



Seria **Pestalozzi** Nr 2

Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich

Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie

Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich

Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie

Francesca Brotto

Josef Huber

Katarzyna Karwacka-Vögele

Gerhard Neuner

Roberto Ruffino

Rüdiger Teutsch

Rada Europy

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2014

Za poglądy zawarte w publikacji odpowiedzialność ponoszą jej Autorzy. Poglądy te niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Rady Europy.

Wszystkie prawa zastrzeżone. Żadna część publikacji nie może być tłumaczona, reprodukowana lub rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie elektronicznej (CD-ROM, internet itd.), mechanicznej (fotokopia, nagranie, wszelkie systemy przechowywania i odzyskiwania danych itd.) bez pisemnej zgody Dyrektoriatu ds. Komunikacji Rady Europy (F-67075 Strasbourg Cedex lub publishing@coe.int).

Wydanie w języku angielskim:

Intercultural competence for all – Preparation for living in a heterogeneous world

Redaktor prowadzący serii: Josef Huber

Redakcja: Josef Huber

Projekt okładki: Wydział Opracowywania Dokumentów i Publikacji Rady Europy

Opracowanie graficzne: Jouve Paris

© Council of Europe, June 2012

Council of Europe Publishing

F-67075 Strasbourg Cedex

<http://book.coe.int>

Wydanie w języku polskim:

Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie

Niniejsze tłumaczenie zostało opublikowane na podstawie zgody Dyrektoriatu ds. Komunikacji Rady Europy.

Przekład z języka angielskiego: Maciej Kositorny

Redakcja merytoryczna: Olena Styslavskaja

Redakcja i korekta: Elżbieta Gorazińska

Redakcja techniczna: Barbara Jechalska

Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014

Wydanie I

ISBN 978-83-62360-58-1

Ośrodek Rozwoju Edukacji

00-478 Warszawa

Aleje Ujazdowskie 28

www.ore.edu.pl

Spis treści

Wprowadzenie	5
Rozdział I. Zakres edukacji międzykulturowej	9
Edukacja międzykulturowa i jej wymiary	11
<i>Gerhard Neuner</i>	
Wskaźniki sukcesu edukacji międzykulturowej	43
<i>Katarzyna Karwacka-Vögele</i>	
Rozdział II. Wymiany międzykulturowe, współpraca i uznawanie osiągnięć	55
Edukacja międzykulturowa i wymiany uczniowskie	57
<i>Roberto Ruffino</i>	
Edukacja międzykulturowa i partnerstwo szkół	85
<i>Rüdiger Teutsch</i>	
Edukacja międzykulturowa a uznawanie osiągnięć	93
<i>Francesca Brotto</i>	
Autorzy	105

Rada Europy jest wiodącą na kontynencie europejskim organizacją praw człowieka. Zrzesza 47 państw, w tym 28 spośród członków Unii Europejskiej. Wszystkie państwa członkowskie Rady Europy przystąpiły do Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności – traktatu, którego celem jest ochrona praw człowieka, demokracji i rządów prawa. Przestrzeganie postanowień Konwencji nadzoruje Europejski Trybunał Praw Człowieka, z siedzibą w Strasbourgu, który rozpatruje skargi za ich naruszenie, po wyczerpaniu w danym kraju środków odwoławczych. Unia Europejska przygotowuje się do podpisania Konwencji, tworząc wspólną europejską przestrzeń prawną dla ponad 820 milionów obywateli.

Wprowadzenie

Josef Huber, dyrektor Programu Pestalozzi

Troska o wzajemne zrozumienie – w kontekście kompetencji wielokulturowych czy też międzykulturowych – stanowi treść naszej codziennej pracy w Radzie Europy. Organizacja, która powstała w celu promowania międzynarodowej współpracy na rzecz demokracji, praw człowieka i rządów prawa w całej Europie, z definicji jest miejscem, gdzie wzajemne zrozumienie bądź jego brak znajduje się w centrum zainteresowania.

Myślą przewodnią wyznaczającą kierunek działania organizacji jest wspólne życie w Europie, przez którą nie przebiegają linie podziałów, oraz zapewnienie jej mieszkańcom rzeczywistego bezpieczeństwa. Stan ten jest możliwy do osiągnięcia tylko wtedy, gdy ludzie zamieszkujący cały kontynent będą lepiej rozumieli samych siebie i siebie nawzajem. A to wymaga pojmowania procesu ciągłych zmian, powodowanego coraz większym zbliżeniem – wirtualnym lub fizycznym – różnorodnych grup społecznych.

Deklaracja Warszawska i Plan Działań, przyjęte w 2005 r. przez głowy państw oraz rządy krajów wchodzących w skład Rady Europy, oraz *Deklaracja Wroclawska* z 2004 r., ogłoszona w 50. rocznicę europejskiej współpracy kulturalnej, zwróciły uwagę na kluczową rolę edukacji międzykulturowej, rozwoju dialogu międzykulturowego oraz wymiany między Europejczykami i dla Europejczyków, które kształtują wspólną europejską przyszłość, opierającą się na podstawowych wartościach i zasadach promowanych przez Radę Europy.

Obecnie zrozumienie i kompetencje międzykulturowe są ważniejsze niż kiedykolwiek, pozwalają bowiem dostrzec i poznać przyczyny niektórych najbardziej uciążliwych problemów, nękających współczesne społeczeństwa. A u podstaw takich zjawisk jak dyskryminacja, rasizm, mowa nienawiści leżą właśnie różnice kulturowe, społeczno-kulturowe, etniczne i inne.

Dlatego w wielu aspektach naszego życia odczuwamy znaczącą potrzebę zapewnienia takiej edukacji, która uczyłaby obywateli żyć wspólnie. Wszyscy powinniśmy rozwijać kompetencje międzykulturowe i nabywać umiejętności porozumiewania się ponad podziałami kulturowymi, co jest podstawą funkcjonowania zróżnicowanych społeczeństw demokratycznych.

Rada Europy ma długą, sięgającą lat 70. XX wieku, tradycję rozwijania edukacji międzykulturowej. *Biała Księga Dialogu Międzykulturowego*, przyjęta w maju 2008 r., uznaje edukację międzykulturową za jeden z pięciu najważniejszych obszarów, w których należy podjąć działania rozwijające poszanowanie praw człowieka, demokracji, rządów prawa oraz porozumienia. Kompetencje międzykulturowe są zatem potrzebne każdemu, ale skoro nie są nabywane automatycznie, powinno się je kształtować i rozwijać przez całe życie.

Wiele z podejmowanych przez Radę Europy działań, programów i projektów ma na celu pogłębianie zrozumienia międzykulturowego – w tym kontekście można wymienić choćby inicjatywy dotyczące nawiązywania dialogu międzykulturowego, ustanawiania miast międzykulturowych, prowadzenia kam-

panii przeciwko dyskryminacji czy uwzględniania wymiaru międzykulturowego w nauczaniu historii lub w kontaktach między poszczególnymi religiami.

Autorzy publikacji dokładnie przyglądają się kształtowaniu i rozwojowi kompetencji międzykulturowych, widząc w nich kluczowy element głównego nurtu edukacji. Nie ulega więc wątpliwości, że bez właściwej polityki – która umieszcza kompetencje międzykulturowe w centrum działań edukacyjnych, a przede wszystkim bez codziennej praktyki rozwijania postaw, umiejętności i wiedzy, niezbędnych dla wzajemnego zrozumienia – nie ma szans na zrównoważone i trwałe zmiany społeczne.

Grupa ekspertów w składzie: Francesca Brotto, Gerhard Neuner, Roberto Ruffino i Rüdiger Teutsch współpracowała prawie dwa lata, aby połączyć wszystkie z poruszanych wątków i zaproponować spójne ramy dla kwestii związanych z międzykulturowością. Ekspertki skoncentrowali się na wymiarze edukacyjnym tematyki. Ich współpraca była cennym doświadczeniem międzykulturowym oraz wspianym procesem wzajemnego rozwijania się, m.in. dzięki podejmowaniu dyskusji, konfrontowaniu odmiennych i bazujących na różnych doświadczeniach punktów widzenia, czy wreszcie dążeniu do osiągnięcia wspólnego celu – lepszego poznania wszystkich aspektów i szczegółów poruszanej problematyki. Katarzyna Karwacka-Vögele podczas praktyki w Radzie Europy w wydziale zajmującym się *Programem Pestalozzi* oraz wymianami i edukacją międzykulturową obserwowała i poznawała wyniki pracy grupy, w następstwie czego jako pierwsza zaproponowała opracowanie i stosowanie wskaźników sukcesu edukacji międzykulturowej.

Książka powstała więc jako wynik analitycznej pracy specjalistów, którzy prezentują w niej przegląd aktualnego stanu wiedzy i działań podejmowanych w celu rozwijania kompetencji międzykulturowych wszystkich obywateli Europy.

Rozdział I, napisany przez dwóch autorów, poświęcony jest podstawom teoretycznym edukacji międzykulturowej.

Gerhard Neuner przedstawia wyczerpującą charakterystykę czynników, które należy wziąć pod uwagę, włączając rozwój kompetencji międzykulturowych do programu nauczania. W artykule dowodzi, dlaczego edukacja międzykulturowa jest tak ważna, co należy uwzględnić w programie nauczania, jak powinna być realizowana w pracy z uczniem i jak musi funkcjonować w systemie doskonalenia nauczycieli. Tekst łączy w sobie podstawy teoretyczne z propozycjami praktycznymi, przy czym już na wstępie podkreślona została konieczność wypracowania jednolitej wizji edukacji międzykulturowej:

Musi ona inspirować, rozbudzać emocje i porywać do działania. Wizja taka powinna być przekonująca w swych podstawach teoretycznych, przemawiać do praktyków, a zarazem motywować ich i wspierać w codziennej pracy.

Katarzyna Karwacka-Vögele – w tym samym rozdziale – skupia się na kwestii oceniania efektów rozwijania kompetencji międzykulturowych. Píše o potrzebie stworzenia systemu indywidualnych oraz instytucjonalnych wskaźników stopnia rozwoju kompetencji międzykulturowych.

Rozdział II dotyczy indywidualnych wymian uczniowskich, partnerstwa szkół oraz uznawania osiągnięć w edukacji międzykulturowej. Zagadnienia te ukazane są jako przestrzeń do podejmowania komunika-

cji i działań międzykulturowych, a ponadto sposób na upowszechnianie oraz nagradzanie przykładów dobrej praktyki.

Tekst Roberta Ruffina to połączenie i adaptacja dwóch opracowań, które autor przygotował dla Rady Europy. Część pierwsza pochodzi z pracy ukazującej znaczenie programów wymian uczniowskich na tle historycznym, poczynając od lat 70. XX wieku aż do dziś. Stanowi bogate źródło informacji na temat działalności licznych organizacji międzynarodowych. Część druga opisuje koncepcję i sposoby realizacji wymian. Przedstawia wszystkie ważniejsze aspekty, które należy wziąć pod uwagę, aby uczynić z wymiany uczniowskiej pomyślnie doświadczenie edukacyjne i rozwojowe.

Praca Rüdigera Teutschera dotyczy partnerstw szkolnych jako instrumentu ułatwiającego pogłębianie rozumienia międzykulturowego. Zawiera wskazówki merytoryczne pomocne w udanym nawiązywaniu i podtrzymywaniu współpracy.

Francesca Brotto pisze o metodach promowania inicjatyw i działań z zakresu edukacji międzykulturowej na szczeblu międzyszkolnym. Przedstawia modelowy program wdrożenia certyfikatu szkoły międzykulturowej, który pozwala wyeksponować i nagrodzić działania podejmowane przez szkoły w celu rozwijania kompetencji międzykulturowych: na poszczególnych lekcjach czy w szkole jako całości, dla poszczególnych uczniów lub społeczności lokalnej. Podkreśla, że przyznanie certyfikatu stanowiłoby nagrodę za już wypracowane praktyki w zakresie edukacji międzykulturowej.

Josef Huber, Strasburg, styczeń 2012

Rozdział I
Zakres edukacji
międzykulturowej

Edukacja międzykulturowa i jej wymiary

Gerhard Neuner

1. Wstęp

Celem niniejszej pracy jest określenie podstaw i zakresu edukacji międzykulturowej, zgodnie z dokumentami UNESCO i Rady Europy, oraz zachęcenie do opracowania stosownych koncepcji rozwoju szkoły, doskonalenia nauczycieli oraz praktyk edukacyjnych.

Materiał adresowany jest do wszystkich osób zaangażowanych w nauczanie i kształtowanie polityki oświatowej, a zwłaszcza do pracowników systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, pracowników ministerstw edukacji, organów prowadzących i nadzorujących pracę szkoły, autorów programów nauczania i podręczników, nauczycieli i dyrektorów szkół.

Nie ma edukacji bez wizji, która inspiruje, rozbudza emocje i porywa do działania – wizji przekonującej w swych podstawach teoretycznych, przemawiającej do praktyków, motywując i wspierając ich w codziennej pracy.

Według UNESCO na szkołach – jednej z najważniejszych instytucji społecznych – spoczywa zadanie: (...) rozwijania potencjału uczniów poprzez przekazywanie wiedzy, jak również kształtowania kompetencji, postaw i wartości umożliwiających im pełne uczestnictwo w życiu społeczeństwa (UNESCO 2007:12).

Sukces wszelkich koncepcji edukacyjnych zależy od polityki oświatowej, która tworzy wizję społeczeństwa, w którym chcemy żyć. Jeśli polityka edukacyjna jest już przygotowana do wdrożenia, staje się podstawą wypracowania właściwej filozofii edukacyjnej, której głównym nurtem są wartości i postawy nauczających, a także ich umiejętności oraz kompetencje, które należy kształtować. Polityka edukacyjna znajduje zastosowanie na szczeblu instytucjonalnym w postaci ogólnej koncepcji edukacji, w ramach której określa rolę szkoły w społeczeństwie, środki potrzebne do rozwijania i odpowiedniego zarządzania szkolnictwem, precyzuje treści zawarte w programie nauczania oraz podstawy kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Koncepcja polityki edukacyjnej zostaje następnie przełożona na język zasad uczenia się i nauczania w klasie szkolnej.

Innymi słowy, edukacja:

na szczeblu społeczeństwa	wymaga polityki (wizji) oświatowej;
na szczeblu instytucji	potrzebuje filozofii edukacyjnej, z której można zaczerpnąć ogólną koncepcję edukacji, np. określając kierunki rozwoju szkolnictwa czy sposób kształcenia i doskonalenia nauczycieli;

na szczeblu klasy i przedmiotu	musi rządzić się podstawowymi zasadami edukacyjnymi, np. dotyczącymi właściwych warunków, oraz posługiwać się odpowiednimi metodami nauczania i uczenia się.
--------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

W ostatnich latach edukacja międzykulturowa stała się głównym tematem debaty prowadzonej w kręgach związanych z oświatą, co zaowocowało dużą ilością publikacji wydanych przez dwie najważniejsze instytucje międzynarodowe zajmujące się sprawami społecznymi, w tym rozwojem polityki edukacyjnej: Organizację Narodów Zjednoczonych oraz Radę Europy (por. ust. 1.3 i 2). Wypracowały one wizję rozwoju społecznego bazującego na prawach człowieka (ONZ) lub na prawach człowieka, demokracji i rządach prawa (Rada Europy), która służy edukacji międzykulturowej za wzór do naśladowania.

