Wymiary różnorodności. Różnorodność ma szeroki zakres cech tożsamości i zawsze obejmuje wiek, zależność lub obowiązki związane z opieką, niepełnosprawność, płeć, małżeństwo i partnerstwo cywilne, ciężę i macierzyństwo (adopcję, odżywianie, religię lub przekonania, płeć, pochodzenie społeczno-ekonomiczne), przynależność społeczną, transgenderową seksualność.

Równość, różnorodność i inkluzja w procesie uniwersyteckim. Podobieństwo i różnorodność kwestii związanych z włączeniem może być czasem postrzegane jako coś dodatkowego w stosunku do podstawowej funkcji. Włączenie refleksji nad równoważnością do istniejących procesów na poziomie kwalifikacji i modułów jest integralną częścią funkcji tych procesów i wniesie rzeczywistą wartość dodaną poprzez poprawę jakości podejmowania decyzji. Poniższe wytyczne odnoszą się bezpośrednio do procesu poszerzania podstawy programowej.

Struktury zarządzania równością. Równość, różnorodność i włączanie zapewnią wytyczne dotyczące kierowanego przez studentów i strategicznego pozycjonowania równości, różnorodności i integracji w Uniwersalnej Grupie Celów Równości Instytucjonalnej z

pomysłami i poradami od sponsorów. Zespół ten jest odpowiedzialny za całoroczną strategię, która napędza cele i cele systemowych rozwiązań na rzecz równości.

Zarządzanie a Równość i Różnorodność na Uniwersytecie. Uniwersytety wprowadziły różne przepisy mające na celu podkreślenie równości i różnorodności w procesach uniwersyteckich oraz zapewnienie, że wypełniają one swoje ustawowe obowiązki w zakresie równości. Uczelnie muszą zarządzać równością i różnorodnością oraz włączać je do głównego nurtu polityki:

- ✓ konferencje i zaangażowanie, rozwój polityki sprzyjającej włączeniu społecznemu
- ✓ rozwój personelu
- ✓ dzielenie się zasobami i poszerzanie uczestnictwa
- ✓ planowanie i raportowanie wyników
- ✓ monitorowanie równości szans
- ✓ dostarczanie dostępnych informacji i usług oraz publikowanie informacji
- ✓ współpraca z organizacjami równościowymi

Wszyscy nauczyciele akademicki powinni być włączeni w prace nad planem rozwoju uczelni, zarówno w fazie jego opracowywania, jak i w fazie realizacji. Stosowanie Planu Rozwoju Uczelni powinno być systematycznie oceniane i monitorowane. Każda społeczność uniwersytecka znajduje się na różnych etapach procesu planowania rozwoju i istnieją różne koncepcje dotyczące najwłaściwszego sposobu rozwijania społeczności inkluzywnej. Na rysunku 1 przedstawiono związane z tym obowiązki.

	Rada Uczelni	Zespoły ds. Kwalifikacji	Zespoły ds. Kształcenia
Badanie środowiska	Stworzenie programu kształcenia, który przyciągnie zróżnicowanych studentów		
Konstrukcja i specyfikacja		Zapewnienie kwestii równości, różnorodności i włączania na wstępnym etapie przygotowywania programu i poszczególnych modułów, jasne sprecyzowanie dokumentów	
Zatwierdzanie	Stworzenie wytycznych dotyczących		

	<p>kwalfikacji modułów kształcenia w celu ich oceny przed ostateczną akceptacją</p>		
Tworzenie			<p>Zapewnienie odpowiedniego języka, treści odzwierciedlających różnice kulturowe, problemy identyfikacji i lokalne, krajowe i europejskie doświadczenia</p>
Po implememntacji	<p>Monitorowanie przebiegu procesu, biorące pod uwagę różne grupy studentów i ich zaangażowanie w realizację programu; reagowanie na wyniki monitorowania.</p>		

Rys. 1. Obowiązki w planie rozwoju uczelni

2. Równość, różnorodność i integracja społeczna

Uniwersytety rozszerzają dostęp do szkolnictwa wyższego poprzez umieszczenie sprawiedliwości społecznej i równości szans w centrum wszystkiego, co robią. Instytucje są zobowiązane do zapewnienia możliwości sukcesu akademickiego każdemu potencjalnemu studentowi, który dąży do osiągnięcia swoich aspiracji.

Plan działania na rzecz równouprawnienia płci. Uczelnie muszą opracować plan działania na rzecz równości płci. Instytucje muszą określić, jak strategicznie podejść do tego typu nierówności i jak mogą przyczynić się do bardziej zrównoważonej pod względem płci populacji studentów w przyszłości.

Włączenie. Temat włączania jest aktywowany poprzez nauczanie, uczenie się i badania w ramach uniwersytetu, gdzie wszystkie elementy są ze sobą ściśle powiązane. Włączenie w tym kontekście oznacza szeroki zakres podejść społeczno-technologicznych, które pozwalają na niezależność i uczestnictwo wszystkich uczących się oraz zmniejszają i eliminują bariery dla konkretnych grup. Promuje wartości i możliwości w zakresie różnorodności i równości, zwłaszcza w odniesieniu do niepełnosprawności, płci, wieku i pochodzenia etnicznego.

Sporządzenie planu rozwoju uczelni. Uczelnie powinny rozpoznać swoje mocne strony i osiągnięcia; znajdować obszary, na które należy zwrócić uwagę i poszukiwać możliwości poprawy. Planowanie powinno obejmować poziom dostępu dla studentów zagrożonych i niepełnosprawnych oraz wykazać ciągłą poprawę w tym zakresie. Obecni i przyszli studenci niepełnosprawni gwarancje prawne do uzyskania sprawiedliwych zmian w celu zapewnienia dostępu do jak najszerszej oferty edukacyjnej, programów stypendialnych, etc. Zaletą zastosowania holistycznej metody organizacyjnej jako narzędzia planu działania jest włączenie całego kierownictwa społeczności uniwersyteckiej w różne aspekty procedury. Nauczyciele akademicy mogą pracować na wielu polach, podczas gdy różne zespoły pracują nad różnymi zadaniami i skupiają się na planowaniu wydarzeń uniwersyteckich. Zdecydowana większość uczelni ma już swoje własne plany działania, więc bądźcie przygotowani na kompleksowe podejście do planowania.

