



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 6.03.2022 r. – przyjęty: 22.07.2022 r.

Jolanta SZEMPRUCH*

Codziennosc nauczycieli i uczniow w klasie wielokulturowej

Everyday life of teachers and students in a multicultural classroom

Abstrakt

Cel. Artykuł przedstawia analizę codziennych relacji i wzajemnych oczekiwań dotyczących funkcjonowania nauczyciela i uczniów w warunkach klasy wielokulturowej. Na podstawie omawianej problematyki wielokulturowości i edukacji wielokulturowej autorka poszukuje odpowiedzi na pytania dotyczące przygotowania (się) nauczyciela i klasy na przyjęcie ucznia z innej kultury, możliwości pomocy uczniowi w zaadoptowaniu się do nowych warunków kulturowych i integracji z rówieśnikami oraz sposobów pomocy uczniowi cudzoziemskiemu w osiągnięciu sukcesów w szkole.

Materiały i metoda. Przegląd i analiza literatury przedmiotu.

Wnioski. Budowanie korzystnych relacji w klasie wielokulturowej nie jest łatwym zadaniem. Nauczyciel w realizacji edukacji międzykulturowej niejednokrotnie wchodzi w różne role – mediatora, partnera, doradcy i menadżera zasobów ludzkich. Nauczanie w klasie wielokulturowej wymaga od nauczyciela umiejętności uczenia (się) w grupie i uczenia się opartego na współpracy w celu uwzględnienia we wszystkich działaniach dydaktycznych elementów uczenia się wspólnego życia. Nauczyciel powinien przygotować klasę i rodziców na przyjęcie ucznia z innej kultury oraz tak planować i realizować działania edukacyjne, by stworzyć odpowiednie warunki do edukacji wielokulturowej i zapewnić wsparcie oraz pomoc uczniom cudzoziemskim. Warunkiem efektywnej pracy nauczyciela w klasie wielokulturowej jest przygotowanie środowiska społecznego sprzyjającego osiągnięciu suk-

* e-mail: jszempruch@ur.edu.pl

Instytut Nauk Socjologicznych, Uniwersytet Rzeszowski, al. Rejtana 16c, 35-959 Rzeszów, Polska.

Institute of Sociological Sciences, University of Rzeszów, al. Rejtana 16c, 35-959 Rzeszów, Poland.

ORCID: 0000-0002-3739-3288

cesów również uczniom stanowiącym mniejszość kulturową, świadomość kulturowego ukształtowania samego siebie i otwartość na rzeczywiste poznanie ucznia.

Słowa kluczowe: nauczyciel, uczeń, wielokulturowość, międzykulturowość, kultura, edukacja międzykulturowa/wielokulturowa, indywidualizacja.

Abstract

Aim. The article presents the analysis of everyday relations and mutual expectations concerning the functioning of teachers and students in a multicultural classroom. On the basis of the discussed issues of multiculturalism and multicultural education, the author seeks answers to questions concerning the teacher's and class's preparation for accepting students from different cultures, the possibilities of helping students in adapting to new cultural conditions and integrating with peers, as well as ways of helping a foreign student to achieve success at school.

Materials and methods. Review and analysis of the literature on the subject.

Results. Building beneficial relationships in a multicultural classroom is not an easy task. The teacher often enters different roles in the implementation of intercultural education - mediator, partner, advisor and manager of human resources. Teaching in a multicultural classroom requires the teacher to be skilled in group and collaborative learning in order to incorporate the elements of learning to live together in all teaching activities. The teacher should prepare the class and parents for the reception of a student from another culture and plan and implement educational activities in such a way as to create appropriate conditions for multicultural education and provide support and assistance to foreign students. The condition of effective work of a teacher in a multicultural classroom is to prepare a social environment conducive to the success of students who are also a cultural minority, awareness of cultural shaping of oneself and openness to the real cognition of the student.

Keywords: teacher, student, multiculturalism, interculturalism, culture, intercultural/multicultural education, individualization.

Wprowadzenie

We współczesnych czasach przemian cywilizacyjnych, społeczno-kulturowych i gospodarczych wyraźnie ukazują się ważne rysy świata społecznego, takie jak: chaotyczność, spontaniczność, przypadkowość, fragmentaryzacja, efemeryczność, emocjonalność czy refleksyjność. Nowe zjawiska w obszarze życia społecznego, związane z radykalnymi zmianami społecznymi późnej nowoczesności (Giddens, 1990) i błyskawicznym postępem technologicznym, wpłynęły silnie na sferę życia codziennego, w której pojawiają się najbardziej autentyczne oznaki transformacji nowoczesności. Coraz wyraźniej dostrzegane jest znaczenie sieci wielokierunkowych relacji między jednostkami, traktowanych jako pole jednostkowo-społeczne, które cechują się zmiennością i znajdują się w procesie nieustannego stawania się (Sztompka, 2008, s. 21).