Tekst stanowiska ONZ i Rady Europy zawiera opis i podsumowanie sposobu podejścia do edukacji międzykulturowej, promowanego przez obie instytucje. Dokument został sporządzony na podstawie analizy różnorodnych publikacji. Ponadto stanowi próbę dostosowania tego podejścia do potrzeb szkół oraz instytucji kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Ponieważ wszystkie państwa należące do ONZ opowiadają się za przestrzeganiem praw człowieka, można uznać, że polityka edukacyjna powinna zyskać powszechne wsparcie. Niemniej w wielu krajach pełna realizacja praw człowieka (w ich oenzetowskim rozumieniu – por. ust. 3.1) wydaje się sprawą dyskusyjną. Podobnie rzecz ma się z fundamentalnymi zasadami przyjętymi przez Radę Europy – prawami człowieka, demokracją i rządami prawa – oraz ich interpretacją w państwach członkowskich wtedy, gdy pojawia się potrzeba ustanowienia rozwiązań politycznych wspierających edukację międzykulturową.

Z tego też powodu w krajach, w których nie ma zgody w sprawie założeń społeczno-politycznych edukacji międzykulturowej, mogą się pojawiać pewne zastrzeżenia wobec jej wizji i koncepcji.

Autor dziękuje Francesce Brotto, Josefowi Huberowi, Robertowi Ruffino i Rüdigerowi Teutschowi za ich cenne i pomocne sugestie.

2. Nowe wyzwania dla edukacji w czasach zmiany społecznej

Jeśli edukacja jest: (...) narzędziem umożliwiającym zarówno wszechstronny rozwój osoby ludzkiej, jak również jej uczestnictwo w życiu społecznym (UNESCO 1992:4), to wszelkie większe zmiany społeczno-polityczne nieuchronnie wzbudzą będą dyskusje – czasem gorące i pełne kontrowersji – dotyczące zasadności podstaw i głównych założeń edukacji. Dyskutanci mogą podnosić kwestie związane z pojmowaniem człowieczeństwa, człowieka wykształconego bądź umiejętnościami niezbędnymi do przygotowania młodych ludzi do dorosłego życia. W konsekwencji dokonuje się aktualizacja głównych komponentów, np. celów edukacyjnych, wartości, postaw i umiejętności, oraz sposobu, w jaki są odzwierciedlone w praktyce.

System oświaty nie tkwi w próżni historycznej i społecznej, tylko funkcjonuje w ramach kultury dominującej i obowiązujących w niej poglądów politycznych, postaw, wartości i norm. Nie jest to jednak struktura statyczna – podlega ona nieustannym przeobrażeniom (Rada Europy 2005:15).

2.1. Obecna sytuacja społeczno-polityczna

Dzisiejsze zainteresowanie edukacją międzykulturową ma swoje źródła w głębokich przemianach społecznych, jakie w ostatnich dekadach zaszły w Europie i reszcie świata.

Zmiany te przejawiały się przede wszystkim w postaci długofalowych i bardzo dynamicznych procesów społeczno-politycznych, m.in.:

- globalizacji obrotów finansowych, gospodarki, pracy i wypoczynku, prowadzących do pojawienia się globalnych współzależności oraz zuniformizowanych stylów życia;
- gwałtownego nasilenia mobilności (na tle osobistym i zawodowym);
- narastającej fali migracji, która w wielu krajach doprowadziła do powstania nowych grup mniejszościowych (oprócz już występujących).

Obecnie obserwujemy zjawisko dynamicznego mieszania się grup ludzi o odmiennym pochodzeniu narodowym, kulturowym, etnicznym i wyznaniowym, co występuje zwłaszcza na obszarach wielkomiejskich. Procesy te mogą przyczynić się do podsycania wszelkiego rodzaju napięć i konfliktów społecznych.

Na terenach metropolitalnych w Europie trudno znaleźć szkołę czy wręcz klasę, w której wszyscy uczniowie pochodziliby z homogenicznego środowiska społeczno-kulturowego. Jednak nawet tam, gdzie występują klasy jednorodne, np. na obszarach wiejskich w niektórych krajach europejskich, wciąż nasilające się i globalne oddziaływanie technologii informacyjnej prowadzi do zderzenia – lub w najlepszym wypadku – współtlistnienia różnych światów oraz odmiennych sposobów funkcjonowania i działania.

Należy podkreślić, że procesy te są dopiero początkiem ogólnoswiatowych i długofalowych przemian społecznych.

2.2. Wizja edukacji międzykulturowej

Fundamentem edukacji międzykulturowej jest wizja świata, w którym prawa człowieka są powszechnie przestrzegane, a wszyscy mają zagwarantowaną możliwość korzystania z mechanizmów demokratycznej partycypacji oraz dobrodziejstw rządów prawa.

Praktycznym następstwem tego rodzaju globalnej wizji jest nieobojętne i solidarne społeczeństwo, które jest w stanie osłabić negatywne skutki nadmiernego indywidualizmu, marginalizacji oraz wykluczenia społecznego. To wspólnota charakteryzująca się większym kapitałem społecznym, jak również silniejszą solidarnością i zdolnością do podejmowania współpracy. W takim społeczeństwie demokracja to nie tylko kwestia organizacji politycznej lub formy sprawowania rządów: to sposób życia czy – jak to ujął Dewey: „życie stowarzyszone”, polegające na wspólności, komunikacji i współzależnościach (Rada Europy 2003:18).

Edukacja ma pierwszorzędne znaczenie dla funkcjonowania i trwałości demokracji. Zrównoważona gospodarka wymaga pracowników nieustannie rozwijających swoje kompetencje i umiejętności; do zachowania środowiska naturalnego w dobrym stanie niezbędna jest świadomość i wiedza na temat wzajemnych powiązań między naturą a działalnością ludzką; do zapewnienia stabilności sytuacji społecznej potrzebne są struktury i instytucje demokratyczne, a także – i przede wszystkim – jednostki, które działają w sposób demokratyczny (Huber 2008).

Aby wizja wielokulturowych społeczeństw demokratycznych mogła stać się rzeczywistością, edukację międzykulturową należy uczynić jednym z głównych aspektów edukacji obywatelskiej.

Biorąc pod uwagę dynamicznie dokonujące się przemiany społeczne, edukacji międzykulturowej nie można dłużej uważać za okazjonalny dodatek do programu nauczania. Powinna ona poszerzać i zastępować panujące w szkołach monokulturowe i jednojęzyczne tło, a ponadto prowadzić do zmiany sposobu myślenia charakterystycznego dla tradycyjnego modelu oświaty. Aby tak się stało, wszyscy pracownicy systemu edukacji muszą współpracować na rzecz zmian i tworzyć spójną koncepcję edukacji międzykulturowej, realizowanej zarówno na zajęciach lekcyjnych, jak i w ramach szeroko pojętej kultury szkoły. Celem edukacji międzykulturowej jest wprowadzenie długofalowych zmian w szkołach i programach nauczania, jednocześnie ma ona służyć jako punkt odniesienia przy opracowywaniu nowych metod i praktyk edukacyjnych.

2.3. Rola i wymiary edukacji międzykulturowej

W obecnej sytuacji społeczno-politycznej: (...) edukacja na nowo i w sposób spektakularny pojawiła się w centrum uwagi [opinii publicznej] (Rada Europy 2003: 53), zyskując zarazem nowy wymiar: (...) w świecie doświadczającym gwałtownych przemian, gdy wstrząsy kulturowe, polityczne, gospodarcze i społeczne podważają tradycyjne style życia, edukacja ma do odegrania kluczową rolę w promowaniu spójności społecznej i pokojowego współistnienia (UNESCO 2007:8).

Dzisiejsze relacje między ludźmi są powszechne w odróżnieniu od nawiązywanych jeszcze pokolenie temu. W ograniczonym przestrzennie i czasowo świecie współczesnym ludzie muszą, wchodząc w interakcje, osiągać porozumienie, co wymaga okazywania sobie wzajemnego szacunku i nabycia kompetencji międzykulturowych (Byram 2003:13).

Jeśli spójność społeczna i pokojowe współistnienie są przez społeczeństwa pożądane, to należy sformułować taką filozofię edukacji międzykulturowej, która dostarczyłaby wizji oczekiwanego przyszłego rozwoju wydarzeń i z której dałoby się wyprowadzić ogólne założenia i wytyczne edukacyjne, pomocne w osiągnięciu tych celów (Ball 1990, [w:] Rada Europy 2003:19).

Przez sześć dekad swojego istnienia Rada Europy opracowała i wdrożyła: (...) model edukacji służącej uczeniu się demokracji (Rada Europy 2003:19), oparty na wielu zasadach, z których najważniejsze to:

- edukacja skierowana ku wartościom;
- kompetencje obywatelskie dla wszystkich;
- bezpośrednio praktykowanie demokracji.

Ponieważ zasady te mają fundamentalne znaczenie dla edukacji międzykulturowej, warto w całości przytoczyć ich omówienie (Rada Europy 2003: 20 i dalej).

Edukacja skierowana ku wartościom:

Cele polityczne Rady Europy tworzą zasady wywodzące się z trzech podstawowych wartości Rady Europy: poszanowania praw człowieka, pluralistycznej demokracji oraz rządów prawa. Polityka edukacyjna promowana przez Radę Europy służy ich realizacji. W odniesieniu do nadrzędnego celu kształtowane są szczegółowe stra-

tegie edukacyjne, takie jak: edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka, edukacja wielojęzyczna, edukacji międzykulturowa, wieloperspektywiczne nauczanie historii i inne.

Wartości wskazane w deklaracjach dotyczących polityki edukacyjnej stają się kryterium i intencją podejmowanych działań.

Kompetencje obywatelskie dla wszystkich:

Życie zgodne z zasadami demokracji nie ogranicza się do respektowania zbioru wartości stanowiących wspólne dziedzictwo społeczeństw europejskich. Wartości te muszą być rozumiane i przyjmowane przez kolejne pokolenia obywateli. Dlatego działania edukacyjne Rady Europy – niezależnie od głównych kierunków i treści szczegółowych (języki, historia, edukacja obywatelska) – zawsze mają na celu rozwijanie kompetencji niezbędnych w aktywnym uczestnictwie obywateli w życiu społecznym. Kompetencje te są konieczne w umacnianiu i doskonaleniu demokracji rozumianej jako proces historyczny. Stanowią składową kultury obywatelskiej każdego człowieka i nabywane są w ramach procesu uczenia się, który powinien trwać całe życie.

Bezpośrednie praktykowanie demokracji:

Demokracji nie da się przekazać klasie tak jak innych klasycznie nauczanych przedmiotów. Demokracja wyłania się z doświadczeń osobistych i bezpośredniej praktyki życia codziennego.

Z tego powodu odgórnie narzucony obowiązkowy program nauczania, realizowany np. w ramach wychowania obywatelskiego i innych tego typu lekcji, ma dość ograniczony wpływ na kształtowanie u uczniów zachowań demokratycznych. Edukacja na rzecz demokracji nie jest skuteczna w wystandaryzowanym, silnie sformalizowanym otoczeniu edukacyjnym. Aby na własną rękę odkryć i zrozumieć mechanizmy demokratyczne, uczniowie muszą uczestniczyć w zbiorowym procesie podejmowania decyzji, samodzielnie organizować się w strukturach samorządowych, negocjować i komunikować się, przedstawiać własne argumenty i rozważać stanowiska zajmowane przez innych, korzystać z przysługujących im praw i wolności bez naruszania praw i wolności innych osób. Słowem, oznacza to bezpośrednie uprawianie demokracji w instytucjach edukacyjnych, które zachodzi poprzez uczenie się oparte na doświadczeniu, czynnym uczestnictwie, przynależności do różnych stowarzyszeń, negocjacjach zbiorowych, krytycznym myśleniu, wcielaniu się w role, rozwiązywaniu problemów i zaangażowaniu w życie społeczności.

W kontekście polityki edukacyjnej bezpośrednie praktykowanie demokracji wyznacza konkretne cele: uczestnictwo w instytucjach edukacyjnych, promowanie praw człowieka w środowisku szkolnym, budowanie demokratycznej kultury w instytucjach edukacyjnych, promowanie równości, w tym równouprawnienia płci, oraz ogólnoszkolnego podejścia do realizowania edukacji obywatelskiej i edukacji na rzecz praw człowieka.

3. Wsparcie edukacji międzykulturowej przez najważniejsze organizacje międzynarodowe

Jak wspomniano, Organizacja Narodów Zjednoczonych oraz Rada Europy są jednymi z największych autorytetów międzynarodowych w dziedzinie polityki edukacyjnej. Na przyjętych przez nie założeniach opiera się koncepcja edukacji międzykulturowej.

3.1. Organizacja Narodów Zjednoczonych

Kiedy w 1945 r. przygotowywano *Kartę Narodów Zjednoczonych*, za podstawę prawa międzynarodowego przyjęto prawa człowieka. Państwa założycielskie zadeklarowały, że niezbędne jest: (...) szerzenie

powszechnej oświaty w dążeniu do sprawiedliwości, wolności i pokoju. Pierwszą wyczerpującą definicję praw człowieka zawarto w przyjętej w 1948 r. *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*.

Czym są prawa człowieka?

Prawa osobiste, m.in.: równość wobec prawa i równy dostęp do praw; prawo do życia, wolności osobistej, ochrony czci i strefy prywatności, zakaz tortur i pracy niewolniczej; prawo do wolności wyznania, sumienia, myśli i wyrażania poglądów; prawo do informacji, ochrony prawnej w postępowaniu sądowym i swobodnego przemieszczania się.

Prawa i wolności polityczne, m.in.: prawo do obywatelstwa i uczestniczenia w życiu publicznym, bierne i czynne prawo wyborcze, wolność zrzeszania się, równy dostęp do służby publicznej i prawo do składania wniosków, petycji i skarg.

Wolności i prawa ekonomiczne, socjalne i kulturalne, m.in.: prawo do pracy, ochrony zdrowia, pomocy socjalnej i wypoczynku, prawo do godnych warunków życia, prawo do nauki, prawo do uczestniczenia w życiu kulturalnym.

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka zawiera następujący zapis:

Celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Krzewi ono zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi; popiera działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych zmierzającą do utrzymania pokoju (Artykuł 26).

Na szczególną uwagę zasługują wytyczne UNESCO dotyczące edukacji międzykulturowej (UNESCO 2007, *Guidelines on Intercultural Education*, <http://www.afs.org/blog/icl/?p=1919>). Dokument ten opisuje najważniejsze zagadnienia oraz wyzwania stawiane edukacji międzykulturowej, określa jej międzynarodowe ramy prawne oraz prezentuje trzy przewodnie zasady międzykulturowego ujęcia edukacji.

