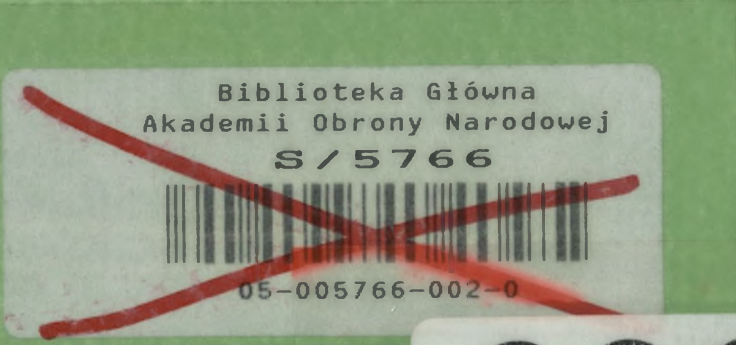




# AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH

## EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA I JEJ WPŁYW NA PRZYGOTOWANIE OBRONNE SPOŁECZEŃSTWA



WARSZAWA

68699



**AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ**

**INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH**

5.10.2.0



**EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA  
I JEJ WPŁYW NA PRZYGOTOWANIE  
OBRONNE SPOŁECZEŃSTWA**



**KIEROWNIK TEMATU  
BADAWCZEGO:**

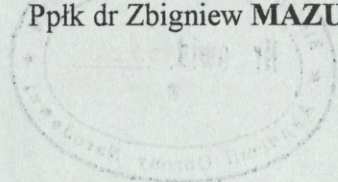
**plk rez. dr hab. Ryszard STĘPIEŃ**

---

**WARSZAWA 2003**

Autorzy:

Płk rez. dr hab. Ryszard **STĘPIEŃ** - Wstęp, rozdział II (współautor) , IV, zakończenie  
Ppłk dr Jerzy **BIEŃKOWSKI** - Rozdział I, III i V (współautor)  
Ppłk dr Zbigniew **MAZUREK** - Rozdział II (współautor) i V (współautor)



**RECENZENT:**

Prof.dr hab. Jerzy KUNIKOWSKI



Spis treści	
Wstęp .....	4
1. METODOLOGICZNE PODSTAWY PRACY .....	8
1.1. Cele badań .....	8
1.2. Problemy badawcze .....	9
1.3. Metody i narzędzia badawcze .....	10
1.4. Ogólna charakterystyka próby badawczej i przebiegu badań ..	12
2. KIERUNKI PRZEMIAN W TEORII I PRAKTYCE EDUKACYJNEJ ...	17
2.1. Megatrendy w dziedzinie edukacyjnej .....	19
2.2. Nowe wyzwania edukacyjne .....	21
2.3. Możliwości i zagrożenia zmian w edukacji .....	22
3. WYMIARY EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ .....	24
3.1. Wyzwania demokratyzacji życia społecznego .....	43
3.2. Proces integracji europejskiej, a problematyka wielokulturowości w Polsce .....	25
3.3. Instytucjonalny wymiar edukacji międzykulturowej .....	29
3.4. Warunki realizacji edukacji międzykulturowej w wymiarze pozainstytucjonalnym .....	33
4. PRZYGOTOWANIE OBRONNE SPOŁECZEŃSTWA JAKO PŁASZCZYZNA KULTUROWEGO WSPÓLISTNIENIA .....	37
4.1. Charakterystyka celów edukacji obronnej .....	38
4.2. Zadania i treści edukacji obronnej .....	46
4.3. Edukacja, a wspólnota bezpieczeństwa .....	49

5. PRAKTYKA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ. SPRAWOZDANIE Z WŁASNYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH .....	55
Wstęp	
5.1. Uwarunkowania edukacji międzykulturowej w Polsce .....	57
5.2. Przygotowanie nauczycieli do edukacji międzykulturowej .....	61
5.3. Problem unifikacji i tożsamości w edukacji szkolnej .....	64
5.4. Kształtowanie kompetencji komunikowania się międzykulturowego .	70
5.5. Edukacja międzykulturowa, a przygotowanie obronne społeczeństwa.	71
Zakończenie .....	79
Bibliografia .....	82
Załączniki .....	90

<sup>1</sup> Zob. O potrzebie dialogu kultur i ludzi, pod red. Tadeusza Pukła, Warszawa 2000.

<sup>2</sup> Zob. Edukacja wobec ładu globalnego, red. naukowa Tadeusza Lewowickiego i inni, Warszawa 2002; Globalizacja, pod red. Jacka Kłoda, Katowice 2001; Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie, pod red. Tadeusza Lewowickiego, Katowice 2001.

## Wstęp

Podjmując zadanie badawcze na temat: „*Pedagogika obronna wobec procesów globalizacji i edukacji międzykulturowej*” przyjęliśmy założenie, iż te dwa obszary aktywności poznawczej pozostają w bezpośrednim związku. Pedagogika ogólna coraz wyraźniej poszerza zakres swoich zainteresowań badawczych wskazując na ugruntowaną się potrzebę dialogu kultur i ludzi.<sup>1</sup> Zrozumienie i respekt dla odmienności stają się swoistym celem wysiłków edukacyjnych. W tym nurcie myślenia pozostaje także poszukiwanie modelu edukacji międzykulturowej jest systematycznie zakłócanie licznymi antagonizmami, konfliktami na tle narodowościowym, wyznaniowym i ekonomicznym.<sup>2</sup> Równocześnie jednak, w miarę jak postępują zmiany w procesach globalizacji świata, widoczne staje się poszerzenie sposobów komunikowania się ludzi, którzy uczestnicząc w wymiarze informacji i towarów, kształtują na nowo nie tylko więzi społeczne, ale również style życia. Nietrudno zauważyć, że w strukturze tych złożonych procesów pojawiają się, niekiedy w sposób bardzo gwałtowny, problemy zagrożeń bezpieczeństwa, przygotowania społeczeństw do ich pokonywania i wspólnotowego przeciwstawiania się terroryzmowi. Dlatego też sądzimy, że można mówić o wpływie edukacji międzykulturowej na kształt edukacji obronnej. Znajduje to uzasadnienie między innymi w „Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka” uchwalonej przez zgromadzenie ogólne ONZ w dniu 10 grudnia 1948 r., która zakłada, „że uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków wspólnoty ludzkiej jest podstawą wolności sprawiedliwości i pokoju świata”. Jednak najbardziej interesujący pogląd na tę kwestię prezentuje Zygmunt Bauman, który odwołując się do

<sup>1</sup> Zob. O potrzebie dialogu kultur i ludzi, pod red. Tadeusza Pilcha, Warszawa 2000.

<sup>2</sup> Zob. Edukacja wobec ładu globalnego, red. naukowa Tadeusza Lewowicki i inni, Warszawa 2002; Globalizacja, pod red. Jacka Klicha, Kraków 2001; Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie, pod red. Tadeusza Lewowickiego, Katowice 2001.

twórczości Zygmunta Freuda twierdzi, że „w ramach cywilizacji nastawionej na zapewnienie bezpieczeństwa, powiększanie zasięgu wolności równało się uszczuplaniu rozmiarów niezadowolenia. W łonie cywilizacji, jaka zdecydowała się powiększać i umacniać bezpieczeństwo kształtem ograniczenia wolności, rozszerzanie i gruntowanie ładu szło w parze ze wzrostem niezadowolenia i buntu.”<sup>1</sup>

Bezpieczeństwo i wolność, to dwie wartości powiązane na tyle ściśle, że w konstruowaniu założeń edukacyjnych w obszarze obronności muszą być wystarczająco objaśnione.

W definiowaniu bezpieczeństwa nieodzownym elementem jest zagrożenie. Ma ono – jak słusznie twierdzi Edward Haliżak – różny charakter, bowiem w wypadku bezpieczeństwa militarnego występuje „groźba użycia siły w celu opanowania terytorium i ograniczenia suwerenności innych państw, w tym również wymuszenia pożądaných zachowań.”<sup>2</sup>

W przypadku bezpieczeństwa ekonomicznego trudno mówić o zagrożeniach, bowiem najszerszej rozumiana konkurencja, jeśli nie jest nieuczciwa, raczej wymusza oszczędności, zachęca do innowacji i przyczynia się do racjonalizacji gospodarowania. Warto jednak pamiętać, że wiele konfliktów zbrojnych wywoływały przyczyny ekonomiczne, takie jak: kryzysy ekonomiczne, konflikty społeczne i towarzyszące temu migracje.<sup>3</sup>

Na przykładzie analizy zjawisk ekonomiczno-technologicznych i postępującej globalizacji oraz dynamizującej się współzależności między gospodarkami narodowymi można dość dobrze zarysować wiele procesów politycznych, społecznych i kulturowych, które *upodabniają modele życia w różnych krajach*.

Reakcją na tego rodzaju zjawiska i procesy jest, pojawienie się często gwałtownych dążeń do podkreślania odrębności narodowej, regionalnej, etnicznej, wyznaniowej i kulturowej. Wiele działań służy podtrzymaniu odmienności oraz ugruntowaniu własnej tożsamości grup i jednostek.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2000, s. 7.

<sup>2</sup> E. Haliżak, *Ekonomiczne aspekty polskiej polityki bezpieczeństwa*, (w:) *Polska polityka bezpieczeństwa 1989-2000*, pod red. Romana Kuźniara, Warszawa 2001, s. 525.

<sup>3</sup> Tamże, s. 527

<sup>4</sup> Zob. *Edukacja międzykulturowa...*, op.cit., s. 17.

Z tego właśnie powodu, zdaniem pedagogów, socjologów i kulturoznawców, rośnie znaczenie edukacji międzykulturowej. „Edukacja ta sprzyja poznawaniu, rozumieniu i akceptowaniu różnych kultur i tworzących je ludzi. Co więcej – przygotowuje do współpracy i wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur. Warto też podkreślić, że edukacja międzykulturowa dobrze służy, a przynajmniej służyć powinna, podtrzymywaniu tożsamości poszczególnych społeczności i osób. Jest to niezwykle istotne, bo stając się obywatelami Europy i świata, pozostajemy świadomi naszych więzi z ojczyzną lokalną i ojczyznę prywatną”<sup>1</sup>

Postępujące procesy integracji europejskiej i światowej, a zarazem nieustające konflikty zbrojne, coraz częściej mające bezpośredni związek z terroryzmem sprawiają, że wzrasta znaczenie edukacji obronnej i edukacji dla bezpieczeństwa. Niezbędna jest także teoretyczna refleksja na temat wpływu edukacji międzykulturowej na przygotowanie obronne społeczeństwa.

Niniejsza praca naukowo-badawcza składa się ze wstępu, pięciu rozdziałów, zakończenia, bibliografii i załączników.

W rozdziale pierwszym sformułowane zostały założenia metodologiczne badań obejmujące: cele badań, problemy badawcze, metody badań, charakterystykę próby badawczej, przebieg badań i podstawowe pojęcia. **Drugi** rozdział, zatytułowany: „Kierunki przemian w teorii i praktyce edukacyjnej” poświęcony jest przedstawieniu megatrendów w dziedzinie edukacji, nowych wyzwań edukacyjnych oraz możliwości i zagrożeń zmian podejmowanych w edukacji.

Kolejny, **trzeci** rozdział, przedstawia współczesne wymiary edukacji międzykulturowej. Omówione zostały takie zagadnienia, jak współczesne wyzwania demokratyzacji życia społecznego, proces integracji europejskiej, a edukacja, instytucjonalny wymiar edukacji międzykulturowej i problemy realizacji edukacji międzykulturowej w wymiarze pozainstytucjonalnym.

W rozdziale **czwartym**, zatytułowanym: „Przygotowanie obronne społeczeństwa” ujęte zostały kwestie dziedzin przygotowania obronnego społeczeństwa, budowa

<sup>1</sup> Tamże.

zaufania międzynarodowego, jako cel edukacji globalnej oraz przetrwanie i rozwój w ideach edukacji międzykulturowej.

Ostatni, **piąty** rozdział, stanowi sprawozdanie z własnych badań empirycznych i obejmuje problematykę edukacji międzykulturowej w Polsce i na świecie, przygotowanie nauczycieli do edukacji międzykulturowej, kwestii unifikacji i tożsamości w edukacji szkolnej, kształtowanie kompetencji międzykulturowego komunikowania się oraz wymiary edukacji międzykulturowej w zawodowej służbie wojskowej.

W końcowej części pracy przedstawione jest zakończenie, a także bibliografia i załączniki.

Praca stanowi drugi etap badań w ramach zadania: „Pedagogika obronna wobec procesów globalizacji i edukacji międzykulturowej”. Zakończenie badań nastąpi w 2004 r.

## Rozdział 1.

**METODOLOGICZNE PODSTAWY PRACY****1.1. Cele pracy**

Procesy globalizacji przebiegają w wielu płaszczyznach: kulturowej, politycznej i ekonomicznej. Oceny tego zjawiska i jego konsekwencji różnią się zasadniczo. Niektórzy są skłonni uznawać, że istotą globalizacji jest wzajemna wymiana wartości ze strony równoprawnych kultur, społeczeństw czy narodów, z kolei inni uważają, że globalizacja to nic innego jak amerykańizacja, czyli jednostronny eksport kultury Stanów Zjednoczonych na cały świat. Jednym z najistotniejszych czynników globalizacji jest zmiana społeczna i kulturowa, będąca następstwem gwałtownego rozwoju nowych technologii, zwłaszcza informacyjnych.

Kultury różnią się w wielu wymiarach. Proces integracji Polski ze strukturami europejskimi nie kończy się z chwilą formalnego przystąpienia kraju do Unii Europejskiej. Jest to niezwykle ważny, ale jeden z wielu obszarów, w którym funkcjonuje edukacja międzykulturowa. Polskie doświadczenia w strukturach NATO, to kolejna sfera możliwości poszerzania strefy bezpieczeństwa, ale również uczenia się w praktycznym współdziałaniu.

W tak zarysowanych uwarunkowaniach ogólnym celem pracy naukowo-badawczej jest określenie miejsca problematyki międzykulturowości w nurcie głównych tendencji przemian edukacyjnych i jej możliwego wpływu na przygotowanie obronne społeczeństwa. Aby osiągnąć tak postawiony cel główny konieczne jest określenie kilku celów bardziej szczegółowych. Na potrzeby pracy sformułowaliśmy je następująco:

1. Określenie ogólnych kierunków przemian edukacyjnych w skali europejskiej i międzynarodowej;
2. Podjęcie próby klasyfikacji głównych wymiarów edukacji międzykulturowej i określenie ich przejawów;
3. Poznanie warunków w jakich problematyka obronna (ochrony ludności) może stać się płaszczyzną kulturowego współistnienia;

4. Poznanie obszarów praktycznych działań podejmowanych na rzecz edukacji międzykulturowej w odniesieniu do różnych grup społecznych i zawodowych.

## 1.2. Problemy badawcze

Potrzeba uzupełnienia wiedzy w zakresie edukacji międzykulturowej i jej wpływu na przygotowanie obronne społeczeństwa związana jest ze świadomością, że dotychczas podejmowane w tym zakresie działania poznawcze, a zwłaszcza działania uobecnione w praktyce społecznej nie przynoszą zadowalających rezultatów. Pomimo, że sąd o niezadowalającym poziomie rozwoju wiedzy w obszarze edukacji międzykulturowej może być w znacznej mierze subiektywny, to jednak zespół badawczy, na podstawie analizy literatury naukowej: podręczników, monografii, artykułów, materiałów z konferencji i sympozjów, doszedł do przekonania, iż wiedza ta w zbyt małym zakresie funkcjonuje w świadomości i postawach społecznych.

W procesie formułowania głównego problemu badawczego niniejszej pracy konieczne wydaje się ustalenie treści i zakresu pojęć, zwłaszcza tych które mają znaczenie centralne. Przeprowadziliśmy taką procedurę definiowania. Jej wyniki prezentujemy w ostatniej części pierwszego rozdziału (podstawowe pojęcia). Jednym z głównych celów pracy jest ukazanie problematyki wielokulturowości i jej wpływu na przygotowanie obronne społeczeństwa. Konieczne jest więc nie tylko uściślenie rozumienia ogółu okoliczności, które współkształtują badaną problematykę i jednocześnie nie są wystarczająco poznane i ugruntowane w świadomości społecznej, ale również zarysowanie tła, w naszym przypadku będą to tendencje przemian edukacyjnych.

Ogólna synteza dorobku naukowego oraz zrelatywizowanie problemu badawczego do polskiej rzeczywistości ma doniosłe znaczenie poznawcze i praktyczne, co ostatecznie znalazło swój wyraz w następującym sformułowaniu głównego problemu badawczego: **Jakie miejsce w głównych tendencjach przemian edukacyjnych zajmuje problematyka międzykulturowości i jak wpływa ona na przygotowanie obronne społeczeństwa?**

Oczekujemy, że rozwiązanie problemu znajdzie dość powszechne zastosowanie między innymi w procesie kształcenia młodzieży szkolnej, nauczycieli, urzędników władz państwowych i samorządowych, w przygotowaniu zawodowym kadr wojskowych oraz funkcjonariuszy wielu innych służb i wreszcie w długofalowym procesie kształtowania świadomości społecznej.

W celu przeprowadzenia badań, zwłaszcza empirycznych konieczne jest przekształcenie ogólnego problemu badawczego w zbiór pytań rozstrzygnięcia (problemy szczegółowe), czyli takiego sformułowania kilku pytań bezpośrednio wynikających z problemu głównego, na które będzie można mniej lub bardziej precyzyjnie udzielić odpowiedzi: tak, nie, nie wiadomo. W wyniku zastosowania opisywanych procedur, na potrzeby pracy badawczej sformułowaliśmy następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie są ogólne kierunki przemian edukacyjnych i jak są one odzwierciedlane w działalności europejskich i międzynarodowych organizacji?
2. Jakie są główne wymiary edukacji międzykulturowej i w czym się one przejawiają?
3. Czy i w jakim zakresie (warunkach) problematyka obronna może stać się płaszczyzną kulturowego współistnienia?
4. Jakie są podejmowane praktyczne działania na rzecz edukacji międzykulturowej w odniesieniu do młodzieży szkolnej, nauczycieli oraz w środowisku wojskowym?

W szczegółowych problemach badawczych, jak łatwo można zauważyć są dwa rodzaje pytań, to jest o relację przyczynowo-skutkową jak również o stan rzeczy.

### 1.3. Metody i narzędzia badawcze

W doborze metod badań kierowaliśmy się z jednej strony rzeczywistymi potrzebami organizatorów procesu edukacyjnego społeczeństwa w zakresie szeroko rozumianej obronności, z drugiej natomiast z przygotowaniem merytorycznym nauczycieli i studentów do percepcji materiału bezpośrednio związanego z problematyką pomiaru i ewaluacji wyników kształcenia. Nie oznacza to bynajmniej,

że nie zachodzi potrzeba pogłębionej znajomości celów, funkcji, metod i form kontroli i oceny. Przyjęte przez nas problemy badawcze zostały właśnie sformułowane na podstawie teorii pomiaru dydaktycznego, dydaktyki ogólnej i dydaktyki szkoły wyższej.

W celu rozwiązania założonych problemów oraz weryfikacji przyjętych hipotez posłużyliśmy się takimi metodami badań, które w naszym przekonaniu pozwoliły na uzyskanie nowych informacji, ich opracowanie i przetworzenie. Wykorzystaliśmy więc zarówno metody empiryczne, jak też teoretyczne.<sup>1</sup>

W procesie badawczym będącym podstawą do napisania niniejszej pracy posłużyliśmy się następującymi metodami i technikami badawczymi:

- badania dokumentów,
- techniką analizy i krytyki piśmiennictwa,
- badania opinii,
- metodami statystycznymi.

W badaniu opinii zastosowaliśmy technikę ankietowania. Objęliśmy nimi studentów wszystkich kierunków i lat studiów, oficerów biorących udział w kursach i kontynuujących naukę w ramach studiów podyplomowych, policjantów, urzędników, nauczycieli i uczniów szkół średnich, funkcjonariuszy Straży Granicznej i Służby Więziennej oraz inne osoby.

Badając opinie wymienionych grup osób posłużyliśmy się kwestionariuszem ankiety. „Kwestionariusz S” ankiety (załącznik 1) został opracowany z zamiarem poznania poglądów badanych w najbardziej istotnych kwestiach teoretycznych i praktycznych dotyczących problematyki wielokulturowości i jej wpływu na edukację obronną społeczeństwa.

Kwestionariusz „S” zawiera:

- wstęp, wyjaśniający w jaki sposób zostały sformułowane pytania i jakim celom służy przeprowadzane badanie,
- pytania dwojakiemu rodzajowi: zamknięte (badani mieli możliwość wyłącznie wyboru jednej spośród zaproponowanych odpowiedzi, które sformułowaliśmy

<sup>1</sup> Ch.Frankfort-Nachmias, D.Nachmias, *Metody badawcze ...*, op.cit., s. 240-260, 350-360; Cz.Nowaczyk, *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, Warszawa – Poznań 1985; A.Góralski, *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1987.

na podstawie wcześniej przeprowadzonych badań pilotażowych); pytania otwarte (chodziło o poznanie własnych poglądów respondentów); pytania mieszane (łącznie możliwość wyboru napisanej odpowiedzi z określeniem „inne” wraz z prośbą o uzasadnienie, ewentualnie wyliczenie elementów odpowiedzi) oraz pytania, w odpowiadaniu na które respondenci mieli zadanie nadania wymienionym kategoriom określonej rangi),

- zakończenie, zawierające tzw. dane metryczkowe pozwalające, dzięki zastosowaniu obliczeń statystycznych, na poszukiwanie związków i ich siły pomiędzy zmiennymi zależnymi i niezależnymi, a na tej podstawie – na odkrywanie prawidłowości.

Chociaż przy każdym pytaniu z osobna została sformułowana wyraźna instrukcja co do sposobu udzielenia odpowiedzi, to jednak z 320 kwestionariuszy ankiet, z którymi zwróciliśmy się do badanych, do dalszych analiz mogliśmy wykorzystać odpowiedzi 278 respondentów.

Podczas opracowania wyników badań posłużyliśmy się elementami statystyki, dzięki którym możliwe stało się ukazanie ilościowych zależności badanych zjawisk z zakresu problematyki wielokulturowości. W szczególności skorzystaliśmy z możliwości:

- porównania procentowego udziału tzw. sum brzegowych w wypowiedzianiu się na kwestie wyrażane treścią pytań,
- przedstawiania wyników w formie graficznej, co w konsekwencji pozwoliło w sprawozdaniu na zrezygnowanie ze szczegółowych wyliczeń i skupienie się głównie na wnioskowaniu, z tą myślą, że bardzo dokładnych danych czytelnik może poszukiwać w zamieszczonych wykresach i zestawieniach tabelarycznych.

#### **1.4. Ogólna charakterystyka próby badawczej i przebiegu badań**

Badania zostały przeprowadzone w Akademii Obrony Narodowej wśród oficerów uczestniczących w różnych formach studiów, wśród nauczycieli szkół średnich z małych miejscowości i dużych miast, w środowisku policjantów, funkcjonariuszy Straży Granicznej i Służby Więziennej, uczniów szkół średnich,

urzędników administracji państwowej i samorządowej w różnych regionach kraju oraz innych osób.

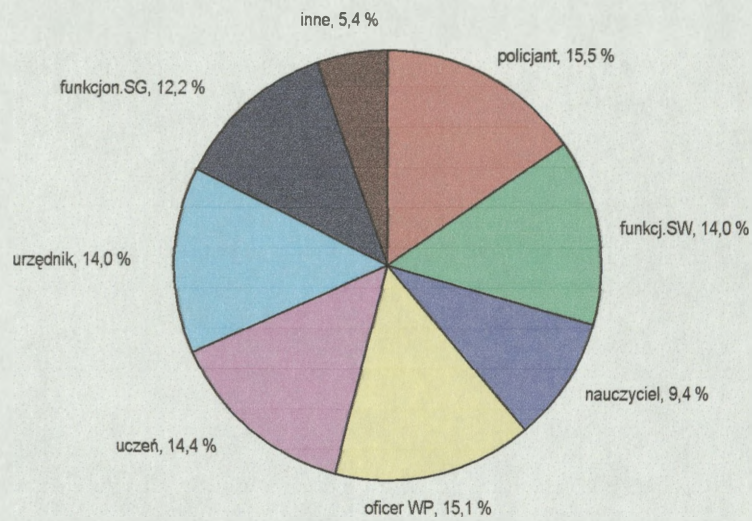
Z myślą o skonstruowaniu narzędzia badawczego w postaci kwestionariusza ankiety w pierwszej kolejności przeprowadzono badania pilotażowe z grupą trzydziestu oficerów. Otrzymali oni pytania, które nie zawierały żadnej kafeterii możliwych odpowiedzi. Na podstawie analizy najczęściej udzielanych odpowiedzi oraz sugestii wynikających ze stosunku do problematyki wielokulturowości, wyrażanego w formie pisemnych wypowiedzi zostało opracowane narzędzie, z którym zwróciliśmy się do badanych. Badani w pierwszym etapie (badania pilotażowe) nie uczestniczyli już w kolejnej fazie badań właściwych. Badania pilotażowe przeprowadziliśmy grudniu 2002 r., a badania właściwe w okresie od lutego do czerwca 2003 r.

Jak już wspomnieliśmy ogółem w badaniach opinii uczestniczyło 320 respondentów. Po przeprowadzeniu wstępnej weryfikacji uzyskanego materiału badawczego i odrzuceniu kwestionariuszy z niepełnymi lub brakującymi wypowiedziami, albo tych które nie zawierały danych socjograficznych w dalszych analizach ostatecznie wykorzystaliśmy opinie 278 badanych.

Wśród badanych, których odpowiedzi analizowaliśmy (rys.1), według kryterium wykonywanego zawodu, względnie zajmowanego stanowiska służbowego było 43 (15,5%) policjantów, 39 (14,0%) funkcjonariuszy Służby Więziennej, 26 (9,4%) nauczycieli gimnazjów i liceów ogólnokształcących, 42 (15,1) oficerów WP – studentów uzupełniających studiów magisterskich, studiów podyplomowych i kursów organizowanych przez Akademię Obrony Narodowej, 40 (14,4%) uczniów pierwszej i drugiej klasy (przysposobienie obronne) liceum ogólnokształcącego, 39 (14,0%) urzędników administracji państwowej i samorządowej z miast o różnej liczbie mieszkańców i ze wsi, z centralnej południowej, wschodniej i zachodniej części Polski, 34 (12,2%) funkcjonariuszy Straży Granicznej oraz 15 (5,4%) osób reprezentujących inne zawody i funkcje.