Miejscem, które jawi się jako tygiel heterogenicznych grup społecznych jest szkoła. Jest ona terytorium szczególnym, bo jest

[...] obszarem nieustannej konfrontacji znaczeń, zdarzenia obszarów doświadczenia charakterystycznych praktycznie dla wszystkich, zamieszkujących określony czas i określoną przestrzeń, środowisk społecznych. Konfrontacja wynika tu z prostej współobecności kultur, orientacji i stylów życia; jest jednak także rezultatem zamierzonej interwencji pedagogów w świat znaczeń przez młodzież zastanych, interwencji w już dokonane zaangażowania i w już wypracowane wizje, sensory i ideologie. Dokonana za sprawą masowych środków przekazu implozja kultury w pedagogikę wcale nie podważa sensu owych celowych interwencji; wydaje się wręcz czynić ich przemyślaną obecność szczególnie ważną (Melosik, Szkudlarek, 1998).

Szkoła jest również przestrzenią, w której dokonuje się baumanowska metafora podróży, odnosząca się do koncepcji ponowoczesnej strategii życiowej, którą uosabia postać wędrowca (Bauman, 2000, s. 150; Szewczyk-Kowalczyk, 2008). Życie codzienne szkoły w swej złożoności jest refleksem zastanych struktur, ram kulturowych i podtrzymuje ich reprodukcję, stając się jednocześnie miejscem twórczej modyfikacji i produkcji struktur i kultury.

Rzeczywistość społeczna XXI wieku stanowi wyzwanie dla badaczy, którzy – próbując ją opisać – tworzą pewną wizję owej rzeczywistości. W niniejszym artykule podjęto próbę oglądu warunków tworzących ramy codziennego funkcjonowania nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia w klasie wielokulturowej.

Życie codzienne a zdarzenia społeczne w szkole

Kategoria życia codziennego w szkole obejmuje całokształt aktywności wszystkich podmiotów edukacyjnych i nie jest przeciwstawiana życiu odświętnemu ani elitarnemu – jest stosowana w poprzek podziałów klasowych (Sztompka, 2008, ss. 24-25). W jej obrębie lokują się zdarzenia szkolne i prywatne. Życie codzienne jest życiem z innymi, na które składają się zdarzenia powtarzalne, cykliczne, często rytualne, a także spontaniczne. Zlokalizowane jest w przestrzeniach szkolnych, a jego epizody mają ramy czasowe oraz rozmaite konsekwencje.

Elementarnymi składnikami codzienności szkolnej są zdarzenia społeczne, w których występują uczniowie i nauczyciele w charakterze uczestników, wchodzących w interakcje bezpośrednie lub poprzez różne środki komunikacji. Liczba uczestników oraz świadków w otoczeniu zdarzenia może być różna. Doświadczanie zdarzeń w sytuacji życia codziennego szkoły wiąże się z ich osobistym rozumieniem i z udziałem

emocji. Codzienne działania służą reprodukcji i podtrzymywaniu warunków umożliwiających ich realizację w przyszłości (Krajewski, 2009, s. 179). Właściwościami czasowymi zachodzących procesów są: trwanie, tempo, rytm, podział na części o różnym znaczeniu (Sztompka, 2005). Codziennosc ma więc wymiar czasowy i przestrzenny. W tym obrębie realizuje się współistnienie różnych grup z otoczeniem oraz pojawiają się aktywności i problemy doświadczane przez ich członków. Ma to znaczenie w podjętych analizach dotyczących klasy wielokulturowej. W tym ujęciu analizy codzienności koncentrują się głównie na sposobie percepcji świata, co pozwala zrozumieć i wyjaśniać działania jednostki oraz jej interakcje z innymi. Percepcja, przeżywanie i doświadczanie codzienności wiążą się z jej wartościowaniem.

Istotnym czynnikiem wyznaczającym treść zdarzeń w szkole jest kontekst społeczny, w którym zachodzą. Kontekst ten wymusza na jednostce przyjmowanie określonego sposobu funkcjonowania z uwzględnieniem relacji z innymi, które są szczególnie złożone w środowisku wielokulturowym.

Edukacja wielokulturowa

Pojęcie wielokulturowości może być rozpatrywane w wąskim bądź szerokim ujęciu. W wąskim sensie oznacza zróżnicowanie kulturowe, natomiast szersze rozumienie odnosi się do praktyk społecznych i politycznych. Wojciech Burszta (1998, s. 152) proponuje analizowanie pojęcia wielokulturowości na poziomach:

- deskryptywnym – wówczas oznacza zjawiska demograficzne związane z wielością i zróżnicowaniem populacji danego społeczeństwa z powodu występowania przedstawicieli różnych kultur;
- ideologicznym – to przyjmowanie wielokulturowości i budowanie na jej podstawie porządku normatywnego;
- politycznym – znajduje urzeczywistnienie, gdy elementy z poziomu ideologicznego realizowane są w działaniach społecznych.