3.2. Rada Europy

W 1953 r. państwa członkowskie Rady Europy podpisały *Konwencję o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, która nadaje obowiązującą moc prawną zawartym w niej prawom i swobodom oraz ustanawia trybunał rozpatrujący wnoszone przez obywateli skargi. Ochrona ta przysługuje wszystkim osobom mieszkającym w Europie, nie tylko obywatelom państw członkowskich (Starkey 2003:68).

Będąc jednym z uznanych autorytetów w dziedzinie oświaty, Rada Europy podjęła liczne inicjatywy promujące edukację międzykulturową. Ewolucja materiałów poświęconych edukacji międzykulturowej stanowi odzwierciedlenie zmian w polityce edukacyjnej prowadzonej przez Radę (por. Rada Europy 2003:35, przypisy 43 i 44).

Początek działań w tej sferze edukacyjnej sięga lat 70. XX wieku, kiedy przeprowadzono międzykulturowe szkolenia dla nauczycieli, w wyniku których w latach 80. powstała sieć współpracy i wymian międzyszkolnych, a w następnej dekadzie ustanowiono program *Europejskiej Wymiany Uczniów Szkół Średnich*.

W 2003 r. zebrani w Atenach europejscy ministrowie edukacji zwrócili uwagę na rosnące znaczenie edukacji międzykulturowej. Podkreślili przy tym istotny wkład Rady Europy w podtrzymywanie i rozwijanie jedności oraz różnorodności społeczeństw europejskich, wzywając ją, by w odpowiedzi na wyzwania wynikające z różnorodności naszych społeczeństw koncentrowała swój program pracy na podnoszeniu jakości edukacji poprzez nadanie takim zagadnieniom, jak uczenie się demokracji i edukacja międzykulturowa, rangi kluczowych komponentów reformy systemów edukacji. Zachęcili również państwa członkowskie do uwzględnienia wymiaru międzykulturowego w prowadzonej przez nie polityce edukacyjnej, a za główny cel edukacji międzykulturowej uznali uczenie się, aby żyć wspólnie w społeczeństwach wielokulturowych. W *Planie Działań* przyjętym podczas Trzeciego Szczytu Szefów Państw i Rządów Rady Europy, który odbył się w Warszawie w maju 2005 r., położono silny nacisk na rolę edukacji w budowaniu bardziej ludzkiej i włączającej Europy. Kluczowymi kierunkami prowadzącymi do jego realizacji stały się: edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka, edukacja międzykulturowa, wymiany międzykulturowe, a także promowanie oraz ochrona różnorodności kulturowej i dialogu międzykulturowego.

Od tego czasu zrealizowano kilka projektów. Dotyczyły one religijnego wymiaru edukacji międzykulturowej, polityki i praktyki nauczania o różnorodności społeczno-kulturowej, edukacji i wymian międzykulturowych. Rada Europy przygotowała także *Autobiografię spotkań międzykulturowych*¹ – pakiet edukacyjny umożliwiający rozwijanie kompetencji międzykulturowych w oparciu o własne doświadczenia.

3.3. Komisja Europejska

Komisja Europejska jako organ realizujący bieżącą politykę Unii Europejskiej również promuje edukację międzykulturową, która jest np. integralną częścią programu *ERASMUS+*. Doświadczenia wyniesione z działań pokazują, że nabycie kompetencji międzykulturowych stanowi warunek powodzenia współpracy zarówno pod względem naukowym, jak i osobistym. Dlatego różnorodne wymiany, a w ich wyniku rozwijanie kompetencji międzykulturowych już na poziomie edukacji szkolnej, stwarzają podstawę odniesienia sukcesu w przyszłości. Także *Europejski Rok Dialogu Międzykulturowego* (2008) był okazją do podkreślenia znaczenia współpracy międzysektorowej, która promuje i wspiera inicjatywy zbliżające przedstawicieli różnych społeczności i grup oraz pokazuje dialog międzykulturowy z wielu perspektyw. W wyniku działań podjętych w 2008 r. wzmożono wysiłki prowadzące do włączenia dialogu międzykulturowego do głównych programów realizowanych przez Komisję Europejską.

4. Podstawowe pojęcia związane z edukacją międzykulturową

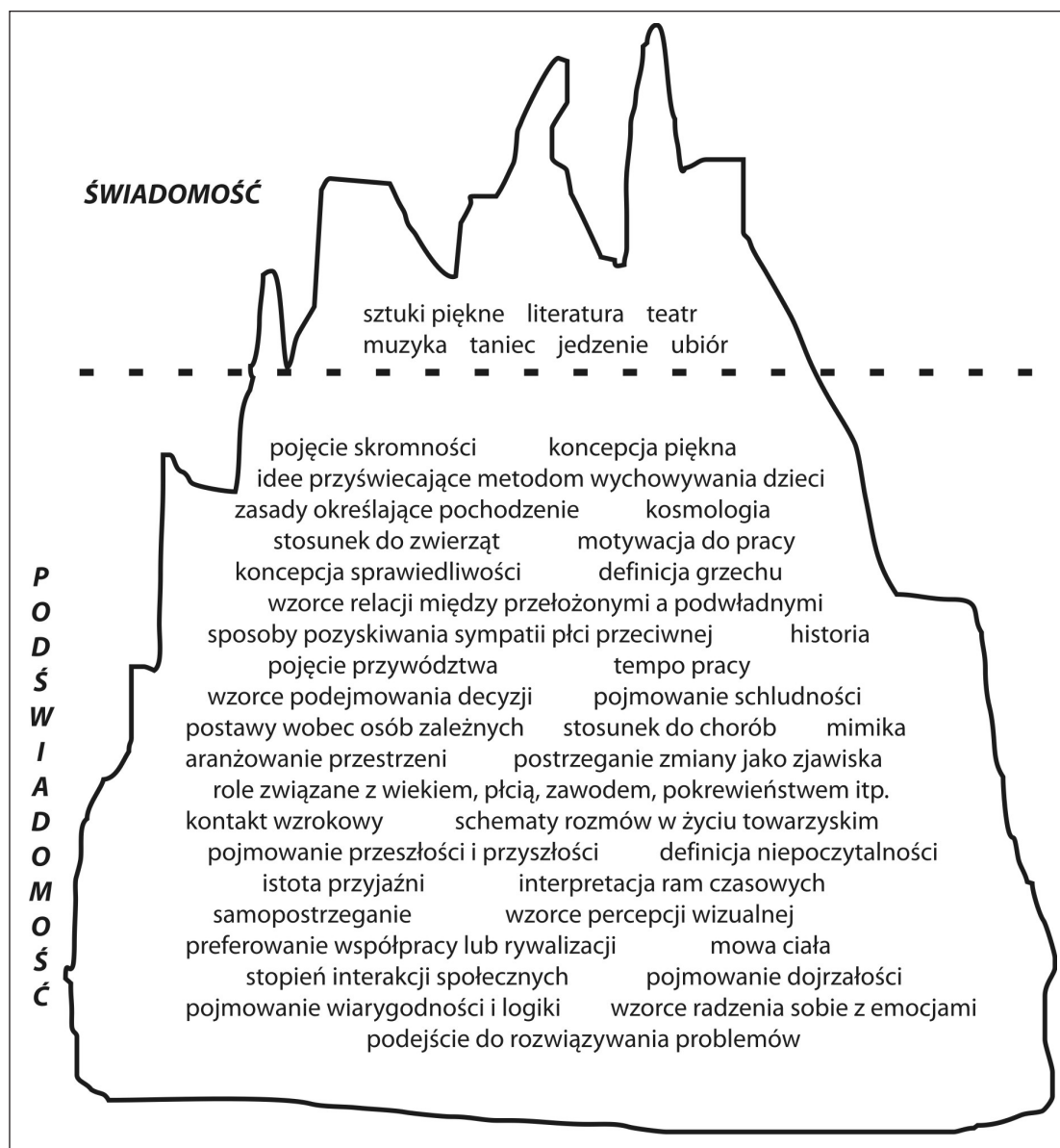
Przed omówieniem struktury i elementów składowych edukacji międzykulturowej należy określić zakres znaczeniowy podstawowych pojęć charakterystycznych dla tej dziedziny edukacji. Niewiele jest bowiem terminów pojmowanych tak różnie jak kultura, różnorodność, inność, różnice, wielokulturowość, pluralizm kulturowy, transkulturowość czy międzykulturowość.

¹ *Autobiografia spotkań międzykulturowych* (por. Rada Europy, 2009) zawiera interesujące propozycje, służące podnoszeniu świadomości przeżyć własnych w ramach edukacji międzykulturowej. Pokazuje, jak opisywać własne doświadczenia dotyczące „inności” i „różnic”, jak podejmować refleksję nad nimi oraz jak porównywać i rozmawiać o nich z „innymi”. Pakiet można wykorzystać w pracy na lekcji, również w procesie kształcenia lub doskonalenia nauczycieli.

4.1. Kultura

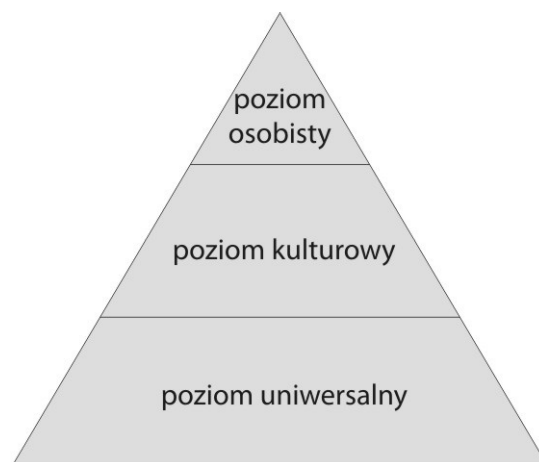
Dlaczego tak trudno podać dokładną i wyczerpującą definicję pojęcia kultury? Mówiąc o kulturze, odnosimy się do raczej ograniczonej „widocznej” jej części, np. języka, dzieł sztuki, ubioru, zwyczajów żywieniowych itp., oraz sporego „niewidocznego” wycinka, który charakteryzuje nasze życie i nas samych, np. wartości i postaw.

Złożoność tę dobrze ilustruje porównanie do góry lodowej (Brembeck 1977, [w:] Lázár i in. 2007:7; Chase i in. 1996, [w:] Roche 2001:20).



W myśl innej metafory kultura jest ustrukturyzowana hierarchicznie, niczym piramida składająca się z warstw kamiennych bloków (Hofstede 1994, [w:] Lázár i in. 2007:7).

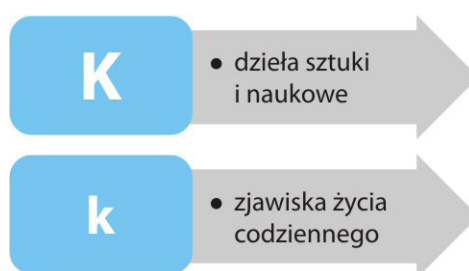
Hofstede w swym modelu piramidy wyróżnia trzy poziomy „oprogramowania umysłu”: uniwersalny, kulturowy i osobisty. Twierdzi zarazem, że trudno jest precyzyjnie określić, gdzie przebiegają granice między naturą a kulturą czy kulturą a osobowością.



Nasze rozumienie pojęcia kultury zależy od tego, do której części „góry lodowej” lub do której warstwy piramidy się odnosimy. W rezultacie uzyskujemy szerokie spektrum definicji. Na jednym krańcu skali znajdujemy tradycyjną wizję kultury, wywodzącą się z poglądu, że społeczeństwem kierują elity. Przejawia się ona we wszelkiego rodzaju wytworach sztuki i nauki, w tym literaturze, malarstwie, muzyce, filozofii itp. Jest to kultura, o której mówimy „Kultura przez duże K” (Halverson 1985, [w:] Lázár i in. 2007:7).

Na drugim końcu skali mamy kulturę codzienną, reprezentowaną przez wszystko, z czego na co dzień korzystamy w życiu, np. potrawy, napoje, ubrania lub urządzenia techniczne, również nasze czynności codzienne, w tym pracę i czas wolny, oraz wyobrażenie na temat własności i zachowań, dostrzeganie różnic i podobieństw. Jest to „kultura przez małe k”.

Kultura i kultura



We wszystkich definicjach kulturę odnosi się do: (...) zbioru znaków, dzięki którym członkowie danego społeczeństwa rozpoznają: (...) się nawzajem, jednocześnie odróżniając się od osób nienależących do tej wspólnoty (UNESCO 1992:10; por. także Hofstede 1994:5, który postrzega kulturę jako: zbiorowe programowanie umysłu, w wyniku którego następuje rozróżnianie członków jednej grupy lub kategorii od innej).

Kramsch (1993:10) określa kulturę jako: (...) wspólny system standardów postrzegania, wierzenia, oceniania i działania.

W publikacjach UNESCO spotykamy jedną z najbardziej wyczerpujących definicji kultury:

(...) zbiór cech duchowych, materialnych, intelektualnych i uczuciowych, charakteryzujących dane społeczeństwo lub grupę społeczną (...) [obejmuje ona] oprócz literatury i sztuki sposoby życia, formy wzajemnego współżycia, systemy wartości, tradycje i wierzenia (UNESCO 2001, [w:] UNESCO, 2007:12).

Tradycyjne ujęcie kultury (Kultura przez duże K) byłoby zbyt wąskie i statyczne dla potrzeb edukacji międzykulturowej, ponieważ nie uwzględnia jednostek, które wchodzą w interakcje w środowisku wielokulturowym. Kiedy zatem mówimy o edukacji międzykulturowej, istotne jest podkreślenie dwóch aspektów pojmowania kultury: całościowego i dynamicznego.

Aspekt całościowy

Kulturę w najszerszym tego słowa znaczeniu można rozumieć jako specyficzny rodzaj myślenia, działania oraz odczuwania własnych i cudzych czynów. W aspekcie całościowym obejmuje ona świadome lub podświadome postrzeganie świata oraz miejsca zajmowanego w nim przez nas i inne osoby. Ponadto w jej zakres wchodzi przekonania, wierzenia, ideologie i światopoglądy, do których odwołujemy się, by określić swój stosunek do rzeczywistości, systemów wartości oraz koncepcji dobra i zła. Taki sposób ujęcia obrazuje – w kontekście zróżnicowania społeczno-kulturowego – istnienie innych grup o odmiennych sposobach myślenia, działania i przeżywania.

Aspekt dynamiczny

Kultura jako zjawisko zbiorowe rozwija się i zmienia zgodnie z przemianami zachodzącymi w społeczeństwie; kultura jednostek rozwija się w zależności od zdobywanej wiedzy i doświadczenia.

Przedmiot edukacji międzykulturowej

Edukacja międzykulturowa zajmuje się nie tylko dostarczaniem informacji na temat innych kultur, lecz także codziennymi relacjami między ludźmi, które kształtowane są przez różne systemy kulturowe. Jej kluczowym zadaniem jest rozwijanie umiejętności radzenia sobie ze wszelkimi przejawami różnic wynikających z działania czynników materialnych, intelektualnych, duchowych oraz emocjonalnych.