Rys.2. Słaz pracy zawodowej

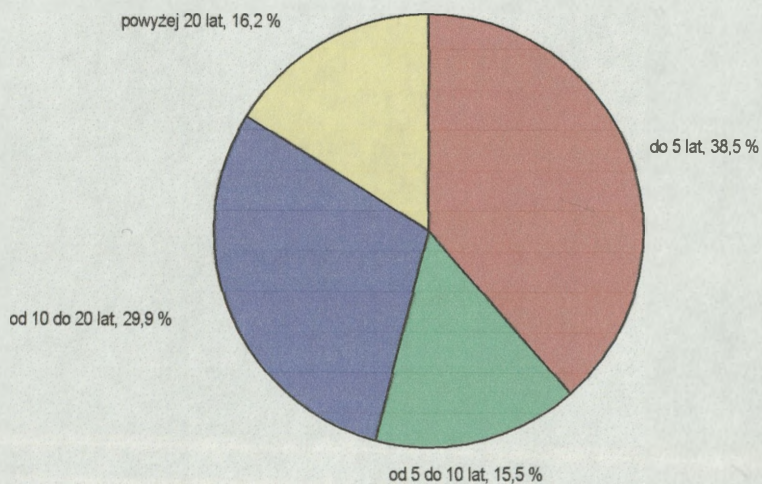
Wykres kołowy (Wielokulturowość\_praca nb 2003.STA 28v\*278c)



Rys.1. Stanowisko/funkcja zawodowa respondentów

W prowadzonych badaniach staraliśmy się o udział w nich osób o zróżnicowanym stażu pracy zawodowej (rys. 2). Ostatecznie, po weryfikacji uzyskanego materiału badawczego, w dalszych analizach uwzględniliśmy

Wykres kołowy (Wielokulturowość\_praca nb 2003.STA 28v\*278c)

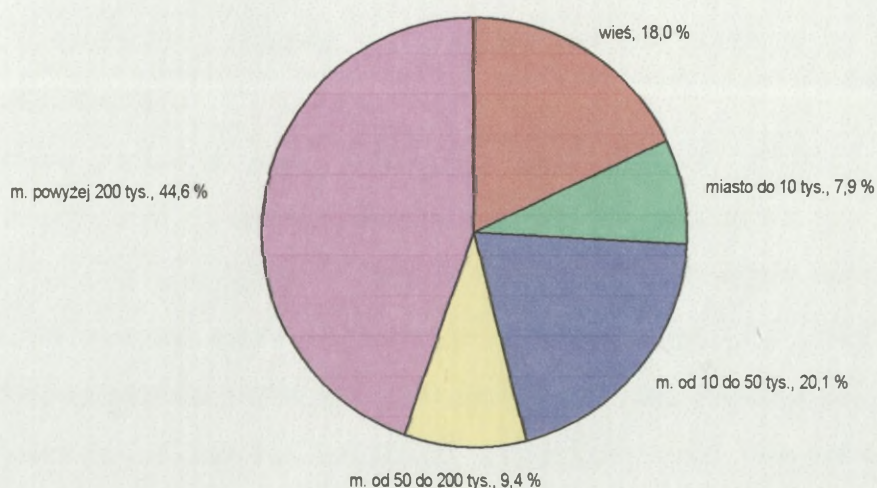


Rys.2. Staż pracy zawodowej

odpowiedzi 107 (38,5%) osób legitymujących się stażem pracy zawodowej do lat pięciu (w tej grupie respondentów znalazło się również czterdziestu uczniów liceum ogólnokształcącego). W przedziale od 5 do 10 lat pracy zawodowej naszymi badaniami objęliśmy 43 osoby, co stanowi 15,5%. W kolejnym przedziale długości stażu pracy zawodowej, liczącym aż 10 lat – od 10 do 20 lat, badaniom poddaliśmy 83 (29,9%) osoby. Natomiast osoby o najdłuższym stażu, powyżej dwudziestu lat stanowiły 16,2% (n=45) ogółu badanych.

Ważną zmienną, w naszym przekonaniu różnicującą stosunek do problematyki wielokulturowości, jest miejsce pracy. Ze względu na liczbę mieszkańców badani pracowali na wsi, w małych i średnich oraz dużych miastach (rys.3).

Wykres kołowy (Wielokulturowość\_praca nb 2003.STA 28v\*278c)



Rys.3. Miejsce pracy

Pięćdziesięciu (18,0%) badanych pracowało na wsi, byli to przeważnie urzędnicy samorządów gminnych i nauczyciele szkół wiejskich. W małych miastach o liczbie mieszkańców do 10 tys. pracowały 22 osoby (7,9%). W miastach o liczbie mieszkańców w przedziale od 10 do 50 tys. pracowało 56 osób (20,1%). W kolejnym przedziale, od 50 do 200 tys. mieszkańców pracowało 26 osób, to jest

9,4 % ogółu badanych. Najwięcej badanych (124 osoby, tj. 44,6%) pracowało w dużych miastach liczących powyżej 200 tys. mieszkańców.

Współczesna edukacja jest określana przez Jacques'a Delors'a jako międzyduńska utopia i zarazem swoista szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej.<sup>1</sup> Podobnie problematykę gazetem w kształceniu i wychowaniu uprawiają twórcy reformy systemu edukacji w Polsce.

Szeroką płaszczyzną analizy i oceny zmian w polskiej oświacie stały się kolejne cztery Zjazdy Pedagogiczne (1993, 1998, 1998, 2001 r.), organizowane przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

W październiku 2001 r. została wydana „Strategia Edukacji Narodowej na lata 2001-2006”. Dokument ten ukazuje diagnozę stanu obecnego edukacji, zadania edukacyjne Polski wobec wyzwań współczesnego świata, strategię edukacji jako wyraz polityki edukacyjnej państwa, program reformy i skuteczność jej wdrażania oraz użyteczność strategii.

Pogłębiona refleksja nad złożonymi zagadnieniami edukacji wymaga filozoficznych odniesień do współczesnej pedagogiki. Ta natomiast coraz wyraźniej kształtuje się i rozwija, jako dyscyplina humanistyczna doświadczająca zarówno teorii, jak i praktyki wychowania oraz rozumiejącego myślenia o nim. Obok stale obecnego dyskursu wokół tożsamości pedagogiki, uwidacznia się krąg refleksji poświęconych inspiracjom kulturowym i szeroko rozumianej wielokulturowości oraz przenikania się kultur.

Warto także podkreślić, że współczesna pedagogika coraz częściej ekspozuje znaczenie komunikacji językowej w edukacji i potrzebę nowego usytuowania nauczyciela w polskiej szkole.<sup>2</sup> Tradycyjne pojmowanie roli pedagoga wydaje się już niewystarczające.

<sup>1</sup> Zob. Edukacja jest w niej ukryte słabo. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delors'a, Warszawa 1998, s. 9.

<sup>2</sup> Zob. J. Górnica i inni, Język w świecie przyszłości, red. nauk. Beata Kwasikowska, Maria Szymbal, Płock 2003; Edukacja jako Bildung von Menschen. Education of the tomorrow, red. Marek Zdzienicka, Teresa Kotyła, Marek Lewandowski, Wrocław 2000; I. Wójcisz, Humanistyczny wymiar edukacji, Warszawa 2001.

## Rozdział 2.

**KIERUNKI PRZEMIAN W TEORII I PRAKTYCE EDUKACYJNEJ**

Współczesna edukacja jest określana przez Jacques'a Delorsa jako niezbędna utopia i zarazem swoista szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej.<sup>1</sup> Podobnie problematykę przemian w kształceniu i wychowaniu ujmują twórcy reformy systemu edukacji w Polsce.

Szeroką płaszczyzną analizy i oceny zmian w polskiej oświacie stały się kolejne cztery Zjazdy Pedagogiczne (1993, 1996, 1998, 2001 r.), organizowane przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

W październiku 2001 r. została wydana „Strategia Edukacji Narodowej na lata 2001-2006”. Dokument ten ukazuje diagnozę stanu obecnego edukacji, zadania edukacyjne Polski wobec wyzwań współczesnego świata, strategię edukacji jako wyraz polityki edukacyjnej państwa, program reformy i skuteczność jej wdrażania oraz użyteczność strategii.

Pogłębiona refleksja nad złożonymi zagadnieniami edukacji wymaga filozoficznych odniesień do współczesnej pedagogiki. Ta natomiast coraz wyraźniej kształtuje się i rozwija, jako dyscyplina humanistyczna doświadczająca zarówno teorii, jak i praktyki wychowania oraz rozumiejącego myślenia o nim. Obok stale obecnego dyskursu wokół tożsamości pedagogiki, uwidacznia się krąg refleksji poświęconych inspiracjom kulturowym i szeroko rozumianej wielokulturowości oraz przenikania się kultur.

Warto także podkreślić, że współczesna pedagogika coraz częściej eksponuje znaczenie komunikacji językowej w edukacji i potrzebę nowego usytuowania nauczyciela w polskiej szkole.<sup>2</sup> Tradycyjne pojmowanie roli pedagoga wydaje się już niewystarczające.

<sup>1</sup> Zob. Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, Warszawa 1998, s. 9.

<sup>2</sup> Zob. i.in. Edukacja i dialog w świecie przyszłości, red. nauk Henryka Kwiatkowska, Maria Szybisz, Pułtusk 2003; Edukacja jutra. Bildung von Morgen. Education of the tomorrow, red. Nauk. Kazimierz Denek, Tadeusz Koszyc, Marek Lewandowski, Wrocław 2003; I. Wojnar, Humanistyczne intencje edukacji, Warszawa 2000.

Globalny świat, w którym mnożą się wielorakie zagrożenia, wyzwania i szanse, upatruje w edukacji głównego źródła pozytywnych zmian społecznych, kulturowych i ekonomicznych.

W myśleniu pedagogicznym chodzi zatem o logiczne powiązanie założeń określających charakter rzeczywistości społecznej, szanse i granice poznania zjawisk i procesów edukacyjnych z wizją rozwoju społecznego.

Jednak to, co wydaje się współcześnie szczególnie ważne łączy wiedzę pedagogiczną z myśleniem i działaniem. Praktyka edukacyjna w największym stopniu przyciąga uwagę nauczycieli, dyrektorów placówek oświatowych i pracowników nadzoru pedagogicznego. Krystyna Duraj-Nowakowa, wyjaśniając sens fenomenologicznej alternatywy edukacji, podkreśla znaczenie pojęcia: „działanie społeczne”.<sup>1</sup> W ujęciu Maxa Webera „z działaniem społecznym mamy do czynienia wówczas, gdy jednostki mają świadomość swego wzajemnego istnienia i wspólna sytuacja ma dla nich znaczenie”.<sup>2</sup>

Konsekwentnie wdrażana w naszym kraju reforma edukacji, dopełnia się i wzmacnia szczególnie wówczas, gdy wysiłek nauczycieli jest skoncentrowany na wspólnie eksponowanych wartościach, celach i treściach edukacyjnego działania. Jak swoista przestroga, ale i pewna zasada jednocześnie, brzmi myśl Ireny Wojnar, iż „charakterystyczne diagnozy światowego kryzysu edukacyjnego uwydatniają niebezpieczeństwo pomijania czynnika ludzkiego, wskazują na rosnącą przepaść między postępem ekonomicznym, rozwojem cywilizacji industrialnej i konsumpcyjnej a zaniedbaniami w dziedzinie edukacji i kultury stanowiącymi jego dość logiczne następstwo.”<sup>3</sup>

Wielość negatywnych zjawisk, jakie systematycznie pojawiają się w polskich szkołach powoduje cykliczne nasilanie się dyskursu pedagogicznego wokół dyscypliny, podmiotowości, kultury współżycia społecznego, kwalifikacji nauczycieli, tzw. fali, jakości wewnętrznego oceniania osiągnięć uczniów w szkole podstawowej, motywacji uczenia się, współpracy szkoły z rodzicami uczniów, praw i wolności, odpowiedzialności, obywatelskości i patriotyzmu.

<sup>1</sup> K. Duraj-Nowakowa, Fenomenologia myślenia o edukacji jutra, (w:) Edukacja jutra..., op.cit., s. 66.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> I. Wojnar, Humanistyczne intencje edukacji, Warszawa 2000, s. 43.

Wymienione kwestie, jak i wiele innych, mają bezpośredni związek z edukacją dla bezpieczeństwa i przygotowaniem obronnym młodzieży.

### 2.1. Megatrendy w dziedzinie edukacyjnej

Dokonująca się w ostatnich dwóch wiekach swoista rewolucja cywilizacyjna obejmuje dynamiczne zjawiska przejścia od epoki rolniczej, przez życie w społeczeństwie przemysłowym, do społeczeństwa informacyjnego, zwanego także społeczeństwem wiedzy.

Cywilizacja informacji jest najpełniej określana przez następujące megatrendy<sup>1</sup>:

1. Od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa informacyjnego.
2. Od technologii siłowej do ultratechnologii.
3. Od gospodarki narodowej do gospodarki globalnej.
4. Od myślenia krótkofalowego do myślenia długofalowego.
5. Od centralizacji do decentralizacji.
6. Od pomocy zinstytucjonalizowanej do samopomocy.
7. Od demokracji przedstawicielskiej do demokracji uczestniczącej.
8. Od hierarchii do sieci.
9. Od północy do południa.
10. Od schematu albo-albo do wielokrotnego wyboru.

W podobny sposób ujmowane są horyzonty myślenia o edukacji w raporcie Jacques'a Delorsa. Obejmują one przestrzeń i problemy pomieszczone między: społecznością lokalną i społeczeństwem światowym, zwartością społeczną i demokratycznym uczestnictwem, wzrostem gospodarczym i rozwojem ludzkim.<sup>2</sup>

W ten sposób wypełnia się powszechna już świadomość globalizacji „stosunków międzynarodowych.” Niestety nie współtworzy ona klimatu pewności, a wręcz przeciwnie, sugeruje konieczność poruszania się w świecie obaw, braku jasności i różnorodnych trudności.

Z kolei Wiktor Rabczuk, nawiązując do potrzeb i wymogów współczesnego świata pracy, wskazuje na istotne znaczenie takich walorów osobowo-zawodowych,

<sup>1</sup> Zob. J.Naisbitt, Meandry, Poznań 1997; K.Denek, Szkolnictwo wyższe na progu nadchodzącego stulecia, (w:) Edukacja w wyższych szkołach wojskowych, pod red. nauk. Ryszarda Stępnia, Warszawa 2002.

<sup>2</sup> Edukacja jest w niej ..., op.cit., s. 333 i nast.

jak: kompetencje, kreatywność, adaptacyjność, zamiłowanie do kontaktów i pracy w zespole, transfer umiejętności, samodzielność i umiejętność radzenia sobie w nieprzewidywalnych warunkach.<sup>1</sup> Wykorzystując poglądy J.Briana Coldwella i Jim P.Spinksa zawarte w książce *The Self – managing School* (kierowanie szkołą samorządową), W.Rabczuk wyróżnia następujące megatrendy:

1. Centralna administracja zachowuje nadal dla siebie zasadnicze prerogatywy lub nawet je zwiększa w dziedzinie formułowania celów oświatowych, określania priorytetów edukacyjnych oraz w rozliczaniu szkół i placówek za osiągnięte efekty. W ten sposób, mimo iż na przykład w Anglii i w Stanach Zjednoczonych tradycyjnie już funkcjonuje zdecentralizowany system zarządzania edukacją, wprowadza się krajowe cele, standardy, testy kontroli nauczania, a nawet krajowe programy kształcenia. We Francji, Włoszech i Hiszpanii państwo również nie rezygnuje ze swoich prerogatyw w formułowaniu i wyznaczaniu ogólnych celów edukacyjnych.
2. Zwiększa się autonomia szkoły, jako podstawowego ogniwa zarządzania oświatą.
3. Zwiększa się rola rodziców i społeczności lokalnych w działaniach edukacyjnych.
4. Istnieje możliwie pełne odzwierciedlenie zarówno lokalnych potrzeb, jak i globalnych trendów w programach nauczania, a także w organizacji całego systemu edukacji. Globalne trendy są odzwierciedlone w programach nauczania poprzez wprowadzanie nowych przedmiotów lub interdyscyplinarnych treści, jak: edukacja ekologiczna, edukacja międzykulturowa, edukacja do przedsiębiorczości, edukacja europejska, prawa człowieka i inne.
5. Przeniesienie punktu ciężkości z nauczania prowadzonego w szkole, na samodzielne uczenie się w domu lub w miejscu pracy dzięki rozwojowi telekomunikacji i techniki komputerowej, kształcenie na odległość, uniwersytet otwarty.

<sup>1</sup> W.Rabczuk, Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich.

6. Rozwój sieci instytucji usługowych działających na rzecz szkoły ( radio, telewizja, autorzy i producenci programów komputerowych, video-kaset, CD ROM-ów itp.).

Na zakończenie tej części rozważań należy zwrócić uwagę na ugruntowanie się istotnej tendencji coraz częstszego i donośniejszego zabierania głosu w kwestiach edukacyjnych, głównie priorytetowych, przez organizacje regionalne i międzynarodowe, takie jak: Rada Europy, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury –UNESCO, Bank Światowy, Unia Europejska, UNICEF i inne.

## 2.2. Nowe wyzwania edukacyjne

Wśród bardzo wielu wyzwań edukacyjnych niosących ze sobą zarówno szanse jak i zagrożenia w sferze wielokulturowości wymienić można:

- Konieczność wzbogacenia refleksji nad polską oświatą oraz kontekstami edukacji regionalnej, europejskiej i globalnej. W obszarze tym należy uwzględnić: tożsamość, język, tolerancję, współpracę i partnerstwo, uczestnictwo i odpowiedzialność.<sup>1</sup>
- potrzebę realizowania działań edukacyjnych zorientowanych na harmonijne funkcjonowanie wielokulturowości, międzykulturowości czy transkulturowości. W tym celu należy propagować i rozwijać umiejętności rozumienia świata, dostrzegania pluralizmu w świecie, jego złożoności, wielowariantowości i powiązań wewnętrznych;
- kształtowanie zdolności porozumiewania się z innymi ludźmi, negocjowanie, prowadzenia mediacji i rozpoznawania różnorodnych ograniczeń;

<sup>1</sup> Zob. T.Bauman, Edukacja wobec zmian w Europie, (w:) Inspiracje otwarcia krytyki w edukacji, pod red. Ewy Rodziewicz, Gdańsk 1995, s. 155 i nast.

- rozwijanie umiejętności rozpoznawania człowieka przez człowieka i nastawień do przejmowania elementów innych kultur oraz wzorów zachowań.

Nowe wyzwania edukacyjne nie mogą być pomijane przez nauki pedagogiczne, które mają za zadanie poszukiwać tzw. „pytań pierwszych”, celów bliskich i dalekich oraz nowej aksjologii i sensów działania.<sup>1</sup>

### 2.3. Możliwości i zagrożenia zmian w edukacji

Współcześnie, jak nigdy przedtem, istnieje społeczne zapotrzebowanie, na permanentne zmiany w szeroko pojmowanej edukacji. Dotyczy to zarówno przeobrażeń strukturalnych, jak i modernizacji programów nauczania, form i metod dydaktycznych oraz specjalności w których ludzie zdobywają określone specjalności.

W tym nurcie myślenia mieści się wprowadzona w Polsce reforma systemu edukacji, a także „Strategia rozwoju edukacji narodowej na lata 2001-2006” z października 2001 r. i „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010”

Jedną z podstawowych kwestii wyznaczających kierunki zmian w edukacji jest potrzeba podniesienia jakości edukacji szkolnej. W tym celu podejmuje się wiele działań optymalizujących programy kształcenia, powodujących zmiany kadrowe, organizacyjne, ustrojowe, finansowe, nadzorcze i badawcze.

Szczególnie eksponuje się następujące zadania:

- wspomaganie wszechstronnego, osobowego rozwoju uczniów, w tym także tych, którzy są w rozmaity sposób poszkodowani pod względem szans edukacyjnych;
- zapewnienie podmiotowości uczniów w procesie kształcenia i umożliwienie im wyboru kierunku edukacji, najbardziej odpowiadającego ich aspiracjom poznawczym i zainteresowaniom;
- przygotowanie uczniów do podejmowania wyzwań współczesnego świata, a głównie do sprostania wymaganiom społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy;

<sup>1</sup> Zob. Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Toruń 1999, s. 165.

- dostosowanie kształcenia zawodowego do zmieniających się potrzeb gospodarki rynkowej;
- wyposażenie uczniów w wiedzę z zakresu technologii pracy umysłowej, a głównie z umiejętności zdobywania, przechowywania i wykorzystywania informacji;
- opracowanie wewnętrznego zestawu kryteriów i wskaźników jakości edukacji, uwzględniającego wskaźniki opracowane w Unii Europejskiej, OECD i ONZ;
- tworzenie warunków do rozwijania współpracy nauczycieli z rodzicami;

Sfera potrzeb i możliwości wprowadzania zmian w edukacji jest bardzo rozległa.

Dlatego też przewiduje się, że niezbędne będzie przezwyciężenie wielu zagrożeń i trudności.

W Polsce istnieje tylko jeden język urzędowy – język polski, ale państwo, zgodnie z ratyfikowanymi umowami międzynarodowymi, zapewnia poszanowanie praw mniejszości narodowych do nauzenia rodzimiej kultury i prowadzenia szkół z ich językiem narodowym.<sup>1</sup> Rzeczpospolita zapewnia obywatelom należącym do mniejszości wolność zachowania i rozwoju własnego języka, obyczajów i tradycji, a także rozwoju rodzimiej kultury. Artykuł 32 pkt. 1 stanowi, iż „Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne. Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiejkolwiek przyczyny.”<sup>2</sup>

W procesie demokratyzacji życia społecznego kwestią najważniejszą jest właściwe przygotowanie dzieci i młodzieży do ról i rodzajów odpowiedzialności, które muszą przejąć na siebie osamotnieni dorośli.<sup>3</sup> Muszą przede wszystkim rozumieć, że głównym celem współczesnego wychowania jest łączenie ludzi, czyli jak twierdzi prof. Zdzisław Łackowski: „Tworzenie poczucia wspólnoty ludzkiej w rodzinie, szkole, miejscu pracy, w państwie, w wspólnotie narodowej, wreszcie

<sup>1</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Komentarz, WSKŁOŚĆ, Kancelaria Wydziału Zakonów, Zakamycza 1999, s. 12-13.

<sup>2</sup> Tamże, s. 30.

<sup>3</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. Nr 78, poz. 483, spraw. Dali. z. 2001 r. Nr 28, poz. 319), Kancelaria Wydziału Zakonów, Zakamycza 2002, s. 39.

<sup>4</sup> Zob. M. Ochmanicki, Reformowanie szkoły oświaty w społeczeństwie demokratycznym, (w:) Edukacja w perspektywie integracji Europejskiej, op.cit., s. 45.

Rozdział 3.

## WYMIARY EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

### 3.1. Wyzwania demokratyzacji życia społecznego

Polska jako wspólne dobro ma obowiązek troszczyć się zarówno o prawa większości, ale również o zabezpieczenie praw mniejszości. Państwo polskie jako wspólne dobro wszystkich obywateli może mieć ten charakter będąc państwem demokratycznym. Demokratyczne państwo prawne urzeczywistnia zasady sprawiedliwości społecznej. Konsekwencją przyjęcia tej zasady jest zagwarantowanie pluralizmu politycznego (wolność tworzenia partii politycznych), systemu reprezentacji (demokratyczny wybór przedstawicieli społeczeństwa), form demokracji bezpośredniej (różne referenda) i roli różnorodnych form samorządu społecznego z samorządem terytorialnym włącznie.<sup>1</sup>

W Polsce istnieje tylko jeden język urzędowy – język polski, ale państwo, zgodnie z ratyfikowanymi umowami międzynarodowymi, zapewnia poszanowanie praw mniejszości narodowych do nauczania rodzimej kultury i prowadzenia szkół z ich językiem narodowym.<sup>2</sup> Rzeczpospolita zapewnia obywatelom należącym do mniejszości wolność zachowania i rozwoju własnego języka, obyczajów i tradycji, a także rozwoju rodzimej kultury. Artykuł 32 pkt. 1 stanowi, iż „Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne. Pkt.2. Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny.”<sup>3</sup>

W procesie demokratyzacji życia społecznego kwestią najważniejszą jest właściwe przygotowanie dzieci i młodzieży do ról i rodzajów odpowiedzialności, które muszą przejąć na siebie osiągając dojrzałość.<sup>4</sup> Muszą przede wszystkim rozumieć, że głównym celem współczesnego wychowania jest łączenie ludzi, czyli jak twierdzi prof. Zdzisław Cackowski, „Tworzenie poczucia wspólnoty ludzkiej w rodzinie, szkole, miejscu pracy, w państwie, we wspólnocie narodowej, wreszcie

<sup>1</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz W.Skrzydło, Kantor Wydawniczy Zakamycze, Zakamycze 1999, s. 12-13.

<sup>2</sup> Tamże, s. 30.

<sup>3</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U.Nr 78, poz. 483; sprost. Dz.U. z 2001 r. Nr 28. poz. 319), Kantor Wydawniczy Zakamycze, Zakamycze 2002, s. 19.

<sup>4</sup> Zob. M.Ochmański, Podstawowe zasady edukacji w społeczeństwie demokratycznym, (w:) Edukacja w perspektywie integracji Europy...op.cit., s. 45.

ogólnoludzkiej. Rzeczywistość pozytywnie wychowująca, to taka rzeczywistość, która sprzyja powstawaniu takiego poczucia wspólnotowego.”<sup>1</sup>

Warto jednak zwrócić uwagę na często obecnie występujący rozdziew między dążeniem do równości i demokracji, a rzeczywistością społeczną, w której brakuje równości, a demokracja jest tylko pozorem, gra wykorzystywana przez ludzi myślących wyłącznie o sobie.

Ta swoista ambiwalencja wymaga konsekwentnego przygotowywania człowieka, którego określa się mianem *homo creator*, lub *homo construens*, człowiek budujący, otwarty na podejmowanie działań twórczych, wspólnie z innymi ludźmi. Z pewnością jednak istnieje problem: jak wychowywać ludzi w poczuciu prawdziwie demokratycznej równości, skoro rzeczywistość społeczno-ekonomiczna wychowuje dla nierówności?

Oczywiście, odpowiedź może być tylko jedna, trzeba cenić demokrację, eksponować podmiotowość człowieka, jego otwartość na świat i na innych ludzi, z szacunkiem odnosić się do wiedzy oraz tożsamości kulturowej, do należnych człowiekowi praw i wartości humanistycznych

Wobec bliskości wstąpienia Polski do Unii Europejskiej szczególnego znaczenia nabiera wychowanie do wartości i poszanowania praw człowieka. Nawiązując do problematyki bezpieczeństwa i obronności Polski możemy dość łatwo określić związki i zależności między stanem świadomości obronnej społeczeństwa, a głębia rozumienia naszej kultury, tradycji orężnych i konieczności współpracy z innymi narodami.

### 3.2. Proces integracji europejskiej a problematyka wielokulturowości w Polsce

Proces integracji Polski z Unią Europejską w odbiorze społecznym postrzegany jest w różnych wymiarach. Synteza języka ekonomii i ideologii nie jest wystarczająca nawet do opisanie procesu integracji w kategoriach szans i ograniczeń. Wewnętrzna transformacja, zwłaszcza jej społeczne koszty, wpłynęły na bardziej wielostronne analizy polityczne, gospodarcze, naukowe i inne. Wyraźniej dostrzegane są szanse rozwojowe Polski, wymagania ze strony Unii

<sup>1</sup> Z. Cackowski, Sprawy edukacji. Szkoła, oświata, wychowanie, „Edukacja filozoficzna” 1999, nr 27, s. 73.