Rozwój nowych dziedzin. Wybór nowej serii kursów z danej dziedziny powinien być oparty na ocenie rynku, a ocena ta powinna obejmować wpływ na różnorodność uniwersytetu, szerokie uczestnictwo i zdolność do spełnienia celów dostępności.

Planowanie rynku rekrutacyjnego. Plan przyjęć na studia może być opracowany nie tylko dla pojedynczych przedmiotów i modułów, ale także dla całego programu studiów. Plany przyjęć na studia powinny uwzględniać aktualny profil demograficzny studentów na uczelni. Niskiej reprezentacji można zaradzić poprzez zapewnienie, że reklamy z wyprzedzeniem odnoszą się do kwestii różnorodności, ukierunkowując zarówno treść, jak i miejsce przekazu.

Wytyczne dotyczące poziomu kwalifikacji. Należy rozważyć równowagę i różnorodność nowych lub zmienionych komponentów kwalifikacji, które wymagają zatwierdzenia. W ramach tej sytuacji wykwalifikowany zespół akademicki powinien zidentyfikować trudności, jakie mogą napotkać uczniowie niepełnosprawni lub uczniowie z grup ryzyka podczas spotkania z podstawowymi standardami uczenia się i przygotować konspekt, który może zostać wdrożony. Oprócz kwalifikacji, specjalne zespoły powinny przeprowadzić

szczegółową analizę, aby zapewnić odpowiednie drogi dla zagrożonych i niepełnosprawnych studentów do zdobycia kwalifikacji.

Ocena zewnętrzna. Po zatwierdzeniu przez uczelnię kursu, należy wyznaczyć zewnętrznego oceniającego w celu dokonania przeglądu. Jeśli portfolio zespołu nie jest szczególnie zróżnicowane, powołanie zewnętrznego oceniającego będzie okazją do zajęcia się tym problemem. Ponadto, oceniający powinien otrzymać krótki przegląd informacji zwrotnych.

Tworzenie materiałów modułowych. Różnorodność może odnosić się do szerokiego zakresu tożsamości i cech kulturowych. Wiek, pochodzenie etniczne, niepełnosprawność, płeć, ciąża i macierzyństwo, obowiązki związane z opieką i zależnością, religia i przekonania, orientacja seksualna, pochodzenie społeczno-ekonomiczne i edukacyjne.

Zespół recenzentów. Zespół recenzentów powinien postarać się, aby krytyczni czytelnicy wybrani do przeglądu i informacji zwrotnej zostali wybrani z jak największej liczby różnych osób, oraz aby mogli oni uwzględnić zarówno formę, jak i treść oraz skomentować, w jaki sposób mogli uzyskać dostęp do materiałów, które oceniają. Krótki opis przekazany krytycznym czytelnikom powinien wyraźnie prosić o przekazanie informacji zwrotnej i sugestii dotyczących kwestii związanych z językiem, skłonnościami, unikaniem i reprezentacją różnorodności w module”.

Rekrutacja studentów. Informacje podawane w opisie kwalifikacji lub modułu mogą wpłynąć na wybory dokonywane przez studentów. Ważne jest wypełnianie oświadczeń o dostępności. Tekst powinien być napisany w pozytywny sposób. Przejrzystość i jasność umożliwiają studentom z niepełnosprawnościami dokonywanie świadomych wyborów akademickich. Uczelnie powinny zajmować się konkretnymi kwestiami równości i różnorodności na wydziałach, co pomoże przyciągnąć studentów z różnych środowisk. W przypadkach, gdy określone kwalifikacje lub moduły mogą nie podobać się pewnym grupom, na przykład program nauczania może nie przyciągać określonych grup etnicznych lub przyciągać osoby jednej płci, pomocne może być skorzystanie z kwalifikacji lub modułu, który stanowi wyzwanie dla studentów.

Rady Uczelni. Rada Uczelni jest strukturą organizacyjną, która jest odpowiedzialna za zapewnienie standardów i jakości w rozwoju i dystrybucji programów nauczania. Musi ona zatem rozważyć istnienie lub brak modułów integracyjnych, uwzględniających różnorodność. należy podjąć dalsze prace w celu zapewnienia dodatkowych wytycznych dotyczących identyfikacji obszarów problematycznych w zakresie uzupełnienia o zaangażowanie na poziomie

równości, różnorodności i modułów.

Projektowanie programów nauczania. Pracownicy uniwersytetu powinni być zaangażowani w proces wdrażania poprzez opracowanie planu działania. Obszary priorytetowe są rozpatrywane w pierwszej kolejności ze stopniowym włączaniem kultury uniwersyteckiej, ponieważ nacisk kładziony jest na rozwój w danych dziedzinach ale też innych obszarach międzykulturowych. Problemy związane z realizacją kursu wymagają uwagi. Wdrożenie musi być zatem elastyczne, aby reagować na zmieniające się okoliczności i być zgodne z misją i polityką, które podkreślają międzykulturową perspektywę wydziałów.

Sugerowane zagadnienia, które mogą przyczynić się do rozwoju uniwersytetu to: szkolenie nauczycieli w zakresie praw człowieka i dyskryminacji, zapobieganie wykluczeniom, projekty międzykulturowe, kontakty między uniwersytetem a rodzinami, wsparcie po godzinach pracy, wsparcie uniwersytetu w zakresie zapisów i frekwencji, rozwój grup studenckich pod kątem integracji społecznej.