4.2. Różnorodność, inność i różnica

Trzy terminy – różnorodność, inność i różnica – są często używane jako synonimy. Jednak należy dostrzegać ich odmienne znaczenie.

Różnorodność odnosi się do występowania wewnętrznego zróżnicowania w obrębie większej grupy, wyróżnionej na podstawie pewnych cech wspólnych charakteryzujących jej członków. Wiąże się z nią takie pojęcia jak sąsiedztwo, otwartość, akceptacja i włączenie. Z kolei inność zakłada porównywanie, które uwydatnia różnice i odwołuje się do przeciwieństw. Kładziony przez daną społeczność akcent na inność może prowadzić do stygmatyzacji i stronniczości (wywyższanie lub deprecjonowanie podgrup), jak też uprzedzeń, dyskryminacji oraz wyłączenia społecznego.

Należy podkreślić, że różnorodność kulturowa zawsze była cechą charakterystyczną większości społeczeństw – zarówno w Europie, jak i na całym świecie. Rzadkość stanowiły – o ile kiedykolwiek istniały lub istnieją – społeczności, w których style myślenia, działania oraz odczuwania ograniczały się do jedynej i wyłącznej formy. Wiara w homogeniczne społeczeństwa wynika bardziej z nieumiejętności dostrzeżenia faktycznie istniejącej w nich różnorodności, a nie z rzeczywistego braku takiego zróżnicowania, choć organizacje i ruchy polityczne nie raz próbowały temu zaprzeczać. Szczególnie wyraźne było to w XIX w., kiedy w Europie dominowała koncepcja narodów homogenicznych i budowy państw narodowych. Opór wobec różnorodności nadal jest silny w niektórych kręgach i często bywa wykorzystywany do uzasadniania tworzenia nowych państw homogenicznych, w czym można widzieć długofalowe oddziaływanie ideologii państwa narodowego.

Zadania edukacji międzykulturowej

Różnorodność to termin związany nie tylko z kulturą, pochodzeniem etnicznym, językiem lub wyznaniem i nie dotyczy jedynie odległych lądów i kultur.

Należy podkreślić, że różnorodność jest:

(...) istotą zarówno natury, jak i kultury. To nieodłączny atrybut życia, a kolejne pokolenia muszą go podtrzymywać i rozwijać. Ponieważ różnorodność umiejętności i zdolności leży w naturze ludzkiej, każde ze społeczeństw powinno starać się wykorzystywać ten potencjał i nadawać mu odpowiednie miejsce w realizowanej przez siebie polityce rozwoju społecznego (Rada Europy 2003:28).

Dlatego: (...) różnorodność kulturowa jest uznawana i chroniona poprzez umowy dotyczące praw człowieka (Rada Europy 2007:14).

Cytaty te wyraźnie pokazują, że edukacja międzykulturowa osadzona jest w zakrojonej na znacznie szerszą skalę koncepcji edukacji na rzecz różnorodności. Obejmuje ona wiele kwestii wykraczających poza różnice kulturowe, np. zagadnienia społeczno-kulturowe, społeczno-gospodarcze, regionalne, ideologiczne, oraz odwołujące się do wyznań, poglądów, funkcji kobiety i mężczyzny w społeczeństwie, wieku i innych. Różnorodność w środowisku edukacyjnym istniała zawsze, jednak często była marginalizowana. Lekceważenie różnorodności i podkreślanie różnic nieraz prowadziły i nadal prowadzą do nierówności w dostępie do edukacji, a nawet dyskryminacji.

Różnorodność jest jednym z kluczowych pojęć w edukacji międzykulturowej. Jako zjawisko zawiera cenny potencjał decydujący o dalszym rozwoju:

Różnorodność jako wartość wiąże się z koncepcją społeczeństwa włączającego i ideą zapewnienia wszystkim mieszkańcom, bez względu na występujące między nimi różnice, możliwości uczestniczenia w życiu społecznym i kształtowania swego życia na równych warunkach, w atmosferze dobrych relacji między poszczególnymi grupami i społecznościami oraz bez zbędnych napięć społecznych (Rada Europy 2007:13).

Zmiany społeczno-polityczne dowodzą, że różnorodność należy uczynić jednym z głównych wątków edukacyjnych, aby: (...) kształcić nowe pokolenia dzieci dla przyszłości, w której dostrzegać będą wartość różnorodności oraz radzić sobie z różnicami (Rada Europy 2007:13).

4.3. Wielokulturowość, transkulturowość, międzykulturowość

Wielokulturowość

Wielokulturowość dotyczy naturalnego stanu społeczeństwa, które z istoty jest zróżnicowane, a mianowicie: wielojęzyczne, wieloetniczne, wielowyznaniowe itd. Różnice te widać we wspólnej przestrzeni publicznej.

Transkulturowość

Transkulturowość odnosi się do integrowania różnych aspektów innych kultur przez jednostkę. Co raz silniejsze przenikanie się różnych grup społecznych, które dziś jest szczególnie widoczne na obszarach miejskich, wpływa na niwelowanie tradycyjnych granic narodowych, etnicznych, kulturowych, religijnych itp. W konsekwencji tożsamość poszczególnych jednostek może stać się na tyle wielowarstwowa, że nie da się jej już przedstawiać przy pomocy jasnych i wyraźnie sprecyzowanych kategorii. Takiej osobie trudno też opisać niebywałą złożoność odczuwanego przez nią poczucia przynależności.

Międzykulturowość

Międzykulturowość to aktywny wymiar różnorodności. Zakłada interakcje między jednostkami, grupami społecznymi i społecznościami: (...) Jako narzędzie uczenia się demokracji, edukacja międzykulturowa świadomie kreuje sytuacje wymiany, wzajemnego oddziaływania i wzbogacenia się kultur. Jej celem jest wspieranie różnorodności i złożoności w procesie zmian kulturowych (Rada Europy 2003:28).

Międzykulturowość wspiera relacje grup i ich zdolność do prowadzenia wspólnych działań, przyjmowania współodpowiedzialności oraz budowania wspólnych wymiarów tożsamości. Według Fennesa i Hapgood (1997, [w:] Rada Europy 2003:34) międzykulturowość to proces z zasady kreatywny:

Międzykulturowe uczenie się to coś więcej niż spotkanie z inną kulturą i coś więcej niż szok kulturowy. Zakłada ono, że lęk przed obcym nie jest naszym naturalnym przeznaczeniem, a rozwój kulturowy zawsze był rezultatem kontaktów między odmiennymi kulturami. Prefiks „między” sugeruje, że ów lęk i bariery historyczne można przezwyciężyć, wskazując na występowanie związków i wymiany pomiędzy kulturami. U podstaw międzykulturowego uczenia się leży gotowość wykorzystania spotkań z innymi kulturami w celu pogłębienia wiedzy o własnej kulturze, sprawdzenia nowych form współistnienia oraz współpracy z innymi kulturami (...). To nie tylko kwestia wiedzy i umiejętności (posługiwanie się językiem, mową ciała, znajomość zwyczajów), ale także stanu umysłu otwartego na akceptację niejednoznaczności, innych poglądów i zachowań. Nie chodzi tu o zgadzanie się, uznawanie odmiennych wartości za swoje, a o postrzeganie ludzi takimi jacy są, bez oceniania ich przez pryzmat własnej kultury.

W kontekście edukacyjnym ważne jest dostrzeżenie wpływu międzykulturowości na wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, która oprócz dostarczania wiedzy o innych kulturach ułatwia lepsze zrozumienie własnej kultury, oglądanej z perspektywy różnych punktów odniesienia (Rada Europy 2003:34).

Zadania edukacji międzykulturowej

Wielokulturowość i międzykulturowość w edukacji to dwie osobne koncepcje:

Tradycyjnie rozróżniamy dwa podejścia: edukację wielokulturową i edukację międzykulturową. Edukacja wielokulturowa dostarcza informacji o odmiennych kulturach w celu zbudowania akceptacji, a przynajmniej tolerancji dla tych kultur. Edukacja międzykulturowa ma na celu wykroczenie poza bierne współistnienie i ukształtowanie trwałego modelu wspólnego życia w wielokulturowym społeczeństwie. Środkiem realizacji tego zamierzenia jest pogłębianie zrozumienia, szacunku i dialogu pomiędzy różnymi grupami kulturowymi (UNESCO 2007:18).

Istotne jest, aby władze edukacyjne zapewniły należne miejsce edukacji międzykulturowej w polityce oświatowej i wspierały realizację jej założeń przez umożliwienie uczniom udziału w wymianach kulturowych oraz rozwijanie kompetencji międzykulturowych.

4.4. Kultury większościowe i mniejszościowe, włączenie a wyłączenie społeczne

Termin *mniejszość* stosuje się w odniesieniu do czterech różnych rodzajów grup:

- ludów autochtonicznych lub tubylczych, pochodzących od rdzennych mieszkańców kraju;
- mniejszości terytorialnych, czyli grup mających długą tradycję kulturową na danym terenie;
- mniejszości nieterytorialnych lub nomadycznych, czyli grup bez szczególnego przywiązania do danego terytorium;
- imigrantów (UNESCO 2007:16).

Określenie *kultura mniejszościowa* ogólnie odnosi się do kultury grup zmarginalizowanych bądź znajdujących się w słabszej pozycji społecznej, które żyją w cieniu populacji większościowych mających odmienną i dominującą ideologię kulturową, czyli kulturę większościową (UNESCO 1995: 57).

Niektóre kraje, mimo obecności w nich licznych populacji mniejszościowych, u zarania procesów narodotwórczych przyjęły zasadę monokulturowości i jednojęzyczności, którą zaczerpnięto z koncepcji populacji homogenicznej, często pozostającej pod wpływem dominującej elity. W takim przypadku nacisk kładziono na poczucie jedności i wspólnoty narodowej, co prowadziło do asymilacji populacji mniejszościowych. Postrzeganie i podejście do imigracji oraz imigranta jest historycznie zmienne – od wymogu przystosowania się do narodowych norm z zakresu kultury, języka, poglądów i ogólnych wzorców zachowania się po coraz szersze uznawanie prawa do bycia odmiennym, z przywiązywaniem szczególnej uwagi do integracji (Arnesen 2008:13).

Spółczesność XXI w. jest z istoty wielokulturowa. Niemniej poszczególne kultury nie mają takich samych szans na przetrwanie lub zaistnienie w nowoczesnym świecie. W warunkach konfliktów politycznych i nieustannie zmieniającego się otoczenia ewoluują i adaptują się, przy czym niektóre z nich cechuje większa otwartość na zmianę. Może to narażać zwłaszcza mniejszościowe kultury na atrofie lub zubożenie, gdyż wraz z wkraczaniem w coraz silniej zglobalizowany świat, ich wartości i struktury mogą ulec zachwianiu. Z uwagi na to, że dziedzictwo kulturowe jest bardzo istotne dla przetrwania kultur, należy dostrzegać ważną rolę edukacji wielokulturowej (UNESCO 2007:15–16).

W każdym społeczeństwie istnieje wachlarz sposobów radzenia sobie z innością i odmiernością. Odzwierciedlają one stopień akceptacji jednostki z danej grupy lub relacje między grupami mniejszości-

wymi a grupą większościową. Bennett i in. 2004² rozróżniają tutaj postawy etnocentryczne (negacja, obrona, minimalizacja) i etnorelatywne (akceptacja, adaptacja, integracja).

Skutkiem przyjęcia takich postaw przez grupy większościowe może być dla grup mniejszościowych wykluczenie (marginalizacja, segregacja) albo włączenie (asymilacja, adaptacja, integracja).

Celem edukacji międzykulturowej jest przeciwdziałanie postawom etnocentrycznym i promowanie podejścia etnorelatywnego. Jednakże asymilacja grup mniejszościowych, mimo że należy do podejścia etnorelatywnego, nie może być zaliczana do jej celów. Jeśli mamy poważnie traktować prawa człowieka, musimy zagwarantować przedstawicielom grup mniejszościowych ochronę i realną szansę na adaptację (uczestnictwo w życiu społecznym z zachowaniem specyficznych dla nich cech) lub integrację (samodzielne określanie przez jednostki swojego stosunku do kontekstu kulturowego).

Zadania edukacji międzykulturowej

Klasy mogą znajdować się na różnych poziomach rozwoju uczniów pod względem wrażliwości, zdolności poznawczych, postaw czy kompetencji językowych. Co więcej, nawet pojedynczy uczniowie mogą prezentować różne etapy rozwoju poszczególnych kompetencji międzykulturowych.

Zadaniem edukacji międzykulturowej jest zatem uświadomienie osobom uczącym się ukrytych źródeł postaw etnocentrycznych, a zwłaszcza ich najbardziej rozpowszechnionych przyczyn, takich jak brak informacji oraz niepełne lub zniekształcone informacje.

Kolejnym kluczowym zadaniem edukacji międzykulturowej jest pokazanie konsekwencji postaw etnocentrycznych, czyli postrzegania innych ludzi przez pryzmat własnego doświadczenia społeczno-kulturowego, odwoływania się do stereotypów przy formułowaniu opinii, ulegania uprzedzeniom i negatywnego traktowania „innych”.

Jednocześnie edukacja międzykulturowa powinna zapewnić uczniom rozwój umiejętności niezbędnych dla przyjęcia postawy etnorelatywnej.

4.5. Stereotypy

Definicja

Nie ma jednej powszechnie przyjmowanej definicji pojęcia stereotypu, gdyż socjologia, psychologia czy lingwistyka opracowały jego własne wersje. Dla celów niniejszej publikacji najstosowniejsze wydaje się ujęcie socjologiczne. Według socjologów stereotypy to wyodrębnione kategorie właściwości i zachowań, przypisywane konkretnym grupom ludzi. Powstawanie stereotypów może być następstwem działania bodźców wewnętrznych, np. osobistego systemu wartości, lub zewnętrznych, np. wieku, płci, pochodzenia etnicznego, ubioru, postury innej osoby. Wskutek tego u osoby, która ulega stereotypowi, uruchamia się łańcuch reakcji: oczekiwanie określonego zachowania, napięcie emocjonalne oraz przyjęcie pozytywnego (docenienie, podziw) lub negatywnego (niechęć, deprecjonowanie) stanowiska.

² Model Bennetta pochodzi z opisu interakcji w świecie biznesu i gospodarki, niemniej jednak kategorie w nim stosowane pomagają zrozumieć różne postawy występujące w środowiskach wielokulturowych.

Z tego powodu, że doświadczenia osobiste mają silny wpływ na powstawanie i utrzymywanie się stereotypów, są one odporne na racjonalną argumentację i trudno je zmienić.

Źródła stereotypów

Stereotypy powstają w następstwie działania wielu czynników i ujawniają się na różnych poziomach.