Europejskiej, ale również zagrożenia związane z członkostwem. Oprócz wielorakich problemów ekonomicznych i socjalnych coraz silniej podkreślane są sprawy związane z tożsamością i kulturą narodową.<sup>1</sup> Członkostwo Polski w Unii Europejskiej wiąże się z koniecznością dokonania zasadniczych przeobrażeń w świadomości społeczeństwa, społeczności lokalnych i poszczególnych Polaków w związku z zagadnieniem wielokulturowości. Problematyka wielokulturowości w Polsce zależy w znacznym stopniu od postępów procesu europejskiego zjednoczenia. Wynegocjowane uzgodnienia i oficjalne zapisy, a nawet przyjęte rozwiązania prawne są ważnym, ale jedynie początkowym etapem procesu rzeczywistej integracji w wymiarze kulturowym.

Analizowanie problematyki wielokulturowości w kontekście integracji z Unią Europejską w wymiarze etnicznym, jest podejściem zdecydowanie uproszczonym. W warunkach postępującego procesu globalizacji wielokulturowość dotyczy wszelkich zdarzeń kulturowych. Poszczególne narody, grupy społeczne, wchodząc we wzajemne interakcje, odwołują się do różnych religii, ideologii i obyczajów. Interakcje te mają wymiar zarówno instytucjonalny jak i interpersonalny. W każdym z tych wymiarów sytuacje są potencjalnie konfliktogenne z jednej strony, a z drugiej, wielokulturowość jest zjawiskiem immanentnie towarzyszącym dynamicznie rozwijającym się państwom świata. Analizę problematyki wielokulturowości dodatkowo komplikują efekty globalizacji, równoległe z tendencjami unifikacyjnymi i powodującymi urzeczowienie stosunków między ludźmi, następuje intensyfikacja procesów indywidualizacji, odkrywania i doceniania tożsamości kulturowej. Tak więc konsekwencją globalizacji jest:

- zwiększenie zakresu działania organizacji międzynarodowych (politycznych, gospodarczych) i jednocześnie zainteresowanie specyfiką społeczności lokalnych oraz ożywienie poczucia tożsamości kulturowej;
- urzeczowienie stosunków międzyludzkich i jednocześnie tendencja do indywidualizacji.

<sup>1</sup> L.M.Nijakowski, Integracja i kryzys. Unia Europejska a problemy z wielokulturowością w Polsce. „Rubikon” 2-3/1998.

Gra owych przeciwstawnych tendencji, uniwersalistycznych i partykularnych, w warunkach jej nasilenia może stanowić zagrożenie dla bezpieczeństwa globalnego.

W Europie globalne trendy nakładają się na procesy związane z jednoczeniem się państw w ramach wspólnoty europejskiej. W Polsce dodatkowo dokonuje się transformacja ustrojowa, a jej wymiar kulturowy ma szczególne cechy, przede wszystkim jest długotrwały. Demokratyzacja i pluralizm w społecznym funkcjonowaniu Polaków wpływa na ponowne uświadomienie sobie wielości grup narodowościowych, a w konsekwencji – wielości systemów wartości we własnym kraju. Proces integracji europejskiej jest złożony i konfliktowy i dodatkowo jest potęgowany przez kryzysy ekonomiczne. Niezależnie od głosów protestu, tradycyjna kultura polska powoli traci swoje centrum. Polacy dokonują zmian w hierarchii cenionych wartości, autorytety są mniej ważne lub inne. W ten sposób kultura polska przybiera postać liberalno-rozrywkową (ludyczną), w której ważna staje się swoboda wyrazu i lokalne więzi. Swoiste spłaszczenie kultury, brak jednego jej centrum i zregionalizowanie sprzyjają lepszemu wyrażaniu inności i dialogowi.<sup>1</sup>

Wielokulturowość rozumiana w sensie etnicznym dotyczy głównie problemów i sporów związanych z pogodzeniem zasady równości obywateli, tożsamości państwowej i identyfikacji etniczno-kulturowej mniejszości. Zjawiska i obawy tego rodzaju dały o sobie znać w fazie negocjacji warunków przystąpienia Polski do Unii Europejskiej (okresy przejściowe, ograniczenia w zakupie ziemi rolniczej przez cudzoziemców). Problematyki wielokulturowości i sporów wokół niej nie należy generalizować. W zależności od regionu i samej mniejszości występuje znaczne zróżnicowanie współpracy wspólnot lokalnych w stosunku do przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych.

Sprzeczności interesów występują niejako obiektywnie (terytorialno-ekonomiczne i polityczne przyczyny), ale nie uwidaczniają one w pełni znaczenia sfery świadomości społecznej. W Polsce stosunek radykalnych grup do mniejszości narodowych przeważnie jest przejawem stosunku do inności w ogóle. Zatem

<sup>1</sup> M.Kępnny, A.Kapciak, S.Łodziński, Wprowadzenie. Społeczeństwo polskie na progu wielokulturowości. (W:) U progu wielokulturowości, red. M.Kempny, A.Kapciak, S.Łodziński, Warszawa 1997, s. 16.

wielokulturowość etniczna jest kategorią nie oddającą polskiej rzeczywistości społecznej. Pozytywnemu stosunkowi do jednych mniejszości towarzyszy niechęć a nawet wrogość do innych z bliżej nie skonkretyzowanych powodów.

Integracja z Unią Europejską budzi obawy, że procesy powodujące konflikty na tle etnicznym mogą nasilić się. Jednakże polski kryzys transformacji w gruncie rzeczy jest kryzysem o cechach konstruktywnych. Konieczne jest większe zaangażowanie animatorów kultury. Zarówno oni jak i całe polskie społeczeństwo staje przed zupełnie nowymi wyzwaniem wielokulturowości. Niezbędne jest postrzeganie i rozumienie nie tyle wielości, ile wzajemnych interakcji różnych kultur, ale rozumianych o wiele szerzej aniżeli reakcje i dostosowywanie się. W warunkach integracji europejskiej Polacy znaleźli się w sytuacji wynikającej z perspektywy wielokulturowości (swobodny przepływ towarów, kapitału, ale przede wszystkim ludzi – swoboda osiedlania się, wybór miejsca pracy). Perspektywa wielokulturowości lepiej określa transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się, włączania do własnych systemów wartości i standardów kulturowych wartości innych grup drogą niewymuszonego poznania a nie przymusu i asymilacji. W ten sposób wartością społeczną staje się już sam dialog międzykulturowy.<sup>1</sup> W praktycznym wymiarze oznacza to możliwość w miarę obiektywnego rozwiązywania konfliktów wielokulturowości.

Przyzwolenie na funkcjonowanie wielokulturowości w praktyce społecznej oznacza również przyjęcie założenia, że nie ma uniwersalnego rozwiązania na bezkonfliktową „bezpieczną” wielokulturowość. Jednakże dialogowość ulega wypaczeniu, gdy problematyka wielokulturowości rozpatrywana jest przede wszystkim w ujęciu poprawności, między innymi politycznej (żądanie zapewnienia mniejszościom stosownego miejsca w podstawowych instytucjach kulturalnych) i w efekcie wielokulturowość nieodłącznie zrasta się z ideą tożsamości etnicznej. Kultura traktowana jest wówczas jako określona właściwość grupy etnicznej (rasowej) i podkreślane są przede wszystkim różnice a nie możliwości dialogu.

Wejście Polski do Unii Europejskiej w sensie prawnym jest aktem, ale w wymiarze społecznym, politycznym i gospodarczym, jest procesem który

---

<sup>1</sup> M. Golka, *Oblicza wielokulturowości*, (W:) *U progu ...*, wyd.cyt., s. 63.

charakteryzuje się bogactwem problemów związanych również z wielokulturowością w Polsce obecnie i w przyszłości. Wejście Polski do struktur europejskich nie wpłynie więc w sposób zasadniczy na ów proces związany z kształtowaniem się form międzykulturowej interakcji. Proces dostosowawczy będzie trwał jeszcze stosunkowo długi czas, jako że jest on doskonaleniem ustroju i form przejawiania się wielości wartości i sensów, tworzeniem nowej, bardziej otwartej osobowości uczestników kultury. Nieuniknione konflikty należy rozpatrywać nie tylko z perspektywy sprzeczności interesów ekonomicznych, ale także konfrontacji nowych i minionych form świadomości.

Wejście Polski do Unii Europejskiej rodzi wątpliwości i będzie to proces obfitujący w różnego rodzaju kontrowersje i emocje w kontekście politycznym, ekonomicznym oraz kulturowym i edukacyjnym. W obliczu konfrontacji z wartościami i stylami życia innych narodów europejskich odzywają problemy tożsamości Polaka („prawdziwego Polaka”), obawy o zachowanie tradycji i kultury polskiej oraz kompleksy („Polska – prowincją Europy”). Pojawia się też szereg pytań: Co Polska może Europie zaoferować? Czego Polacy mogą się od Europy nauczyć?

### 3.3. Instytucjonalny wymiar edukacji międzykulturowej

Wielką rolę we współczesnym świecie odgrywa otwartość społeczna, związana z wymianą naukową, kontaktami kulturalnymi, sportowymi i turystycznymi. Kontakty owe przyczyniają się do zmniejszania wzajemnych uprzedzeń.<sup>1</sup> Narody wpływają na stosunki międzynarodowe, na otwartość ich państw między innymi dzięki nagromadzonym wartościom cywilizacyjno-kulturalnym. Z tych tradycji i wartości może wynikać poszanowanie dla innych narodów, równe ich traktowanie i tolerowanie odmienności systemów wartości.<sup>2</sup>

Współczesne państwa na poziomie narodowym, do pewnego stopnia są niedoskonałe godzą się więc na powoływanie różnego rodzaju instytucji międzynarodowych, których zadaniem jest między innymi zaspokoić potrzeby i

<sup>1</sup> S.Otok, Geografia polityczna, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 143.

<sup>2</sup> Tamże, s.159.

aspiracje wszystkich uczestników. Również globalne społeczeństwo wielokulturowe (różne zwyczaje, tradycje i religie) musi mieć możliwości odnalezienia wspólnych wartości, które utrzymywałyby je razem. Wzrastająca świadomość, że odizolowanie od wielu zagrożeń światowych jest niemożliwe, skłania władze poszczególnych państw do zachowań globalnych i kooperacyjnych, również w drodze instytucjonalizacji współdziałania (organizacje międzynarodowe, prawo międzynarodowe). Jednym z rezultatów takich działań jest eliminowanie uprzedzeń oraz stereotypów ideologicznych, kulturowych i narodowych. Globalizacja jest procesem nieuniknionym, oznacza ona integrację narodów i regionów, konieczność zmiany struktur gospodarczych. Z kolei proces ten sprzyja konkurencji, ale i współpracy w dziedzinie innowacji technologicznych, a rozwój badań naukowych i wykorzystanie ich wyników sprawia, że globalizacja ma charakter kulturotwórczy.<sup>1</sup>

We współczesnych społeczeństwach wielokulturowych stosunkowo często pojawiają się przypadki antagonizmów i konfliktów, jednakże wielokulturowość, międzykulturowość i transkulturowość należy zaakceptować, są one nieodłącznym składnikiem życia społecznego. Teoretycznie nieograniczone i coraz tańsze możliwości komunikowania się, ruchliwość społeczna, coraz bardziej powszechne uznanie praw człowieka, a w tym uznanie praw wszelkich mniejszości do bycia i wyrażania swojej tożsamości oraz opisywane aspekty globalizacji, zwiększają wielokulturowość świata a równocześnie wymuszają szeroko rozumiane wychowanie ukierunkowane na akceptację różnorodności (wielokulturowości) i harmonijne funkcjonowanie. Aby wielokulturowość funkcjonowała harmonijnie, niezbędna jest między innymi odpowiednia edukacja, która będzie spełniać następujące zadania:

- propagowanie umiejętności rozumienia świata ludzkiego i umiejętności nieustannego poznawania go na nowo;
- propagowanie dostrzegania pluralizmu w świecie, jego złożoności, wielowariantowości, ale też dostrzegania powiązań, relacji, współzależności obecnych w świecie – propagowanie polifonicznego widzenia świata;

<sup>1</sup> Tamże, s. 184.

- nauczanie tego, że pogląd na świat jednostki ukształtowanej przez jakąkolwiek kulturę nie jest poglądem powszechnie przyjmowanym;
- nauczanie umiejętności traktowania różnicy, odmienności, zmiany, konfliktu jako kategorii „naturalnych” oraz uczenie umiejętności rozróżniania między „twórczymi” a „destrukcyjnymi” konfliktami;
- propagowanie umiejętności porozumiewania się między ludźmi i negocjacji jako formy rozwiązywania konfliktów;
- propagowanie umiejętności rozwiązywania własnych zdolności ale też ograniczeń, jak również umiejętności pokonywania własnych destrukcyjnych zachowań wobec innych;
- nauczenie możliwości przejścia elementów innych kultur do własnej, do własnego systemu wartości, do wzorów zachowań i myślenia o świecie – ukazywanie inności jako zjawiska interesującego i inspirującego;
- upowszechnianie idei opieki grupy dominującej (jeżeli taka występuje) w społeczeństwie nad grupami mniejszościowymi i pomocy w ich rozwoju;
- nauczenie się wielokulturowej kompetencji działania zawodowego.<sup>1</sup>

Harmonijna koegzystencja ludzi odwołujących się do różnych (często do przeciwstawnych) systemów wartości wymaga tworzenia instytucji, które będą służyły kształtowaniu nowej postawy członków rodzimej kultury wobec innych, odmiennych systemów i wartości moralnych, politycznych, obyczajowych i etnicznych.

Chociaż w ostatnich latach w Polsce nastąpiło faktyczne zrównanie w zakresie podstawowych praw członków mniejszości narodowych z innymi obywatelami - o czym świadczy wielkość instytucjonalizacji mniejszości narodowych, obecnie w Polsce istnieje około 100 różnych organizacji, stowarzyszeń, fundacji i instytucji mniejszości – to nadal istnieją rozbieżności, takie jak nauczanie w języku narodowym, napisy dwujęzyczne, czy kontrowersyjne pomniki.

<sup>1</sup> M.Golka, Edukacja i wielokulturowość (W:) Wielkopolskie Forum „Edukacja kulturalna i obywatelska w społeczeństwie informacyjnym”

Instytucjonalny wymiar edukacji międzykulturowej osadzony jest w szerszej perspektywie społecznej, w której ważne są między innymi następujące problemy:

- integracji europejskiej wobec dezintegracji lokalnej;
- władzy instytucji wobec instytucjonalizacji władzy;
- aspiracji grup lokalnych wobec tendencji globalistycznych;
- rozumienia tożsamości jako dziedzictwa tradycji przeszłości w opozycji do odrzucania tradycji i otwarcia na wyzwania współczesności;
- idei społeczeństwa otwartego wobec tendencji ksenofobicznych;
- państwa jednonarodowego, jednojęzycznego i jednokulturowego jako reliktu przeszłości;
- prawnych i pozaprawnych gwarancji mniejszości.<sup>1</sup>

Instytucjonalny wymiar realizacji problematyki międzykulturowej oznacza zainteresowanie między innymi takimi kwestiami, jak:

- samorządy lokalne jako miejsce aktualizacji potrzeb i aspiracji podmiotów odmiennych kulturowo;
- problemy religijne i kulturowe kontrowersje a instytucjonalne wspieranie odmienności;
- zadania placówek oświatowych, między innymi w zakresie edukacji równoległej, w zakresie łagodnego przejścia do funkcjonowania w warunkach zróżnicowania kulturowego;
- specyfika oddziaływań edukacyjnych wobec osób z mniejszości narodowych, etnicznych i religijnych;
- rodzina wielokulturowa i odmienna kulturowo a wsparcie instytucjonalne;
- organizacja i opieka wobec problemów migracji poza granicami państwa narodowego.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Materiały międzynarodowej konferencji nt. „Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym”, przeprowadzonej 5-7 maja 1998 r. w Supraślu.

<sup>2</sup> Tamże.

### 3.4. Warunki realizacji edukacji międzykulturowej w wymiarze pozainstytucjonalnym

Ekspansja grup tożsamościowych stawia przed teorią i praktyką pedagogiczną potrzebę swoistego oswojenia różnorodności. Migracja ludzi i trwałe bądź tylko czasowe osiedlanie się ich w „krajach docelowych” czy też „tranzytowych” wywołuje zupełnie nowe problemy związane z integracją obywatelską. Nie chodzi tutaj o asymilację w tradycyjnym rozumieniu. Stąd główny problem edukacji międzykulturowej jest następujący: czy dzięki edukacji międzykulturowej jest możliwe uczynienie ludzi równymi w sensie obywatelskim, bez czynienia ich podobnymi kulturowo? Czy integracja obywatelska ludzi z różnych kontekstów kulturowych da się pogodzić z dezintegracją (różnorodnością) kulturową, czyli zachowaniem własnych kanonów?

Pedagogiczny kontekst zarysowanych problemów ma praktyczny wymiar. Praktyka pedagogiczna nie może pozostać obojętna na rzeczywistość społeczną i tożsamość kulturową. Gdyby teoretycy i praktycy zrezygnowali z aktywnego uczestnictwa w zmianie kulturowej, pełniliby wówczas rolę swoistego „pasa transmisyjnego” w procesach integracyjnych ze strukturami europejskimi. Teoretycy wychowania tworzą warunki do realizacji edukacji międzykulturowej w wymiarze pozainstytucjonalnym poprzez analizę następujących zagadnień:

- globalizacja a regionalizacja,
- tożsamość a wyobcowanie,
- reforma edukacji a treść i modele edukacji europejskiej,
- edukacja obywatelska w nowych wspólnotach,
- edukacja międzykulturowa, wielokulturowość a mniejszości, enklawy mniejszościowe, bycie na pograniczu,
- więzi międzykulturowe, społeczne, regionalne, ekonomiczne, narodowe, moralne,
- przyszłość jako czynnik projektowanych ofert możliwej edukacji,
- kultura pokoju wobec kultury permanentnej rywalizacji,
- jednocząca się Europa – nadzieje, kryzysy i zagrożenia dla edukacji,

- polskie społeczeństwo i edukacja wobec stereotypów kulturowych, wobec mniejszości,
- rola kultury w edukacji a jej umiędzynarodowienie.<sup>1</sup>

Spróbujmy zatem odnieść się przynajmniej ogólnie do niektórych zagadnień wymienionych powyżej .

**Globalizm i lokalizm**, jest na ogół określany coraz wyraźniej uwidaczniającymi się kontrastami między krajami biednymi, a także brakiem spójności społecznej między uprzywilejowanymi i defaworyzowanymi wewnątrz poszczególnych krajów, nierozważnym wykorzystywaniem bogactw naturalnych i w efekcie przyspieszeniem degradacji środowiska naturalnego.

Kraje bogate coraz rzadziej mogą się uchylać od nakazu aktywnej solidarności międzynarodowej zmierzającej do stopniowego budowania świata bardziej sprawiedliwego.<sup>2</sup>

Widoczne w świecie przemiany równie silnie wywołują dążenie do globalizacji, jak i zachęcają do poszukiwania indywidualnych zakorzenień.

**Tożsamość a wyobcowanie**, to swoista relacja między świadomością głębokiego osadzenia w wartościach swojego narodu i kultury, a otwieraniem się na różnorodność kulturową.

Tożsamość kojarzy się z niezmiennością osoby i swoistą jej ciągłością, ale w przypadku, gdy mówimy o tożsamości grupowej mamy na uwadze taką rzeczywistość, która istnieje w świadomości ludzi. Stąd częściej mówimy dzisiaj o integracji osób pochodzących z różnych kultur, niż o ich wyobcowaniu. Czynnikiem umożliwiającym kształtowanie się różnych form integracji jest z pewnością edukacja, natomiast wskaźnikiem poziomu integracji są wartości.

A oto wartości wskazane przez 696 uczniów i studentów polskich (361 badanych) oraz białoruskich i ukraińskich (335 osób).<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. IV Zjazd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 13-15.09.2001 r. w Olsztynie.

<sup>2</sup> Zob. Edukacja jest w niej ukryty skarb..., op.cit., s. 43.

<sup>3</sup> Zob. J.Nikitorowicz, Dialog międzykulturowy w edukacji patrioty i obywatela świata, w:) kreatorzy edukacyjnego dialogu, pod red. Anny Karpińskiej, Białystok 2002, Trans Humana, s. 111-112.

### MŁODZIEŻ BIAŁORUSKA

1. Pokój, życie bez przemocy i wojny, pokojowe rozwiązanie konfliktów – 113
2. Wzrost odpowiedzialności człowieka za życie przyszłych generacji - 58
3. Sprawiedliwość i równość szans w życiu człowieka - 57
4. Wzrost gospodarczy, postęp w dziedzinie techniki i przemysłu - 47
5. Naukowy postęp w ludzkim poznaniu, wzrost informacji naukowych - 46
6. Piękno, piękno przyrody, piękne i zdrowe środowisko życia - 39
7. Demokracja, większy wpływ obywatela na sprawy polityczne, kulturalne 38
8. Konsumpcja, powiększenie się możliwości wyboru towarów na rynku - 11

### MŁODZIEŻ POLSKA NA POGRANICZU BIAŁORUSKIM

1. Pokój, życie bez przemocy i wojny, pokojowe rozwiązanie konfliktów – 110
2. Sprawiedliwość i równość szans w życiu człowieka - 58
3. Wzrost gospodarczy, postęp w dziedzinie techniki i przemysłu - 58
4. Demokracja, większy wpływ obywatela na sprawy polityczne, kulturalne 46
5. Piękno, piękno przyrody, piękne i zdrowe środowisko życia - 39
6. Wzrost odpowiedzialności człowieka za życie przyszłych generacji - 39
7. Naukowy postęp w ludzkim poznaniu, wzrost informacji naukowych - 26
8. Konsumpcja, powiększenie się możliwości wyboru towarów na rynku - 9

### MŁODZIEŻ POLSKA NA POGRANICZU UKRAIŃSKIM

1. Pokój, życie bez przemocy i wojny, pokojowe rozwiązanie konfliktów – 92
2. Demokracja, większy wpływ obywatela na sprawy polityczne, kulturalne 55
3. Wzrost gospodarczy, postęp w dziedzinie techniki i przemysłu - 51
4. Wzrost odpowiedzialności człowieka za życie przyszłych generacji - 48
5. Sprawiedliwość i równość szans w życiu człowieka - 47
6. Piękno, piękno przyrody, piękne i zdrowe środowisko życia - 33
7. Naukowy postęp w ludzkim poznaniu, wzrost informacji naukowych - 29
8. Konsumpcja, powiększenie się możliwości wyboru towarów na rynku - 7

## MŁODZIEŻ UKRAIŃSKA

1. Pokój, życie bez przemocy i wojny, pokojowe rozwiązanie konfliktów – 101
2. Wzrost odpowiedzialności człowieka za życie przyszłych generacji - 53
3. Piękno, piękno przyrody, piękne i zdrowe środowisko życia - 49
4. Wzrost gospodarczy, postęp w dziedzinie techniki i przemysłu - 46
5. Sprawiedliwość i równość szans w życiu człowieka - 28
6. Naukowy postęp w ludzkim poznaniu, wzrost informacji naukowych - 23
7. Demokracja, większy wpływ obywatela na sprawy polityczne, kulturalne 19
8. Konsumpcja, powiększenie się możliwości wyboru towarów na rynku - 17

Wątpliwości budzi samo pojęcie wielokulturowości i jej zakresu treściowego. Z pewnością nie chodzi tu tylko o etniczny wymiar tego zjawiska, co może wydawać się najbardziej logiczne w kontekście integracji z Unią Europejską. Widziano bowiem, że procesy globalizacji, mające z założenia tendencję do unifikacji warunków gospodarczych, doprowadziły do ponownego odkrywania różnic kulturowej.

Bardzo intrygujący wydaje się pogląd Zygmunta Bauman, iż w epokę pełnej nowoczesności, w której ludzi są „wyczerpani i śmiertelnie zmęczeni nieustanną koniecznością potwierdzania własnej przydatności, przetrwania, użyteczności, niewyłączalnością niepewnością swojego losu i/ lub skutkami wyborów dotyczących ich przyszłości i splotów.”<sup>10</sup>

Są tacy przeciwnicy, którzy na ogół przybywają z zewnątrz, imigranci – kryminaliści, strażnicy, że ludzie odczuwają lęk o swoje bezpieczeństwo. Opiętar do usuwania imigrantów, budowania więzień i wprowadzania obcych wyroków jest najczęściej jedną z takich wyhodowanych.

Inaczej mówiąc, nie ma jednej recepty na bezpieczną wielokulturowość. Dlatego też, twierdzi Marian Gołba, wielokulturowość należy traktować jako wartość.

<sup>10</sup> Z. Bauman, *Przebieg czasu*, Kraków 2003, s. 145.

<sup>11</sup> M. Gołba, *Oblicza wielokulturowości*, (w:) *Utopia*, op.cit., s. 60.

## Rozdział 4

### PRZYGOTOWANIE OBRONNE SPOŁECZEŃSTWA JAKO PŁASZCZYZNA KULTUROWEGO WSPÓLISTNIENIA

Analiza przygotowania obronnego społeczeństwa w bezpośrednim związku z wielokulturowością, wydaje się pojęciem trafnym i prognostycznym.

W dotychczasowych badaniach stanu i kierowników rozwoju edukacji obronnej, a także edukacji dla bezpieczeństwa w Polsce problematyka wszelkich zdarzeń kulturowych, odwołujących się do różnych obyczajów, religii i ideologii, nie była uwzględniana.

Wątpliwości budzi samo pojmowanie istoty wielokulturowości budzi samo pojmowanie istoty wielokulturowości i jej zakresu treściowego. Z pewnością nie chodzi tu tylko o etniczny wymiar tego zjawiska, co może wydawać się najbardziej logiczne w kontekście integracji z Unią Europejską. Wiadomo bowiem, że procesy globalizacji, mające z założenia tendencję do unifikacji stosunków międzyludzkich, doprowadziły do ponownego odkrywania tożsamości kulturowej.

Bardzo interesujący wydaje się pogląd Zygmunta Baumana, iż w epoce pełnej nowoczesności, w której ludzie są „wyczerpani i śmiertelnie zmęczeni nieustanną koniecznością potwierdzania własnej przydatności, przerażeni tajemniczością, niewytłumaczalną niepewnością swojego losu /.../ szukają sprawców dręczących ich zgryzot i kłopotów.”<sup>1</sup>

Są nimi przestępcy, którzy na ogół przybywają z zewnątrz, imigranci – kryminaliści, sprawiający, że ludzie odczuwają lęk o swoje bezpieczeństwo. Dążenie do usuwania imigrantów, budowania więzień i wprowadzania dłuższych wyroków jest najczęściej treścią walki wyborczej.

Inaczej mówiąc, nie ma jednej recepty na bezpieczną wielokulturowość. Dlatego też, twierdzi Marian Golka, wielokulturowość należy traktować jako wartość.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Razem osobno*, Kraków 2003, s. 245.