Rozwój grup na rzecz integracji społecznej. Różne badania dotyczące osób z pozytywnymi relacjami etnicznymi wykazały, że pozytywne relacje, znacząca współpraca, mogą wzmocnić personalizację i pozytywne relacje między ludźmi z różnych środowisk etnicznych i kulturowych. Społeczno-psychologiczna obserwacja, która jest szeroko cytowana na temat relacji interpersonalnych lub międzyludzkich mówi, że „same relacje nie wystarczą - ludzie potrzebują znaczących wspólnych zadań.” Równie ważne jest uwzględnienie warunków społecznych, ponieważ pozytywne relacje w zespole wymagają zaufania, bezpieczeństwa i równości dla wszystkich zaangażowanych. Te kluczowe wnioski mogą być wykorzystane do rozwoju grup studenckich:

- Ważne jest, by aktywizować relacje i komunikację między studentami z różnych grup poprzez metody uczenia się oparte na współpracy, możliwości nauki społecznej, sport itp.
- Zapewnienie możliwości pracy nad wspólnymi zadaniami jest równie ważne, jeśli chodzi o pracę w małych grupach, wspólne uczenie się lub planowanie projektów.

3. Kluczowe strategie promowania integracji społecznej w grupie

Główne strategie promowania integracji społecznej w grupie to strategie osobiste, które mogą pomóc wszystkim studentom w generowaniu wiedzy w sposób zrównoważony, promując jednocześnie interaktywne i przyjemne środowisko uczenia się. Metody nauczania oparte na

współpracy mogą być bardzo pomocne we wspieraniu studentów w rozwijaniu zainteresowania uczestnictwem w procesie edukacyjnym. Jeśli wykładowcy są świadomi możliwości dobierania się studentów w grupy, stosowanie metod nauczania i uczenia się opartych na współpracy może być połączone z wysiłkami interpersonalnymi i opartymi na współpracy.

Zalety metod opartych na współpracy i metod scentralizowanych są powszechnie uznane. Metody te są przede wszystkim przydatne w umacnianiu relacji międzykulturowych i współpracy, jeśli nauczyciele organizują współpracę w mieszanych grupach studentów. Studenci uczą się pracować razem jako jednostki i rozwijają poczucie przynależności do społeczności uczącej się. Ważne są działania predefiniowane, w ramach których należy wyróżnić:

- budowanie pozytywnego, wspierającego środowiska, w którym studenci mogą bez obaw szczerze wyrażać siebie i mówić o swoich pomysłach i spostrzeżeniach;
- podkreślanie kluczowej roli języka w pomaganiu studentom w dostosowaniu się do ich świata i rozwijaniu zrozumienia tego, co praktykują i obserwują;
- radzenia sobie z problemami emocjonalnymi w sposób bezpieczny i dostosowany do wieku;
- pozwalanie studentom na dyskusję i umożliwianie zrozumienia kontekstu prawdziwych sytuacji życiowych oraz rozwój empatii dla innych.

4. Edukacja międzykulturowa w całym programie nauczania

Podjęcia te, zaprojektowane jako wydarzenia lub projekty międzykulturowe, są wykorzystywane do badania języka w wielu kontekstach, w tym edukacji językowej, nauczania i uczenia się, pracy społecznej, rozwiązywania konfliktów, polityki językowej, cyfrowej komunikacji interwencyjnej, mediów społecznościowych, języka i globalizacji. Celem jest zwiększenie świadomości różnorodności i szacunku dla różnic międzykulturowych w edukacji. Wykorzystuje się różnorodność kultur w grupie jako punkt wyjścia do pokazania podobieństw i różnic.

Studenci mogą być pewni, że potrafią celebrować swój język ojczysty i swoją kulturę oraz że są otwarci na doświadczenia innych kultur. Różnorodność językowa i kulturowa może być wyrażona poprzez etykiety i znaki w odpowiednich językach.

W celu podniesienia świadomości różnorodności kulturowej można stosować w grupach zajęcia obejmujące różne programy nauczania. W ramach kształcenia ogólnego studenci mogą rozwijać swoje umiejętności społeczne oraz umiejętności mówienia i słuchania poprzez debaty, prezentacje i komunikowanie istotnych kwestii. Nauczanie języków obcych może dostarczyć

studentom tekstów do czytania, takich jak artykuły z gazet, autobiografie, pamiętniki, artykuły i broszury. Niektóre zadania mogą dotyczyć doświadczeń i historii z życia samych studentów. Te międzykulturowe projekty mogą obejmować pracę nad pisaniem opowiadań i relacji na temat migracji, wywiady i prezentacje na temat istotnych kwestii.

Zapewnienie dodatkowych korepetycji oraz uczenia się i nauczania. Czy pracownicy uczelni są przeszkoleni w zakresie zagadnień związanych z finansowaniem kształcenia na rzecz szerszego uczestnictwa i integracji społecznej?

4.3. CZYNNIKI STRATEGII TWORZENIA POLITYKI NA RZECZ INTEGRACJI SPOŁECZNEJ

Uniwersytet w Zagrzebiu, Chorwacja ⁵²

Streszczenie

Rozdział ten zawiera informacje na temat głównych założeń i idei polityki UE w dziedzinie edukacji i szkoleń, które powinny być istotne dla strategii tworzenia polityki integracji społecznej na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym. Zwrócono uwagę na następujące czynniki: a) przyjęcie i promowanie wspólnych wartości i zasad ogólnych Unii; b) wzmacnianie tożsamości europejskiej; c) zapewnienie równych szans każdemu uczącemu się; d) promowanie aktywnego obywatelstwa, krytycznego myślenia, aktywnego uczestnictwa i zaangażowania społecznego; e) promowanie kompetencji międzykulturowych i innych; f) oferowanie wsparcia kadrcie edukacyjnej i nauczycielskiej oraz rodzinom; g) wykorzystywanie i wdrażanie narzędzi i instrumentów Unii; h) promowanie i rozwijanie Europejskiego Obszaru Edukacji. Państwa członkowskie UE różnią się pod względem realizacji polityki edukacji włączającej. Krajowe, regionalne i lokalne uwarunkowania i konteksty odgrywają rolę w procesach tworzenia strategii politycznych i ich realizacji.