Poziom społeczno-polityczny i społeczno-kulturowy:

- czynniki wynikające z historycznego rozwoju relacji politycznych pomiędzy czyjąś ojczyzną a innym państwem lub innymi krajami, skąd pochodzą „inni” (stereotypy narodowe).

Poziom instytucjonalny:

- czynniki związane z wyobrażeniem „innego” – poglądy, przekonania i doświadczenia osobiste przekazywane za pośrednictwem instytucji, rodziny, środowiska społecznego, grupy rówieśniczej, miejsca pracy, szkoły, mediów.

Poziom jednostkowy:

- czynniki dotyczące jednostki, takie jak wiek, płeć, ogólna znajomość świata, wiedza specjalistyczna, doświadczenie zawodowe, możliwości intelektualne, zainteresowania oraz motywacje.

W momencie rozpoczęcia nauki w szkole uczeń już doświadczył działania tych czynników, które ukształtowały jego sposób postrzegania „innych” (por. Byram i Esarte-Sarries 1991; Hufeisen i Lindemann 1998; Barrett 2007). Być może ich wpływ jest silniejszy od oddziaływań szkoły. Dlatego rozpoczynając działania edukacyjne, należy uwzględnić stereotypy występujące w środowisku uczniowskim.

Proces kategoryzacji i abstrakcji

Kiedy przyswajamy nieznaną dotąd zjawiska, rozszerzając swoją wiedzę i oceniając nowe doświadczenia, pojawia się konieczność kategoryzowania i abstrahowania wielu informacji, w tym także dotyczących naszego własnego świata. Nie ulega wątpliwości, że nasze wyobrażenie o świecie jest subiektywne. W związku z tym wybieramy, kategoryzujemy i uogólniamy to, co odbieramy za pośrednictwem zmysłów. Czyniąc to, rozwijamy w sobie środki porozumienia ze światem zewnętrznym, a abstrahowanie doświadczeń pomaga nam odnaleźć się w nim.

Psychologia poznawcza pokazuje, jak przekształcamy bodźce płynące ze świata zewnętrznego w pojęcia i twierdzenia.

Wiedzę i doświadczenia przechowujemy w różny sposób, jako:

- ramy – abstrakcyjny sposób organizowania wiedzy;
- schematy – usystematyzowane pojęcia;
- skrypty – konkretne sekwencje działań;
- prototypy – przykłady najlepszych praktyk (por. Aitchison 1994; Kleiber 1993; Taylor 2003).

To – co poznajemy lub czego doświadczamy w swoim świecie: rzeczy, wartości, postawy i zachowania jednostek – wydaje się nam „normalne”, dopóki jest nam znane.

Gdy przekraczamy granicę własnego społeczno-kulturowego pola doświadczeń i napotykamy „inność”, wykorzystujemy te same schematy kategoryzacji, do których jesteśmy przyzwyczajeni we własnym kręgu kulturowym. Oznacza to, że na pierwszy rzut oka nie potrafimy postrzegać „inności” inaczej niż: (...) przez własny pryzmat społeczno-kulturowy (Neuner 2003:42).

Należy jednak podkreślić, że proces doświadczania i kategoryzacji „inności” jest tylko przedłużeniem tego samego procesu, który przeżywamy podczas doświadczania naszego własnego świata.

Zadania edukacji międzykulturowej

Nie ma sensu wmawiać uczniom, że stereotypy są złe. Stereotypów nie należy tłumić, ale omawiać je. Grupowa rozmowa o stereotypach i uprzedzeniach ma kluczowe znaczenie dla osiągnięcia wzajemnego zrozumienia, jednakże wymaga od prowadzącego stworzenia bezpiecznej atmosfery, wzajemnego zaufania i empatii.

4.6. Światy przejściowe

Według konstruktywistów (por. Wolff 1994; Bostock 1998) postrzeganie otaczającego nas świata nie jest dziełem naszych zmysłów, tylko mózgu. Świat w naszym umyśle nie jest duplikatem naszego otoczenia, lecz bytem, który tworzymy i testujemy w tym otoczeniu.

Tak więc podczas spotkań międzykulturowych budujemy świat przejściowy, w którym nasz własny świat i światy „innych” wzajemnie się przenikają. Napotykając „inność”, najpierw wykorzystujemy ramy, schematy, skrypty i prototypy zaczerpnięte z naszego własnego świata.

Jeśli takie podejście nie pomaga nam kategoryzować i oswoić daną „inność”, wówczas:

- albo dostosowujemy swoje schematy poznawcze, aż do momentu kiedy uda nam się przekształcić doświadczenie w zrozumiały dla nas sposób;
- albo ignorujemy doświadczenie i zapominamy o nim;
- albo izolujemy doświadczenie jako „element obcy” i traktujemy je jako źródło zakłóceń lub zagrożenia – jeśli dotyczy przyjmowanych przez nas norm, np. tabu (por. Byram, Esarte-Sarries 1991; Farr, Moscovici 1984).

Zadania edukacji międzykulturowej

Informacje o „innych” zbieramy w świecie obiektywnym. Następuje to w wyniku obserwacji, kontaktów bezpośrednich lub za pośrednictwem różnorodnych środków przekazu. Ale określenie stanowiska (akceptacja lub odrzucenie), formułowanie poglądów i przyjmowanie postaw dzieje się w świecie przejściowym – w umysłach osób uczących się. Stereotypy dotyczące nas samych (autostereotypy) i „innych” (heterostereotypy) pełnią w tym przejściowym świecie funkcję filarów, a osobiste ramy, schematy i skrypty nadają interakcji charakter dynamiczny.

Światy przejściowe są niestałe i podatne na zmianę. Właśnie one stanowią obszar pracy dla edukacji międzykulturowej. Wyróżniamy dwie fazy rozwojowe naszych światów przejściowych. W fazie początkowej, podczas pierwszych spotkań z obcym światem, jesteśmy w dużym stopniu zależni od kategorii zaczerpniętych z naszego świata. Wykorzystujemy je do zrozumienia i usystematyzowania „inności”. W drugiej fazie, gdy pozyskamy więcej informacji lub zdobędziemy więcej doświadczenia w spotkaniach, zaczynamy dostrzegać, że możemy być bardziej otwarci i elastyczni, formułując ocenę. Aby nastąpiła zmiana, czyli przejście z fazy początkowej do fazy drugiej, należy rozwijać określone kompetencje.

4.7. Kultura i język

Język jest jedną z najbardziej powszechnych, zróżnicowanych, a być może i najistotniejszych form, w jakich wyraża się kultura ludzkości. Stanowi podstawę kreowania tożsamości, pamięci zbiorowej, przekazywania wiedzy (...). Każdy język powstaje w wyniku doświadczeń społecznych i historycznych, odzwierciedla system wartości i sposób patrzenia na świat, co ma szczególne znaczenie dla edukacji. Kompetencje językowe odgrywają fundamentalną rolę w rozwoju jednostki w społeczeństwach demokratycznych i pluralistycznych, ponieważ umożliwiają postępy w nauce, ułatwiają dostęp do innych kultur, promują otwartość na wymiany kulturowe (UNESCO 2007:13).

Zadania edukacji międzykulturowej

Niemal na całym świecie wielojęzyczność w klasach jest regułą. Aby wzmocnić tożsamość językową i samoocenę uczniów reprezentujących mniejszości językowe, należy stworzyć w systemie nauczania odpowiednią przestrzeń dla tych języków. Z drugiej strony, wielojęzyczne klasy są prawdziwym sprawdzianem dla nauczycieli, którzy w świetle przepisów obowiązujących w wielu państwach zobligowani są do umożliwienia uczniom dostępu do zajęć w ich języku oraz dodatkowych zajęć z języka, w którym realizowany jest program nauczania. Tym zadaniom ma sprostać system kształcenia i doskonalenia nauczycieli (UNESCO 2007:15).

Język kształcenia, w myśl założeń edukacji międzykulturowej, jest podstawowym narzędziem interakcji i integracji.

5. Elementy edukacji międzykulturowej

5.1. Zasady edukacji międzykulturowej

Wytyczne UNESCO (2007:32 i dalej) ustanawiają dla edukacji międzykulturowej trzy główne zasady, które mogą też służyć jako jej szeroko zakrojone cele:

Zasada I: Edukacja międzykulturowa szanuje tożsamość kulturową osób uczących się, zapewniając wszystkim dostęp do edukacji na wysokim poziomie i dostosowanej do kontekstu kulturowego.

Zasada II: Edukacja międzykulturowa zapewnia każdej osobie uczącej się wiedzę, wzorce postaw oraz umiejętności kulturowe, niezbędne do czynnego i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Zasada III: Edukacja międzykulturowa zapewnia każdej osobie uczącej się wiedzę, wzorce postaw oraz umiejętności kulturowe, pozwalające jej wnieść własny wkład w poszanowanie, zrozumienie i solidarność pomiędzy jednostkami, grupami etnicznymi, społecznymi, kulturowymi, religijnymi i narodami.

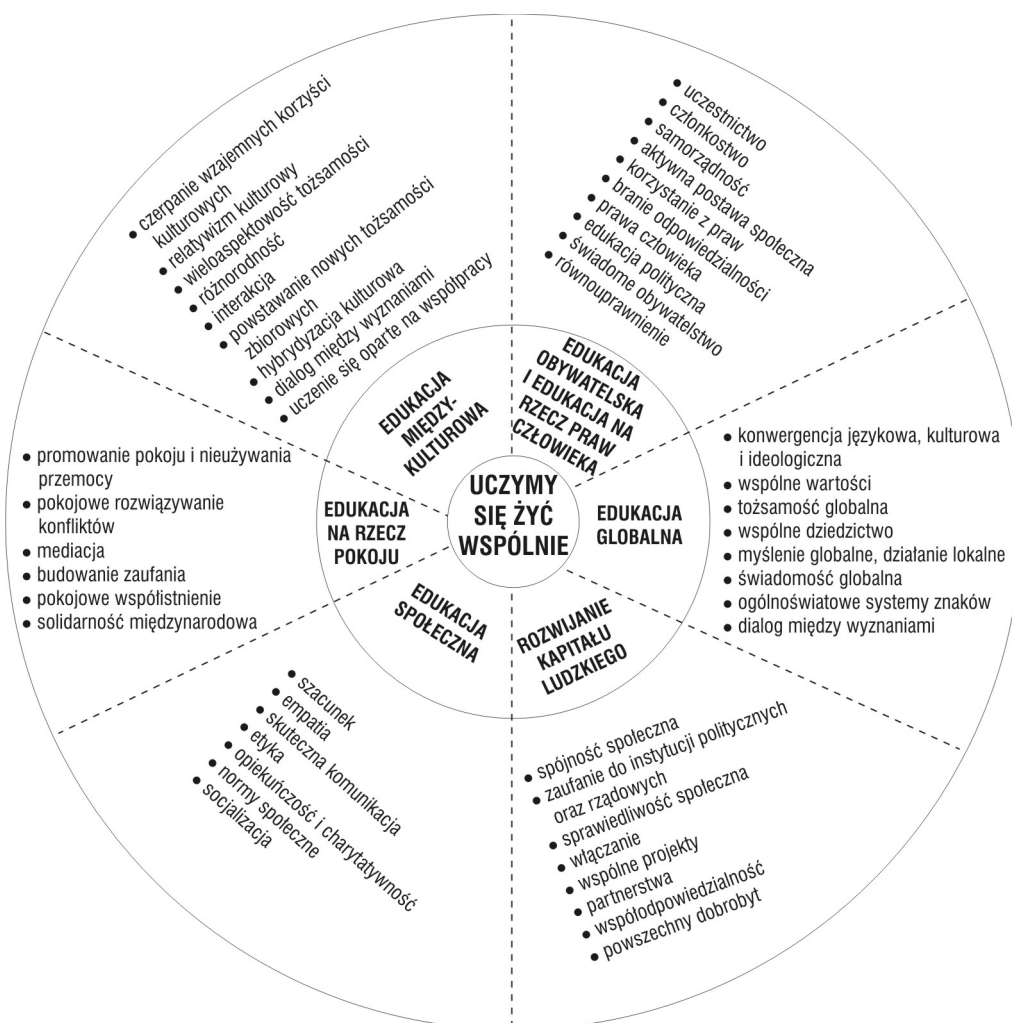
5.2. Charakterystyka edukacji międzykulturowej

Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla XXI wieku (Delors 1996) uruchomiła projekt *Uczymy się żyć wspólnie*, którego cele są zgodne z celami Rady Europy oraz wszystkich organizacji partnerskich i instytucji międzynarodowych.

Podstawą tej inicjatywy jest twierdzenie, że fundamentem wspólnego życia jednostek, grup i społeczeństw są prawa człowieka.

Do osiągnięcia celów projektu prowadzą następujące formy edukacji:

- edukacja społeczna;
- edukacja na rzecz pokoju;
- edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka;
- edukacja międzykulturowa;
- edukacja globalna;
- rozwijanie kapitału ludzkiego (Rada Europy 2003:18).



Część celów zawartych w programie *Uczymy się żyć wspólnie* realizuje edukacja międzykulturowa:

- czerpanie wzajemnych korzyści kulturowych;
- relatywizm kulturowy (równość kultur, niedyskryminowanie);
- wieloaspektowość tożsamości (tożsamość osobista rozwija się na podstawie wielu doświadczeń kulturowych);
- różnorodność (twórcze wykorzystanie zróżnicowania potencjału oraz poszanowanie różnic);
- interakcja (wspólne uczenie się, rozwiązywanie problemów i konfliktów międzykulturowych);
- powstawanie nowych tożsamości zbiorowych (np. obywatelstwo europejskie, obywatelstwo globalne)
- hybrydyzacja kulturowa (rozwijanie wartości, postaw i zasad współżycia społecznego z uwzględnieniem reguł pluralizmu kulturowego);
- dialog między wyznaniem (porozumienie pomiędzy wspólnotami wyznaniowymi);
- uczenie się oparte na współpracy (wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem, praca projektowa itp.).

Pozostałe cele programu *Uczymy się żyć wspólnie* są realizowane w innych formach edukacji, pozostających w ścisłej korelacji z edukacją międzykulturową:

- edukacja na rzecz pokoju ma na celu wypracowanie fundamentów zrozumienia międzynarodowego i pokojowego współistnienia, kieruje się zasadą wzajemnego zaufania, rozwijając metody mediacji i rozwiązywania konfliktów;
- edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka rozwija kompetencje niezbędne dla aktywnego uczestnictwa, przyjmowania odpowiedzialności, współpracy i samorządności;
- edukacja społeczna prowadzi do rozwoju kompetencji interpersonalnych, niezbędnych dla osiągnięcia spójności i wysokiej kultury społecznej.

Cały projekt zmierza do ukształtowania bardziej opiekuńczego i solidarnego społeczeństwa.

5.3. Uczymy się żyć wspólnie – ogólny cel edukacji międzykulturowej

Złożony w UNESCO Raport Delorsa (1996) wyszczególnia kilka odmiennych, choć ściśle powiązanych, celów przyszłej edukacji:

- uczyć się, aby wiedzieć;
- uczyć się, aby działać;
- uczyć się, aby żyć wspólnie;
- uczyć się, aby być.