Wielokulturowość i międzykulturowość jako kategorie pojęciowe bywają różniane przez badaczy, bądź też są traktowane jako synonimy. Jerzy Nikitorowicz (1995) podkreśla, że wielokulturowość jest faktem, rzeczywistością, w jakiej funkcjonujemy, natomiast międzykulturowość to zadanie i wyzwanie edukacji, która w tym rozumieniu powinna socjalizować jednostki do bycia „między” różnymi kulturami i systemami wartości.

Namysł nad złożonością współczesnego świata skłania do wniosku, że obecnie dominują różne rodzaje porządku społecznego i zarazem kultury współbycia. J. Nikitorowicz (2016, s. 55) wskazuje na:

- kulturę strachu i lęku przed Innym, która umacnia procesy separatystyczne,
- kulturę postępu i innowacji, promującą wolność, równość i poszanowanie różnorodności,
- kulturę upokorzenia, utraty zaufania, rozgoryczenia, która może stwarzać zaplecze dla terroryzmu.

W wyniku mnogości problemów związanych z zasygnalizowaną złożonością świata rosną oczekiwania kierowane pod adresem edukacji, a szczególnie edukacji wielokulturowej.

Edukację wielokulturową (międzykulturową, transkulturową) można różnie definiować, w zależności od przyjętej definicji wielokulturowości (międzykulturowości, transkulturowości). Najczęściej rozumiana jest jako uczenie się radzenia sobie z kulturowymi różnicami w społeczeństwie, kształtowanie umiejętności rozwiązywania konfliktów, a także promowanie wzajemnego poszanowania, tolerancji, otwartości wobec jednostek i grup odmiennych kulturowo, etnicznie, narodowo czy religijnie, co w praktyce oznacza walkę z wszelkimi formami dyskryminacji. Otwartość rozwiązań, prowokująca do twórczych ujęć edukacji wielokulturowej związana jest z humanistycznym rozumieniem kształcenia człowieka.

W edukacji międzykulturowej ważne jest precyzyjne rozumienie kategorii kultury jako zespołu „cech wyróżniających o charakterze duchowym i materialnym, intelektualnym i afektywnym, które są właściwe społeczeństwu i grupie społecznej” (Wojnar, Piejka, Samoraj, 2008, s. 124). Kultura porównywana jest niekiedy do góry lodowej, której wierzchołek stanowią elementy widoczne, natomiast pod powierzchnią wody (czyli w świadomości człowieka) znajdują się elementy ukryte. Powyżej poziomu wody można zobaczyć niewielki wycinek całości góry lodowej, ale jej ogrom pozostaje niewidoczny na pierwszy rzut oka. Obserwując kulturę jako górę lodową, możemy jedynie odpowiedzieć sobie na pytania: „Co widzę, co oni robią, co się dzieje?” itp. Natomiast, w celu poznania ukrytych informacji trzeba podjąć trud – świadomie i intencjonalnie odkrywać, szukać informacji, sprawdzać, dopytywać. Wynika z tego, że elementy widoczne są jedynie odzwierciedleniem tych niewidocznych.

W psychologii międzykulturowej kulturę określa się jako dynamiczny system, w skład którego – obok wartości – wchodzi także normy, style komunikacji, sposoby zachowań i stosunek do innych narodów (Matsumoto, Juang, 2007). Kultura wywiera znaczący wpływ na środowisko szkolne, a także na funkcjonowanie uczniów wewnątrz klasy, ponieważ różnice kulturowe ujawniają się w różnych obszarach: norm, wartości, stylów komunikacji, zachowań (Szemppruch, Blachnik-Gęsiarz, 2018, s. 77).

Pytania (d) o nauczyciela klasy wielokulturowej

W globalizującym się świecie kontakt z odmiennymi kulturami stał się codziennością. Kanony obyczajowe przyswajane przez jednostkę wynikają z norm kulturowych przyjętych przez daną społeczność. Są silne i trwałe. Jeśli jednostka trafia do zbiorowości o innej kulturze, napotyka na wiele barier utrudniających jej funkcjonowanie. Obecnie w polskich szkołach coraz częściej można spotkać uczniów z innej kultury i z doświadczeniem migracyjnym, co obliguje szkołę i nauczycieli do uwzględniania różnicowania kulturowego swych wychowanków.

Pojawiają się zatem pytania o to:

- jak nauczyciel przygotowuje się na przyjęcie ucznia z innej kultury i jak przygotowuje do tego klasę;
- w jaki sposób nauczyciel pomaga uczniowi cudzoziemskiemu zaadaptować się do nowych warunków i zintegrować z nowym środowiskiem;
- jakie sposoby umożliwiania osiągania sukcesów dziecku cudzoziemskiemu we wszystkich dziedzinach funkcjonowania szkolnego stosuje nauczyciel.