Słowa kluczowe: integracja społeczna, strategie kształtowania polityki, polityka UE, rekomendacje

⁵² Autor korespondencyjny: Sanja Lončar, e-mail: sloncar@ffzg.hr

4.3. Czynniki strategii tworzenia polityki na rzecz integracji społecznej

Wstęp

Celem tego rozdziału jest zilustrowanie polityki UE w dziedzinie edukacji i szkoleń, mającej znaczenie dla strategii tworzenia polityki integracji społecznej na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym. Po pierwsze, w rozdziale opisano podstawowe dokumenty i zalecenia wydane w ostatniej dekadzie przez ONZ, instytucje Unii Europejskiej (Komisję Europejską, Radę Europejską) oraz Radę Europy. Dokumenty te i rekomendacje tworzą ogólne ramy, tj. wspólne dyrektywy i wytyczne do planowania europejskiej i krajowej polityki edukacyjnej w okresie do 2030 roku.

Na podstawie przeprowadzonej analizy zwraca się uwagę na następujące czynniki: a) przyjmowanie i promowanie wspólnych wartości i zasad ogólnych Unii; b) wzmacnianie tożsamości europejskiej; c) zapewnianie równych szans każdemu dziecku/studentowi; d) promowanie aktywnego obywatelstwa, krytycznego myślenia, aktywnego uczestnictwa i zaangażowania społecznego; e) promowanie kompetencji międzykulturowych i innych; f) oferowanie wsparcia kadrze edukacyjnej i nauczycielskiej oraz rodzinom; g) wykorzystywanie i wdrażanie narzędzi i instrumentów Unii; h) promowanie i rozwijanie Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej. Państwa członkowskie UE różnią się zarówno pod względem aktualnej realizacji polityki edukacji włączającej, jak i wcześniejszych doświadczeń w tworzeniu i wdrażaniu strategii na rzecz polityki włączenia społecznego w szkolnictwie wyższym. W tym rozdziale podajemy również przykłady międzykulturowych „słabych punktów” i mikrowyzwań.

1. Ramy polityki UE w zakresie integracji społecznej

Edukacja została uznana za kluczową dla budowania integracyjnych i spójnych społeczeństw. Powstają liczne dokumenty i zalecenia na poziomie międzynarodowym i unijnym w celu zachęcenia interesariuszy edukacji do dalszego rozwoju i wdrażania polityki. Mianowicie, każde państwo UE „jest odpowiedzialne za swój własny system edukacji i szkoleń” i powinno opracować własną politykę edukacyjną oraz stale pracować nad jej udoskonalaniem zgodnie z europejskimi i międzynarodowymi regulacjami. W oparciu o krajową politykę edukacyjną, inni regionalni i lokalni interesariusze edukacji, na przykład uniwersytety i instytucje edukacyjne, są zachęcane do tworzenia własnych polityk edukacyjnych i podejścia do ich wdrażania.

Dokumenty programowe i rekomendacje wydane w ostatniej dekadzie przez ONZ,

instytucje Unii Europejskiej (Komisję Europejską, Radę Europejską) oraz Radę Europy, tworzą ogólne ramy, tj. wspólne dyrektywy i wytyczne do planowania polityki edukacyjnej w okresie do 2030 roku. Do najważniejszych dokumentów i zaleceń, które powinny być brane pod uwagę przy tworzeniu krajowych, regionalnych i lokalnych polityk i strategii edukacyjnych, należą:

- *Wersje skonsolidowane Traktatu o Unii Europejskiej i Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej* (2012)
- *Europejski filar praw socjalnych* (2017)
- *Biała księga w sprawie dialogu międzykulturowego* (2008)
- *Strategiczne ramy europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia ET2020* (2009)
- *Agenda ONZ 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju* (2015)
- *Deklaracja paryska* (2015)
- *Agenda 2030 na rzecz edukacji* (2017)
- *Biała księga w sprawie przyszłości Europy* (2017)
- *Agenda Liderów* (2017)
- *Deklaracja rzymska* (2017)
- *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania* (2018)
- *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady Europejskiej, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów* (2018)
- *Strategia UE na rzecz młodzieży* (2018)

Należy jednak zauważyć, że powyższa lista dokumentów strategicznych i zaleceń nie jest wyczerpująca, a polityka edukacyjna odpowiada polityce z innych sektorów i dziedzin i na niej się opiera. Zainteresowane strony w dziedzinie edukacji i praktycy pracujący nad rozwojem polityki i strategii powinni być świadomi różnych kontekstów krajowych, regionalnych i lokalnych, a zatem uwzględniać inne zalecenia dotyczące wyzwań etnicznych, religijnych, kulturowych, ekonomicznych i innych.