<sup>2</sup> M. Golka, *Oblicza wielokulturowości*, (w:) *U progu...*, op.cit., s.63

#### 4.1. Charakterystyka celów edukacji obronnej

Warunkiem właściwego funkcjonowania systemu edukacji obronnej jest poprawne określenie jej celów. Formułowane w systemie edukacji obronnej cele ogólne wynikają z przyjętych założeń aksjologicznych, z koncepcji edukacyjnej i z przewidywanych potrzeb i oczekiwań społecznych na wypadek wystąpienia zagrożeń zarówno w okresie pokoju, jak i konfliktu zbrojnego. W Polsce cele te określone są także w podstawowych dokumentach państwowych zawierających omówienie głównych kierunków szeroko pojmowanej polityki obronnej.

Najważniejszym celem edukacji obronnej jest spowodowanie pozytywnych zmian w wartościach, umiejętnościach i wiadomościach pożądanych w sytuacjach zagrożeń czasu pokoju i wojny. W konsekwencji podstawowe cele edukacji obronnej dotyczą:

- kształtowania postaw, hierarchii wartości oraz związania emocjonalnego społeczeństwa z zadaniami obronnymi właściwymi dla okresu zagrożeń wynikających z rozwoju cywilizacyjnego, zagrożeń ze strony sił przyrody oraz wojny;
- wdrażania społeczeństwa jako całości i poszczególnych jego wyspecjalizowanych struktur (instytucji) do działalności praktycznej poprzez zapewnienie stosownych instrumentów prawnych i mechanizmów pozwalających wszystkim szczeblom władzy, organizacjom pozarządowym i instytucjom humanitarnym szybko i skutecznie działać by w efekcie zapobiegać, minimalizować i usuwać skutki zagrożeń militarnych i innych czasu pokoju;
- wyposażenia społeczeństwa w wiedzę obronną i ochronną w zakresie powszechnej samoobrony.

Ogólne cele edukacji obronnej wyznaczają podstawowe kierunki funkcjonowania całego systemu edukacji. Determinują zatem główne sfery działania zarówno instytucji i osób strukturalnie związanych z problematyką obronną, jak i organizacji społecznych, służb, osób, które uczestniczą w niej na zasadzie całkowitej dobrowolności (np. stowarzyszenia i organizacje społeczne).

Przedstawione propozycje celów edukacji obronnej są przykładem sformułowań bardzo ogólnych, dotyczących całego systemu edukacji. Poszczególne instytucje, stowarzyszenia, organizacje i osoby określają cele edukacji obronnej w zależności od możliwości oddziaływań (zasięg, środki przekazu i wiele innych elementów) oraz od tego, do kogo adresują swoje oddziaływania. Niezwykle ważna jest więc koordynacja owych oddziaływań tak, aby objęły one możliwie całe społeczeństwo, w tym młodzież szkolną.

W każdej z dziedzin przygotowującej obronnie społeczeństwo: afektywnej, psychoruchowej i poznawczej należy wyodrębnić wiele poziomów, odpowiadających stopniowi złożoności procesów intelektualnych niezbywalnych poszczególnym osobom zajmującym różne stanowiska (od członka społeczności lokalnej - mieszkańca, członka formacji OC, ratownika, strażaka, dowódcy formacji OC, kierownika akcji ratowniczej, aż po osoby kierujące wielkimi zespołami ludzkimi w warunkach zbiegu różnorodnych zagrożeń, np. konfliktu zbrojnego i awarii przemysłowej).

Takie ujęcie celów edukacji obronnej, z dodatkową hierarchią, w zależności od specjalistycznego bądź ogólnobronnego przygotowania poszczególnych grup organizacyjnych ludności, uwidacznia sekwencyjność nabywania i doskonalenia umiejętności obronnych. Najwyższe poziomy celów edukacji obronnej we wszystkich trzech dziedzinach uwypuklają to, co jest najistotniejsze z punktu widzenia przygotowania kadr kierowniczych. Z drugiej jednak strony ważne jest ich uświadomienie organizatorom edukacji obronnej młodzieży. Jest to pierwszy poziom instytucjonalnego oddziaływania na najmłodszą część społeczeństwa, w szkole.

Nadzwyczaj ważne, a często dotychczas zaniedbywane, jest rozwijanie w procesie edukacji obronnej bardziej zintegrowanego i wyważonego systemu zdobywania wiedzy i umiejętności, łącznie z tworzeniem systemu wartości społecznie pożądanych (nie tylko w sytuacjach zagrożeń). Współzależność celów edukacji obronnej z dziedziny afektywnej z celami poznawczymi polega na tym, że zmieniająca

Edukacja dla bezpieczeństwa i polega w praktyce na...  
Międzynarodowej Konferencji Naukowej...  
K. Zemanek, Dylematy kształcenia obronnego w zmieniającym się świecie...  
Edukacja dla bezpieczeństwa i polega...

się ciągle wiedza (nowe zagrożenia przemysłowe, nowe środki militarne) modyfikuje kryteria oceny i hierarchię wartości.<sup>3</sup>

Edukacja obronna jest „instytucją społeczną”, w której dobro wspólne powinno być niekwestionowaną i podstawową zasadą jej funkcjonowania. Edukacja obronna dokonywana zgodnie z zasadą priorytetu wartości uniwersalnych, umożliwia przywrócenie równowagi wartości dotychczas zanieganych, jak: odpowiedzialność, wrażliwość, poczucie wspólnoty, porozumienie. Tak więc nastąpią - jak można sądzić - istotne zmiany w sferze wartości (postaw), motywacji i wiedzy (ujmowanej łącznie ze sprawnościami).<sup>4</sup> Szkoła, nie tylko poprzez nauczanie przedmiotowe (przysposobienie obronne), ale również treści innych przedmiotów (język polski, historia, biologia, fizyka, chemia), a także system wychowawczy ma warunki do oddziaływania na zmiany postaw i umiejętności o charakterze obronnym. Zmiany te polegać będą, między innymi na ożywieniu dążeń skierowanych na realizację celów wartościowych społecznie, na ochronę wartości uniwersalnych, na przewycięzenie zagrożeń militarnych, wynikających z rozwoju cywilizacyjnego i ciągle groźnych, a trudnych do opanowania żywiołów przyrody.

Warunkiem osiągnięcia zamierzonych celów i zadań edukacji obronnej jest dobór odpowiednich treści kształcenia (szkolenia). Wydaje się, że najbardziej trafny będzie dobór takich zróżnicowanych treści, które wiążą one poznanie z działaniem. W szkole w zakresie treści kształcenia obronnego oznacza to konieczność nakreślenia takich swoistych ram programowych, które będą sprzyjać aktualizacji treści (zmieniające się zagrożenia, potrzeby społeczne, normy prawne i inne) oraz umożliwią uczestnikom edukacji samodzielne, chociaż stymulowane, nabywanie umiejętności.

Jednym z kardynalnych warunków tak pomyślanej edukacji obronnej, której filarem jest przysposobienie obronne młodzieży szkolnej, jest określanie i przestrzeganie podstawowych bloków treści nauczania. Najogólniejsze zalecenia w tym względzie dotyczą wyodrębnienia kilku bloków treści. Pierwszy, stanowiący

<sup>3</sup> R. Stępień, Edukacja dla bezpieczeństwa w świetle przemian we współczesnej pedagogice (W:) R. Rosa (red.) Edukacja dla bezpieczeństwa i pokoju w jednoczącej się Europie. Teoria i jej zastosowanie. Materiały z I Międzynarodowej Konferencji Naukowej Siedlce – Chlewiska, Siedlce – Chlewiska 1999, s.105.

<sup>4</sup> K. Żegnałek, Dylematy kształcenia obronnego w zmieniającej się szkole, pedagogice (W:) R. Rosa (red.) Edukacja dla bezpieczeństwa i pokoju ..., op.cit., s.299-300.

podbudowę następnych i dominujący w początkowym etapie edukacji obronnej, powinien obejmować treści o charakterze ogólnobronnym. Drugi blok powinien obejmować również treści ogólnobronne, ale zróżnicowane ze względu na adresata (uczniowie różnych poziomów szkół, kadry administracji centralnej, terenowej i samorządowej, ludność w miejscu zamieszkania itp.). Blok trzeci, to treści specjalizacyjne, przygotowujące do sprawowania określonych funkcji w systemie obronnym państwa (kadry kierownicze związane bezpośrednio z problematyką obronności, w tym także różnymi rodzajami ratownictwa, formacje obrony cywilnej, jednostki straży pożarnej, siły zbrojne). Treści te muszą występować po blokach treści ogólnobronnych, są bowiem ich kontynuacją i uszczegółowieniem w wybranym zakresie.

Taki układ bloków treści jest istotny ze względu na efektywność całego systemu przygotowania obronnego społeczeństwa. Ma on także uzasadnienie ogólnopedagogiczne i psychologiczne, bowiem specjalistyczne, szczegółowe informacje mogą być właściwie wykorzystywane w kształtowaniu określonych umiejętności obronnych (w tym ratowniczych) wówczas, gdy zostaną podbudowane wiadomościami podstawowymi, stanowiącymi elementarną strukturę treści z zakresu obronności. Dopiero na tle owej struktury można przedstawiać znaczenie informacji szczegółowych (specjalistycznych).

**Nie ulega wątpliwości fakt, że w tym obszarze wiedzy mieści się problematyka wielokulturowości. Jak ją jednak ujmować i jakie kwestie eksponować to problem do dalszych badań i analiz, których wyniki będą ujęte w syntezie tematu.**

W systemie szkolnictwa powszechnego, przed przeprowadzeniem reformy edukacji narodowej kształcenie obronne młodzieży szkolnej organizowano na podstawie artykułu 166 i 167 ustawy o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej. System kształcenia obronnego obejmował różne instytucje: szkoły podstawowe, ponadpodstawowe, wyższe, kuratoria, domy dziecka, zakłady wychowawcze, pogotowia opiekuńcze.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> T.Siuda. Kształcenie obronne młodzieży w systemie oświatowym (W:) R.Stępień, R.W.Wroński (red.), Edukacja obronna młodzieży na przełomie wieków, Kraków 1999, s. 54-58.

Celem nauczania przysposobienia obronnego w publicznych i niepublicznych szkołach podstawowych było wprowadzenie młodzieży w elementarne zagadnienia powszechnej samoobrony poprzez wiedzę i umiejętności w tym zakresie. Realizowano je w wymiarze 6 – 8 godzin w cyklu kształcenia od piątej do ósmej klasy. Elementy przysposobienia obronnego prezentowane były w nauczaniu przede wszystkim takich przedmiotów, jak: historia, wychowanie obywatelskie i wychowanie fizyczne.

Celem nauczania przysposobienia obronnego w szkołach ponadpodstawowych było przygotowanie młodzieży do samoobrony przed skutkami zagrożeń w czasie pokoju, a ponadto - w szkołach średnich – do samodzielnego i zespołowego wykonywania podstawowych zadań w formacjach obrony cywilnej. Przysposobienie obronne stanowiło oddzielny przedmiot nauczania w wymiarze jednej godziny lekcyjnej tygodniowo w pierwszej i drugiej klasie, co łącznie wynosiło 76 godzin lekcyjnych.<sup>6</sup> Uzupełnieniem obowiązkowego kształcenia programowego w zakresie przysposobienia obronnego były fakultatywne letnie obozy PO, organizowane przez kuratoria oświaty w poszczególnych województwach. W zakresie realizacji programów kształcenia szkoły współpracowały terenowymi inspektoratami Obrony Cywilnej (pomoc instruktorsko-metodyczna i materiałowo-techniczna).<sup>7</sup>

Problematyka wychowania patriotycznego i obronnego nadal może być bogato egzemplifikowana w programach kształcenia różnych przedmiotów. Jednym z celów nauczania historii jest kształtowanie postaw patriotycznych, racjonalnego poglądu na stosunki między państwami i narodami. Realizacji tego celu służy między innymi ukazanie roli armii w obronie suwerenności państwa i życia obywateli na przestrzeni dziejów. Także nauczanie języka polskiego służy wychowaniu młodzieży w duchu patriotyzmu poprzez ukazywanie rozwoju narodu, jego tradycji, obrazu walk o niepodległość i przeciw wynarodowieniu przez zaborców.

Przedmiotem tworzącym ogromne możliwości dla edukacji obronnej młodzieży jest wiedza o społeczeństwie. W procesie kształcenia młodzież uczy się myślenia kategoriami państwa i narodu, wyróżniania spraw oraz problemów jednostkowych i

<sup>6</sup> S.Rutecki, Problemy obronności w szkolnictwie podstawowym, średnim i wyższym (W:) Kształtowanie świadomości obronnej młodzieży, z uwzględnieniem przygotowania do pełnienia służby wojskowej. Materiały z seminarium, Warszawa 1993.

<sup>7</sup> J.Bagiński, Problemy obronności w programach szkoły podstawowej, średniej i wyższej (W:) Kształtowanie świadomości ..., op.cit.

ogólnych, o zasięgu lokalnym i państwowym. Kształcenie w tej dziedzinie ma ogromne znaczenie wychowawcze sprzyjające kształtowaniu postaw ważnych w powinnościach z zakresu obronności i ochrony ludności.<sup>8</sup>

Programy nauczania geografii, chemii i fizyki zawierają treści niezwykle istotne w edukacji obronnej młodzieży szkolnej, między innymi ukazują rozmieszczenie przemysłu, szlaki komunikacyjne, oddziaływanie środowiska przyrodniczego, niebezpieczeństwa związane z używaniem substancji łatwopalnych, wybuchowych i toksycznych, zastosowaniem energii jądrowej i związanych z tym zagrożeń.

Niezależnie od tego czy edukacja obronna młodzieży szkolnej będzie realizowana poprzez nauczanie w postaci wyodrębnionego przedmiotu, czy też poprzez tzw. ścieżki międzyprzedmiotowe lub w jeszcze innej formie, powinna ona być rozłożona w czasie i realizowana w wyodrębnionych etapach kształcenia. Dla każdego etapu podstawa programowa ustalałaby priorytetowe cele edukacji obronnej oraz kompetencje, jakie uczeń powinien uzyskać, a także niezbędne doświadczenia edukacyjne konieczne do realizacji celów edukacji na danym etapie kształcenia.

Celem edukacji obronnej w I etapie (początkowe klasy szkoły podstawowej) jest zapoznanie ze sposobami zachowania się w przypadku wystąpienia elementarnych zagrożeń wewnętrznych i zewnętrznych w szkole. Podstawowe zagadnienia w tym etapie to: zapamiętanie i rozpoznawanie sygnału alarmowego, właściwe zachowanie się po jego usłyszeniu, zapamiętanie drogi i rejonu ewakuacji, umiejętne opuszczanie klasy i szkoły, zapoznanie ze znakami ostrzegawczymi znajdującymi się na terenie szkoły, umiejętne i szybkie powiadomienie osób dorosłych o niebezpieczeństwie, udzielanie sobie lub koledze pomocy w przypadku krwawienia w wyniku drobnych skaleczeń i otarć.

Głównym celem edukacji obronnej w II etapie nauczania (kolejne klasy szkoły podstawowej, edukacja w ramach różnych przedmiotów) jest zapoznanie młodzieży z zagrożeniami występującymi w szkole oraz w danym regionie z umiejętnością szacowaniem stopnia zagrożenia i niebezpieczeństwa środowiska oraz doskonalenie umiejętności adekwatnego zachowania się w przypadku zetknięcia się z różnego

<sup>8</sup> J.Marczak, System edukacji obronnej młodzieży w tworzeniu i funkcjonowaniu obrony terytorialnej III RP; R.Szubański, Budowa nowego systemu edukacji obronnej młodzieży; T.Zarzycki, Budowa systemu edukacji obronnej młodzieży (W:) Budowa nowego systemu edukacji obronnej młodzieży, Warszawa 1999.

rodzaju zagrożeniami. Podstawowe zagadnienia edukacji obronnej tego etapu to: podstawowe zagrożenia regionalne oraz mogące wystąpić w szkole, doskonalenie umiejętności postępowania w szkole w sytuacji zagrożenia oraz w sytuacji zetknięcia się z toksycznymi środkami przemysłowymi, zapoznanie z zasadami udzielania pierwszej pomocy przedlekarskiej, właściwe zachowanie się w przypadku klęsk żywiołowych, katastrof i awarii mogących wystąpić na obszarach danego miasta, wsi, gminy, rozwijanie umiejętności zachowania się w przypadku pożaru, zapoznanie z szkodliwością promieniowania jądrowego i możliwością ochrony przed nim, podstawowe oznakowania niebezpiecznych substancji wg katalogu ONZ, podstawowe zadania obrony cywilnej (ochrony ludności).

W etapie III edukacja obronna młodzieży powinna być realizowana w gimnazjum. Ogólne cele nauczania to: definiowanie podstawowych pojęć i posługiwanie się fachową terminologią, przyswojenie zasad udzielania pierwszej pomocy, przygotowanie młodzieży do działań związanych z różnorodnymi zagrożeniami czasu pokoju, z którymi może się spotkać w swoim środowisku, kształtowanie umiejętności udzielania pierwszej pomocy i samopomocy, opanowanie umiejętności alarmowania o zagrożeniu i wzywania pomocy, opanowanie postępowania ratowniczego, kształtowanie postaw samoochronnych i kształtowanie wrażliwości na potrzebę pomocy drugiemu człowiekowi.

W IV etapie edukacji obronnej, w liceum profilowanym, zadaniem szkoły jest umożliwienie uczniom (obligatoryjnie): rozwijania umiejętności praktycznych ratowania zdrowia i życia ludzkiego, poznania właściwych zachowań w przypadku klęsk żywiołowych, katastrof i awarii mogących wystąpić na obszarach miasta, wsi, gminy, powiatu i województwa, kształtowania świadomości ekologicznej, umożliwienie krytycznego postrzegania rzeczywistości, rozróżniania zagrożeń i wdrażanie do formułowania własnych sądów, rozwijania zainteresowań zbiorową ochroną ludności, poznanie różnorodnych środków ochrony indywidualnej, rozwijania umiejętności własnego zachowania się w przypadku pożaru, przygotowania się do samodzielnego poznania i interpretacji zagrożeń ekologicznych. Natomiast w formie zajęć fakultatywnych należy stworzyć warunki do odbycia strzelań oraz doskonalenia indywidualnych zainteresowań i aktywności sportowo-obronnej. Szkoła powinna też

stwarzać możliwości do nabywania i rozwijania następujących kompetencji: analizowania i syntezy informacji o zagrożeniach pochodzących z różnych źródeł, przedstawiania własnych rozwiązań organizacji pomocy ludności znajdującej się w rejonach zagrożenia, posługiwania się sprzętem techniczno-wojskowym, będącym na wyposażeniu OC, dokonywania rozpoznania i analizy pomiarów skażeń i zakażeń, postępowania wg określonego schematu ratunkowego w zależności od rodzaju rozległości i umiejscowienia urazu, posługiwania się środkami pierwszej pomocy, ewakuacji poszkodowanych, zabezpieczenia do transportu, czytania i posługiwania się topograficzną mapą wojskową, wykonania poszczególnych rodzajów strzelań.

Etap V powinien być szczególny i uwzględniać w pewnej mierze indywidualne predyspozycje młodzieży. Program nauczania w tym etapie powinien być opracowany przy współudziale zainteresowanych uczniów.<sup>9</sup>

Młodzież szkolna powinna mieć również możliwość rozwijania swoich zainteresowań sprawami obronności na różnego rodzaju pozalekcyjnych i pozaszkolnych formach nauczania i wychowania (masowe zawody sportowo-obronne oraz strzeleckie). Dlatego też należy podtrzymywać i wspierać inne formy działalności związanej z problematyką obronną (LOK, PCK, Liga Morska, biegi na orientację itp.). Corocznie powinna być organizowana olimpiada wiedzy obronnej, a jej laureaci mogliby uzyskiwać indeksy uczelni pozarnicznej, wojskowej bądź uczelni prowadzącej kierunek np. wychowania obronnego.

Część młodzieży szkół ponadpodstawowych powinna mieć możliwość uczestnictwa w wakacyjnych, specjalistycznych, szkoleniowo-wypoczynkowych obozach przysposobienia obronnego, gdzie doskonaliłaby wiedzę i umiejętności z zakresu obrony cywilnej, szkolenia sanitarnego, terenoznawstwa, strzelectwa, krótkofalarstwa i ekologii. Niektóre obozy mogłyby prowadzić szkolenie szybowcowe, spadochronowe, żeglarskie i samochodowe.

Problematyka edukacji obronnej młodzieży wymaga zjednoczenia wysiłków wszystkich zainteresowanych stron: wojska, resortu spraw wewnętrznych i

### 1. Struktura i zadania Ochrony Terytorialnej RP

<sup>9</sup> G.Adamczyk, S.Rutecki, Strukturalne i treściowe uwarunkowania edukacji obronnej młodzieży szkolnej i akademickiej (W:) R.Stępień, Współczesne zagadnienia ..., op.cit., s.195.

administracji, władz oświatowych, szkoły, rodziny, organizacji społecznych i klubów sportowych w kształtowaniu pozytywnych postaw uczniów i studentów wobec problemów obronności kraju i bezpieczeństwa w najbliższym otoczeniu.

#### 4.2. Zadania i treści edukacji obronnej

W podstawie programowej kształcenia ogólnego w szkolnictwie ponadgimnazjalnym przewiduje się obowiązkową edukację obronną młodzieży w ramach oddzielnego przedmiotu – przysposobienie obronne.<sup>10</sup> Celem kształcenia jest przygotowanie do racjonalnych, rozumianych jako skuteczne, zachowań w przypadku wystąpienia zagrożeń indywidualnych i zbiorowych oraz aktywnego uczestnictwa w przedsięwzięciach o charakterze obronnym.. W związku z tym szkoła ma oddziaływać na kształtowanie odpowiednich wartości, postaw, umiejętności oraz uprzystępniać wiedzę obronną. Przewidywane zadania to:

- Pogłębianie wiedzy i doskonalenie umiejętności z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa;
- Kształtowanie świadomości obronnej młodzieży;
- Wyrabianie nawyku racjonalnych zachowań w sytuacjach szczególnych oraz przygotowanie do uczestnictwa w przedsięwzięciach obronnych organizowanych przez organy administracji rządowej i niezespolonej oraz administrację samorządową i instytucje;
- Przygotowanie uczniów do podejmowania samodzielnych działań w sytuacjach kryzysowych i rozwijanie umiejętności organizatorskich w tej dziedzinie.

Zadania te mają być osiągnięte poprzez dobór odpowiednich treści kształcenia. W projektowanym programie kształcenia przewiduje się następującą tematykę zajęć lekcyjnych:

##### 1. System obronny Rzeczypospolitej Polskiej.

a ). Podsystemy obronne państwa;

b ). Powinności obronne lokalnych władz, instytucji i obywateli.

##### 2. Rodzaje sił zbrojnych RP ich charakterystyka i przeznaczenie.

##### 3. Struktura i zadania Obrony Terytorialnej RP.

<sup>10</sup> Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne (projekt – materiały do dyskusji). Warszawa 200.

#### 4. Obrona Cywilna

- a ). Cel, zadania i organizacja;
- b ). Ochrona ludności, zwierząt, żywności i dóbr materialnych w ramach powszechnej samoobrony;
- c ). Sposoby alarmowania ludności;
- d ). Zachowanie się podczas ewakuacji;
- e ). Znaki i barwy bezpieczeństwa.

#### 5. Wybrane problemy międzynarodowego prawa humanitarnego dotyczące ochrony ludności i dóbr kultury.

#### 6. Zagrożenia czasu pokoju, ich źródła, przeciwdziałanie ich powstawaniu, zasady postępowania w przypadku ich wystąpienia i po ich ustąpieniu:

- a ). Zagrożenia chemiczne;
- b ). Zagrożenia radiacyjne;
- c ). Zagrożenia powodziowe i zatopienia;
- d ). Zagrożenia ekologiczne, ze szczególnym uwzględnieniem zagrożeń lokalnych.

#### 7. Zagrożenia czasu wojny

- a ). Formy i rodzaje walki zbrojnej;
- b ). Podstawowe środki rażenia współczesnych sił zbrojnych;
- c ). Obrona przed środkami walki.

#### 8. Psychologiczne skutki sytuacji kryzysowych i sposoby radzenia sobie z nimi:

- a ). Stres i jego wpływ na zachowanie ludzi;
- b ). Zjawisko paniki, przeciwdziałanie mu i sposoby postępowania w sytuacjach kryzysowych.

#### 9. Pierwsza pomoc (zachowania ratownika):

- a ). Ocena sytuacji w miejscu wypadku;
- b ). Zabezpieczenie miejsca wypadku;
- c ). Ocena stanu poszkodowanego i kontrola jego funkcji życiowych;
- d ). Udzielanie pierwszej pomocy w przypadku: oparzenia, złamań i zwichnięć, krwotoków, duszenia się ciałem obcym, utraty przytomności, utraty oddechu, zatrzymania krążenia, wstrząsu pourazowego.

#### 10. Rola jednostki w kształtowaniu bezpieczeństwa własnego i społecznego:

- a ). Sytuacje kryminogenne, umiejętność ich unikania;
- b ). Zjawiska patologiczne występujące wśród dzieci i młodzieży;
- c ). Prospołeczne zachowania w kształtowaniu bezpieczeństwa.

11. Służba wojskowa:

- a ). Ogólny charakter służby i jej prawne uregulowania;
- b ). Podstawowe uzbrojenie i wyposażenie żołnierza;
- c ). Podstawy żołnierskiego zachowania.

12. Terenoznawstwo:

- a ). Zasady orientowania się w terenie;
- b ). Posługiwanie się mapą;
- c ). Marsz na azymut;
- d ). Sporządzanie szkicu.

13. Podstawy planowania i organizowania działań:

- a ). Sporządzanie planu;
- b ). Stawianie zadań do wykonania;
- c ). Opracowanie i przedstawienie meldunku sytuacyjnego.

14. Strzelectwo sportowe lub „3 minuty przed pogotowiem”, ewentualnie bieg na orientację.

Przewiduje się, że w wyniku realizacji opisanego programu kształcenia, jak i edukacji obronnej we wcześniejszych etapach kształcenia uczniowie osiągną:

- znajomość zasad postępowania w przypadku występowania zagrożeń;
- umiejętność udzielania pierwszej pomocy poszkodowanym w różnych stanach zagrażających życiu i zdrowiu człowieka;
- zdolność rozróżniania podsystemów (struktur) obronnych kraju, rozumienie ich roli oraz form spełniania powinności obronnych przez organy władzy i obywateli;
- umiejętność posługiwania się podręcznym sprzętem gaśniczym;
- umiejętność orientowania się w terenie według mapy i bez mapy;
- znajomość zasad planowania i organizowania działań.

Z uwagi na treści merytoryczne przysposobienia obronnego realizowanego w szkolnictwie celowe jest, by w określaniu jego programów uczestniczył Szef Obrony Cywilnej Kraju. Szczegółowe treści programowe przysposobienia obronnego

młodzieży powinien opracować specjalistyczny zespół programowy uwzględniający kształtowanie postaw, nabywanie wiadomości i sprawności działania w różnych sytuacjach zagrożeń.