Szkoła jako podstawowa instytucja edukacyjna ma do wypełnienia w środowisku wielokulturowym szczególną rolę. Trafiają do niej uczniowie z rodzin funkcjonujących w różnych kulturach, z odmiennymi doświadczeniami. W szkole dokonuje się konfrontacja efektów jej kształcenia z doświadczeniami uczniów nabytymi poza szkołą. Jednocześnie efekty kształcenia szkolnego są transmitowane do środowiska i w ten sposób kształtują kulturę tego środowiska (Kowalski, 1986; Domalewski, 2006; Gmerek, 2011; Szempruch, 2021).

W środowisku wielokulturowym działania socjalizacyjne i wychowawcze szkoły nakierowane są między innymi na wychowanie międzykulturowe. Ważną rolę odgrywa nauczyciel, ponieważ jego oddziaływanie sprzyja osiągnięciu przez uczniów wyznaczonych celów, a także integracji zespołu klasowego. Jego działania w zakresie edukacji międzykulturowej powinny tworzyć podstawy do kształtowania tożsamości wielowymiarowej oraz uczenia się w bezpośrednich relacjach z reprezentantami różnych kultur.

Pojawienie się w szkole *Innego* z jego kulturą jest szansą na wielostronny rozwój, ale wprowadza również w obszar edukacji międzykulturowej problem indywidualnego i społecznego terytorium kulturowego (Rogalska-Marasińska, 2017, s. 326). Przywołuje więc kwestię granic kulturowych, które ewoluują w wyniku kontaktów z przedstawicielami innych kultur. Komunikacja międzykulturowa prowadząca do poszerzenia wiedzy na swój temat, wyzwalamąca chęć wzajemnego porównywania, weryfikowania stereotypów i przełamywania barier staje się ważną drogą do odkrywania *Innych*.

Co dzieje się z dzieckiem-ucznem, gdy zmienia środowisko kulturowe?

W sytuacji, gdy uczniowie przyjeżdżają do innego kraju, wkraczają w nowy system kulturowy – system odmiennych norm, wartości i zachowań. Może to skutkować szeregiem nieporozumień, poczuciem zdezorientowania, stresem i złością. Moment zetknięcia tych dwóch rozbieżnych systemów w ich świadomości oraz towarzyszące mu uczucia i reakcje nazywany jest *szokiem kulturowym*.

Dzieci migrantów i uchodźców zazwyczaj obawiają się kontaktów z nowymi kolegami i nauczycielami w szkole. Nowa sytuacja może niekorzystnie wpływać na ich funkcjonowanie, dlatego ważna jest rola nauczyciela, który powinien przygotować uczniów i ich rodziców na przyjęcie takiego dziecka do klasy. Jego zadaniem jest również zapewnienie uczniowi cudzoziemskiemu wsparcia i ułatwienie zrozumienia niejasnych dla niego norm naszej kultury.

Na trudną sytuację uczniów cudzoziemskich zasadniczy wpływ mają różnorodne czynniki, takie jak m.in: słabe przygotowanie nauczycieli i szkoły do pracy z klasą wielokulturową, bariery językowe ograniczające możliwość porozumiewania się ucznia cudzoziemskiego z rówieśnikami i nauczycielami, różnice między systemami edukacji w Polsce i kraju pochodzenia dziecka, trudności nauczycieli w opracowaniu materiałów edukacyjnych. Często przyczyną zakłóceń w porozumiewaniu się ucznia cudzoziemskiego z rówieśnikami i nauczycielem są również: lęk przed odmiennością kulturową (obustronny), odmienność lub niejasność wzajemnych oczekiwań, niski poziom kompetencji społecznych i kulturowych rówieśników, trudności z nawiązaniem kontaktu emocjonalnego, a także niska motywacja do zdobywania wykształcenia. Niekorzystnie na sytuację ucznia z innej kultury wpływa nieprzystosowanie egzaminów do poziomu jego możliwości językowych, status prawny dziecka i rodziców oraz trudności w porozumiewaniu się z rodzicami imigrantami (Szempruch, 2013, ss. 316-317; Szempruch, 2018, ss. 79-80; Białek, 2015, ss. 12-13).

Przygotowanie nauczyciela i klasy na przyjęcie nowego ucznia

Przyjęcie ucznia z innej kultury wymaga przygotowania pozostałych uczniów w klasie oraz samego nauczyciela. Pojawia się wiele nowych niezbędnych działań nauczyciela-wychowawcy, wśród których istotne jest sprawdzenie statusu prawnego dziecka, ustalenie różnic kulturowych kraju pochodzenia, zapoznanie się z systemem edukacji kraju, z którego przyjechał uczeń. Ważnym zadaniem nauczyciela-wychowawcy jest nawiązanie współpracy z pedagogiem i psychologiem szkolnym oraz wypracowania wspólnej strategii oddziaływań z innymi nauczycielami, którzy także będą uczyć w jego klasie.