Niektóre z istniejących i wspomnianych dokumentów politycznych i zaleceń oferują dość konkretne zalecenia dla państw członkowskich. Poniżej przedstawiono główne i (nakładające się) koncepcje polityki UE w dziedzinie edukacji i szkoleń, które powinny być istotne dla strategii tworzenia polityki integracji społecznej:

- Przyjęcie i propagowanie wspólnych wartości i zasad ogólnych Unii, tj. przyjęcie

wspólnych wartości i zasad ogólnych poszanowania godności osoby ludzkiej, wolności, demokracji, równości, państwa prawnego, jak również poszanowania praw człowieka, w tym praw osób należących do mniejszości (Traktat o Unii Europejskiej 2007/2012, zalecenie Rady, 2018). Edukacja, szkolenia i kultura „mają kluczowe znaczenie dla przekazywania i promowania wspólnych wartości oraz budowania wzajemnego zrozumienia” (Komisja Europejska, 2018).

- Wzmacnianie tożsamości europejskiej, czyli podnoszenie świadomości na temat genezy Unii, powodów jej utworzenia i podstawowych zasad jej funkcjonowania oraz pogłębianie wiedzy na temat różnorodności Unii i jej państw członkowskich w celu wspierania wzajemnego szacunku, zrozumienia i współpracy w państwach członkowskich i między nimi (zalecenie Rady, 2018), a więc wzmacnianie tożsamości europejskiej.

Edukacja, we wszystkich jej rodzajach i na wszystkich poziomach, powinna być wykorzystywana do poznawania kontekstu europejskiego i wspólnego dziedzictwa, uświadamiając „jedność i różnorodność, społeczną, kulturową i historyczną, Unii i państw członkowskich”. Powinno to „wzmocnić spójność społeczną oraz pozytywne i sprzyjające włączeniu społecznemu wspólne poczucie przynależności na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym i unijnym”, (zalecenie Rady, 2018). Różnorodność jako „cecha wyróżniająca Europę” oraz „źródło innowacji i kreatywności” powinna pomagać „jednoczyć ludzi ponad granicami”, „promować równość kobiet i mężczyzn” oraz „dawać poczucie przynależności” (Komisja Europejska, 2018). Państwa członkowskie powinny zachęcać do dzielenia się różnorodnością kulturową Europy i wspólnym dziedzictwem oraz zwiększać świadomość społecznego i gospodarczego znaczenia kultury (Komisja Europejska, 2018).

- Zapewnienie równych szans dla każdego dziecka/studenta, tzn. edukacja we wszystkich jej rodzajach i na wszystkich poziomach powinna być wykorzystywana do zapewnienia każdemu sprawiedliwej szansy i równych możliwości odniesienia sukcesu. Wszyscy uczący się powinni mieć dostęp do wysokiej jakości edukacji oraz wsparcia zgodnie z ich szczególnymi potrzebami (mając na uwadze różnice społeczno-ekonomiczne, kulturowe, etniczne i inne rodzaje tła oraz płeć), a także możliwości przejścia „pomiędzy różnymi ścieżkami i poziomami edukacyjnymi” z „odpowiednim poradnictwem edukacyjnym i zawodowym” (Zalecenie Rady, 2018). Ponadto równość obejmuje wysokiej jakości systemy wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w celu „zapewnienia

wszystkim dzieciom w Europie dobrego startu w życiu” (Komisja Europejska, 2018).

- Promowanie aktywnego obywatelstwa, krytycznego myślenia, aktywnego uczestnictwa i zaangażowania w życie społeczności, czyli edukacja we wszystkich jej rodzajach i na wszystkich poziomach powinna być wykorzystywana do promowania i rozwijania środowiska edukacyjnego, które sprzyjałoby aktywnemu obywatelstwu i edukacji etnicznej, tolerancyjnym i demokratycznym postawom oraz kompetencjom społecznym i obywatelskim (Zalecenie Rady, 2018). Szczególny nacisk kładzie się na znaczenie krytycznego myślenia i umiejętności korzystania z mediów, „zwłaszcza w zakresie korzystania z Internetu i mediów społecznościowych”. Ponadto powinny istnieć możliwości i struktury zapewniające aktywny udział nauczycieli, rodziców, uczniów i szerszej społeczności, jak również zapewniające „demokratyczne uczestnictwo młodych ludzi oraz aktywne, krytycznie świadome i odpowiedzialne zaangażowanie w życie społeczności” (Zalecenie Rady, 2018)
- Promowanie kompetencji międzykulturowych i innych, tzn. należy zwrócić uwagę na edukację w celu „uwolnienia” pełnego potencjału młodych ludzi. Obejmuje to inwestycje w rozwój umiejętności, kompetencji i wiedzy. Należy zwrócić uwagę na naukę języków obcych, promowanie języka ojczystego i kultury, a także na „umiejętności związane z cyfryzacją, bezpieczeństwem cybernetycznym, umiejętnością korzystania z mediów i sztuczną inteligencją” (Komisja Europejska, 2018). W rozwijaniu kompetencji „należy wykorzystywać jak najwięcej możliwości oferowanych przez nowe technologie i globalne trendy” (Komisja Europejska 2018).
- Zapewnienie wsparcia dla kadry nauczycielskiej, nauczycieli i rodzin, tj. opracowanie środków, które pomogą wzmocnić pozycję kadry nauczycielskiej w zakresie nauczania uczniów o wspólnych wartościach i ogólnych zasadach Unii, szkolenia uczniów w zakresie krytycznego myślenia, umiejętności korzystania z mediów i aktywnego obywatelstwa. Ponadto, opracowanie środków, które pomogłyby upoważnić pracowników oświaty do reagowania na różne potrzeby uczniów. Systemy edukacyjne powinny zapewniać „ciągłe kształcenie, wymianę i wzajemne uczenie się oraz działania w zakresie doradztwa rówieśniczego, a także poradnictwo i mentoring dla pracowników oświaty” (zalecenie Rady, 2018). Należy także udzielić wsparcia rodzinom.
- Wykorzystywanie i wdrażanie narzędzi i instrumentów unijnych - istnieje szereg unijnych instrumentów finansowych, takich jak Erasmus+, Europejskie Fundusze

Strukturalne i Inwestycyjne, program „Kreatywna Europa”, „Europa dla obywateli”, program na rzecz praw, równości i obywatelstwa, program „Horyzont 2020”, dostępnych dla państw członkowskich, aby mogły one wdrażać politykę unijną i krajową oraz utrzymywać i wzmacniać uczestniczące i demokratyczne społeczeństwa. Zachęca się państwa członkowskie, by wykorzystywały dostępne narzędzia i instrumenty do wspierania mobilności edukacyjnej na wszystkich poziomach kształcenia.