Młodzież ze szkół podstawowych powinna poznać podstawy ratownictwa i ewakuacji w szkole i w domu, za pomocą filmów, seriali TV, kolorowych wydawnictw itp. oraz uczestniczenie w systemie informacji i niesienia pomocy przez harcerstwo i inne organizacje społeczne. Młodzież szkół średnich powinna poznać teoretycznie i praktycznie system ochrony ludności kraju, regionu oraz w miejscu zamieszkania: lokalizacja miejscowych zagrożeń oraz udział w symulowanych ewakuacjach ludności organizowanych w ramach odpowiednich działań ochronnych i zapobiegawczych OC. Program przysposobienia obronnego może przewidywać udział starszej młodzieży w ćwiczeniach OC weryfikujących funkcjonowanie systemu informacji lokalnej oraz praktyczną pomoc i zdobywanie podstawowej wiedzy medycznej, udział części młodzieży w działaniach niesienia pomocy przez organizacje pozarządowe, PCK, harcerstwo itp.<sup>11</sup>

#### 4.3. Edukacja, a wspólnota bezpieczeństwa

Wielość zagrożeń, jakie generuje współczesny świat, a także różnorodność form w jakich się one ujawniają i obszarów ryzyka jakie powodują, wywołuje niekwestionowane odczucie wśród większości społeczeństw, że w centrum uwagi należy usytuować powszechną, a zarazem ustawiczną edukację. Człowiek zorientowany edukacyjnie jest w stanie opanować bardzo wiele wiadomości, które stają się narzędziem rozumienia złożonych procesów cywilizacyjnych.<sup>12</sup>

Warto jednak pamiętać, iż „przyrost naukowej informacji jest tak znaczny, że jednostka w czasie pobytu w szkole podstawowej, średniej i wyższej jest w stanie

<sup>11</sup> R. Stepień, Załamanie i odnowa edukacji obronnej – sens nowych perspektyw myślenia (W:) E. Jeziorowski, W. Magoń (red.), Edukacja obronna w systemie bezpieczeństwa Polski. Materiały z III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej organizowanej przez Katedrę Edukacji Obronnej WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997, s. 127-128.

<sup>12</sup> Zob. Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, przed przewodnictwem Jacques'a Delorsa, Warszawa 1998; Edukacja wobec ładu globalnego, red. nauk. Tadeusz Lewowicki i inni, Warszawa 2002.

opanować zaledwie ułamek wiedzy w danej dyscyplinie nauki.”<sup>13</sup> W ten sposób uzasadnić można rosnące znaczenie refleksji pedagogicznej dotyczącej programów kształcenia, a ściślej doboru treści i ich drożności ze względu na kolejne szczeble edukacyjne.

W różnych subdyscyplinach pedagogicznych coraz częściej i w miarę wielostronnie podejmowany jest problem sytuacji życiowych człowieka, nie tylko w obszarach opieki i wsparcia społecznego, ale przede wszystkim europejskiego obywatelstwa. Jest to obywatelstwo ujmowane w następujących, pięciu aspektach:

- „godność osoby ludzkiej, która znajduje się w samym sercu idei obywatelstwa, wymaga znajomości demokratycznych instytucji politycznych, uznania praw większości i mniejszości w demokratycznych instytucji politycznych, uznania praw większości i mniejszości w demokratycznych rządach ludu oraz istnienia wolnych mediów świadomych swojej roli,
- obywatelstwo społeczne obejmuje prawa i obowiązki społeczne, walkę z wykluczeniem i marginalizacją, solidarność jako wartość europejską, więzi społeczne i wzmocnienie poczucia wspólnoty,
- obywatelstwo „równościowe” zakłada odrzucenie przesądów dyskryminujących wobec mniejszości etnicznych czy kobiet, umocnienie wartości różnorodności, a więc równości szans dla wszystkich grup uczących się,
- obywatelstwo międzykulturowe oznacza uznanie wartości różnorodności, otwarcie na świat pluralistyczny, tożsamość europejską i wielokulturalizm, poszanowanie różnych kultur i prawomocności ekspresji praw zbiorowych, tolerancję i czynne poszukiwanie bogactwa innych ludzi, przynależność europejską i poczucie przynależności do świata,
- obywatelstwo „ekologiczne” wymaga ochrony ekosystemu, porozumienia człowieka z naturą, wyostrzonej świadomości wartości środowiska i znaczenia trwałego rozwoju”<sup>14</sup>

<sup>13</sup> R. Pachociński. *Pedagogika porównawcza*, Białystok

<sup>14</sup> *Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*, tłumaczenie: Irena Wojnar i Jerzy Kubin, Warszawa 1999, s. 63-64.

Nie ulega wątpliwości, że wychowanie do aktywności obywatelskiej obejmuje przede wszystkim przekazywanie (kształcenie) wartości. Uczenie obywatelstwa wymaga rozwijania nowych obszarów współczesnej pedagogiki. To w nich właśnie należy pomieszczać pedagogiczne, twórczo-autorskie kompetencje nauczycieli. Ich swoistym produktem są z pewnością autorskie programy kształcenia, których wartość jest tym bardziej znacząca, im w większym stopniu eksponowana jest całościowa perspektywa obecności ucznia (studenta) w rzeczywistości społecznej.

Inaczej mówiąc, konieczne jest zdecydowane odstępowanie od dość powszechnej zasady cząstkowości w konstruowaniu autorskich programów i koncentrowanie się na włączanie w strukturę celów nauczania, a także w układy treści programowych tych zakresów treściowych wiedzy, które umożliwiają uczniom (studentom) poznawanie rzeczywistości społecznej wykraczającej poza ciasny horyzont najbliższego otoczenia.<sup>15</sup>

Być może taki właśnie sposób pojmowania współczesnej i przyszłej edukacji prowadzi do racjonalizacji wizji zintegrowanej Europy, w której liczy się nie tylko uznawanie własnych racji osadzonych w realiach lokalnego widzenia większości problemów, ale również uznawanie cudzych racji, rezygnowanie z sekowania innych poglądów w nadziei, że zawierają one słuszne myśli i oceny, a także nawiązywanie kontaktów międzyludzkich sprzyjających zachowywaniu własnej tożsamości i podmiotowości, przy jednoczesnym poszanowaniu wartości cenionych przez innych.<sup>16</sup>

W świetle zaprezentowanych problemów coraz wyraźniej sytuje się problem wspólnej polityki bezpieczeństwa i obrony, jako składowa ogólnego ujęcia procesów integracyjnych w Europie. Wśród głównych celów Wspólnej Polityki zagranicznej i Bezpieczeństwa ujętych w Traktacie o Unii Europejskiej (podpisanym w Maastricht 7.02.1992 r.) wymienia się:

- ochronę wspólnych wartości, podstawowych interesów i niezależności państw członkowskich;
- umacnianie bezpieczeństwa Unii Europejskiej i poszczególnych jej członków;

<sup>15</sup> Zob. min. Edukacja w perspektywie integracji Europy..., op.cit.

<sup>16</sup> Zob. J.Raczkowska, Inny nie musi być obcy. W kierunku integracji, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 7.

- umacnianie bezpieczeństwa kontynentu i wspieranie współpracy międzynarodowej;
- ugruntowanie i rozwijanie demokracji i rządów prawa oraz poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności obywatelskich;
- zajmowanie wspólnego stanowiska w sprawach światowej polityki i zwiększanie swojej roli w sferze bezpieczeństwa, głównie poprzez umacnianie tożsamości międzynarodowej.

Nie ulega wątpliwości fakt, iż wszelkie wyobrażenia o zjednoczonej Europie powodują wiele sprzecznych nadziei, wiele obaw i niepokoju koncentrujących się najpierw na obszarze gospodarki i postępującej konkurencji na rynku produkcji, a następnie w sferze dostępności pracy oraz możliwości uzyskiwania godziwej za nią zapłaty.<sup>17</sup>

Dlatego też niezbędna jest systematyczna edukacja międzykulturowa zarówno w Polsce, jak i na świecie. Jej celem głównym powinno być zapewnienie społeczeństwu wiedzy i umiejętności niezbędnych w procesie aktywnego udziału w życiu obywatelskim. Równie istotny jest jednak aksjologiczny i kulturowy sens celu działalności edukacyjnej.

Podstawowa trudność polega na tym, że – jak twierdzi prof. Zbigniew Kwieciński – „jesteśmy w stanie przesilenia i bezpowrotnego przejścia ku całkowicie nieprzejrzystej przyszłości i bez gwarancji pomyślnego wyjścia z zapaści. Uprzejrzystnienie perspektywy i pomyślne pokonanie trudności w zasadniczym uładzeniu nowych ram i norm naszego zbiorowego życia nigdy nie było tak zależne od oświecenia umysłów, rozbudzenia motywacji i kompetencji ludzi do solidarnych działań, czyli od edukacji”<sup>18</sup>

Teoretyczną podstawą edukacji jest pedagogika, która od wielu lat upowszechnia ideały i wzorce wychowawcze, a jednocześnie w niewystarczającym stopniu przygotowuje ludzi do aktywnego życia i skutecznego pokonywania zagrożeń tego

<sup>17</sup> Zob. A.Korlak-Łukasiewicz, Europa regionów – idea wychowania i kształcenia Europejczyka, (w: ) Aktywizacja społeczności lokalnych w procesie integracji europejskiej, red. nauk. Zdzisław Wołk, Krzysztof Dzieńdziura, Zielona Góra 2000, s. 15 i nast.

<sup>18</sup> Z.Kwieciński, Miedzy patosem a dekadencją. Sto pytań o edukację w przejściu stuleci, (w:) Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne pod red. nauk. Aleksandra Nalaskowskiego i Krzysztofa Rubachy, Toruń 2001, s. 15.

świata. Być może jednym z najbardziej perspektywnych sposobów przełamania swoistego kryzysu rozumu pedagogiki jest wprowadzenie do szeroko pojmowanego wychowania, nowych jakościowo form kontaktów międzyludzkich, stymulujących pełny rozwój osobowości, kształtowanie walorów społecznych i uzyskiwanie kompetencji zawodowych.

Pomijając bardzo interesujący nurt rozważań dotyczący praktyki szkolnej, warto zwrócić uwagę na problem budowania obszarów bezpieczeństwa obywateli, którzy w toku określonej edukacji mogą być przygotowani do życia bądź to według modelu redystrybucyjnego, zakładającego, że to państwo, a nie jednostka ponosi odpowiedzialność za zapewnienie dobrobytu i bezpieczeństwa, bądź też według modelu marginalnego, w którym to poszczególne osoby, ich rodziny oraz służby porządkowe są w stanie zaspokoić potrzeby bezpieczeństwa.<sup>19</sup>

Można zatem twierdzić, że w warunkach polskiej rzeczywistości politycznej, społecznej, ekonomicznej i kulturalnej zmiany w świadomości obywateli, w obliczu przyjęcia do Unii Europejskiej, będą tym bardziej korzystne i dynamiczne, im lepiej uda się zracjonalizować powiązania między edukacją i możliwościami radzenia sobie jednostek ludzkich z trudnościami socjalnymi i zagrożeniami bezpieczeństwa. Ma tu miejsce swoisty wymiar ambiwalencji polegającej na tym, że z jednej strony pomyślna przyszłość Polski zależy głównie od takiego wykształcenia obywateli, które umożliwia przewidywanie i budowanie rzeczywistości nowej, wyobrażonej i oczekiwanej, a z drugiej nawet najlepiej przygotowany do życia człowiek może przeżywać wiele trudności jeśli nie otrzyma stosownego wsparcia od państwa. W relacji: państwo – społeczeństwo ma miejsce sytuacja, którą wyjątkowo trafnie charakteryzuje Peter Draker definiując relację: menedżer - pracownicy: „zarządzanie jest proste, ale niełatwe. Proste, bo wiemy, co robić. Niełatwe – bo trzeba zachęcić do tego innych. Nadszedł czas nauczania i wprowadzania w życie takiego zarządzania, które wymaga od menedżera skoncentrowania się na tej drugiej, najtrudniejszej stronie jego pracy”.

<sup>19</sup>S.Kawula. Kwestie socjalne w społeczeństwie zdolnym do przetrwania i rozwoju, (w:) Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy, Toruń 2001, s. 628.

Znaczącą rolę w procesie przygotowania i zachęcania dzieci, młodzieży oraz dorosłych do przejawiania aktywności otwartej na wielokulturowy świat, na współpracę z innymi, na rozwijanie umiejętności społecznych zapewniających możliwości porozumiewania się i solidarności, może spełnić szeroki już współcześnie nurt edukacji dla bezpieczeństwa.<sup>20</sup> Jest to niewątpliwie ważna, ale mało jeszcze doceniana forma przygotowywania uczniów i osób dorosłych do kompetentnego wypełniania stale poszerzającego się zakresu powinności obywatelskich. Łączy ona kwestie obronne z różnymi obszarami bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego, a jednocześnie uwrażliwia na potrzebę przeciwstawiania się wszelkim zagrożeniom globalnym i lokalnym, występującym w Polsce, w Europie i na świecie.

Jeśli chcemy traktować Unię Europejską, jako wspólnotę bezpieczeństwa, to musimy głębiej i szerzej wyjaśniać tę ideę w procesach edukacyjnych, między innymi poprzez docenianie edukacji dla bezpieczeństwa i obronności.

<sup>20</sup> Zob. R. Stępień, Edukacja szkolna a bezpieczeństwo obywateli, „Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2003, nr 1 (12); Z. Nowakowski, R. Stępień, S. Ślusarczyk, Wpływ globalizacji na przemiany procesów wychowania obronnego w Polsce, Warszawa 2002.

## Rozdział 5

**PRAKTYKA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ.  
SPRAWOZDANIE Z WŁASNYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH**

Edukację międzykulturową coraz częściej postrzega się jako wielką nadzieję współczesności. W wyniku procesów globalizacji świat staje miejscem koegzystencji wielu różnych kultur, dla których istniejące kiedyś bariery komunikacyjne i przestrzenne przestają istnieć. Ludzie mogą dowolnie przemieszczać się i wchodzić ze sobą w interakcje. Odległość, nieznamość języka czy uwarunkowania polityczne nie są już tak istotnymi czynnikami ograniczającymi możliwości przemieszczania się. Świat, który kiedyś był podzielony na określone segmenty przypisane odpowiednim kulturom, teraz staje się otwarty dla wszystkich. Jest to wielkie wyzwanie dla współczesnego człowieka, wychowywanego jeszcze w duchu gloryfikacji własnej kultury, człowieka potrafiącego w imię wyższości kulturowej marginalizować inne narody lub wręcz doprowadzać ich do zagłady.

W takich specyficznych uwarunkowaniach społecznych prawo do bytu i prawo do rozwoju może gwarantować człowiekowi i grupom społecznym postawa ku wspólnotowym wartościom kultury. Te wartości potwierdzają bowiem najbardziej wysublimowane dziedzictwo człowieka i jego humanistyczną istotę. Tylko wspólnota wartości kultury może stać się podstawą dialogu między odrębnymi cywilizacjami, uczyć wzajemnego szacunku i tolerancji oraz tworzyć perspektywę wzajemnej odpowiedzialności za świat – za jego przetrwanie i ocalenie.

Kształtowanie kondycji współczesnego człowieka, potrafiącego sprawnie funkcjonować w obszarze odmienności kulturowej, a jednocześnie umiejącego zachować własną tożsamość i dokonywać trafnych wyborów w zróżnicowanych ofertach aksjologicznych, jest jednym z najważniejszych problemów edukacyjnych współczesności. Dotyczy to głównie społeczeństw, które jeszcze do niedawna były dość hermetyczne kulturowo, szczyły się tą jednolitością i z różnych względów, zarówno ekonomicznych, jak i politycznych nie miały możliwości udziału w procesie kulturowego zbliżania się. Współczesne bezpieczeństwo coraz bardziej staje się wynikiem określonej mentalności społeczeństw, zdatnych lub niezdatnych do współpracy z innymi, do akceptacji odmienności innych oraz otwarcia na inne

kultury. Konieczna jest obecnie edukacja zmierzająca do *decentracji* jednostek, czyli porzucenia przez nie postaw egoistycznych i subiektywnych - prowadząca do realizacji wzajemności na płaszczyźnie uczuć narodowych i spraw międzynarodowych. Podkreśla się zarazem, że poczucie więzi między ludźmi powinno być kształtowane w konkretnych warunkach życia, w jego materialnym i duchowym kontekście

W przeprowadzonych przez nas badaniach ankietowych pytaliśmy respondentów o ich stosunek do problemów edukacji wielokulturowej w naszym społeczeństwie. Naszą uwagę skoncentrowaliśmy głównie na poszukiwaniu odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

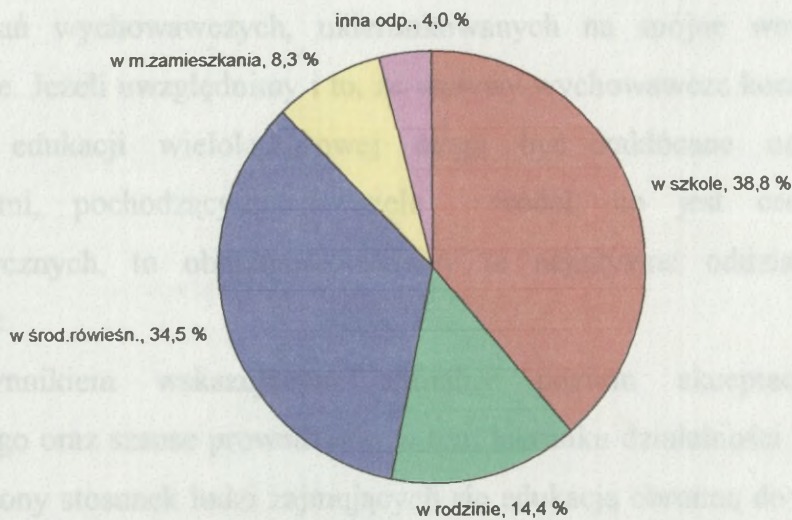
- *Gdzie w naszym społeczeństwie dokonuje się edukacja międzykulturowa młodzieży?*
- *Jaki jest stosunek badanych do przedstawicieli innych kultur tworzących w Polsce mniejszości narodowe oraz środowisk imigrantów, a także mieszkańców państw będących naszymi najbliższymi sąsiadami?*
- *Jak badani rozumieją edukację wielokulturową i jakie działania edukacyjne z nią utożsamiają?*
- *Jakie zagrożenia dla tożsamości kulturowej Polaków wynikają z procesów integracyjnych z Unią Europejską?*
- *Jakie są najskuteczniejsze formy międzykulturowego edukowania?*
- *Czy i w jakim stopniu edukacja wielokulturowa wpływa na przygotowanie obywateli do życia w wielokulturowym społeczeństwie?*

### **5.1. Uwarunkowania edukacji międzykulturowej w Polsce**

Edukacja człowieka jest wynikiem oddziaływania wielu różnych środowisk społecznych. Proces ten przebiega najskuteczniej, jeżeli dochodzi do integracji aktywności własnej jednostki z działaniami podejmowanymi przez jej zewnętrzne otoczenie społeczne, które powinno stwarzać określone sytuacje sprzyjające osiągnięciu celów edukacyjnych.

W kwestionariuszu ankiety poprosiliśmy badanych, aby wskazali, środowiska wychowawcze, które ich zdaniem, wiodą prym w zakresie międzykulturowego edukowania młodzieży. Przedstawiliśmy im do wyboru następujące środowiska: wychowawcze: szkoła, rodzina, środowisko rówieśnicze, miejsce zamieszkania. Z podanych propozycji badani mogli wybrać tylko jedną. Jeżeli dostrzegali inne środowiska, które według nich mają decydujące znaczenie dla procesu edukacji międzykulturowej, mogli zaznaczyć to w kwestionariuszu. Uzyskane odpowiedzi przedstawiliśmy na wykresie.

Wykres kołowy (Wielokulturowość\_praca nb 2003.STA 28v\*278c)



Pyt.2. Miejsce edukacji międzykulturowej młodzieży

Z opinii badanych wynika, że istnieją przede wszystkim dwa środowiska, które mają decydujące znaczenie dla edukacji międzykulturowej. Są to *szkoła* (38,8% odpowiedzi w tej kategorii) i *środowisko rówieśnicze* (34,5%). Znacznie mniej osób dostrzega wypełnianie tych funkcji przez rodzinę. Taki rozkład odpowiedzi wskazuje z jednej strony na duże możliwości osiągnięcia celów edukacyjnych związanych z kształtowaniem postaw akceptacji pluralizmu kulturowego i umiejętności funkcjonowania w heteronomicznych kulturowo społecznościach.. Oddziaływania te pochodzą bowiem od środowisk tradycyjnie mających olbrzymi

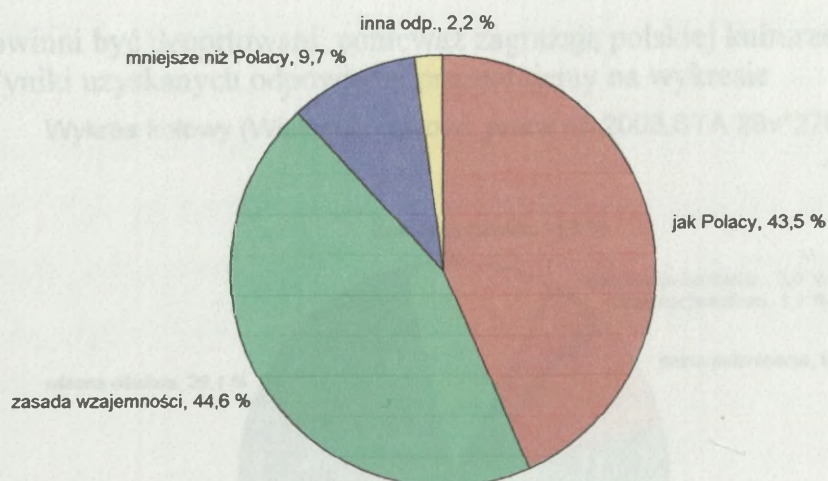
wpływ na funkcjonowanie człowieka. Zarówno szkoła, jak i grupy rówieśnicze dostarczają norm i wzorców postępowania oraz wartościowania otaczającej rzeczywistości, a także pełnią ważne funkcje w zakresie kontroli społecznej. Z drugiej strony obojętność rodziny na te kwestie, może być czynnikiem utrudniającym osiągnięcie celów wychowawczych. Należy się również liczyć z tym, że rodzina może generować zachowania oparte na tradycyjnych wartościach określających tożsamość kulturową Polaka, aczkolwiek przejawiających w wyniku konfrontacji z kategoriami mogącymi rozsądzać dotychczasowe stabilne systemy aksjologiczne takie, jak np. pluralizm kulturowy, relatywizm w postrzeganiu prawdy, swoiste dla współczesnych państw demokratycznych ujęcie suwerenności. Wydaje się więc, że nie mamy do czynienia z jednolitym frontem oddziaływań wychowawczych, ukierunkowanych na spójne wewnętrznie cele edukacyjne. Jeżeli uwzględnimy i to, że wpływy wychowawcze korzystne z punktu widzenia edukacji wielokulturowej mogą być zakłócane oddziaływaniami szkodliwymi, pochodzącymi z wielu źródeł, co jest cechą systemów demokratycznych, to obojętność rodziny te negatywne oddziaływania może potęgować.

Czynnikiem wskazującym aktualny poziom akceptacji pluralizmu kulturowego oraz szanse prowadzenia w tym kierunku działalności wychowawczej jest określony stosunek ludzi zajmujących się edukacją obronną do przedstawicieli innych narodów zamieszkujących nasz kraj. W celu uzyskania wiedzy o tym problemie, postawiliśmy respondentom, w kwestionariuszu ankiety, następujące pytanie: *z jakich praw powinni korzystać przedstawiciele mniejszości narodowych w Polsce?* Badani mieli do wyboru cztery odpowiedzi: z takich samych jak Polacy; z adekwatnych do praw Polaków w państwach pochodzenia emigrantów; z mniejszego zakresu praw. Osoby, które miały jeszcze inne zdanie na ten temat, mogły to zaznaczyć w kwestionariuszu.

W tym przypadku również dominowały dwa typy opinii. Najwięcej, bo aż 44,6% respondentów wskazało, że kwestie praw mniejszości narodowych powinny być regulowane według zasady wzajemności. Przedstawiciele innych narodów mieliby w myśl takich założeń identyczne prawa, jak Polacy w państwach z których

pochodzą przedstawiciele mniejszości. To logiczne na pozór myślenie wcale nie jest wyrazem nowego spojrzenia na funkcjonowanie społeczeństwa zróżnicowanego kulturowo. Stwarza przesłanki do dyskryminacji określonych grup społecznych oraz eskalacji niekorzystnych rozwiązań (w myśl reguły oko za oko, ząb za ząb). Podkreśla podział na swoich i obcych. Wielokulturowe społeczeństwo może rozwijać się i stwarzać korzystne warunki do rozwoju obywatelom tylko wtedy, gdy wszyscy są równi wobec prawa, nie ma grup uprzywilejowanych i upośledzonych pod względem dostępności do dobra wspólnego, ludzi zaś ceni się za to, co robią i jak się zachowują, a nie skąd pochodzą. Wydaje się, że zasada wzajemności nie zawsze pomaga obywatelom Polskim zamieszkującym za granicą, zawsze natomiast przeszkadza integracji mniejszości narodowych z ludnością etniczną danego państwa.

Wykres kołowy (Wielokulturowość\_praca nb 2003.STA 28v\*278c)



Pyt.8. Prawa mniejszości w Polsce

Wyrazem innego spojrzenia, wyrażającego gotowość do akceptacji innych kultur oraz do równoprawnego współżycia z nimi w ramach jednego systemu państwowego, są opinie wskazujące, że wszyscy obywatele państwa, niezależnie od narodowości, powinni posiadać takie same prawa. Odpowiedzi tej kategorii udzieliło 43,5% badanych. Niepokojącym zjawiskiem, jest stosunkowo liczna grupa

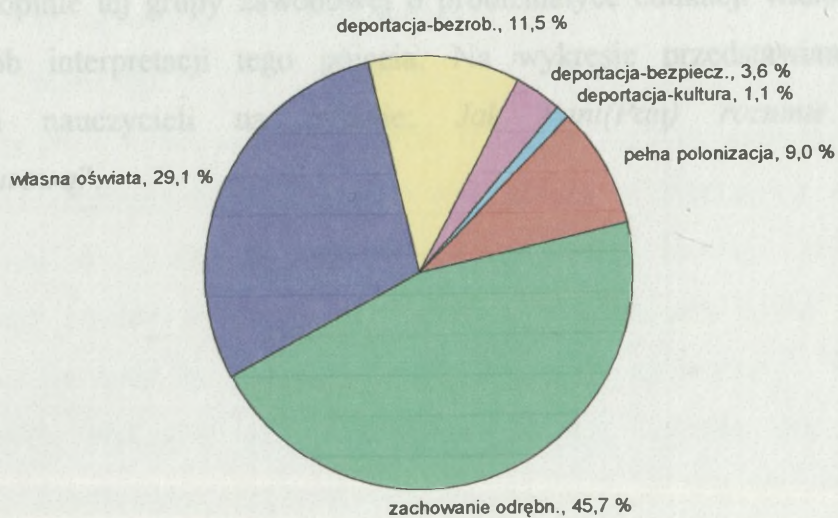
wskazująca, że obywatele Polski, narodowości niepolskiej, powinni mieć mniejsze prawa niż pozostali.