Jednym z kluczowych elementów jest profesjonalne przygotowanie nauczycieli do edukacji międzykulturowej. Już podczas kształcenia zawodowego powinni oni rozwinąć swoje kompetencje do udzielania profesjonalnej pomocy uczniom z innych kręgów kulturowych w procesie adaptacji kulturowej i integracji społecznej. Istotne są umiejętności nauczycieli dotyczące kształcenia kompetencji psychospołecznych uczniów, wzmocnienia postawy wzajemnej akceptacji, szacunku, przełamywania stereotypów, a także przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu.

Istotną umiejętnością, którą każdy nauczyciel powinien posiadać, jest przekładalność teoretycznej wiedzy i postulatów edukacji wielokulturowej na sytuacje praktyczne, realnie mające miejsce w szkole. Ważną rolę w tym procesie pełni stworzenie w szkole odpowiedniej atmosfery i warunków wszechstronnej edukacji i rozwoju dzieci z innych kręgów kulturowych. Wspieranie uczniów odbywa się wówczas równocześnie na kilku płaszczyznach, m.in.:

- pomoc nauczycieli w „odnalezieniu się” w nowym środowisku (m.in. przeciwdziałanie skutkom szoku kulturowego);
- nauka języka polskiego jako drugiego;
- integracja ze środowiskiem rówieśniczym (w tym. podejmowanie działań zmierzających do przeciwdziałania izolacji ucznia cudzoziemskiego w grupie rówieśniczej);
- wspieranie rodzin uczniów cudzoziemskich (pomoc w funkcjonowaniu w polskiej rzeczywistości).

Na przyjęcie nowego kolegi niezbędne jest również przygotowanie pozostałych uczniów, a także ich rodziców (Fiok, 2013, ss. 2-14). W tym celu warto przeprowadzić lekcje na temat kultury kraju pochodzenia nowego ucznia, pogadanki z uczniami i rodzicami itp. Działania te mają na celu zrozumienie specyfiki funkcjonowania osób odmiennych kulturowo, a także różnic kulturowych i odmienności doświadczeń życiowych. Ich indywidualne doświadczenia generują odmienne modele osobowe, systemy wartości, zróżnicowane postawy wobec nauki, nauczyciela i szkoły. Ważne są więc działania nauczyciela nakierowane na rozwijanie kompetencji międzykulturowych uczniów i ich rodziców. Szczególnie ważny jest rozwój wiedzy dotyczący różnorodności kulturowej i jej skutków dla komunikacji, a także umiejętności komunikacji i otwartości kulturowej (Szempruch, 2013, s. 317).

Edukacja wielokulturowa wymaga stworzenia i promowania pożądanego społecznie modelu przygotowania nauczyciela, efektywnie realizującego wielokulturowe programy nauczania. Na jej wizję wpływa złożoność wyzwań wynikających z coraz bardziej kulturowo spluralizowanego społeczeństwa.

Działania edukacyjne w szkole – wyzwajające pozytywne nastawienia do różnorodności oraz rozumiane jako kształtowanie tolerancji i otwartości wobec szero-

ko pojmowanej inności – wiąże się z koniecznością dokonywania przez nauczyciela wyborów, które dotyczą m.in. procesu planowania, rozwiązywania konfliktów, negocjacji, relacji interpersonalnych. Obcowanie nauczyciela z różnorodnością wzbogaca i doskonali jego warsztat pracy oraz ułatwia autorefleksję, która na poziomie klasy szkolnej oznacza koncentrację na uczniu, jego potrzebach i predyspozycjach.

Organizacja edukacji międzykulturowej

Nauczanie międzykulturowe jest procesem wzajemnego uczenia się o sobie i od siebie, ma na celu rozwinięcie zdolności postępowania w kontekście międzykulturowym. Jego przedmiotem jest własna i obca kultura oraz działania podlegające ich wpływowi. Podstawą jest dialog przedstawicieli różnych kultur, ponieważ to właśnie wspólne doświadczenia skłaniają do postawienia pytania o własną kulturę, wymagają konfrontacji i zajęcia stanowiska.

Edukacja międzykulturowa prowadzi do rozwijania umiejętności zrozumienia innych ludzi i doceniania współzależności z poszanowaniem pluralizmu, pokoju i różnorodności kulturowej. Jest ona procesem wielostronnym, podczas którego nie wystarcza sam kontakt z przedstawicielami różnych kultur, ale konieczne jest wsparcie i pomoc, których zadaniem jest stworzenie odpowiednich warunków.