- Promowanie i rozwijanie europejskiego obszaru edukacji - należy podjąć wysiłki, aby zapewnić możliwość uczenia się, studiowania i prowadzenia badań we wszystkich państwach członkowskich, posługiwania się dwoma językami (oprócz języka ojczystego) oraz silnego poczucia tożsamości europejskiej (Komisja Europejska, 2018). Powinno to obejmować wzmocnienie wymiaru edukacyjnego i kulturowego w Unii (Komisja Europejska, 2018), poprzez promowanie transgranicznej mobilności i współpracy w zakresie kształcenia i szkolenia, czyli rozwijanie różnych form partnerstwa i współpracy między szkołami i społecznościami.

Państwa członkowskie powinny pracować nad przezwyciężeniem „przeszkód w mobilności i współpracy transgranicznej” (Komisja Europejska, 2018), wykorzystując możliwości, jakie daje program Erasmus+, europejskie uniwersytety, Europejska Karta Studenta, wzajemne uznawanie dyplomów, nauka języków obcych itp. (Komisja Europejska, 2018). Europejska przestrzeń edukacyjna powinna obejmować „osoby uczące się ze wszystkich grup wiekowych, niezależnie od ich pochodzenia i ze wszystkich sektorów, w tym wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem, szkoły, kształcenie i szkolenie zawodowe, szkolnictwo wyższe i uczenie się dorosłych” (Komisja Europejska, 2018).

2. Dotychczasowe doświadczenia w opracowywaniu i wdrażaniu strategii polityki integracji społecznej w szkolnictwie wyższym

Państwa członkowskie UE mają różne doświadczenia w opracowywaniu i wdrażaniu strategii dotyczących polityki włączenia społecznego w szkolnictwie wyższym. Grupa ekspertów przeprowadziła szeroko zakrojone badania i w 2019 r. opublikowała opracowanie pt. *Social Inclusion Policies in Higher Education in EU-2019*. Wskażemy jego główne wnioski w zakresie „różnych polityk, które promują dostęp do szkolnictwa wyższego, uczestnictwo i ukończenie studiów przez studentów z grup niedostatecznie reprezentowanych, takich jak niskie pochodzenie społeczno-ekonomiczne lub wykształcenie, mniejszości etniczne, migranci i

uchodźcy. Badanie to formułuje typologię głównych dźwigni politycznych stosowanych przez państwa członkowskie, regiony i/lub instytucje szkolnictwa wyższego w celu stymulowania poszerzania uczestnictwa i włączenia społecznego w szkolnictwie wyższym” (zob. Kottmann i in., 2019, s. 5). Ponadto autorzy zwracają uwagę, że „badanie łączy różne podejścia, aby umożliwić uporządkowany spis i przegląd europejskich, krajowych i instytucjonalnych polityk dotyczących włączenia społecznego i poszerzania uczestnictwa w szkolnictwie wyższym w UE. Poprzez przegląd różnych polityk, badanie identyfikuje typologię polityk mających na celu zwiększenie integracji społecznej w szkolnictwie wyższym w państwach członkowskich UE (UE 28)”. (ibid.) Autorzy przeprowadzili badania na ośmiu pogłębionych studiach przypadków opisujących polityki inkluzji społecznej w wybranych krajach: Austrii, Czechach, Francji, Irlandii, Łotwie, Holandii, Portugalii i Szkocji. Przypadki te przybliżają przykłady dobrych praktyk w zakresie polityki inkluzji społecznej w państwach członkowskich UE. Analiza dźwigni politycznych stosowanych w państwach członkowskich UE wykazuje szesnaście typowych instrumentów politycznych wykorzystywanych do promowania integracji społecznej, które można skategoryzować w ramach następujących czterech głównych typów polityki.

Przepisy wyraźnie regulujące dostęp i integrację społeczną. Obejmują one zasady przyjmowania na studia, akredytację i wcześniejsze kształcenie. Są to środki polityczne ustanowione w celu poprawy dostępu do szkolnictwa wyższego i jego ukończenia przez grupy niedostatecznie reprezentowane. Ich wspólną cechą jest to, że starają się one ułatwić studentom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji podjęcie studiów wyższych lub uznanie wcześniejszego wykształcenia. Grupa ta obejmuje następujące działania polityczne: a) kryteria akredytacji w szkolnictwie wyższym promujące poszerzanie uczestnictwa; b) zasady przyjmowania na studia ukierunkowane na konkretne grupy studentów; c) zasady uznawania wcześniejszego uczenia się. Tylko jeden kraj (Republika Czeska) został zidentyfikowany jako wdrażający politykę a), podczas gdy pozostałe dwa są stosowane w około połowie krajów lub więcej. (ibid. s. 5-6)

Polityka finansowa: polityka ta jest skierowana do studentów i ich rodzin, którym brakuje środków finansowych na pokrycie kosztów kształcenia wyższego i/lub obawiają się, że zysk z kształcenia wyższego nie zrekompensuje jego kosztów. Istnieją również zachęty finansowe dla instytucji szkolnictwa wyższego. W ramach tej grupy wyróżniono sześć polityk: a) stypendia uzależnione od potrzeb; b) stypendia uzależnione od zasług; c) zasiłki rodzinne; d) ulgi podatkowe dla rodziców; e) świadczenia/wsparcie socjalne dla studentów; f) zachęty dla

instytucji szkolnictwa wyższego. Stypendia uzależnione od potrzeb zostały zidentyfikowane we wszystkich krajach UE, podczas gdy pozostałe polityki (z wyjątkiem zasiłków rodzinnych) pojawiają się w około połowie lub więcej krajów. (ibid. s. 6).