W celu uzyskania opinii o postawach respondentów wobec przedstawicieli innych narodowości zapytaliśmy ich również w kwestionariuszu ankiety, o stosunek do obecności i funkcjonowania w Polsce imigrantów. Badani mieli do wyboru sześć następujących odpowiedzi:

- Powinni podlegać procesowi pełnej polonizacji;
- Należy tworzyć im warunki do zachowania odrębności kulturowej, z jednoczesnym obowiązkiem partycypowania w realizacji zadań obronnych i bezpieczeństwa;
- Powinni mieć pełne prawo do własnej oświaty, uczestnictwa w pracy różnych stowarzyszeń, organizacji, itp.
- Powinni być deportowani, ponieważ w Polsce poszerza się bezrobocie;
- Należy deportować imigrantów, ponieważ mogą zagrażać naszemu bezpieczeństwu;
- Powinni być deportowani, ponieważ zagrażają polskiej kulturze i obyczajom.

Wyniki uzyskanych odpowiedzi prezentujemy na wykresie

Wykres kołowy (Wielokulturowość\_praca nb 2003.STA 28v\*278c)



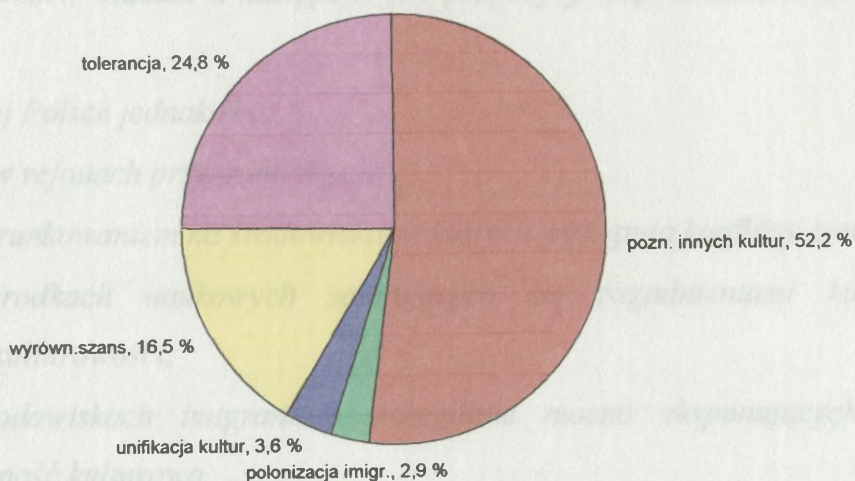
Pyt. 15. Stosunek do imigrantów w Polsce

Respondenci najczęściej wybierali odpowiedzi wskazujące na tolerancję wobec imigrantów. Prawie 69% badanych akceptuje ich odrębność kulturową, dostrzega konieczność zapewnienia warunków do własnej oświaty i wskazuje jednocześnie możliwość partycypowania przedstawicieli środowisk imigracyjnych w realizacji zadań obronnych państwa. Niestety, co czwarty badany wykazał postawę będącą przejawem etnocentryzmu. Wraża się ona w opiniach domagających się pełnej polonizacji imigrantów, czy ich deportacji. Respondenci o takich poglądach nie potrafią żyć obok ludzi innych narodowości. Widzą w nich zagrożenie dla siebie. Imigranci są źli ponieważ są inni lub zabierają miejsca pracy *rodowitym* obywatelom.

## 5.2. Przygotowanie nauczycieli do edukacji międzykulturowej

Jednym z podstawowych warunków powodzenia wszelkiej działalności edukacyjnej jest wysokokwalifikowana kadra pedagogiczna, w pełni przekonana o słuszności osiąganych celów wychowawczych, rozumiejąca i akceptująca je. Warto więc znać opinie tej grupy zawodowej o problematyce edukacji wielokulturowej oraz sposób interpretacji tego pojęcia. Na wykresie przedstawiamy wyniki odpowiedzi nauczycieli na pytanie: *Jak Pani(Pan) rozumie edukację międzykulturową?*

Wykres kołowy (Wielokulturowość\_praca nb 2003.STA 28v\*278c)



Pyt.12. Rozumienie edukacji międzykulturowej

Badani mieli do wyboru następujące odpowiedzi:

- poznawanie innych kultur;
- asymilacja (polonizacja) imigrantów;
- unifikacja (upodobnienie, ujednolicenie) kultur;
- wyrównanie szans wszystkich narodowości i grup etnicznych występujących w danym państwie;
- tolerancja.

Poprosiliśmy ich o wybór jednej kategorii. W opinii 52,2% badanych nauczycieli edukacja wielokulturowa utożsamiana jest przede wszystkim z działaniami zmierzającymi do poznania różnych kultur. 24,8% upatruje jej istoty w kształtowaniu postaw tolerancji, a 16,5% w wyrównaniu szans wszystkich narodowości do życia w ramach jednego organizmu społecznego. Tylko 6,5% ankietowanych wskazało na działania wyrażające uznanie dla odrębności kulturowej, zmierzające do unifikacji kultur (jest to zaprzeczeniem zasad pluralizmu kulturowego) czy też polonizacji imigrantów (postawy etnocentryzmu).

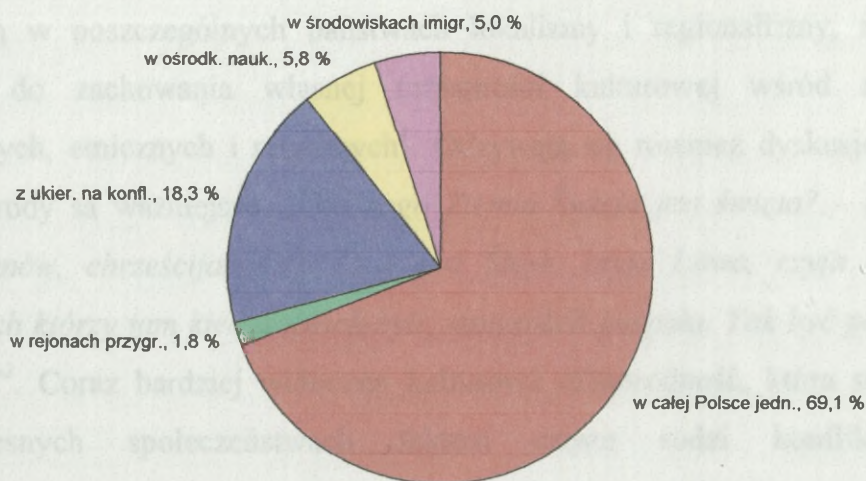
Interesowało nas również, w jakim zakresie nauczyciele wiążą konieczność edukacji wielokulturowej z określonymi regionami w Polsce, w których występują stosunkowo duże skupiska ludności zróżnicowanej narodowościowo. W

kwestionariuszu ankiety umieściliśmy następujące pytanie: *gdzie, zdaniem Pani(Pana) powinna być rozwijana (upowszechniana) problematyka wielokulturowości?* Badani z następujących propozycji odpowiedzi, mieli wybrać jedną:

- *w całej Polsce jednakowo;*
- *tylko w rejonach przygranicznych;*
- *z ukierunkowaniem na środowiska, w których występują konflikty etniczne;*
- *w ośrodkach naukowych zajmujących się zagadnieniami kultury i wielokulturowości;*
- *w środowiskach imigrantów szczególnie mocno eksponujących swoją odrębność kulturową*

Wyniki odpowiedzi na pytanie przedstawiliśmy na wykresie.

Wykres kołowy (Wielokulturowość\_praca nb 2003.STA 28v\*278c)



Pyt.16.Upowszechnianie wielokulturowości

Wśród wybranych kategorii odpowiedzi zdecydowaną przewagę posiadały opinie wyrażające konieczność urzeczywistnienia edukacji wielokulturowej, nie tylko w regionach zamieszkujących przez ludność zróżnicowaną etnicznie, ale w całej Polsce. Takie poglądy posiada 69,1% respondentów. Druga pod względem liczebności grupa badanych (18,3%) wskazała, iż ten rodzaj edukacji powinien być

szczególnie rozwijany w środowiskach, w których występują konflikty etniczne. Pozostałe typy odpowiedzi wybrało w sumie tylko 12,6% ankietowanych nauczycieli.

### 5.3. Problem unifikacji i tożsamości w edukacji szkolnej

Obecne społeczeństwo rozwija się w dwóch kierunkach. Pierwszy stanowi globalizacja problemów, powodująca wzrost zasięgu wartości wspólnych. Drugi kierunek wyznacza proces indywidualizacji. Coraz więcej bowiem jednostek nie chce być bezimiennymi elementami całości i poszukuje różnorodnych możliwości dookreślenia swej indywidualności. Równocześnie z procesami globalizacji odzywiają w poszczególnych państwach lokalizmy i regionalizmy, nasilają się dążenia do zachowania własnej tożsamości kulturowej wśród mniejszości narodowych, etnicznych i religijnych<sup>1</sup>. Odzywiają się również dyskusje na temat, które narody są ważniejsze. „*Dla kogo Ziemia Święta jest święta? – dla Żydów, muzułmanów, chrześcijan (...). Czyj jest Śląsk, czyja Litwa, czyja Galicja? – wszystkich którzy tam kiedykolwiek byli, wszystkich pospołu. Tak być powinno, ale nie jest*”<sup>2</sup>. Coraz bardziej widoczna kulturowa różnorodność, która stała się we współczesnych społeczeństwach faktem często rodzi konflikt między poszukiwaniem tożsamości a uniwersalizacją kultury. Ludzie nie chcą sobie bowiem uświadomić, iż można uczestniczyć w obydwu tych procesach jednocześnie.

Również w społeczeństwie polskim uwidacznia się problem konfliktu wartości tradycyjnie kojarzonych z tożsamością narodową a ideami pluralizmu kulturowego tak charakterystycznymi dla wszystkich systemów demokratycznych. Pojawiają się

<sup>1</sup> Zob. E. Polak, *Przemiany cywilizacji ...* op. cit., s. 143-144.

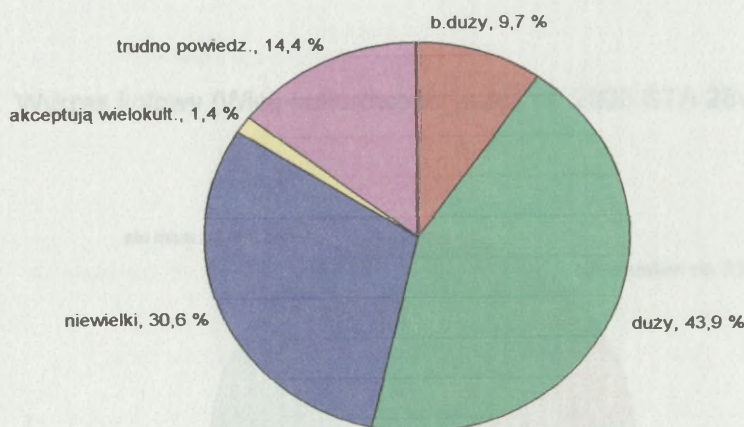
<sup>2</sup> A. Krzemiński, *Wszyscy jesteśmy przybłędami*, „Polityka” 1993, nr 26.

więc zarówno tendencje do kształtowania postaw kosmopolityzmu, gloryfikacji obcych kultur, jak i obrony tradycji, całkowitego zamknięcia wobec nowych wartości. Jedne i drugie są niezwykle szkodliwymi zjawiskami edukacyjnymi utrudniającymi kształtowanie zdrowych tożsamości grupowych, umożliwiających ludziom sprawne funkcjonowanie w demokratycznych strukturach społecznych.

Tę problematykę poruszyliśmy w kilku pytaniach zamieszczonych w kwestionariuszu ankiety. Zapytaliśmy respondentów między innymi o to, w jakim stopniu Polacy są nacjonalistami i nie przejawiają wystarczającej woli do akceptowania idei wielokulturowości. Badani mieli do wyboru następujące odpowiedzi: *w bardzo dużym stopniu; dużym stopniu; w niewielkim stopniu; w ogóle nie mają woli akceptowania wielokulturowości; trudno powiedzieć*. Wyniki przedstawiliśmy na wykresie.

Uzyskaliśmy bardzo zróżnicowane opinie, choć najwięcej z nich, podkreśla nacjonalizm jako właściwość cechującą Polaków *w stopniu bardzo dużym i dużym* (53,6% odpowiedzi). Tylko niespełna co trzeci respondent wyraził zdanie, że Polacy nie są tak zagorzałymi nacjonalistami (30,6% odpowiedzi w kategorii *w niewielkim stopniu*). Kategoria: *nacjonalizm* mimo, że obecnie ma pejoratywne znaczenie, jest zbliżona znaczeniowo do pojęcia patriotyzm. Jedna i druga nazwa jest bardzo trudna do empirycznej weryfikacji, bowiem istnieją problemy w przypisaniu im określonych desygnatów. Trudno więc orzekać, o czym myśleli badani określając Polaków nacjonalistami i czy na przykład na udzielanie takich opinii nie miały wpływu przekonania o głębokim patriotyzmie rodaków.

Wykres kołowy (Wielokulturowość\_praca nb 2003.STA 28v\*278c)



Pyt. 14. Nacjonalizm wśród Polaków

Podejmując kolejną kwestię poprosiliśmy respondentów o udzielenie odpowiedzi na następujące pytanie: *czy w związku z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej obawia się Pan (Pani) ograniczenia tożsamości kulturowej Polski?* Ankietowani mieli do wyboru jedną z trzech następujących odpowiedzi:

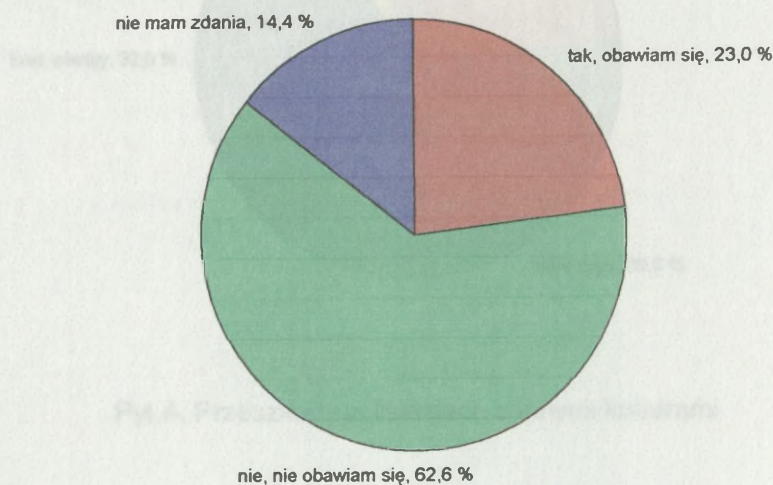
- *tak obawiam się;*
- *nie, nie obawiam się;*
- *nie mam zdania w tej sprawie.*

Wyniki odpowiedzi prezentujemy na wykresie.

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej dla 62,6% ankietowanych nie jest powodem do obaw o utratę tożsamości kulturowej Polski. Obawy takie wyraża natomiast 23% respondentów, a 14,4% nie ma na ten temat żadnego zdania. Wydaje się, że tak wysoki procent *obawiających się* w stosunkowo elitarniej próbie, złożonej z funkcjonariuszy policji, służby więziennej, straży granicznej, nauczycieli, oficerów WP, urzędników administracji publicznej i uczniów, jest wynikiem wskazującym na dużą niepewność tych środowisk, co do reguł funkcjonowania społeczności w zjednoczonej Europie. W procesach integracyjnych z Unią należy raczej postrzegać czynniki przyczyniające się do wzmocnienia polskiej tożsamości kulturowej wobec zjawisk amerykanizacji kultury, a nie jej zagrażające.

Państwa Europy Zachodniej już od dłuższego czasu dostrzegają bowiem ten problem i podejmują działania mające na celu obronę własnej tożsamości kulturowej.

Wykres kołowy (Wielokulturowość\_praca nb 2003.STA 28v\*278c)



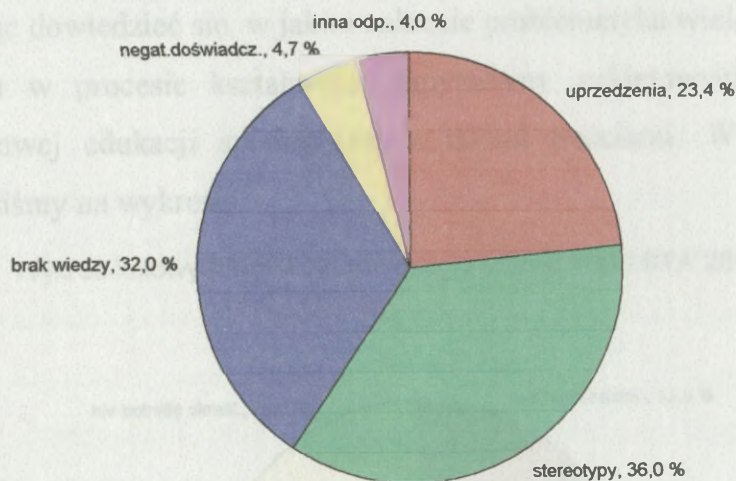
Pyt.9. Akcesja a obawy o tożsamość kulturową

Badanych zapytaliśmy również o to, co najbardziej przeszkadza w nawiązywaniu poprawnych relacji z przedstawicielami innych kultur. W kwestionariuszu ankiety przedstawiliśmy im do wyboru cztery następujące odpowiedzi i poprosiliśmy o wybór jednej. Były to:

- *uprzedzenia;*
- *stereotyp;*
- *brak dostatecznej wiedzy;*
- *negatywne doświadczenia własne.*

Otrzymane wyniki zaprezentowaliśmy na wykresie.

Wykres kołowy (Wielokulturowość\_praca nb 2003.STA 28v\*278c)



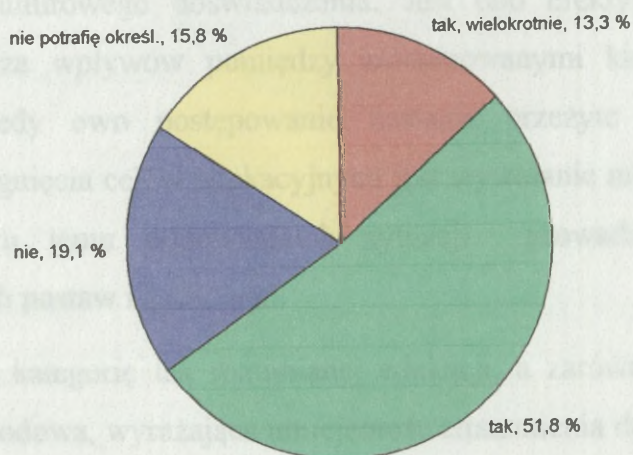
Pyt.4. Przeszkody w relacjach z innymi kulturami

Brak wiedzy o innych i stereotypy, to dwa podstawowe czynniki, które w opinii badanych są głównymi przeszkodami w nawiązywaniu partnerskich relacji z przedstawicielami innych kultur. Wielu z ankietowanych (23,4%) wskazało *uprzedzenia* jako barierę kulturową, a tylko 10% *negatywne doświadczenia*. Widzimy więc że postawa obronna wobec innych jest wynikiem mechanizmów psychologicznych bazujących na niewiedzy lub wiedzy nieprawdziwej. Nie łatwo jest jednak wywołać zmianę postaw, których podbudową są tak subiektywne czynniki. Walka ze stereotypami i uprzedzeniami wymaga zbliżenia się ludzi do siebie, wzajemnego poznania i budowania partnerskich relacji. Tylko jak tego dokonać, skoro psychologiczną konsekwencją stereotypów jest wrogość i różne deformacje poznawcze, utrudniające jakkolwiek pozytywną zmianę postaw wobec przedstawicieli innych kultur. Jest to więc niezwykle trudne wyzwanie pedagogiczne wymagające działań wyważonych i delikatnych, nie narzucających określonych wzorców postępowania, a jedynie skłaniających do refleksji nad swoim działaniem. Zmiana postawy powinna być wynikiem przeobrażeń wewnętrznych mechanizmów regulacyjnych, a nie wzmocnień zewnętrznych. Szansą na uzyskanie takich efektów pedagogicznych jest niewielka liczba osób posiadających negatywne

doświadczenia w kontaktach z ludźmi innych narodowości. To napawa optymizmem i czyni cele edukacji wielokulturowej realnymi do osiągnięcia.

Chcąc dowiedzieć się, w jakim zakresie problematyka wielokulturowości jest już obecna w procesie kształcenia, zapytaliśmy ankietowych, czy w swojej dotychczasowej edukacji spotkali się z takimi treściami. Wyniki odpowiedzi przedstawiliśmy na wykresie.

Wykres kołowy (Wielokulturowość\_praca nb 2003.STA 28v\*278c)



Pyt.3. Styczność z wielokulturowością w procesie dydaktycznym

Ponad 65% badanych wskazała, że miała do czynienia z taką formą edukacji, choć tylko 13,3% udzieliło odpowiedzi w kategorii *tak, wielokrotnie*. Prawie 35% nie udzieliła twierdzącej odpowiedzi. Widzimy więc, że dotychczasowa edukacja w małym zakresie dociera od szerszej społeczności. Jeżeli weźmiemy pod uwagę charakter badanej próby, to wydaje się, iż w innych segmentach społecznych zasięg międzykulturowego nauczania – uczenia się może być jeszcze skromniejszy.

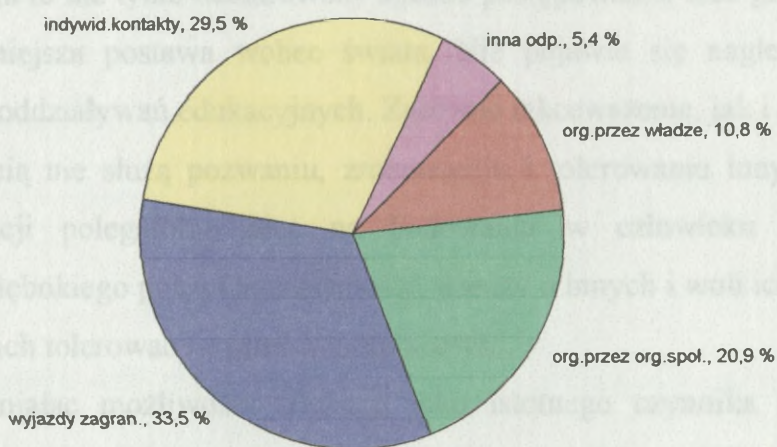
#### 5.4. Kształtowanie kompetencji komunikowania się międzykulturowego

Edukacja międzykulturowa jest procesem zachodzącym wówczas, kiedy w kontakcie z człowiekiem innej kultury staramy się zrozumieć jego specyficzny system orientacyjny. Wymaga orientacji we własnym systemie kultury. Proces doświadczania obcej kultury staje się bowiem równocześnie procesem doświadczania kultury własnej. Na bazie tych doświadczeń postrzegane są i poddawane refleksji cechy własnej kultury, nawyki, postępowanie, efekty działań, symbole, wartości. Doświadczanie odmiennej i własnej kultury stapia się w jeden proces międzykulturowego doświadczania. Jest ono efektywne, kiedy zostaje osiągnięta synteza wpływów pomiędzy zróżnicowanymi kulturowo systemami orientacji – kiedy owo postępowanie zostanie przeżyte w obu kulturach. Warunkiem osiągnięcia celów edukacyjnych jest wywołanie motywacji uczenia się i stworzenie ku temu odpowiednich sytuacji prowadzących do zmiany dotychczasowych postaw i zachowań.

Centralną kategorię tak rozumianej edukacji, a zarówno jej cel, stanowi empatia transnarodowa, wyrażająca umiejętność zrozumienia drugiego człowieka w jego sytuacji kulturowej. Wtedy tylko bowiem potrafimy wczuwać się w stany emocjonalne, przeżycia i równocześnie zrozumieć jego określoną sytuację z perspektywy człowieka innej kultury. Empatia transnarodowa pozwala rozpoznać w niej podobieństwa lub istotne różnice w stosunku do kultury własnej. Chodzi tu zatem o szczególny rodzaj rozumienia obcokrajowca poprzez subtelne przeniknięcie niejako od wewnątrz do jego świata wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań kulturowych.

Zastanawialiśmy się, kto może być organizatorem edukacji potrafiącej sprostać tak wysokim wymaganiom i gdzie ona powinna mieć miejsce, aby stworzyć jak najlepsze warunki do osiągnięcia złożonych celów. Poprosiliśmy badanych o wyrażenie opinii na ten temat. W kwestionariuszu zamieściliśmy cztery propozycje odpowiedzi, odpowiadające określonym instytucjom edukacyjnym i formom aktywności wychowawczej. Uzyskane wyniki odpowiedzi przedstawiamy na wykresie.

Wykres kołowy (Wielokulturowość\_praca nb 2003.STA 28v\*278c)



Pyt.10. Skuteczność form edukacji międzykulturowej

Respondenci upatrują efektywnej edukacji wielokulturowej głównie w trzech obszarach działań wychowawczych. Najwięcej, bo aż 33,5% podkreśla, że najwłaściwszą formą ze względu na skuteczność osiągniętych celów są *wyjazdy zagraniczne*. Podobny sens mają odpowiedzi wskazujące na *indywidualne kontakty*, jako najlepszy sposób kształtowania postaw umożliwiających komunikację między przedstawicielami różnych kultur. Co piąty badany widzi duże możliwości w tym zakresie, jakie stwarza działalność organizacji społecznych. Znacznie mniej dostrzega takie szanse w działaniach podejmowanych przez władze państwowe i samorządowe. Dominują więc formy edukacyjne oparte na relacjach interpersonalnych umożliwiających kształtowanie więzi osobowych.

(Uzyskane wyniki przedstawiliśmy na wykresie) Wzrost edukacji wielokulturowej

### 5.5. Edukacja międzykulturowa, a przygotowanie obronne społeczeństwa

Z funkcjonowaniem jednostek i grup w pluralistycznym społeczeństwie nierozdzielnie wiąże się tolerancja wobec inności kultury. Tolerancja jest warunkowana przede wszystkim przez silne poczucie własnej tożsamości. To

\* Cytuj: za T. Dąbrowski, *Wzrost kultury w Europie*, (w:) *Europejska kultura...*, str. 23, s. 161

† Tamże, s. 162

własna siła, pisze H. G. Gadamer, przede wszystkim siła własnej pewności istnienia, czyni nas zdolnymi do tolerancji<sup>3</sup>.

Tolerancja to nie tylko deklarowany sposób postępowania, lecz głównie stan umysłu i ogólniejsza postawa wobec świata. Nie pojawia się nagle, wymaga przemyślanych oddziaływań edukacyjnych. Zarówno lekceważenie, jak i nadmierny zachwyty obcością nie służą pozowaniu, zrozumieniu i tolerowaniu innych kultur. Zadanie edukacji polegałoby więc na budowaniu w człowieku owej siły wynikającej z głębokiego poczucia tożsamości, wiedzy o innych i woli ich poznania po to, aby móc ich tolerować i z nimi współpracować.

Uwzględniając możliwości edukacji jako istotnego czynnika kreującego oblicze społeczeństwa widzimy, że lansowanie odpowiednich modeli wychowania ma swoje dalsze konsekwencje w relacjach między ludźmi, między grupami społecznymi czy narodami i państwami. Chcąc kształtować kulturę bezpieczeństwa umacniającą obronność państwa, system edukacyjny powinien uczyć postrzegania innych w perspektywie współpracy i partnerstwa<sup>4</sup>.