Uczenie się, aby żyć wspólnie, znajduje się w centrum uwagi edukacji międzykulturowej (por. Rozdz. 3.2, s. 16) i z tego powodu może być uważane za najbardziej ogólny cel. Obejmuje: (...) rozwijanie

umiejętności zrozumienia innych ludzi i doceniania współzależności (...) w duchu poszanowania wartości pluralizmu, wzajemnego zrozumienia (...) pokoju i różnorodności kulturowej. Osoba ucząca się musi przyswoić wiedzę, umiejętności i wartości, które mogą przyczynić się do zbudowania atmosfery solidarności i współpracy pomiędzy różnymi jednostkami i grupami wchodzącymi w skład społeczeństwa (UNESCO 2007:20).

5.4. Wymiar poznawczy, emocjonalny i pragmatyczny

Kompetencje międzykulturowe można rozpatrywać, odwołując się do trzech powszechnie uznawanych wymiarów edukacyjnych:

- wymiaru poznawczego (wiedzy): uczenia się, aby wiedzieć;
- wymiaru emocjonalnego (postawy): uczenia się, aby być;
- wymiaru praktycznego (umiejętności): uczenia się, aby działać.

Wiedza – wymiar poznawczy: uczenie się, aby wiedzieć

Sama wiedza na temat innych krajów i kultur, która przekazywana jest w szkole w ramach nauczania poszczególnych przedmiotów, np. geografii, historii lub języków obcych, jest niewystarczająca. Niezbędne są wszelkie informacje, które w środowisku wielokulturowym pomagają zrozumieć i szanować się nawzajem.

Z jednej strony – to wiedza faktograficzna na temat wartości i norm, tradycji, religii, dzieł sztuki (Kultura przez duże K), życia codziennego i nawyków (kultura przez małe k), a z drugiej – wiedza strategiczna, niezbędna w spotkaniach międzykulturowych, czyli reguły uzewnętrzniania własnej tożsamości, wyjaśniania nieporozumień i błędnych interpretacji, radzenia sobie z konfliktami, uczenia się współpracy itd.

Postawy – wymiar emocjonalny: uczenie się, aby być

Edukacja międzykulturowa powinna pogłębiać świadomość własną i zrozumienie własnego zaplecza kulturowego. Jednocześnie musi kształtować postawy wyrażające szacunek i tolerancję dla „inności innych”, a także równości i prawa każdego człowieka do odmienności.

Umiejętności – wymiar praktyczny: uczenie się, aby działać

W kontekście edukacji międzykulturowej należy rozwijać umiejętność wykorzystania odpowiedniej wiedzy faktograficznej lub strategicznej w sytuacjach, w których trzeba pokonywać problemy międzykulturowe oraz wspólnie wykonywać zadania.

5.5. Trzy rodzaje działań w ramach edukacji międzykulturowej

Proces edukacyjny może przybierać trzy formy (Rada Europy 2003: 36 i dalej):

Uczenie się na podstawie różnic

Obowiązują tutaj trzy zasady:

- skupienie się na różnicach, a nie cechach wspólnych, co należy rozumieć jako otwartość na „inne” i „nieznane”;
- relatywizm kulturowy (równość kultur), który informuje, że nie można wykorzystywać wartości i norm jednej kultury do oceny innych kultur;
- wzajemność, co oznacza wymiany, interakcje i wzajemne zaufanie.

Uczenie się na podstawie kontrowersji i konfliktów

Edukacja międzykulturowa nie zawsze przebiega łatwo i harmonijnie. Podobnie jak spotkania międzyludzkie, może być źródłem napięć, nacisków, frustracji, sprzeciwu, a nawet starć na tle kulturowym. Jednakże każda sytuacja, w której dochodzi do rozbieżności celów, może generować konflikty: interesów, moralne, międzypokoleniowe i inne. Dlatego, jak wskazuje Galtung (2002:5, [w:] Rada Europy 2003:38): (...) kluczową sprawą jest nie tyle unikanie konfliktów – bo te są nieuniknionym rezultatem różnorodności – ile niedopuszczanie do rozwiązywania ich metodami odwołującymi się do przemocy, czyli siłą i agresją.

Z tego powodu jednym z najważniejszych celów edukacji międzykulturowej jest opracowywanie i ćwiczenie strategii pokojowego radzenia sobie z konfliktami.

Interaktywne uczenie się

Przebiega w procesach zespołowych, takich jak: wspólne zdobywanie wiedzy, rozwiązywanie problemów, dyskusja, realizacja projektów edukacyjnych. Dzięki tym procesom można osiągnąć większość celów społecznych i edukacyjnych: włączenie społeczne, solidarność, interakcję, budowanie wspólnoty, wspólną odpowiedzialność, uczestnictwo, świadomość globalną.

Istnieją trzy formy zbiorowego uczenia się (Rada Europy 2003, przypis 63):

- uczenie się w sieciach – sieci cechuje wysoka dynamika, gdyż wiążą się z wymianą oraz wspólnym działaniem; członkowie sieci zrzeszają się tymczasowo, a spotkania z udziałem wszystkich jej uczestników są rzadkie;
- uczenie się w zespołach – styl pracy zespołów cechuje zadaniowość, są bardziej ustrukturyzowane niż sieci, tworzy się je w celu rozwiązania konkretnego problemu, a po wykonaniu pracy likwiduje;
- uczenie się w społecznościach – społeczności to nieformalne grupy, które zbierają się spontanicznie i realizują wspólne przedsięwzięcie.

5.6. Kompetencje i postawy

Edukacja międzykulturowa wymaga nie tylko dostarczania informacji z zakresu wiedzy o społeczeństwie i kulturze, ale także rozwijania kompetencji niezbędnych do przyjęcia właściwej postawy wobec „inności” i „różnic”. Są to kompetencje opisane w psychologii społecznej i dotyczą ogólnych kompetencji interpersonalnych, ale mają bardzo duże znaczenie dla osiągnięcia sukcesu w edukacji międzykulturowej.

Empatia

Wymaga gotowości wkroczenia w świat „innych” i zrozumienia go od wewnątrz. Próba zrozumienia „innych” z perspektywy ich własnego otoczenia społeczno-kulturowego oznacza uświadomienie sobie, że to, co nam wydaje się dziwne, dla nich może być czymś absolutnie normalnym.

Empatia pomaga zrozumieć i zaakceptować „inność innych”, ma przy tym swój wymiar poznawczy i emocjonalny.

Dystansowanie się i decentracja

Dystansowanie się oznacza zmianę perspektywy i polega na spojrzeniu z zewnątrz na nasz własny świat. Pomaga zdać sobie sprawę, że nie wszyscy podzielają nasze poglądy, przez co ich opinia o nas może nam się wydawać naznaczona stereotypami lub uprzedzeniami. Decentracja jest zdolnością przyjmowania innych niż własny punktów widzenia oraz umiejętnością wyjścia poza własny sposób myślenia. Dystansowanie się i decentracja ułatwiają nam lepsze porozumiewanie się z innymi ludźmi.

Tolerancja niejednoznaczności

Czasami trudno jest poradzić sobie w sytuacjach, kiedy nie rozumiemy innych lub nie uzyskujemy jednoznacznych odpowiedzi. W takich przypadkach pomaga nam rozwinięta tolerancja niejednoznaczności, która obniża poziom negatywnych emocji zakłócających proces komunikacji.

Samoświadomość i uzewnętrznianie tożsamości

Wymaga sformułowania zasad i opisanie ram, które kształtują nasz własny świat oraz wpływają na światopogląd (tradycje, wartości, opinie) i porządkują życie codzienne (zwyczaje, rytuały, styl życia). Ponadto jest to umiejętność porównywania siebie z „innymi” oraz zdolność do prezentowania swojej tożsamości „innym”.

Otwartość emocjonalna

Jednym z warunków wstępnych edukacji międzykulturowej jest otwartość i gotowość na wchodzenie w relacje z innymi osobami. Część osób może być zamknięta w sobie i wykazywać skłonność do wyjścia z cienia tylko wtedy, gdy czuje, że jest akceptowana i przyjmowana z serdecznością. W tym kontekście zadaniem edukacji międzykulturowej jest budowanie w grupie tolerancji, szacunku i zaufania, aby wszyscy czuli się akceptowani.

Wieloperspektywiczność

W edukacji międzykulturowej należy stwarzać warunki umożliwiające wystuchanie kontrastujących ze sobą opinii oraz uwzględnianie wszystkich dostępnych punktów widzenia przy rozpatrywaniu różnych kwestii. Wieloperspektywiczność jest ściśle powiązana z decentracją.

Wycofanie się z pierwszego planu

W grupie zawsze znajdą się osoby dominujące i osoby nieśmiałe, przyjmujące postawę wyczekującą. Przyczyną postawy wyczekującej może być brak poczucia akceptacji ze strony grupy. Zadaniem edukacji międzykulturowej jest ustanowienie równowagi pomiędzy tymi skrajnościami: każdy z członków grupy powinien pozostawać na scenie, ale niektórzy muszą przesunąć się do środka, a inni z kolei – nauczyć się wycofywania z pozycji dominującej.

Kompetencje językowe

Języki odgrywają wiodącą rolę w osiągnięciu celów edukacji międzykulturowej. Język ojczysty jest ważny w procesie kształtowania tożsamości własnej i stanowi podstawę rozwoju kompetencji językowych. Z tego powodu nie należy lekceważyć jego dalszego doskonalenia.

Z drugiej strony, w warunkach szkolnych nie mniej ważną rolę odgrywa język, w którym realizowany jest program nauczania. Pomaga on w zdobywaniu wiedzy i nabywaniu kompetencji interpersonalnych.

5.7. Etykieta komunikacji międzykulturowej

Z podsumowania listy kompetencji wynikają zasady komunikowania się w grupie wielokulturowej³:

Zasada 1: Powstrzymuj się przed bezrefleksyjnym przyjmowaniem interpretacji, założeń i osądów.

Zasada 2: Wykraczaj poza własny punkt widzenia.

Zasada 3: Bądź gotów do tłumaczenia innym tego, co dla Ciebie jest oczywiste.

Zasada 4: Słuchaj i zadawaj pytania.

Zasada 5: Korzystaj z umiejętności krytycznego myślenia.

Zasada 6: Wymieniaj poglądy.

Zasada 7: Skupiaj się na rozwiązaniach, nie na problemach.

6. Przestrzeń i metody edukacyjne

6.1. W szkole: kierowanie i zarządzanie

Szkoły są miejscem, gdzie spotykają się przedstawiciele różnych kultur. Muszą stać się czymś więcej – centrami międzykulturowych spotkań i współpracy, a to wymaga zaangażowania ich samych oraz władz oświatowych. Konieczna jest więc wizja realizacji tego celu, oparta na wykorzystaniu potencjału szkół oraz zasobów społeczności lokalnych.

³ Lista zasad zaczerpnięta została z nieopublikowanego wystąpienia Josefa Hubera na konferencji Różnorodność kulturowa i dialog międzykulturowy dla edukacji eurośroziemnomorskiej. Budowanie wiedzy i praca w sieciach. Barcelona, 29 listopada – 2 grudnia 2006 r.

Strategie edukacyjne powinny promować zwiększenie zaangażowania wszystkich uczestników procesu edukacyjnego w realizację praktyki włączającej. Oznacza to aktywizację nie tylko uczniów, nauczycieli, rodziców, kierownictwa, ale również różnych grup kulturowych. W ten sposób spotkania międzykulturowe i międzykulturowe uczenie się stają się zarówno celem, jak i środkiem rozwoju wewnętrznego oraz procesu przemian. Stanowią przy tym narzędzie budowy modelu społeczeństwa obywatelskiego, gdzie każdy ma możliwość uczenia się odpowiedzialności za działania międzykulturowe (Jensen i Schnack 1994), oraz uczestniczenia w życiu poszczególnych społeczności i całego społeczeństwa.

Dzieci uczą się, obserwując i naśladowując dorosłych. Dlatego nauczyciele i kierownictwo szkoły powinni stanowić wzór, reprezentując postawę otwartości na uczenie się międzykulturowe, tak w życiu zawodowym, jak i prywatnym. Co więcej, należy stworzyć uczniom i rodzicom warunki umożliwiające zaprezentowanie obecności różnych stanowisk i kultur w społeczności szkolnej.

Stworzeniu odpowiedniej oferty edukacyjnej sprzyja stanowisko władz oświatowych, promujące kwestie równości oraz sprawiedliwości społecznej. Jednakże samo zapewnienie równych szans nie wystarczy do aktywizacji grup mniejszościowych oraz wzrostu poczucia wartości własnej ich przedstawicieli, zwłaszcza jeśli w samych społecznościach nie ma realnego równouprawnienia. Zadaniem szkoły jest więc opracowanie programów wspierających, a władz lokalnych – wszechstronna pomoc w ich tworzeniu i realizacji.

Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji przyjęła *Program polityki edukacyjnej dla XXI wieku*, który dotyczy również edukacji międzykulturowej (Rada Europy 2003:55-56). Zawiera on następujące zalecenia dotyczące kierowania i zarządzania szkołami:

- promowanie metod kierowania i zarządzania, zgodnie z którymi wielokulturowość nie stanowiłaby dodatku do programu nauczania, a istotną część procesu zarządzania na wszystkich jego poziomach, pozbawioną hierarchii w relacjach międzyludzkich;
- podejmowanie decyzji na podstawie wiarygodnych ocen i rzetelnych danych;
- budowanie atmosfery zaufania, podmiotowości i współodpowiedzialności w gronie pedagogicznym, między nauczycielami a uczniami oraz między szkołami a społecznościami lokalnymi;
- włączanie rodziców reprezentujących mniejszości etniczne w życie szkoły (działalność w radzie rodziców, wolontariat, wkład w prowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych itp.);
- realizacja projektów edukacyjnych sprzyjających integracji oraz przeciwdziałających hierarchizacji i rywalizacji;
- uwzględnienie różnorodności i międzykulturowości w strategii rozwoju instytucjonalnego, np. w opisie celów, planach działań, programach naprawczych, zasadach rekrutacji uczniów;
- decentralizacja modelu zarządzania, która korzystnie wpływa na rozwiązywanie problemów lokalnych, podejmowanie decyzji uwzględniających kwestie kulturowe oraz wykorzystanie metod dostosowanych do potrzeb;
- promowanie wartości współpracy, dialogu i zrozumienia;
- wykorzystanie metody uczących się wspólnot;

- promowanie klas mieszanych pod każdym względem (pochodzenia, potrzeb edukacyjnych, poziomu zaawansowania wiedzy itd.);
- powołanie grupy koordynującej pracę placówek edukacyjnych w zakresie edukacji międzykulturowej, w skład której wchodzi przedstawiciele wszystkich uczestników procesu edukacyjnego i społeczności lokalnej;
- wspieranie pracy samorządów uczniowskich i studenckich oraz zwiększenie zaangażowania uczniów w procesy podejmowania decyzji;
- mobilizowanie uczniów, nauczycieli, rodziców do działań mających na celu ujawnianie i eliminowanie wszelkich przejawów dyskryminacji instytucjonalnej oraz ukrytych form marginalizacji i uprzedzeń;
- unikanie ukrytej segregacji w postaci masowego umieszczania uczniów z mniejszości etnicznych w klasach specjalnych lub zbiorowego stosowania programów wyrównawczych, co mogłoby przyczynić się do dyskryminacji strukturalnej wprowadzonej w imię tzw. potrzeb specjalnych i różnic kulturowych;
- zapewnienie doradztwa, pomocy psychologiczno-pedagogicznej i usług mających na celu rozwój uczniów, co pomogłoby im uporać się z sytuacjami konfliktowymi, dyskryminacją, presją rówieśniczą, frustracją lub deprawacją osobowości oraz stworzyć uczniowskie lub studenckie zespoły mediacyjne zajmujące się konfliktami;
- badanie skuteczności działań szkoły poprzez analizę jej atmosfery i organizacji życia codziennego oraz uwzględnienie w systemie samooceny uczniowskiej celów edukacji międzykulturowej;
- stosowanie samoanalizy i autoewaluacji w procesie rozwoju organizacyjnego instytucji edukacyjnych;
- wykorzystywanie w procesie ewaluacji różnorodnych źródeł danych (dokumenty, dane statystyczne, media, organizacje pozarządowe, rodzice, uczniowie, nauczyciele itd.) i technik badawczych (sondaże, testy, obserwacja, ocena koleżeńska, badania jakościowe, kontrola społeczna itd.).