Polityki organizacyjne: są to polityki dotyczące organizacji edukacji, dostosowujące programy, ich treść i organizację do potrzeb niestandardowych uczniów. Obejmują one trzy różne polityki: a) podnoszenie kompetencji studentów, którzy pochodzą z mniej uprzywilejowanych środowisk; b) różnicowanie/wprowadzanie (nowych/ krótszych) programów studiów; c) bardziej elastyczne zapewnianie edukacji (np. kształcenie na odległość; wprowadzanie nowych schematów czasowych programów studiów; e-learning). Wszystkie kraje rozwinęły politykę organizacyjną w całej UE.

Polityka informacyjna: rolą tej polityki jest informowanie (przyszłych) studentów o programach, finansowaniu i innych aspektach szkolnictwa wyższego. Obejmuje ona cztery różne polityki: a) specjalne wsparcie dla określonych grup w zakresie wyboru studiów; b) specjalne regulacje i programy dla uchodźców; c) monitorowanie studentów - dostęp, postępy i zatrzymanie; d) upowszechnianie wiedzy z badań nad barierami w dostępie do szkolnictwa wyższego dla studentów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Około połowa krajów lub więcej stosuje politykę w zakresie a) i b), podczas gdy wszystkie kraje wdrażają politykę monitoringu. (ibid.)

3. Określenie krajowych, regionalnych i lokalnych wyzwań dla strategii tworzenia i wdrażania polityki

Każdy europejski kraj członkowski ma narodową strategię szkolnictwa wyższego i deklaratorywnie dąży do bardziej integracyjnego dostępu i szerszego uczestnictwa niedoreprezentowanych lub wrażliwych grup społecznych. Narodowe dokumenty strategiczne dotyczące edukacji, nauki i technologii podkreślają znaczenie edukacji i nauki jako priorytetów rozwojowych i warunku wstępnego dla długoterminowej stabilności społecznej, postępu gospodarczego i zachowania tożsamości kulturowej. Zauważa się jednak, że „kraje różnią się pod względem definicji niedoreprezentowanych lub defaworyzowanych grup studentów, a tylko kilka krajów posiada wyraźne strategie poszerzania uczestnictwa” (Kottmann i in., 2019, s. 6). W jakim stopniu nauczanie w środowisku akademickim reprezentuje, angażuje i upodmiotawia grupy niedoreprezentowane lub defaworyzowane, studentów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym lub edukacyjnym, studentów z niepełnosprawnościami, mniejszości etniczne,

migrantów i uchodźców, a także kobiety i osoby starsze? W jaki sposób zachęca lub zniechęca ich do rozwijania swoich kompetencji międzykulturowych i odgrywania aktywnej roli w krajowych systemach szkolnictwa wyższego? W jaki sposób współczesne społeczeństwa europejskie mogą zachować środowisko edukacyjne, które nie będzie „działać jako narzędzie segregacji i stygmatyzacji”? (Puzi 2008, s. 393)

Polityki europejskie, krajowe i instytucjonalne, pod auspicjami Rady Europejskiej, podkreślają znaczenie edukacji międzykulturowej poprzez różnorodne dokumenty, strategie, polityki i zalecenia, podkreślając znaczenie programu uczenia się przez całe życie, jak również przekonanie, że potencjał i sukces wdrażania nie zależy od pojedynczego podmiotu, ale raczej od mozaiki podmiotów na różnych poziomach edukacji (od przedszkolnego do wyższego). Praktyka wdrażania wspomnianych zasad, celów i wartości pokazała różnorodność lokalnych, regionalnych i krajowych wyzwań i przeszkód (mikrowyzwania). Ponadnarodowe zalecenia zmierzają do uznania i obserwacji lokalnych, regionalnych i krajowych cech szczególnych, które mogą sprzyjać, ale także utrudniać krótko-, średnio- i długoterminowe procesy zmian.

Istniejące krajowe, regionalne i lokalne stereotypy dotyczące wrażliwych grup (np. etnicznych i mniejszościowych) lub powody niskiej akceptacji elementów kultury grup mniejszościowych powinny być badane i kwestionowane w odniesieniu do ich krajowych, regionalnych i lokalnych aspektów, dynamiki i cech „odgórnych” i „oddolnych”. Zwłaszcza programy humanistyczne i językowe na poziomie szkolnictwa wyższego, od licencjackich i magisterskich do doktoranckich, mają odgrywać proaktywną rolę w tworzeniu środowiska, które pielęgnuje różnorodność kulturową w zglobalizowanym świecie. Pokażmy kilka przykładów mikrowyzwań w szkolnictwie wyższym:

- Wielu pedagogów indywidualnie może mieć pozytywne wartości w stosunku do wzmocnienia międzykulturowości i środowiska międzykulturowego w swojej grupie i w nauczaniu, ale jednocześnie istniejące krajowe programy nauczania mogą być niewystarczająco oparte na międzykulturowości, z brakiem metodologii i treści promujących różnorodność kulturową.
- Integracja społeczna młodzieży jest niekwestionowana, oczekiwana i potrzebna w szkolnictwie wyższym. Ponieważ jednak kompleksowe podejście i znaczenie programu uczenia się przez całe życie odgrywają istotną rolę w krajowych i europejskich dokumentach i zaleceniach politycznych, dyskurs i wdrażanie edukacji międzykulturowej powinny być bardziej proaktywnie ukierunkowane także na starszych

obywateli (osoby 50+, „boomers”).