Ten problem podjęliśmy w kilku pytaniach skierowanych do respondentów. Poprosiliśmy ich między innymi o udzielenie odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób edukacja międzykulturowa wpływa na przygotowanie obronne społeczeństwa? Badani mieli do wyboru jedną z czterech następujących odpowiedzi:

- służy budowaniu zaufania między narodami;
- łagodzi napięcia etniczne; tworzy podstawę działań wspólnotowych;
- tworzy podstawę działań wspólnotowych;
- zachęca do umacniania czynnika narodowego w obronności.

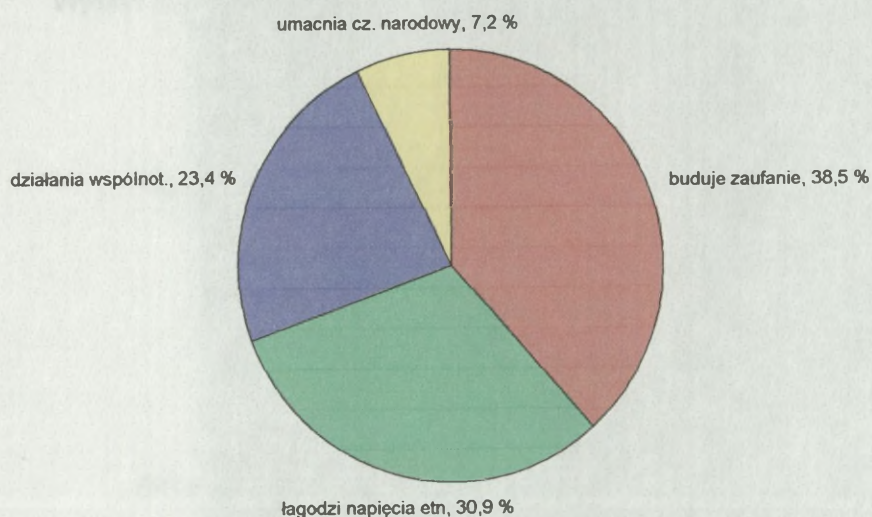
(Uzyskane wyniki przedstawiliśmy na wykresie). Wkład edukacji wielokulturowej w przygotowanie obronne społeczeństwa respondenci postrzegają najczęściej poprzez jej rolę wyrażającą się w kreowaniu zaufania między narodami. Opinię taką wyraziło 38,5% badanych. Liczną grupę stanowili również respondenci wskazujący w odpowiedziach, że ten wkład polega przede wszystkim na łagodzeniu napięć

<sup>3</sup> Cytuję za T. Bauman, *Edukacja wobec zmian w Europie*, (w:) *Inspiracje otwarcia...*, op. cit. s.161.

<sup>4</sup> Tamże, s.162.

etnicznych (30,9%) oraz traktujących edukację, jako działania dobrze służące tworzeniu atmosfery współpracy pomiędzy przedstawicielami różnych narodów i kultur. Tylko dla 7,2% edukacja wielokulturowa realizuje cele związane z *umacnianiem czynnika narodowego w obronności*.

Wykres kołowy (Wielokulturowość\_praca nb 2003.STA 28v\*278c)



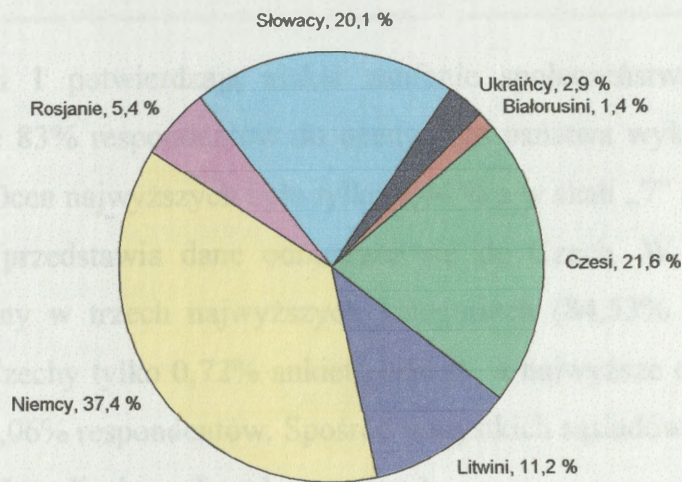
#### Pyt.11. Edukacja międzykulturowa a przygotowanie obronne społeczeństwa

Kwestia edukacji wielokulturowej, jako czynnika wpływającego na obronność państwa ma ścisły związek z postawami Polaków wobec społeczności państw sąsiedzkich. Często opinie o sąsiadach zdominowane są poprzez jednostronne relacje w mediach i sektoralne podejście w nauczaniu historii opisującej wzajemne stosunki jako historii wojen i walk, zwycięzców i zwyciężonych.

W społecznościach pluralistycznych zintegrowanej Europy tak ukształtowana świadomość może rodzić tylko dyskomfort i sprzyjać powstawaniu stereotypów myślenia oraz obsesyjnej niechęci wobec innych. Trudno również urzeczywistniać ideę współpracy między narodami, jeżeli wychowujemy ludzi nie potrafiących wzajemnie sobie pomagać i współpracować w obrębie klasy szkolnej, zakładu pracy czy społeczności lokalnej.

Zapytaliśmy respondentów także o to, jak oceniają oni społeczności państw sąsiadujących z naszym krajem. Pytanie brzmiało: *Których z sąsiadów najbardziej Pani (pan) ceni?* Poprosiliśmy o wskazanie tylko jednej narodowości. Uzyskane odpowiedzi prezentujemy na wykresie umieszczonym poniżej.

Wykres kołowy (Wielokulturowość\_praca nb 2003.STA 28v\*278c)



#### Pyt.6. Ceniecie sąsiadów Polski

Zdecydowanie najwięcej wyborów otrzymali Niemcy (37,4%) znacznie mniej Czesi (21,6%) i Słowacy(20,1%). Najrzadziej w kategorii sąsiada najbardziej cenionego ankietowani wskazywali na Litwinów, Białorusinów, Ukraińców oraz Rosjan.

Dobrym uzupełnieniem prezentowanych danych, są wyniki odpowiedzi na pytanie: *do którego z sąsiadów ma Pan największe zaufanie w dziedzinie bezpieczeństwa Polski?* Badanych poprosiliśmy, aby nadali wartość liczbową od 1 do 7 poszczególnym państwom, zakładając, że 1 wyraża zaufanie największe, a 7 najmniejsze. Wyniki prezentujemy w tabelach 1-7.

Tabela 1. Zaufanie do Białorusi

Ranga zaufania	Liczność	Procent
1	4	1,44
2	15	5,39
3	26	9,35
4	50	17,98
5	68	24,46
6	56	20,14
7	59	21,22

Wyniki w tabeli 1 potwierdzają niskie zaufanie społeczeństwa polskiego do Białorusi. Prawie 83% respondentów do oceny tego państwa wykorzystało cztery najniższe rangi. Ocen najwyższych było tylko 1,44 % a w skali „7” aż 21,22%.

Tabela 2 przedstawia dane odnoszące się do Czech. W tym przypadku dominowały oceny w trzech najwyższych kategoriach (84,53% ) Do najniższej rangi zaliczyło Czechy tylko 0,72% ankietowanych, a najwyższe oceny przypisało temu państwu 28,06% respondentów. Spośród wszystkich sąsiadów Polski, Czechy otrzymały największą liczbę wskazań w randze 1.

Tabela 2. Zaufanie do Czech

Ranga zaufania	Liczność	Procent
1	78	28,06
2	101	36,33
3	56	20,14
4	16	5,75
5	10	3,60
6	15	5,39
7	2	0,72

W tabeli 3 przedstawiliśmy wyniki badania opinii dotyczące postrzegania Litwy. Najczęściej to państwo było oceniane w randze „3” i „4” (w sumie 49,64% respondentów) Tylko dwóch respondentów przypisało Litwie najwyższą notę zaufania.

Tabela 3. Zaufanie do Litwy

Ranga zaufania	Liczność	Procent
1	48	17,27
2	53	19,06
3	82	29,50
4	56	20,14
5	21	7,55
6	15	5,39
7	3	1,08

Opinie o wpływie Niemiec na bezpieczeństwo Polski były dużo bardziej podzielone niż w przypadku innych sąsiadów. Co czwarty respondent przypisał Niemcom najwyższą rangę oceny. To państwo stosunkowo często bywało jednak oceniane w najniższych wartościach skali.

Tabela 4. Zaufanie do Niemiec

Ranga zaufania	Liczność	Procent
1	71	25,54
2	22	7,91
3	17	6,11
4	49	17,62
5	37	13,31
6	40	14,39
7	42	15,11

Rosja to państwo, do którego badani wyrażali bardzo małe zaufanie. Większość dokonanych ocen objęła kategorie „6” i „7” (w sumie 67,99% respondentów). Ocenę wskazującą na najwyższe zaufanie wystawiło tylko 1,44% respondentów. Natomiast w kategorii stwierdzającej najniższe zaufanie państwo to otrzymało 38,85% wskazań.

Rozkład odpowiedzi jest w tym przypadku zbliżony do tego jaki wyszła Rosja. Respondenci najczęściej dokonywali ocen w kategoriach wskazujących na bardzo

Tabela 5. Zaufanie do Rosji

Ranga zaufania	Liczność	Procent
1	4	1,44
2	13	4,68
3	12	4,32
4	12	4,32
5	48	17,27
6	81	29,14
7	108	38,85

Wyniki badania opinii dotyczących Słowacji zawiera tabela 6. Rozkład odpowiedzi jest bardzo podobny do tego jaki uzyskał nasz drugi południowy sąsiad Czechy. Najwięcej ocen skupiają skale wyrażające najwyższy stopień zaufania. Tylko 3,24% badanych oceniło zaufanie do tego państwa w kategorii najniższej.

Tabela 6. Zaufanie do Słowacji

Ranga zaufania	Liczność	Procent
1	68	24,46
2	65	23,38
3	71	25,54
4	43	15,47
5	13	4,68
6	9	3,24
7	9	3,24

Tabela 7. Zaufanie do Ukrainy

Ranga zaufania	Liczność	Procent
1	5	1,80
2	9	3,24
3	14	5,03
4	54	19,42
5	81	29,14
6	62	22,30
7	53	19,06

Rozkład odpowiedzi jest w tym przypadku zbliżony do tego jaki uzyskała Rosja. Respondenci najczęściej dokonywali ocen w kategoriach wskazujących na bardzo

małe zaufanie. 90,5% wskazań badanych zawierała się w czterech kategoriach wyrażających najniższy stopień zaufania.

Otrzymane wyniki badań potwierdziły funkcjonujące w społeczeństwie Polskim stereotypy. Nie ufamy przede wszystkim wschodnim sąsiadom, a szczególnie tym dużo od nas większym (Rosji i Ukrainie), ale także Białorusi. W tym ostatnim przypadku wpływ na opinie mają z pewnością uwarunkowania wynikające z polityki wewnętrznej i zewnętrznej tego państwa. Niemcy, które są naszym sojusznikiem politycznym i wojskowym, uzyskały co prawda dużą liczbę najwyższych ocen, ale również wielu respondentów oceniło to państwo w najniższych kategoriach. Największym zaufaniem cieszą się południowi sąsiedzi. W porównaniu do państw leżących na wschód i zachód od naszych granic, w ciągu ostatnich stuleci w miarę pozytywnie układały się z nimi stosunki polityczne i wojskowe. Ze względu na swój potencjał gospodarczy i militarny, a także prowadzoną politykę zagraniczną oraz bliskość kulturową są postrzegane jako państwa nie stanowiące żadnego zagrożenia dla naszego bezpieczeństwa.

- aktywność i przedsiębiorczość;

- zdolność do sprośowania wyzogaai konkurencji w gospodarce rynkowej;

- wrażliwość humanistyczna;

- szacunek do wartości wyższych i porywacja do bezinteresownych działań społecznych;

- zdolność do zachowań etnicznych;

## ZAKOŃCZENIE

Problematyka wielokulturowości i międzykulturowości jest niemal całkowicie pomijana w refleksji nad obecnym i przyszłym kształtem edukacji dla bezpieczeństwa oraz przysposobienia obronnego. Wraz z transformacją ustrojową i społeczno-ekonomiczną w Polsce po 1989 r. Rozpoczął się proces porządkowania kwestii wychowawczych tak, by przygotować uczniów do życia w społeczeństwie demokratycznym. Nauczyciele mogli realizować własne, autorskie pomysły organizacyjno-metodyczne, uwzględniając w doborze treści kształcenia tzw. „Podstawę programową kształcenia ogólnego” opracowaną przez MEN. Uznanie podmiotowości nauczycieli stworzono nawą rzeczywistość edukacyjną, w której uznawano prawo do odmienności, a w ten sposób propagowano idee państwa pluralistycznego, demokratycznego i otwartego na poszanowanie wolności.

Najbardziej znacząco zarysowały się wizje wychowania dla przyszłości, społeczeństwa edukacyjnego oraz kształcenia zhumanizowanego, chociaż i one nie pozostały wolne od zarzutu, że dookreślają wyłącznie pomysły władz oświatowych. Pewne przeobrażenia w myśleniu o potrzebie zmian edukacji Polaków dokonały się pod wpływem czterech kolejnych Zjazdów Pedagogicznych, podczas których kwestie obywatelskości i odpowiedzialności za własny kraj łączono z wolnością jednostki ludzkiej i jej aktywnym funkcjonowaniem we wspólnocie.

Można powiedzieć, że Polska włączyła się w nurt poszukiwań edukacji, która stanie się katalizatorem demokratyzacji kraju i przyspieszy jego uczestnictwo w jednoczącej się Europie. Ponadto zapewni absolwentom szkół różnych typów i szczebli organizacyjnych takie kompetencje osobowościowe i funkcjonalne, jak:

- aktywność i przedsiębiorczość;
- zdolność do sprostowania wymogom konkurencji w gospodarce rynkowej;
- wrażliwość humanistyczna;
- szacunek do wartości wyższych i motywacja do bezinteresownych działań społecznych;
- zdolność do zachowań empatycznych;

- uspołecznienie i umiejętność budowania więzi międzyludzkich;
- odrzucanie modelu życia zdominowanego przez „mieć” na rzecz „być”;
- poczucie godności i kreatywności działania;
- poczucie godności do „innych”, „obcych”, jako źródła postępu, rozwoju i wspólnotowości.

Swoistym nurtem myślenia o przyszłości jest eksponowanie współczesnego świata w perspektywie globalnej, odkrywającej pogłębianie się zagrożeń i dramatycznego rozdroża między możliwościami dalszego rozwoju, a grożącą światu katastrofą. Kondycję określa się w kategoriach samotnego tłumu, człowieka jednowymiarowego, będącego ciągle w stanie frustracji, lęków i konfliktów, skłonnego do agresji. To głównie sprawia, że nadzieje ludzi coraz częściej kierują się ku wspólnotowym wartościom kultury, co wywodzi się z przekonania, że właśnie te wartości potwierdzają najbardziej wysublimowane dziedzictwo człowieka i jego humanistyczną istotę. Wskazuje się również, że humanistyczna wspólnota wartości kultury może się stać podstawą dialogu między odrębnymi cywilizacjami, uczyć wzajemnego szacunku i tolerancji, w perspektywie przetrwania i ocalenia.

W niniejszej pracy uwidoczniony jest szczególnie obszar faktów, zjawisk i procesów współtworzących aktualny kształt wielokulturowości, a raczej międzykulturowości. Nietrudno zauważyć, że ma on bezpośredni związek z celami, treściami i metodami edukacji dla bezpieczeństwa oraz procesami przygotowania obronnego społeczeństwa do przeciwstawienia się różnym zagrożeniom w skali lokalnej i globalnej.

Nawiązując do głównego problemu badawczego:

Jakie miejsce w głównych tendencjach przemian edukacyjnych zajmuje problematyka międzykulturowości i jak wpływa ona na przygotowanie obronne społeczeństwa?, można stwierdzić, że Polacy myśląc o wielokulturowości są skłonni kojarzyć jej sens z wieloma zagrożeniami dla własnej egzystencji, wynikającymi z rażących nierówności ekonomicznych i poziomu życia materialnego.

Wraz z otwarciem granic i nasilającą się konkurencją na rynku, pojawił się kolejny element globalizacji, który nie był wcześniej dostrzegany, a mianowicie - bezrobocie.

Rozpoczął się proces podziału społeczeństwa na tych, którzy mają coraz więcej i tych, dla których przystosowanie się do nowych warunków gospodarki rynkowej jest bardzo trudne, a niekiedy wręcz nieosiągalne.

Na wymienione zjawiska nakłada się wzrost liczby zagrożeń bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego. Szczególną rolę w tym procesie odgrywa terroryzm i bezpośrednie zaangażowanie się Polski w konflikt iracki. Poziom niepokój społeczny i nasilanie się lęku o własną przyszłość wzrasta w miarę, jak radykalizuje się przestępczość zorganizowana.

Nowe technologie stworzyły ludziom niewyobrażalne możliwości szybkiego komunikowania się, wymiany danych, a także przemieszczania się. To wszystko skutecznie wykorzystał świat przestępczy, który poszerza nielegalny handel narkotykami, bronią i ludźmi.

Tak więc globalizacja stała się nie tylko źródłem postępu i rozwoju, ale również bezpośrednią przyczyną pojawienia się wielu zagrożeń, którym można się przeciwstawić tylko poprzez międzykulturową wspólnotowość myśli i działania ludzi zatroskanych pomyślnym rozwojem świata. Dzień 11 września 2001 r. jest w tym aspekcie wyjątkowy, bowiem nabiera przerażającej wymowy w pojmowaniu procesów globalizacji i przenikania się kultur. Można dość łatwo przekonać się, że nic nie jest takie samo, jak przedtem, a my wszyscy wkroczyliśmy w epokę globalnego terronu.

Dlatego też, problematyka przygotowania społeczeństw do życia w obliczu różnic przejawiających się zagrożeń militarnych, ekonomicznych, ekologicznych, psychospołecznych i politycznych nie może być pozbawiona edukacji zgodnej z wartościami moralnymi, głęboko zakorzenionymi w europejskiej i światowej kulturze, wśród których szczególnego znaczenia nabiera tolerancja i wspólnotowość.

1992.

11. Czykwin E., Milejka D., Dwujęzyczność a dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej, Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”, Braşynok 1994.

12. Delors J., Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, Wyd. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1996.

13. Duszak A., Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa, PWN, Warszawa 1998.

## Bibliografia

1. Babiński G., Problemy wielokulturowości społeczeństwa polskiego. „Czasopismo Psychologiczne” 1998, nr 1.
2. Barber B.R., Dżihad kontra McŚwiat, Warszawa 1997.
3. Bender-Szymański D., Uczenie się poprzez kontakt kulturowy. „Edukacja” 1996, nr 3.
4. Bennet M.J., Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. W: Paige M.R. (red.), Education for intercultural experience. Yarmouth, Maine: Intercultural Press. 1993.
5. Bojar H., Mniejszości społeczne na polskiej scenie publicznej lat dziewięćdziesiątych: między kulturą a polityką, W: U progu wielokulturowości (pod red. M.Kempny, A.Kapciak, S.Łodziński, Warszawa 1997.
6. Bokszański Z., Stereotypy a kultura, Wyd. Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 1997.
7. Brozi K.J. (red.), Badanie zmian i relacji międzykulturowych w Europie oraz na jej pograniczach, Wyd. UMCS, Lublin 1997.
8. Brzeziński J., Witkowski L. (red.), Edukacja wobec zmiany społecznej, Wyd. Edytor, Poznań – Toruń 1994.
9. Bukowska-Floreńska I. (red.), Przestrzeń kulturowego współistnienia. T.IV, Wyd.UŚ, Katowice 2000.
10. Chlewiński Z., Kurcz I. (red.), Stereotypy i uprzedzenia, Wyd. IP PAN, Warszawa 1992.
11. Czykwin E., Misiejuk D., Dwujęzyczność a dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej, Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok 1998.
12. Delors J., Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, Wyd. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
13. Duszak A., Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa, PWN, Warszawa 1998.

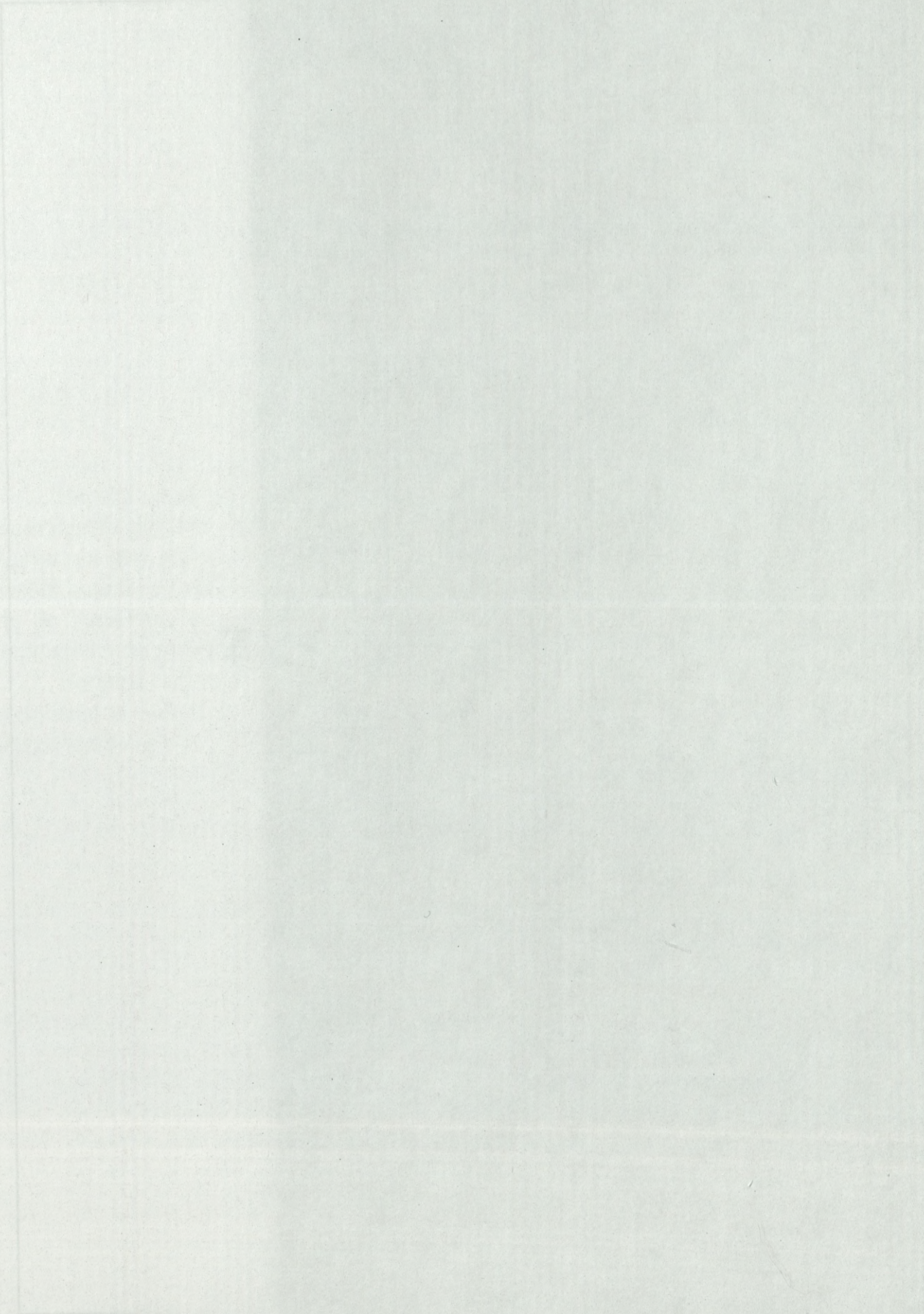
14. Dziemidowicz W., Globalizacja a regionalizacja, W: Globalizacja (pod red. J.Klicha), Wyd. ISS, Kraków 2001.
15. Gajda J. (red.), O nowy humanizm w edukacji, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
16. Gerlach R., Podoska-Filipowicz E. (red.), Szkoła i nauczyciel a integracja Europy. Materiały z konferencji naukowej w Bydgoszczy w dniach 5-7. 10. 1992, Wyd. WSP Bydgoszcz, Bydgoszcz 1993.
17. Gnitecki J., Rutkowiak J. (red.), Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności, Wyd.PTP, Warszawa – Poznań 1999.
18. Golka M., Oblicza wielokulturowości, W: U progu wielokulturowości (pod red. M.Kempny, A.Kapciak, S.Łodziński, Warszawa 1997.
19. Hejnicka-Bezwińska, O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości, Wyd. Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000.
20. Huntington S.P., Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego, Wyd. „Muza”, Warszawa 1997.
21. Jasińska-Kania A. (red.), Studia nad postawami wobec innych narodów, ras i grup etnicznych, Wyd. UW, Warszawa 1992.
22. Jasińska-Kania A. (red.), Trudne sąsiedztwa. Z socjologii konfliktów narodowościowych, Wyd. Naukowe Scholer, Warszawa 2001.
23. Jasiński Z., Lewowicki T. (red.), Oświata etniczna w Europie Środkowej, Wyd. UO, Opole 2000.
24. Kapciak A., Korporowicz L., Tyszka A. (red.), Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje, Wyd. Instytut Kultury, Warszawa 1995.
25. Kempny M., Kapciak A., Łodziński S., Wprowadzenie. Społeczeństwo polskie u progu wielokulturowości, W: U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego (pod red. M.Kempny, A.Kapciak, S.Łodziński, Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

26. Kłoczowski J., Łukasiewicz S. (red.), Tożsamość, odmiennność, tolerancja a kultura pokoju, Wyd. Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 1998.
27. Kojas W., Dawid Ł. (red.), Edukacyjne konteksty procesów globalizacji, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001.
28. Konflikty etniczne. Źródła – typy – sposoby rozstrzygnięcia. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Zakład Etnologii Instytutu Archeologii i Etnologii PAN, w Warszawie, 5 – 7 grudnia 1994, Warszawa 1996.
29. Korporowicz L., Formowanie osobowości w procesie komunikacji wewnątrz kulturowej i międzykulturowej, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 4.
30. Korporowicz L., Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji, W: U progu wielokulturowości (pod red. M.Kempny, A.Kapciak, S.Łodziński, Warszawa 1997.
31. Krzysztofek K., Kondycja współczesnej demokracji w kontekście pluralizmu kultur. Wizje demokracji u progu nowego milenium, „Transformacje” 1-4 1998.
32. Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej, Białystok 2000.
33. Lewowicki T., O ideach oraz praktykach edukacji wielokulturowej i międzykulturowej, „Ruch Pedagogiczny” 2001, nr 1 – 2.
34. Lewowicki T., Teleologia społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa – nadzieje, szanse i złudzenia rozwiązań instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych, W: Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej 5 – 7 maja 1998 r.
35. Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.), Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie, Wyd. UŚ, Katowice 2000.
36. Łomny Z., Budowa zaufania międzynarodowego celem edukacji globalnej, Wyd. Uniwersytet Opolski, Opole 1996.