Nauczanie w klasie wielokulturowej wymaga dostosowania treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej do potrzeb uczniów oraz stworzenia w szkole środowiska przyjaznego uczniom odmiennym kulturowo. Metody kształcenia, uwzględniając możliwości oddziaływania w płaszczyznach: poznania, emocji, działania, powinny odwoływać się do podstawowych wartości, takich jak godność, sprawiedliwość, solidarność. Ich trafny dobór i odpowiedzialne stosowanie sprzyjają kształtowaniu umiejętności krytycznego myślenia, świadomego i celowego podejmowania decyzji oraz praktycznego wykorzystania wiedzy. Obok metod klasycznych, takich jak: podające (wykłady, pogadanki i dyskusje dotyczące problematyki wielokulturowości), eksponujące (wystawy, koncerty, literatura, film, teatr obcojęzyczny) i poszukujące (np. metoda projektów), w edukacji międzykulturowej stosuje się również metody specyficzne. Można do nich zaliczyć metody:

- poszukiwania wiedzy o *Innych*;
- poszukiwania wspólnych korzeni (metody: chronologiczna, kręgów, szlaków kulturowych, mapy kontaktów);
- poszukiwania rozwiązań (analiza tekstu, róża wiatrów, mandale);
- pracy ze stereotypami (identyfikowanie, przełamywanie, zapobieganie stereotypom);

- rozwiązywania problemów (drzewko decyzyjne, tabela decyzyjna, ścieżka decyzyjna, debata, negocjacje, mapy konfliktów), a także
- spotkania i wymiany młodzieży oraz metody budowania scenariuszy współpracy.

Wybór metod kształcenia uwzględniający różnorodność zakłada indywidualizację nauczania i wychowania. Termin *indywidualizacja* tradycyjnie rozumiany jest jako uwzględnianie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych między uczniami oraz stosowanie zabiegów pedagogicznych sprzyjających maksymalnemu rozwojowi osobowości uczących się, przy uwzględnieniu tych różnic (Lewowicki, 1977).

Istotą indywidualizacji w nauczaniu jest rozpoznanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, uwzględnienie jego możliwości oraz stworzenie mu odpowiednich warunków do osiągania wyznaczonych celów. Ważnym atrybutem indywidualizacji stało się założenie, że różnorodność zespołu klasowego oraz inność każdego ucznia wzbogacają i rozwijają zespół.

Ponieważ celem indywidualizacji jest uwzględnienie możliwości psychofizycznych i edukacyjnych ucznia przejawiającego trudności, powinna być ona prowadzona m.in. z uczniami, którzy mają trudności adaptacyjne na skutek różnic kulturowych. Niejednokrotnie przynależność do mniejszości narodowej lub etnicznej wiąże się ze słabą znajomością języka polskiego. Wobec takich uczniów zaleca się wiele rozmaitych form postępowania, takich jak: dostrzeganie i poszanowanie różnic, tłumaczenie kontekstu kulturowego i poleceń, zadawanie mniejszej opisowej partii materiału jako pracy domowej, korzystanie z dostępnych tłumaczeń podstawowych pojęć, docenianie ucznia nawet za najmniejsze sukcesy i wskazywanie jego mocnych stron. W miarę możliwości korzystne jest wsparcie dodatkowej osoby, jak np. asystenta kulturowego. Takie podejście, a także dostosowanie materiału edukacyjnego do możliwości ucznia pomaga mu w podniesieniu poczucia własnej wartości oraz ułatwia osiąganie szkolnych sukcesów. Dzięki dostosowaniu materiał staje się bardziej zrozumiały dla uczniów reprezentujących inne kultury i uczniów polskich z doświadczeniem migracyjnym.

Nauczyciel – chcąc efektywnie pracować w klasie wielokulturowej – powinien podczas pracy dydaktyczno-wychowawczej uwzględnić kilka warunków, dotyczących jego samego i środowiska społecznego klasy (Kubin, 2010, s. 5):

- Uświadomić sobie, że sam jest kulturowo ukształtowany – kultura nauczyciela jest jednym z podstawowych czynników kształtujących lekcję i wszystko to, co dzieje się w klasie.
- Być otwartym na poznanie każdego ucznia – koncentruje się on na poznaniu zainteresowań uczniów, ich uzdolnień, możliwości psychofizycznych. Diagnozuje trudności w uczeniu się, potrzeby rozwojowe i edukacyjne w kontekście sytuacji bytowej i rodzinnej.

- Zadbać o dobre samopoczucie każdego ucznia w klasie – rolą nauczyciela jest zapoznanie uczniów z odmiennością kolegów, ich zachowaniem i trudnościami w poznawaniu świata oraz udzielenie wskazówek dotyczących tego, jak reagować w konkretnych sytuacjach, np. w obliczu niezrozumiałych zachowań.

Ważnym zadaniem nauczyciela jest określenie oczekiwań i wspieranie uczniów w ich realizacji, zachęcanie uczniów do poznawania odmiennych poglądów oraz prezentowania argumentów broniących własnych poglądów. Edukacji w klasie wielokulturowej sprzyja umożliwienie uczniom zastosowania w praktyce pojęć i zasad, których uczą się w szkole oraz uwrażliwienie na odmienność kulturową.