- Od 2015 roku i w kolejnych latach kraje europejskie stanęły w obliczu intensywnej migracji ze Wschodu i opracowały różne strategie „radzenia sobie” z ogromnymi różnicami kulturowymi. Integracja przybywających dzieci imigrantów w systemach szkolnych krajów przyjmujących była procesem wymagającym dla obu stron: pielęgnowania oryginalnej tożsamości kulturowej (języka, tradycji i zwyczajów kraju pochodzenia) oraz integracji z systemem szkolnym kraju przyjmującego (Puziń, 2008, s. 392).
- Mimo że dane z ostatnich kilku lat wskazują na wzrost dofinansowania transportu dla studentów niepełnosprawnych, wysiłki podejmowane na szczeblu krajowym, regionalnym i lokalnym są nadal niewystarczające⁵³. Różne podmioty, od władz krajowych, regionalnych i lokalnych, poprzez decydentów politycznych, twórców programów nauczania, aż po pedagogów w szkolnictwie wyższym, powinny podjąć wysiłki, by zachęcić studentów niepełnosprawnych do podejmowania studiów wyższych.
- Epidemiologiczne środki ostrożności w ramach pandemii Covid-19 i zalecenia noszenia masek na całym świecie, we wszystkich aspektach naszego codziennego życia, a więc także w klasie, okazały się kluczowe. Jednakże, rodzą one socjokulturowe pytania związane z edukacją międzykulturową i włączającą. Jednym z nich jest z pewnością: jak uczniowie z wadami słuchu, którzy czytają z ust, mogą uczestniczyć w programach edukacyjnych z uczestnikami z zakrytymi ustami? Szeroko stosowane nowe programy nauczania online, platformy audio i wideo, są również ograniczone w tym sensie, że w dużej mierze opierają się na interakcji głosowej i dźwiękowej.

Wniosek

Przed procesem edukacji międzykulturowej na poziomie ponadnarodowym, krajowym, regionalnym i lokalnym stoi wiele wyzwań i oczekiwań. W ostatnich dziesięcioleciach powstało wiele warunków wstępnych w postaci zaleceń i założeń prawnych, ale nie odpowiadają one jeszcze na codzienne, praktyczne wyzwania, które są częścią kontekstów krajowych, regionalnych i lokalnych.

⁵³ Na przykład w Chorwacji „tylko około połowa uprawnionych studentów o niższym statusie społeczno-ekonomicznym otrzymywała regularne stypendia państwowe (...), w tym studenci niepełnosprawni” (patrz: Education and Training Monitor 2019 - Country analysis, Croatia, 2019).

Dokumenty polityki europejskiej i zalecenia stanowią podstawę dla krajowej polityki edukacyjnej oraz regionalnych i lokalnych interesariuszy edukacji, na przykład uniwersytetów i instytucji edukacyjnych. Wdrażanie dokumentów strategicznych i zaleceń (polityka finansowa, organizacyjna, informacyjna) wymaga lepszego zrozumienia różnych istniejących krajowych, regionalnych i lokalnych cech doświadczeń życia codziennego i mikrowyzwań związanych z grupami szczególnie wrażliwymi oraz ukierunkowania na ich potrzeby. Różne przykłady mikrowyzwań w szkolnictwie wyższym wymagają strategicznego podejścia i ciągłej pracy w stale zmieniającym się świecie. Obecna pandemia jest wybitnym przykładem takich wyzwań.

Referencje

Deklaracja Paryska. (2015). *Deklaracja w Promowanie obywatelstwa i wspólnych wartości wolności, tolerancji i niedyskryminacji poprzez edukację*. Retrieved from: <https://op.europa.eu/hr/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>

Zalecenia Rady. (2009). *Strategiczne ramy europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia ET2020*. Źródło: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29>

Rekomendacje Rady. (2018). *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania* (2018). Źródło: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>

Monitor Edukacji i Szkoleń. (2019). *Analiza krajowa, Chorwacja*. Źródło: file:///C:/Users/Tihana%20Rubic/Desktop/Tekstovi%20za%20drugi%20tekst%20Goranov%20projekt%20listopad%202020/et-monitor-report-2019-croatia_en.pdf

Komisja Europejska. (2017). *Deklaracja Rzymska*. Źródło: <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2017/03/25/rome-declaration/pdf>

Komisja Europejska. (2018). *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady Europejskiej, Rady Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów - Budowanie silniejszej Europy: rola polityki na rzecz młodzieży, edukacji i kultury*. Źródło: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2018%3A268%3AFIN>

Rada Europejska. (2017). *Agenda przywódców*. Źródło:

<https://www.consilium.europa.eu/media/21594/leaders-agenda.pdf>

- Unia Europejska. (2012). *Wersje skonsolidowane Traktatu o Unii Europejskiej i Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej*. Źródło: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A12012M%2FTXT>
- Faas, D., Hajisoterioub, C. & Angelidesb, P. (2014). Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), ss. 300–318.
- Hrvatić, N., & Posavec, K. (2000). Intercultural education and Roma in Croatia. *Intercultural Education*, 11(1), ss. 93–105.
- Kottmann, A., Vossensteyn, J.J., Kolster, R., Veidemane, A., Blasko, Z., Biagi, F., & Sánchez-Barrioluengom, V. (2019). Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU, https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC117257/jrc_117257_social_inclusion_policies_in_higher_education_evidence_from_the_eu.pdf
- Puzić, S. (2008). Intercultural Education in the European Context: Analysis of Selected European Curricula. *Metodika*, 15, ss. 390–407.
- UNESCO. (2017). *Agenda na rzecz edukacji 2030*. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.