37. Łomny Z., W intencji przetrwania i rozwoju. Kultura i edukacja – o wspólnotową i humanistyczną rewolucję przetrwania i naprawę świata, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 1998.
38. Markowska D., Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.
39. Marody M. (red.), Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
40. Marzec-Holka K. (red.), Społeczeństwo demokracja edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej, Wyd. Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000.
41. Mead M., Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego, PWN, Warszawa 2000.
42. Mucha J., Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce, Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
43. Mucha J., Olszewski W. (red.), Dylematy tożsamości europejskich pod koniec drugiego tysiąclecia, Wyd. UMK, Toruń 1997.
44. Nasalska E., Edukacja międzykulturowa w polskiej szkole, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 1.
45. Niemiec J., Wielokulturowość jako tendencja i projekcja edukacyjna, W: Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej 5 – 7 maja 1998 r. w Białymstoku
46. Nikitorowicz J., Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej, W: Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej 5 – 7 maja 1998 r. w Białymstoku
47. Nikitorowicz J. (red.), Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów, Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok 1995.

48. Nikitorowicz J., Sobecki M., Misiejuk D. (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*. T.1 i 2, Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok 2001.
49. Nowicka E., *Różnorodność kultur jako wartość. Sytuacja Romów w Polsce*, „Społeczeństwo otwarte” 1997, nr 1.
50. Okólski M., *W drogę. Globalizacja i regionalizacja a międzykulturowa mobilność ludzi*, „Nowa Res Publica” 1998, nr 2 – 3.
51. Olszewska-Dyoniziak B., *Oblicza kultury. Wstęp do antropologii międzykulturowej komunikacji*, Wyd. UJ, Kraków 1998.
52. Parzęcki R., Strachanowska I.M. (red.), *Unifikacja czy tożsamość edukacyjna w kształceniu pedagogicznym nauczycieli u progu zjednoczenia z Europą*, Wyd. „Bora”, Bydgoszcz 2001.
53. Pietraś M. (red.), *Oblicza procesów globalizacji*, Wyd. UMC-S, Lublin 2002.
54. Pilch T. (red.), *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
55. Przybylska E., *Multikulturowość w teorii i praktyce edukacji dorosłych Republiki Federalnej Niemiec*, „Kultura i Edukacja” 1998, nr 3.
56. Pusch M.D., *Definition of Terms*, W: Pusch M.D. (red.), *Multi-cultural Education*, Yarmouth, Maine: Intercultural Press. 1984.
57. Puzynina J. (red.), *Etyka międzyludzkiej komunikacji*, Wyd. naukowe Semper, Warszawa 1993.
58. Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej i jej państw członkowskich – Francji i Hiszpanii – wobec mniejszości regionalnych i etnicznych*, W: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej 5 – 7 maja 1998 r.*
59. Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*, Wyd. IBE, Warszawa 1994.

60. Rapacki M., Czy Francja przetrwa do roku 2084?, „Gazeta Wyborcza”, 15-16.04.2000.
61. Smolicz J.J., Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym, PWN, Warszawa 1990.
62. Starosta P., Społeczne skutki globalizacji, W: Globalizacja (pod red. J.Klicha), Wyd. ISS, Kraków 2001.
63. Straczuk J., Język a tożsamość człowieka w warunkach społecznej wielojęzyczności, Wyd. UW, Warszawa 1999.
64. Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Synteza, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Wyd. Elipsa, Warszawa 2000.
65. Szkudlarek T. (red.), Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
66. Sztompka P., Socjologia. Analiza społeczeństwa, Wyd. Znak, Warszawa xxxx.
67. Szymański M.S., Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec – czyli modernizm i postmodernizm, „Kwartalnik Pedagogiczny 1993, nr 4.
68. Tyszka Z., Rola rodziny w edukacji międzykulturowej w czasach jednoczącej się Europy, „Roczniki Socjologii Rodziny” 1998, T.10.
69. Weigl B., Maliszewicz B. (red.), Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi. Program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej, GWP, Gdańsk 1998.
70. Wojnar I., Kubin J. (red.), Edukacja wobec wyzwań XXI wieku, Wyd. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku”, Warszawa 1996.
71. Zachariasz A.L., Symotiuk S. (red.), Europejskie modele tolerancji, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2001.



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ  
Instytut Nauk Humanistycznych

## KWESTIONARIUSZ „S”

Zgodnie z planem prac naukowo-badawczych na rok 2003 Instytut Nauk Humanistycznych prowadzi badania na temat: Edukacja międzykulturowa i jej wpływ na przygotowanie obronne społeczeństwa. W ramach realizacji tematu zespół badawczy zaplanował badania empiryczne. W związku z tym zwracamy się do Pani/Pana z prośbą o wzięcie udziału w badaniach poprzez udzielenie odpowiedzi na pytania.

## ZAŁĄCZNIKI

Badania są anonimowe. Uzyskane tą drogą dane będą wykorzystane wyłącznie w celach naukowych w postaci zestawień ilościowych i zależności statystycznych.

Dziękujemy

WARSZAWA 2003

# AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

Instytut Nauk Humanistycznych

2. Gdzie w największym stopniu, Pani/Pana zdaniem, dokonuje się edukacja międzykulturowa młodzieży? (prosimy o wskazanie jednej odpowiedzi)

- a. W szkole
- b. W rodzinie
- c. W środowisku rówieśniczym
- d. W miejscu zamieszkania
- e. Inna odpowiedź

## KWESTIONARIUSZ „S”

3. Czy spotkał(a) się Pan(i) w czasie nauki/studiów/szkożenia doświadczonego z

Zgodnie z planem prac naukowo-badawczych na rok 2003 Instytut Nauk Humanistycznych prowadzi badania na temat: Edukacja międzykulturowa i jej wpływ na przygotowanie obronne społeczeństwa. W ramach realizacji tematu zespół badawczy zaplanował badania empiryczne. W związku z tym zwracamy się do Pani/Pana z prośbą o wzięcie udziału w badaniach poprzez udzielenie odpowiedzi na pytania zawarte w niniejszym kwestionariuszu.

4. Co Badania są anonimowe. Uzyskane tą drogą dane będą wykorzystane wyłącznie w celach naukowych w postaci zestawień ilościowych i zależności statystycznych.

- a. Uprzedzenia
- b. Stereotypy
- c. Brak dostatecznej wiedzy
- d. Negatywne doświadczenia własne
- e. Inna odpowiedź

Dziękujemy

5. Poniżej zostały wymienione mniejszości narodowe w Polsce. Prosimy Pana/Panią o ponumerowanie, kolejno 1, 2, 3, 4, 5, 6 z lewej strony (przed literami: a, b, c, d, e, f) przedstawicieli poszczególnych mniejszości w zależności od sympatii do nich (1 - największa sympatia)

- a. Białorusini,
- b. Cymnie,
- c. Litwini,
- d. Niemcy,
- e. Ukraińcy,
- f. Żydzi

WARSZAWA 2003

1. Jak zdaniem Pani/Pana należy współcześnie rozumieć pojęcie wielokulturowość? (prosimy o sformułowanie własnej definicji)
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
2. Gdzie w największym stopniu, Pani/Pana zdaniem, dokonuje się edukacja międzykulturowa młodzieży? (prosimy o wskazanie jednej odpowiedzi)
- W szkole
  - W rodzinie
  - W środowisku rówieśniczym
  - W miejscu zamieszkania
  - Inna odpowiedź
3. Czy spotkał(a) się Pan(i) w czasie nauki/studiów/szkolenia doskonalącego z wiedzą adresowaną do Pana/Pani na tematy związane z problematyką wielokulturowości? (prosimy o wskazanie jednej odpowiedzi)
- Tak, wielokrotnie
  - Tak
  - Nie
  - Nie potrafię określić
4. Co w największym stopniu, Pana/Pani zdaniem, przeszkadza w nawiązywaniu „poprawnych” relacji z przedstawicielami innych kultur/narodów/ras? (prosimy o wskazanie jednej odpowiedzi)
- Uprzedzenia
  - Stereotypy
  - Brak dostatecznej wiedzy
  - Negatywne doświadczenia własne
  - Inna odpowiedź
5. Poniżej zostały wymienione mniejszości narodowe w Polsce. Prosimy Pana/Panią o ponumerowanie, kolejno 1, 2, 3, 4, 5, 6 z lewej strony (przed literami: a, b, c, d, e, f) przedstawicieli poszczególnych mniejszości w zależności od sympatii do nich (1 – największa sympatia)
- Białorusini,
  - Cyganie,
  - Litwini,
  - Niemcy,
  - Ukraińcy,
  - Żydzi
  - Inna odpowiedź

6. Których sąsiadów Polski najbardziej Pan(i) ceni? (prosimy o wskazanie jednej odpowiedzi)
- Białorusinów
  - Czechów
  - Litwinów
  - Niemców
  - Rosjan
  - Słowaków
  - Ukraińców
7. Do którego z sąsiednich państw ma Pan(i) największe zaufanie w dziedzinie bezpieczeństwa Polski? (Prosimy Pana/Panią o ponumerowanie, kolejno 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 z lewej strony (przed literami: a, b, c, d, e, f, g) poszczególne państwa w zależności od stopnia zaufania do nich (1 – największe zaufanie)
- Do Białorusi
  - Do Czech
  - Do Litwy
  - Do Niemiec
  - Do Rosji
  - Do Słowacji
  - Do Ukrainy
8. Z jakich praw powinni korzystać przedstawiciele mniejszości narodowych w Polsce? (prosimy o wskazanie jednej odpowiedzi)
- Z takich samych jak Polacy
  - Z adekwatnych do praw Polaków w państwach pochodzenia imigrantów
  - Z mniejszego zakresu praw
  - Inna odpowiedź
9. Czy w związku z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej obawia się Pan/Pani ograniczenia tożsamości kulturowej Polski? (prosimy o wskazanie jednej odpowiedzi)
- Tak, obawiam się
  - Nie, nie obawiam się
  - Nie mam zdania w tej sprawie
10. Jaką formę edukacji międzykulturowej uważa Pani/Pan za najskuteczniejszą? Prosimy o wskazanie jednej odpowiedzi.
- Organizowaną przez władze państwowe/samorządowe
  - Organizowaną przez stowarzyszenia i organizacje społeczne/organizacje pozarządowe
  - Poprzez wyjazdy zagraniczne/podejmowanie gości zagranicznych
  - Przebiegającą bez ram organizacyjnych, dokonującą się w drodze indywidualnych kontaktów/zainteresowań
  - Inna odpowiedź



15. Jaki jest Pani/Pana stosunek do obecności i funkcjonowania imigrantów w Polsce? (prosimy o wskazanie jednej odpowiedzi)

- a. Powinni podlegać procesowi pełnej polonizacji
- b. Należy tworzyć im warunki do zachowania odrębności kulturowej, z jednoczesnym obowiązkiem partycypowania w realizacji zadań obronnych i bezpieczeństwa
- c. Powinni mieć pełne prawo do własnej oświaty, uczestniczenia w pracy różnych stowarzyszeń, organizacji itp.
- d. Imigranci powinni być deportowani, ponieważ w Polsce poszerza się bezrobocie
- e. Należy deportować imigrantów, ponieważ mogą zagrażać naszemu bezpieczeństwu
- f. Powinni być deportowani, ponieważ zagrażają polskiej kulturze i obyczajom

16. Gdzie, zdaniem Pana/Pani powinna być rozwijana (upowszechniana) problematyka wielokulturowości? (prosimy o wskazanie jednej odpowiedzi)

- a. W całej Polsce jednakowo
- b. Tylko w rejonach przygranicznych
- c. Z ukierunkowaniem na środowiska, w których występują konflikty etniczne
- d. W ośrodkach naukowych zajmujących się zagadnieniami kultury i wielokulturowości
- e. W środowiskach imigrantów szczególnie mocno eksponujących swoją odrębność kulturową

Inna odpowiedź (jaka?)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

\* Krystyna Nowala-Fabrykowska jest wykładowcą na Uniwersytecie w Winnipeg (University of Manitoba), gdzie prowadzi kursy Social Foundation of Education (Pracownie Społeczno-Naukowe), psychologii oraz pracuje ze studentami czwartego roku, którzy odbywają praktyki w szkołach. Krystyna Nowala-Fabrykowska urodziła się w Polsce, ukończyła studia humanistyczne z psychologią na Uniwersytecie Łódzkim, następnie studiowała na kierunku w Psychologii Społecznej i psychologii na LaSalle (Quebec) i Uniwersytecie w Manitobie. Jej zainteresowania dotyczą roli myślenia symbolicznego w nauczaniu i uczeniu się.

*Krystyna Nowak-Fabrykowski* ♦

University of Manitoba

Winnipeg, Kanada

### NAUCZANIE WIELOKULTUROWE W KANADZIE

Jednym z poważniejszych problemów pedagogiki kanadyjskiej jest wielokulturowość kanadyjskiego społeczeństwa, które nakłada na szkołę wiele dodatkowych zadań, którym szkoła musi sprostać. Problem jest bardzo poważny, jeżeli weźmiemy pod uwagę, że w Winnipeg i w innych miastach kanadyjskich mieszkają przedstawiciele około 50 różnych narodowości mówiący różnymi językami, obchodzący różne święta (np. Żydzi obchodzą Hanukę w listopadzie, Ukraińcy Boże Narodzenie w styczniu, a katolicy w grudniu), różnie ubierający się (Hinduski w sari z namalowaną kropką na czole lub Sikhowie w turbanach). Wszystkie narodowości wnoszą do kultury wiele nowych elementów. Problem wynika nawet z podstawowych zadań, które szkoła powinna spełniać jako ośrodek socjalizacji. Często stawiane pytania dotyczą zagadnienia<sup>1</sup> czy dzieci powinny czuć się Kanadyjczykami, nawet jeśli urodziły się w innym kraju, czy też powinny utrzymywać swój język i kulturę jednocześnie asymilując się w kanadyjskim społeczeństwie. Odpowiedź nie jest prosta, gdyż wielu rodziców po przyjeździe do Kanady zaczyna

---

♦ Krystyna Nowak-Fabrykowska jest wykładowcą na Uniwersytecie w Winnipeg (University of Manitoba), gdzie prowadzi kursy Soaal Foundation of Education (Podstawy Socjalne Nauczania), psychologii oraz pracuje ze studentami czwartego roku, którzy odbywają praktyki w szkołach. Krystyna Nowak-Fabrykowska urodziła się w Polsce, ukończyła studia magisterskie z pedagogiki na Uniwersytecie Łódzkim, następnie studiowała na Sorbonie w Paryżu (lingwistykę), pedagogikę i psychologię na Laval (Quebec) i Uniwersytecie w Manitobie. Jej publikacje dotyczą, teorii nauczania według koncepcji Freineta oraz procesu symbolizacji, kreatywności dzieci, świata symbolicznego dzieci, roli myślenia symbolicznego w nauczaniu i uczeniu się.

Mówić do dzieci po angielsku, aby pomóc im i również sobie. Efekt jest taki, że po kilku miesiącach dzieci odmawiają porozumiewania się w języku ojczystym. Jest to proces w większości nieodwracalny. Stres, walka o byt lub rozpaczliwa gonitwa za zrobieniem kariery, kompleksy, pogoń za pieniędzmi zupełnie zabijają inne uczucia. Imigracja ma różne skutki; w niektórych przypadkach, gdy ludzie potrafią uchronić swoją osobowość, kulturę i przynależność kulturową, rezultat jest pozytywny. Niestety większość imigrantów płaci wysoką cenę „utrąty własnych dzieci”. Jest to proces dwuczłonowy i polega na różnym stopniu separacji pomiędzy rodzicami i dziećmi. Przykładem jest sytuacja, kiedy dzieci wypierają się pochodzenia etnicznego (np. chińskie dziecko twierdzi w obecności innych dzieci i swojej matki, że nie jest Chińczykiem i nie mówi po chińsku, a w domu mówi świetnie po chińsku z nianią, która nie zna angielskiego, jeździ na obóz chiński, wyjeżdża z ojcem w odwiedziny do Chin).

Przykładem innej sytuacji są dzieci, które do 5 — 6 lat były wychowywane w izolacji, nie znają angielskiego, bo wychowywała je babcia lub mama, które nie znały tego języka. W szkole dzieci przeżywają stres, który często powoduje niechęć do rodziców, ucieczki ze szkoły i strach. Te dzieci uczą się angielskiego, ale często chcą zapomnieć o tym, kim są, chcą być takie, jak większość dzieci. Dzieci takie często rozumieją język rodziców, ale odpowiadają do rodziców po angielsku.

Jeszcze inne dzieci mieszają dwa, trzy języki oraz kilka kultur, do których przynależą, np. Nicole, 9 lat, której tata jest Niemcem, mama Francuzką, urodziła się w Kanadzie. W domu mówią w tych trzech językach. Czy mówią dobrze, trudno stwierdzić. Istnieją także dzieci, które — urodzone w Kanadzie lub poza jej granicami — mówią w języku rodziców, czują się imigrantami, uczą się dobrze i dają sobie radę. Nie jest to łatwe i ocena tych zagubionych nie jest prosta. Wielokrotnie nie zależy to od inteligencji człowieka, wykształcenia czy zawodu. Osoby takie można znaleźć zarówno wśród

profesorów na uniwersytecie, jak i sprzątających na tym samym uniwersytecie. Dzieci urodzone w Kanadzie z rodziców imigrantów (co wydaje się może dziwne) czują się bardziej związane z krajem rodziców, niż dzieci, które do Kanady przyjechały. Niektórzy rodzice otrząsnęli się z szoku kulturowego, znaleźli swoje miejsce w społeczeństwie, a jeśli nawet to nie nastąpiło, nie boją się już tak bardzo o przyszłość swoich dzieci i swoją.

Dla nauczyciela problem stanowi zrozumienie sensu ich zachowania i reakcji. Często szkoły obchodzą dni wielokulturowe. Dzieci przynoszą tradycyjne posiłki.

### **NAUCZANIE W SPOŁECZEŃSTWIE WIELOKULTUROWYM**

Od nauczycieli wymaga się, by nie mieli uprzedzeń rasowych, by nie dyskryminowali uczniów ze względu na ich kolor skóry lub przynależność religijna. Nie jest to jednoznaczne i proste do osiągnięcia. Znany jest przypadek Kigstry (1989), nauczyciela w Albercie, występującego przeciwko Żydom, który stracił prawo nauczania. Dyskryminacja i walka z rasizmem jest jednym z najbardziej drastycznych tematów, szczególnie dlatego, że Kanada jest znana jako kraj zbudowany przez imigrantów. W literaturze znajdujemy przewodniki, które mają pomóc nauczycielowi w pracy codziennej. Każda klasa jest mozaiką kulturową. Każde dziecko posiada inny *cultural background*, jest innego pochodzenia, które ma wpływ na sposób zachowania i odczuwania. Bycie imigrantem jest problemem, z którym dziecko, rodzice i nauczyciele muszą sobie poradzić. Rodzice mogą dziecku pomóc wówczas, gdy są dumni ze swojego pochodzenia, jednak często to oni tracą wiarę we własną przynależność. Konflikt pomiędzy rodzicami i dziećmi narasta szczególnie w przypadku, gdy po pewnym czasie dzieci lepiej mówią i piszą po angielsku niż rodzice, którzy nie pracują lub wykonują podrzędne prace. Wielokrotnie rodzice są analfabetami w jednym języku, a czytają i piszą dobrze w języku ojczystym (Fredmen, 1990). Problem ten jest podkreślany wielokrotnie w literaturze kanadyjskiej.

Od nauczyciela wymaga się przede wszystkim szacunku i zrozumienia dla dzieci pochodzących z innych krajów. Każda szkoła zatrudnia nauczyciela,

który pracuje z dziećmi mającymi problemy w czytaniu, pisaniu, matematyce lub trudności w posługiwaniu się językiem angielskim. Trzeba sobie uświadomić, że często dziecko, które przyjeżdża, nie zna w ogóle języka angielskiego. Proces nauki języka i aklimatyzacji trwa na ogół rok, po trzech latach każde dziecko mówi i pisze dobrze, a przynajmniej na poziomie swojego rozwoju intelektualnego.

Dla nauczyciela problem stanowi zrozumienie dzieci, ich zachowania i reakcji. Często szkoły obchodzą dni wielokulturowe. Dzieci przynoszą tradycyjne posiłki, opowiadają o swoim kraju i jego tradycjach. Są dzieci, które chętnie biorą udział w takich uroczystościach oraz takie, które nie chcą być identyfikowane jako inne. Szczególnie dotyczy to dzieci, które są biedne i nie chcą opowiadać o tym, co przeżyły.

### **SZKOŁY PRYWATNE**

Wielokulturowość społeczeństwa kanadyjskiego jest również przyczyną istnienia wielokrotnie krytykowanych szkół prywatnych, najczęściej wyznaniowych. Są szkoły katolickie, żydowskie, menonajskie, etc. oraz szkoły z wykładowym językiem obcym, jak francuski, niemiecki, ukraiński, czy polski. Poziom nauczania w tych szkołach jest na ogół wyższy niż w szkołach państwowych, zadaje się prace domowe i przestrzega dyscypliny. Niestety szkoły te są płatne i nie wszyscy rodzice mogą sobie na nie pozwolić. Krytycy zarzucają, że są to szkoły elitarne, indoktrynujące dzieci, nie zapewniające asymilacji do społeczeństwa wielokulturowego a raczej propagujące wyodrębnienie i przynależność do jednej grupy.

### **SZKOŁY NIEDZIELNE ORAZ ORGANIZACJE ETNICZNE**

Innym rozwiązaniem w utrzymaniu kultury i języka są szkoły zwane niedzielnyimi- Szkoły te mają charakter etniczny i głównym ich zadaniem jest nauka języka, czytania i pisania w danym języku z elementami kultury, historii,

geografii. Wbrew nazwie zajęcia w tych szkołach odbywają się w soboty w godzinach rannych (9—12). Szkoły te są organizowane przy kościołach. Uczniowie za niewielką opłatą uczą się korzystając z książek używanych w ich ojczystym kraju. Istniejące organizacje etniczne organizują też nauki tańców ludowych, muzyki oraz zrzeszają dzieci w organizacjach typu „Harczerze Polscy”. Przedstawiciele grup etnicznych organizują też stypendia naukowe wspomagające studentów.

### NAUCZANIE INDIAN I ESKIMOSÓW

Problem nauki imigrantów nie jest jedynym problemem, z którym boryka się szkolnictwo kanadyjskie. Poważny problem stanowi szkolnictwo dla tzw. pierwszego narodu (First Nation) — Indian i Eskimosów, gdyż żyją oni w wielu odizolowanych ośrodkach. Dla przykładu Indianie stanowią 558 różnych grup, które mówią innymi językami i posiadają różne tradycje.

Pierwsze szkoły organizowane dla Indian prowadzili misjonarze. Szkoły te, zwane „szkołami prezydenckimi”, były oddalone od miejsca zamieszkania dzieci, które w wieku 6 lat były zabierane od rodziców, często na cały rok. Dzieci te były bardzo nieszczęśliwe i samotne. Były też bite za mówienie ich etnicznym językiem. Głównym zarzutem pod adresem szkół jest to, że starały się narzucić Indianom kulturę „białego człowieka” i zabraniały utrzymywania tradycji, kultury i języka. Opisy tych szkół były tak negatywne, że ostatnią prezydencką szkołę zamknięto w 1972 roku.

Jak nauczać Indian i gdzie? Organizowane są szkoły na terenie rezerwatów, a dla tych Indian, którzy opuścili rezerwat, nauczanie odbywa się w szkołach publicznych. Problemem jest znalezienie nauczycieli, którzy by chcieli uczyć w odległych regionach, często odizolowanych od centrów kulturowych. Kształcenie nauczycieli wywodzących się z Indian jest również trudne, gdyż bardzo wielu z nich porzuca szkole i nie kończy nawet ośmiu lat nauki (Junior High). Podobny problem jest z nauczaniem Eskimosów.

## PROGRAMY UNIWERSYTECKIE

Większość kanadyjskich uniwersytetów oferuje kursy języków etnicznych, takich jak niemiecki, rosyjski, ukraiński, hebru, francuski, polski, cree etc. Na uniwersytetach w Winnipeg prowadzone są dwa kursy języka polskiego — dla początkujących i zaawansowanych, oraz kurs historii Polski. Kursy te są uznawane za kursy kredytowe, czyli kończą się oceną i mogą być wybrane jako część programu studiów.

## PODSUMOWANIE

Problem wielokulturowości społeczeństwa w Kanadzie narzucają na nauczyciela dodatkowe obowiązki, które mobilizują nauczyciela do ciągłej pracy nad sobą, akceptowania i szacunku dla różnych kultur i różnych zachowań. Niemal każde dziecko jest zagadką, którą należy zgłębić, aby do niego dotrzeć. Mieszanka kultur i wyznań, filozofii, wartości i przynależności narodowej stawia dodatkowe zadania. Promowana jest postawa nauczyciela filozofa (Simpson, Jackson, 1989) poszukującego prawdy, zadającego pytania „dlaczego”, szukającego sensu istnienia i działania.

Szczególnie praca w szkołach państwowych, w których dzieci mają bardzo różne spojrzenie na świat, życie i śmierć, pomóc innym ludziom zmusza do tolerancji i akceptacji postaw innych ludzi. Kanada jest młodym krajem, istnieje dopiero 125 lat. Problem nauczania wielokulturowego został podniesiony po drugiej wojnie światowej, gdyż w latach poprzednich imigranci byli traktowani źle, zmieniali swoje nazwiska / byli asymilowani bez możliwości zachowania tradycji i języka. Dopiero zupełnie niedawno, bo w roku 1972, Leveque wprowadził „trzy pojęcia równości” w nauczaniu: **równość dostępu do nauki** dla wszystkich bez względu na rasę, wyznanie i pochodzenie, **równość w traktowaniu** wszystkich uczniów oraz **równość rezultatu** rozumiana jako zagwarantowanie sprawiedliwości w ocenie. Prawa mniejszości narodowych do kultywowania tradycji i języka są zagwarantowane również przez Canadian Charter of Rights and Freedoms (1982), Kanadyjską Kartę

Praw i Wolności oraz przez Kartę UNESCO. Kanadyjskie szkolnictwo wciąż walczy z dyskryminacją i rasizmem, segregacją rasową i negatywną opinią o imigrantach.

### **BIBLIOGRAFIA**

- Gbosh R., Ray D., Social Change and Education in Canada, Harcourt*
- Brace Janovich, Toronto 1987. Kehoe J., Achieving Cultural Diversity in Canadian Schools, Cornwall: Yesta Publication, 1984. Mallea J., Young J., Cultural Diversity and Canadian Education, Carleton University Press, Ottawa 1984. McLaren P., Cries from the Corridor: Teaching in the Suburban Getto. In Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education, Longman, New York 1989. Morrison T., Burton A., Options; Reforms and Alternatives for Canadian Education, Holt, Rinehart and Winston, Toronto 1973. Simpson D., Jackson M., The Teacher as Philosopher, Longman, New York 1989. Stewin L., McCann S., Contemporary Educational Issues. The Canadian Mosaic, Copp Clark Pitman, Toronto 1987. Srevenson H., Wilson J., Precepts, Policy and Proceas: Perspectives on Contemporary Canadian Education, Alexander Blake Associates, London 1977.*