Istotną płaszczyzną działań nauczyciela jest dbanie o jakość wzajemnych relacji z uczniami i ich rodzicami. Warto podjąć wysiłek, aby te relacje przebiegały w atmosferze wzajemnej akceptacji, zrozumienia, radości i poczucia własnego rozwoju doświadczanego przez wszystkich uczestników procesu edukacji. Prowadzi to do zaistnienia w klasie wspólnoty emocjonalnej, duchowej i intelektualnej. Wówczas klasa wielokulturowa może stać się przestrzenią tworzenia kultury. Warunkiem jest jednak życzliwe współbycie w niej uczniów z rówieśnikami, nauczycielami i rodzicami oraz integracja oddziaływań dydaktyczno- wychowawczych. Tworząc przestrzenie interpersonalne powinni oni obdarowywać się wzajemnie wrażliwością, nowymi pomysłami i radością współbycia. Doskonalenie kultury współbycia i współdziałania, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualizacji oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych, jest sposobem uczenia się wspólnego życia, dostarczania wszystkim poczucia wolności i użyteczności, ważnego w kształtowaniu charakteru i wprowadzaniu w tajemnicę sztuki bycia Człowiekiem.

Jerzy Nikitorowicz podkreśla, że edukacji w społeczeństwie wielokulturowym nie można zrozumieć w izolacji od polityki i praktyki szkół oraz w izolacji od społeczeństwa, w którym żyjemy. Powinna ona być pojmowana holistycznie z uwzględnieniem cech szkoły oraz ukazaniem modelowych rozwiązań dla edukacji wielokulturowej i międzykulturowej (Nikitorowicz, 1995, ss. 118-120). Edukacja międzykulturowa prowadzi do ukształtowania kompetencji międzykulturowej wśród uczniów i rodziców, która z kolei prowadzi do poprawy funkcjonowania w środowisku wielokulturowym. Kompetencja międzykulturowa rozumiana jako struktura poznawcza złożona z wiedzy na temat różnorodności kulturowej i jej skutków dla komunikacji, umiejętności takiej komunikacji oraz otwartości na odmienność kulturową jest niezbędna człowiekowi do rozumienia świata – szczególnie społeczeństwa wielokulturowego – i sprawnego w nim funkcjonowania. Ważne jest, aby poznawanie codziennego funkcjonowania uczniów w klasie wielokulturowej odbywało się w powiązaniu z opisem procesów społecznych zachodzących w szkole oraz warunków społecznych, w których ona działa, a także w powiązaniu z efek-

tami pracy szkoły w zakresie edukacji międzykulturowej i kształcenia kompetencji międzykulturowej.

Konkluzje i wnioski

Wielokulturowość i budowanie korzystnych relacji międzykulturowych nie są łatwym obszarem działań edukacyjnych. Życie codzienne w środowisku wielokulturowym generuje szereg procesów, które pozwalają jednostce odnaleźć się pośród wielokulturowości. Jednostka poszukuje bezpiecznego i znaczącego miejsca, umożliwiającego określenie jej kulturowego *Ja* oraz kulturowej identyfikacji ze wspólnotą. Rodzi się w niej silna potrzeba zakorzenienia w miejscach znaczących, które są przestrzeniami doświadczenia świata i konstruowania tożsamości. Świadomość złożoności tych zjawisk powinna towarzyszyć nauczycielowi i wszystkim, którzy podejmują trud wychowania młodego pokolenia (Szerłaż, 2010, s. 195).

Nauczyciel w realizacji edukacji międzykulturowej niejednokrotnie wchodzi w różne role – mediatora, partnera, doradcy i menadżera zasobów ludzkich. Ważną umiejętnością jest zarządzanie różnorodnością, a więc m.in. umiejętność pracy z młodzieżą i rodzicami różnych ras, narodowości, religii i przekonań. Nauczanie w klasie wielokulturowej wymaga od nauczyciela umiejętności uczenia (się) w grupie i uczenia się opartego na współpracy w celu uwzględnienia we wszystkich działaniach dydaktycznych elementów uczenia się wspólnego życia (Szempruch, 2013, s. 319). Ważną rolą szkoły i nauczyciela jest przygotowanie klasy na przyjęcie ucznia z innej kultury oraz stworzenie odpowiednich warunków do edukacji wielokulturowej i wsparcia uczniów cudzoziemskich. W tym celu warto włączyć do współpracy wszystkie chętne środowiska.