6.2. W klasie

Edukacja międzykulturowa, podobnie jak demokracja: (...) nie może być realizowana w formie zbiorowego przekazu dydaktycznego, tak jak klasyczne przedmioty nauczania (Rada Europy 2003:20). Oprócz informacji o „innych”, otrzymanej na podstawie bezpośrednich doświadczeń, uczymy się traktowania siebie z szacunkiem, empatią, okazując dobre manieri, z troską i wyrozumiałością.

Cele edukacji międzykulturowej można osiągnąć w różny sposób, m.in. poprzez:

Wybór tematyki

W klasach wielojęzycznych należy wprowadzić zagadnienia związane z wielojęzycznym kontekstem edukacji. Można je realizować poprzez porównywanie języków i sposobów komunikacji niewerbalnej, zestawianie znaczenia słów czy omawianie specyficznej roli pewnych języków, np. angielskiego jako

lingua franca, z zapowiedzią wielojęzyczności w perspektywie (ja i moje języki). Oczywiście są przedmioty nauczania łatwiejsze do adaptacji, jak historia, geografia, nauki społeczno-polityczne czy języki obce. Jednak kontekst międzykulturowy można też podkreślić, wybierając tematy zajęć z innych przedmiotów, np. muzyki, matematyki, nauk przyrodniczych.

Aktywizujące metody nauczania

Przykładowe metody i techniki aktywizujące uczniów:

- zachęcanie do poszukiwań w procesie uczenia się, co inspiruje uczniów i rozwija w nich poczucie odpowiedzialności za wyniki własnej nauki;
- realizacja projektów edukacyjnych, co uczy współpracy w grupach i zespołach;
- uczenie wykorzystywania mocnych stron poszczególnych członków grupy w procesie uczenia się;
- uczenie się uzgadniania stanowisk i poglądów;
- odgrywanie scenek, co daje możliwość wcielania się w inne role, eksperymentowania w sytuacji konfliktu i rozwijania samoświadomości, empatii oraz umiejętności decentracji;
- praca z utworami literackimi, które zawierają aspekt międzykulturowy, co aktywizuje procesy na poziomie światów przejściowych;
- tworzenie własnych tekstów, przedstawiających sposoby radzenia sobie z konfliktami.

6.3. Program nauczania

Tradycyjne szkolne programy nauczania mają swoją specyficzną strukturę – po preambule odwołującej się do ogólnorozwojowych walorów edukacji przedstawiana jest treść nauczania poszczególnych przedmiotów jako cele prowadzące do osiągnięcia postępów w nauce. Kolejna część programu zawiera instrukcje dotyczące form nauczania i oceniania.

Edukacja międzykulturowa poszerza wszystkie wyżej wymienione części programów nauczania.

Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji (Rada Europy 2003:54f) zaleca, by przy opracowywaniu programów nauczania wziąć pod uwagę następujące aspekty:

- zapewnienie oferty edukacyjnej uwzględniającej różne potrzeby, zainteresowania, umiejętności i konteksty kulturowe;
- uwzględnienie edukacji międzykulturowej jako jednego z celów programów nauczania na wszystkich szczeblach edukacji formalnej;
- promowanie niecentrycznych programów nauczania, opartych na zasadach niedyskryminacji, pluralizmu i relatywizmu kulturowego;
- tworzenie zamierzonych i oczywistych międzykulturowych sytuacji edukacyjnych, np. spotkań z „nieznany”, „obcym”, „odmiennym” lub „innym”;
- analizowanie różnic kulturowych w kontekście życia codziennego oraz promowanie koncepcji uczenia się z różnic, wieloperspektywiczności, pamięci i pojednania;

- zachęcanie do opracowywania szkolnych programów nauczania, uwzględniających specyfikę lokalną i kulturową;
- zwiększenie możliwości wyboru (w tym alternatywnych zajęć indywidualnych), ale bez powodowania zmian w programie nauczania i osłabiania spójności treści nauczania;
- uwzględnienie kompetencji społecznych, niezbędnych dla obywateli społeczeństw demokratycznych, np. umiejętności uczestniczenia w debacie publicznej i rozwiązywania konfliktów bez uciekania się do przemocy, budowania koalicji i współpracy z innymi ludźmi, komunikowania się i podtrzymywania dialogu, podejmowania odpowiedzialnych decyzji, tworzenia wspólnych projektów, rozwijania krytycznego myślenia czy porównywania wzorców i twierdzeń;
- umożliwienie dostępu do zajęć wielokulturowych, komunikacji międzykulturowej oraz stworzenie uczniom szans kontaktu z innymi kulturami;
- mierzenie osiągnięć w rozwoju kompetencji obywatelskich, np. z zakresu wiedzy o społeczeństwie, historii, nauk politycznych;
- przywiązywanie wagi do spotkań międzykulturowych w warunkach edukacji nieformalnej i praktyk uczenia się na doświadczeniu, np. w formie wymiany, wizyty, projektu itp.;
- uwzględnienie specjalistycznych modułów, które zawierają wymiar europejski i wykraczają poza granice pojedynczego przedmiotu nauczania.

6.4. Kompetencje nauczycielskie

Aby edukacja międzykulturowa mogła odnieść sukces, należy znacząco wzmocnić rolę nauczycieli i zwiększyć zakres ich zadań. Nie można dłużej postrzegać nauczycieli jako przekazników treści nauczania – muszą pełnić funkcję przewodników zapewniających uczniom samorozwój oraz pomyślnie przebiegające interakcje. Jeśli mają sprostać specyficznym wymogom edukacji międzykulturowej, nie tylko powinni być ekspertami w swoich dziedzinach, ale muszą jednocześnie wykazywać większe kompetencje w zakresie pedagogiki ogólnej.

Edukacja międzykulturowa postrzega nauczycieli jako integralną część środowiska wielokulturowego. W konsekwencji wszystkie aspekty tej sfery edukacji, opisane wcześniej, odgrywają ważną rolę nie tylko w kształceniu uczniów, ale również w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli.

W ramach *Programu Pestalozzi* Rady Europy została przygotowana *Koncepcja rozwoju kompetencji*, wykorzystywana przy opracowaniu programów szkoleniowych (Ferenc Arato, Pascale Mompoin-Gaillard i Josef Huber). Koncepcja zakłada:

- rozwijanie świadomości i wrażliwości na kwestie związane z międzykulturowością oraz promowanie empatii – wymiar emocjonalny;
- pogłębianie wiedzy i zrozumienia zagadnień międzykulturowych – wymiar poznawczy;
- rozwijanie praktyki indywidualnej, czyli skuteczności, wydajności i uczciwości działań podejmowanych w warunkach międzykulturowych – wymiar pragmatyczny;

- wspieranie działań związanych z przejściem od praktyki indywidualnej do działalności kształtującej praktykę społeczną – współpraca.

W myśl stanowiska europejskich ministrów edukacji (Rada Europy 2003:56) w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli edukacji międzykulturowej decydujące są następujące czynniki:

- programy dotyczące różnorodności i wrażliwości społecznej, dostępne dla nauczycieli, administratorów, kadry pomocniczej, dyrektorów szkół oraz pozostałych pracowników oświatowych;
- szkolenie nauczycieli w zakresie technik zapobiegania zachowaniom aspołecznym i reagowania na nie;
- szkolne plany doskonalenia zawodowego nauczycieli, przewidujące szkolenia z zakresu różnorodności i wrażliwości kulturowej, kładące nacisk na jakość szkoleń;
- rozwijanie kompetencji międzykulturowych w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem wrażliwości międzykulturowej, umiejętności komunikacyjnych, świadomości kulturowej, umiejętności zapewnienia uczniom demokratycznego i bezstronnego środowiska edukacyjnego;
- szkolenie nauczycieli w opracowywaniu materiałów edukacyjnych na potrzeby edukacji międzykulturowej – proponowanie im metod i dostarczanie zasobów służących do rozwijania u uczniów umiejętności dyskusowania, krytycznego myślenia, pracy zespołowej, zarządzania konfliktem, analizowania zjawisk z różnych perspektyw, zwłaszcza w sprawach budzących kontrowersje;
- zachęcanie nauczycieli do tworzenia bezpiecznego środowiska edukacyjnego oraz do reagowania w trudnych sytuacjach, jakie mogą zaistnieć w przestrzeni nieformalnej: pogróżek słownych, zastraszania na tle seksualnym, dręczenia, dokuczania, czy nawet przemocy fizycznej;
- w ramach systemu zapewniania jakości promowanie nauczycieli refleksyjnych i gotowych do ustawicznego rozwoju zawodowego, a w ramach systemu kompleksowego wspomaganie szkół – zagwarantowanie szkoleń dostosowanych do kontekstu lokalnego, np. specyfiki kulturowej, rozwoju społeczności lub konkretnych potrzeb szkoleniowych;
- postrzeganie roli nauczyciela w klasie wielokulturowej jako nauczyciela praw człowieka i wartości demokratycznych, który nie tylko przekazuje wiedzę, ale podejmuje się mediacji, doradztwa, zarządzania, partnerstwa, mentoringu, coachingu, facylitowania oraz aktywnego promowania wartości i pożądanых postaw;
- przygotowanie nauczycieli do promowania i oceniania rezultatów miękkich edukacji obywatelskiej i międzykulturowej oraz do doceniania wartości edukacji nieformalnej i pozaformalnej;
- zapewnienie nauczycielom dostępu do szkoleń przygotowujących do badania potrzeb uczniów w zakresie rozwoju kompetencji społecznych i międzykulturowych;
- szkolenie nauczycieli w zakresie wykorzystania technik informacyjno-komunikacyjnych w celu zwiększenia udziału uczniów w procesach podejmowania decyzji w szkole, zespołowego uczenia się i realizacji wspólnych działań.

7. Wnioski: czy jesteśmy przygotowani na taką zmianę w edukacji?

Rozumienie ważnej roli edukacji międzykulturowej w kształtowaniu i rozwoju społeczeństwa włączającego nie oznacza automatycznie, że wszyscy związani z edukacją w równym stopniu odczuwają potrzebę zmiany.

Jest wiele przyczyn decydujących o przyjmowaniu postaw sceptycznych. Przemiany, które w pewnych krajach gruntownie odmieniły społeczeństwo, nie miały aż tak wielkiego wpływu na inne społeczeństwa i być może dlatego nie odczuwają one pilnej potrzeby zmiany paradygmatu edukacyjnego. W tradycyjnie nastawionych i zamożnych grupach społecznych gotowość odejścia od własnych ogólnych założeń edukacji oraz zaakceptowania i radzenia sobie ze zmianą jest mniej widoczna, tym bardziej że bogatym zawsze z trudem przychodziło dzielenie się z biednymi.

Przeprowadzenie zmian w społeczeństwach demokratycznych wymaga długiego i czasem skomplikowanego procesu debat społecznych oraz wspólnego ustalania nowych stanowisk. Ale proces ten jest niezbędny, jeśli dążymy do ukształtowania postaw otwartości i gotowości do uczenia się na podstawie różnic i jeśli chcemy, by ideał wspólnego życia w pokoju stał się rzeczywistością.

Spośród czynnych zawodowo nauczycieli wielu dorastało i edukowało się w środowiskach monokulturowych oraz jednojęzycznych, zatem zmiany, z którymi spotykają się w otoczeniu i pracy codziennej – takie jak upowszechnianie klas wielokulturowych, zanik homogeniczności i dominacja różnorodności – niepokoją ich i zniechęcają. Dość często zmianom towarzyszy pojawianie się u nauczycieli uprzedzeń, poczucia wykluczenia, zamknięcia się w sobie, agresji, konfliktów oraz odmowy współpracy. Zmiany dotyczą osobiście każdego nauczyciela i dlatego każdy z nich musi na nowo określić swoją rolę zawodową w edukacji.

Ponieważ nauczyciele odgrywają tak doniosłą rolę w przygotowywaniu młodego pokolenia do stawania się obywatelami świata, który nieodwołalnie będzie jeszcze bardziej wielokulturowy, kluczowym zadaniem jest, byśmy pozyskali dla edukacji międzykulturowej ich serca i umysły.