Edukacja międzykulturowa jest niezbędna wobec nasilających się procesów migracji, zmian i przeobrażeń w systemie wartości jednostek i grup, rozpadu wzorców, dylematów identyfikacji, a także wobec nadawania rangi tożsamości kulturowej grupy i ambiwalencji kulturowej. Edukacja ta powinna być otwarta na nowe doświadczenia i kategorie, przenikać przestrzeń szkoły i środowisko społeczne jej funkcjonowania. W jej efekcie uczniowie powinni mieć szansę nabywania tożsamości kulturowej, kształtowanej w procesie wychowania i samowychowania, w drodze współdziałania, negocjacji i dialogu, w toku doświadczenia równości edukacyjnych.

Współczesne doświadczenia nasuwają spostrzeżenia, że w warunkach wielokulturowego świata szczególnie istotna jest potrzeba wypracowania nowej teorii akulturacji, niezbędnej w praktyce edukacyjnej. Koniecznym jest kształtowanie (się) tożsamości otwartej, w której istotnymi elementami stają się: nastawienie na dialog, a także postawa sprzyjająca wzajemnemu poznawaniu ludzi oraz ich światów i racji.

Poprawnie prowadzona edukacja międzykulturowa prowadzi do postrzegania odmiennych kultur jako możliwości wzbogacania samych siebie i przekraczania własnych doświadczeń kulturowych, jest otwarta na nowe doświadczenia. Umożliwia młodemu pokoleniu dokonywanie rekonstrukcji świata i siebie w nowy sposób, wykreślanie map możliwości i ograniczeń związanych z życiem codziennym i społecznym, oferuje młodzieży punkty wyjścia w zakresie konstruowania własnej tożsamości i biografii. Funkcjonując w warunkach wielokulturowego świata, uczeń winien czuć się wolny w wyborze samookreślenia się (Nikitorowicz, 2021). Istotnym jest też tworzenie możliwości konstruowania alternatywnych systemów znaczeń i uwolnienie się od pułapki narzuconych sposobów pojmowania i postrzegania świata jako podstawy możliwości jego samodzielnego tworzenia. Przygotowując uczniów do uczestnictwa w pluralistycznym społeczeństwie nauczyciel angażuje ich oraz rodziców w realizowanie polityki wielokulturowości.

Bibliografia:

- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Białek, K. (red.) (2015). *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*. Warszawa: ORE.
- Bogunia-Borowska, M. (2008). Codziennosc życia społecznego – wyzwania dla socjologii XXI wieku. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (ss. 53-93). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Burszta, W. (1998). *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Domalewski, J. (2006). Reforma edukacji – szkoła wiejska – środowisko lokalne. Wzajemne uwarunkowania i zależności. W: K. Szafranec (red.), *Kapitał ludzki i zasoby społeczne wsi. Ludzie – społeczność lokalna – edukacja* (ss. 237-280). Warszawa: Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN.
- Fiok, E. (2013). *Osiem kroków, czyli kilka praktycznych rad*. Warszawa: ORE.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity* [Konsekwencje nowoczesności]. Cambridge: Polity Press.
- Gmerek, T. (2011). *Edukacja i nierówności społeczne: studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kowalski, S. (1986). *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krajewski, M. (2009). Dzisiaj jak wczoraj, jutro jak dziś. Codziennosc, przedmioty, reżimy podtrzymujące (rozdz. 10). W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna* (ss. 178-200). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Kubin, K. (2010). Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli. *Forum na rzecz Różnorodności Społecznej*, nr 1, 2-8.
- Lewowicki, T. (1977.) *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matsumoto, D., Juang, L. (2007). *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (1998). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J. (2021). Ku jakim strategiom edukacyjnym w warunkach wielokulturowości. W: J. Szempruch, J. Smyła i M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań* (ss. 43-52). Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Nikitorowicz, J. (2016). Wartość dialogu międzykulturowego w przewyciężaniu konfliktów na pograniczach kulturowych. *Multicultural Studies, t. 1, nr 1*, 53-63.
- Rogalska-Marasińska, A. (2017). *Edukacja Międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szempruch, J., Błachnik-Gęsiarz, M. (2018). Praktyczny wymiar kompetencji międzykulturowych w polskiej szkole. W: P. Borza, K. Rejman, W. Błażejowski, B. Rejman (red.), *Edukacja międzykulturowa – idee, koncepcje, inspiracje* (ss. 77-84). Jarosław: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. Ks. Bronisława Markiewicza.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2021). Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym. *Edukacja Międzykulturowa, 2 (15)*, 56-72.
- Szerłaq, A. (2010). Mała ojczyzna – przestrzenie autoidentyfikacji. W: A. Szerłaq (red.), *Wileńszczyzna małą ojczyzną* (ss. 179-196). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Szewczyk-Kowalczyk, J. (2008). Codziennosc szkolna ukryta za niejawnym wymiarem wybranych rytuałów i przestrzeni – próba dekonstrukcji antropologicznej. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła* (ss. 174-209). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sztompka, P. (2008). Życie codzienne – temat najnowszej socjologii. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (ss. 15-52). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wojnar, I., Piejka, A., Samoraj, M. (2008). *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.