Źródła

1. Aitchison J., (1994), *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*, wyd. II, Oxford: Blackwell.
2. Arnesen A.L. i in., (2008), *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity: Survey's report on initial education of teachers in socio-cultural diversity*, t. I, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
3. Ball S.L., (1990), *Politics and policy making in education*, London: Routledge.
4. Barrett M., (2007), *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*, Hove: Psychology Press.
5. Bennett M., Bennett J., Landis D., (2004) (red.), *Handbook of Intercultural Training*, wyd. III, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

6. Bostock S.J., (1998), *Constructivism in mass education: a case study*, [w:] „British Journal of Educational Technology”, nr 29 (3), s. 225–240.
7. Bottery M., (2004), *The Challenges of educational leadership: values in a globalized age*, London: Sage.
8. Byram M., Esarte-Sarries V., (1991), *Investigating cultural studies in foreign language teaching: a book for teachers*, Clevedon: Multilingual Matters.
9. Byram M. i in., (2003), *Intercultural competence*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
10. Rada Europy, (2003), *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji, Ateny, 10–12 listopada 2003 r.
11. Rada Europy, (2005), *Plan Działań* przyjęty na Trzecim Szczycie Szefów Państw i Rządów Rady Europy, Warszawa, 16–17 maja 2005 r.
12. Rada Europy, (2007), *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
13. Rada Europy, (2008), *White Paper on intercultural dialogue: living together as equals in dignity*, dokument ogłoszony przez Ministrów Spraw Zagranicznych Rady Europy podczas 118. sesji ministerialnej w Strasburgu 7 maja 2008 r.
14. Council of Europe Language Policy Division, (2009), *Autobiography of Intercultural Encounters*, Strasbourg.
15. Delors J. (red.), (1996), *Learning: the treasure within*, raport przedłożony UNESCO przez Grupę Roboczą ds. Edukacji dla XXI w., Paris: UNESCO Publishing.
16. Dimmock E., Walker A., (2005), *Educational leadership: culture and diversity*, London: Sage.
17. Farr R.M., Moscovici S. (red.), (1984), *Social representations*, „European Studies in Social Psychology”, nr 5, Cambridge: Cambridge University Press.
18. Fennes H., Hapgood K., (1997), *Intercultural learning in the classroom*. London: Crossing Borders.
19. Fullan M., (2001), *The new meaning of educational change*, New York, London: Teachers College Press Columbia University.
20. Galtung J., (2002), *Rethinking conflict: the cultural approach*, Intercultural Dialogue and Conflict Prevention, Strasbourg: Council of Europe.
21. Huber J., (2008), *The meaning and use of the declaration*, [w:] Huber J., Harkavy I. (red.), *Higher education and democratic culture: citizenship, human rights and civic responsibility*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
22. Hufeisen B., Lindemann B. (red.), (1998), *Tertiarsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenburg.
23. Jensen B.B., Schnack K., (1994), *Action competence as an educational challenge*, [w:] Jensen B.B., Schnack K. (red.), *Action and action competence*, Copenhagen: Royal Danish School of Education Studies.

24. Kleiber G., (1993), *Prototypensemantik: eine Einführung*, Tübingen: G. Narr.
25. Kramersch C., (1993), *Context and culture in language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
26. Krappmann L., (1969), *Soziologische Dimensionen der Identität*, Stuttgart: Klett.
27. Lázár I. i in. (red.), (2007), *Developing and assessing intercultural communicative competence: a guide for language teachers and teacher educators*, Languages for Social Cohesion, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
28. Lynch K., Baker J., (2005), *Equality in education: An equality of condition perspective*, [w:] *Theory and Research in Education*, t. 3(2), s.131–164.
29. Neuner G., (2003), *Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning*, [w:] Byram M. (red.), *Intercultural competence*, s. 15–62.
30. Roche J., (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik: eine Einführung*, Narr Studienbücher, Tübingen: G. Narr.
31. Spajić-Vrkaš V., (2004), *Learning and living democracy*, wykład wygłoszony na konferencji otwierającej Europejski Rok Edukacji Obywatelskiej ogłoszony przez Radę Europy, Sofia/Bułgaria, 13–14 grudnia 2004 r.
32. Starkey H., (2003), *Intercultural competence and education for democratic citizenship: implications for language teaching methodology*, [w:] Byram M. (red.), *Intercultural competence*, s. 63–84.
33. Taylor J.R., (2003), *Linguistic categorization*, Oxford: Oxford University Press.
34. UNESCO, (1992), *International Conference on Education: Final Report*, Paris.
35. UNESCO, (1995), *Our creative diversity: report of the World Commission on Culture and Development*, Paris.
36. UNESCO, (2005), *Integrated framework of action on education for peace, human rights and democracy*, Paris.
37. UNESCO, (2007), *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*, Paris.
38. Wolff D., (1994), *Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik*, [w:] *Die Neueren Sprachen*, s. 93, 407–429.

Wskaźniki sukcesu edukacji międzykulturowej

Katarzyna Karwacka-Vögele

Wstęp

Wskaźniki sukcesu odgrywają znaczącą rolę w rozwoju i zapewnianiu wysokiej jakości edukacji międzykulturowej. Pomimo dostępności licznych źródeł nie jest łatwo dotrzeć do dokumentu, który zawierałby opis wszystkich czynników potrzebnych do oceny jej efektów. Kompetencje międzykulturowe, jak np. poziom empatii lub tolerancji dla niejednoznaczności, nie mogą też być mierzone za pomocą wskaźników ilościowych.

Dlatego zachodzi konieczność opracowania przejrzystej listy wskaźników pokazujących różne sposoby oceniania postępów w dziedzinie edukacji międzykulturowej. Można je podzielić na dwa rodzaje: osobiste i instytucjonalne.

Wskaźniki osobiste składają się ze zbioru pytań uszeregowanych na czterech poziomach: personalnym, interpersonalnym, międzykulturowym oraz globalnym.

Na pytania można odpowiadać dwojako:

- stosując podejście retrospektywne polegające na refleksji nad przeszłymi doświadczeniami międzykulturowymi i przeanalizowaniu swoich działań, przemyśleń, punktów widzenia i postaw;
- postępując się tzw. podejściem na bieżąco, odnoszącym się do swoich obecnych działań i przemyśleń.

Wskaźniki instytucjonalne można analizować na czterech poziomach: kraju, szkoły, programu nauczania oraz kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Odpowiadając na pytania, należy uwzględnić takie czynniki jak treść i struktura programów nauczania oraz organizacja pracy nauczycielskiej i uczniowskiej.

Aby zagwarantować rzetelność badania i trafność oceny, należy:

- kilkakrotnie przeanalizować wskaźniki;
- unikać prostych odpowiedzi „tak” lub „nie”, gdyż nie pokazują one przyczyn obecnego stanu rzeczy;
- udzielać szczegółowych i przemyślanych odpowiedzi, które powinny zawierać informacje dotyczące zakresu spełniania wymagań, przyczyn niepowodzenia oraz planowanych działań naprawczych;

Uzyskane wyniki można wykorzystać do doskonalenia sposobów realizowania edukacji międzykulturowej jako:

- narzędzie oceny – dostarcza informacji o poziomie rozwoju edukacji międzykulturowej oraz wiedzy o jej słabych i mocnych stronach;
- narzędzie ewaluacji – zachęca do przeanalizowania programów w celu ich doskonalenia;
- źródło motywacji – wskazuje obszary wymagające doskonalenia;
- zbiór wytycznych – pomaga w opracowaniu programów z zakresu edukacji międzykulturowej.

Wskaźniki osobiste

<p>Poziom personalny</p>	<p>Czy rzeczywiście wiem, jaki mam światopogląd?</p> <p>Czy poddaję ponownej ocenie przyjmowane przez siebie wartości i kładę nacisk na rozwój swojego potencjału?</p> <p>Czy cechuje mnie otwartość na odkrywanie nowych aspektów mojej osobowości?</p> <p>Czy biorę odpowiedzialność za siebie i swoje czyny?</p> <p>Czy myślę krytycznie?</p> <p>Czy poszukuję kreatywnych rozwiązań?</p> <p>Czy przykładam wagę do wartości niematerialnych?</p>
<p>Poziom interpersonalny</p>	<p>Czy cechuje mnie wrażliwość na innych?</p> <p>Czy udało mi się zbudować trwałe relacje z ludźmi z innych kultur?</p> <p>Czy potrafię adaptować się do zmiennych warunków społecznych i/lub kulturowych?</p> <p>Czy szanuję i cenię panującą wśród ludzi różnorodność?</p> <p>Czy dobrze się czuję w towarzystwie nieznanym osobom?</p>
<p>Poziom międzykulturowy</p>	<p>Czy znam i czy cenię własne wartości i tradycje kulturowe, co wiem o ograniczeniach z nich wynikających?</p> <p>Czy wiem, na czym polegają różnice kulturowe?</p> <p>Czy okazuję szacunek i tolerancję dla różnic kulturowych?</p> <p>Czy próbuję się dowiadywać czegoś o innych kulturach i czy potrafię dostrzec powiązania, jakie między nimi istnieją?</p> <p>Czy jestem w stanie dostrzec subtelności własnej kultury?</p> <p>Czy cechuje mnie elastyczność potrzebna do postrzegania wartości takimi, jakimi one są w kontekście innej kultury (nie z punktu widzenia mojej kultury)?</p> <p>Czy znam występujące w innych kulturach normy, zwyczaje, wierzenia religijne, dzieła sztuki, praktyki życia codziennego i przyjęte formy zachowań?</p>

	<p>Czy zasięgam informacji na temat moich korzeni i czy zarazem staram się przewycięzać wszelkie ograniczenia lokalnego lub narodowego punktu widzenia?</p> <p>Czy jestem w stanie porozumiewać się z innymi ludźmi, postępując się stosowanymi przez nich formami komunikacji?</p> <p>Czy poszukuję okazji do komunikacji międzykulturowej?</p> <p>Czy mam w sobie gotowość do emocjonalnej i intelektualnej otwartości na to co obce i nieznanne?</p> <p>Czy staram się przewycięzać niepokoje, lęki i stereotypy związane z międzykulturowością?</p> <p>Czy czuję się pewnie w odmiennych środowiskach kulturowych?</p> <p>Czy staram się poszerzać własne horyzonty?</p> <p>Czy potrafię patrzeć na świat z różnych perspektyw?</p> <p>Czy wiem jak osiągać porozumienie podczas spotkań międzykulturowych (techniki autoprezentacji, współpracy, wyjaśniania nieporozumień, rozwiązywania konfliktów itd.)?</p> <p>Czy wykorzystuję wiedzę faktograficzną i operacyjną w sytuacjach, kiedy pojawiają się kwestie międzykulturowe, a zadania należy wykonać zespołowo?</p> <p>Czy potrafię uczyć się, obserwując różnice kulturowe?</p> <p>Czy potrafię skupić się zarówno na różnicach, jak i na cechach wspólnych?</p> <p>Czy rozwijam w sobie relatywizm kulturowy (przekonanie o równouprawnieniu kultur)?</p> <p>Czy wzajemność jest czymś, co staram się rozwijać podczas spotkań z ludźmi z innych kultur (poprzez wymiany, interakcje i wzajemne zaufanie)?</p> <p>Czy potrafię się uczyć interaktywnie?</p> <p>Czy koncentruję się na wspólnym rozwijaniu wiedzy i kolektywnym rozwiązywaniu problemów?</p> <p>Czy rozwijam zdolność do rozważania i konfrontowania ze sobą lub z innymi własnych uczuć, emocji lub poglądów?</p> <p>Czy pracuję z innymi nad wspólnymi projektami?</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Czy jestem w stanie wczuć się w sytuację innych, próbować przyjmować ich punkt widzenia i rozumieć poglądy wynikające z ich punktu widzenia?</p> <p>Czy staram się zrozumieć innych w ich własnych kontekstach społeczno-kulturowych i akceptować, że to, co mnie może wydawać się dziwne, dla nich jest normalne?</p> <p>Czy dostrzegam i rozpoznaję język emocji?</p> <p>Czy jestem w stanie rozpoznać różne sposoby komunikowania się (w różnych językach lub w obrębie tego samego języka)?</p> <p>Czy chcę i potrafię współpracować z innymi, aby wprowadzać pozytywne zmiany?</p> <p>Czy kształtuję w sobie tolerancję dla niejednoznaczności?</p> <p>Czy rozwijam w sobie otwartość emocjonalną?</p> <p>Czy rozwijam w sobie wieloperspektywiczność?</p> <p>Czy rozwijam w sobie umiejętność decentracji?</p> <p>Czy rozwijam swoje kompetencje językowe?</p> <p>Czy potrafię powstrzymać się od bezrefleksyjnego przyjmowania interpretacji, założeń i osądów?</p> <p>Czy potrafię wykraczać poza własny punkt widzenia?</p> <p>Czy mam w sobie gotowość do tłumaczenia innym rzeczy, które są dla mnie oczywiste?</p> <p>Czy mam w sobie gotowość do słuchania i zadawania pytań?</p> <p>Czy potrafię myśleć krytycznie?</p> <p>Czy wymieniam poglądy z innymi?</p> <p>Czy szukam rozwiązań, zamiast skupiać się na problemach?</p> <p>Czy znam strategie rozwiązywania konfliktów?</p> <p>Czy potrafię uczyć się na przykładzie kontrowersji i konfliktów?</p> <p>Czy promuję nieprzemocowe sposoby rozwiązywania konfliktów?</p> <p>Czy kształtuję swoją tożsamość w oparciu o więcej niż jedną kulturę?</p>
<p>Poziom globalny</p>	<p>Czy wykazuję empatię wobec problemów ludzi z innych krajów?</p> <p>Czy potrafię podzielać punkt widzenia ludzi z innych krajów?</p>

	<p>Czy wiem o kryzysach, które są wyzwaniem dla ludzkości?</p> <p>Czy orientuję się w sprawach międzynarodowych?</p> <p>Czy wiem coś o powiązaniach ogólnoświatowych?</p> <p>Czy myślę o rozwiązaniach problemów globalnych?</p> <p>Czy mam poczucie przynależności do większych społeczności, np. europejskiej lub światowej?</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Wskaźniki instytucjonalne

Poziom kraju	<p>Czy pracujemy nad rozwojem współpracy pomiędzy różnymi grupami społecznymi i etnicznymi występującymi w naszym kraju?</p> <p>Czy promujemy solidarność międzynarodową?</p> <p>Czy rozwijamy lub wspieramy nowe formy współistnienia i współpracy z innymi kulturami?</p> <p>Czy kształtujemy trwałe i zrównoważone formy wspólnego życia w społeczeństwie wielokulturowym (poprzez promowanie zrozumienia, szacunku i dialogu pomiędzy różnymi grupami kulturowymi)?</p> <p>Czy praktykujemy wzajemne uczenie się i czerpanie korzyści?</p> <p>Czy rozwijamy relatywizm kulturowy (równouprawienie kultur i niedyskryminowanie)?</p> <p>Czy wspieramy różnorodność (poprzez przeciwdziałanie dyskryminacji i wykluczeniu społecznemu, twórcze wykorzystanie pluralizmu i wzajemną akceptację)?</p> <p>Czy rozwijamy interakcje między różnymi grupami osób poprzez tworzenie i realizowanie programów wspólnego uczenia się lub rozwiązywanie problemów i konfliktów międzykulturowych?</p> <p>Czy wspieramy rozwój nowych zbiorowych tożsamości, np. obywatelstwa europejskiego lub globalnego?</p> <p>Czy działamy na rzecz hybrydyzacji kulturowej?</p> <p>Czy promujemy dialog międzywyznaniowy?</p> <p>Czy rozwijamy różne formy uczenia się opartego na współpracy?</p>
--------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Czy krzewimy kulturę rozwoju organizacyjnego i ewaluacji wewnętrznej instytucji edukacyjnych?</p> <p>Czy wspieramy wydarzenia kulturalne promujące różne sposoby ekspresji kulturowej i przyczyniające się do pogłębienia tolerancji, wzajemnego zrozumienia i poszanowania?</p> <p>Czy stwarzamy dzieciom i młodzieży okazje do spotykania się i wchodzenia w interakcje z rówieśnikami z innych kultur (w przedszkolach, szkołach i ośrodkach młodzieżowych)?</p> <p>Czy promujemy tworzenie sieci współpracy w zakresie edukacji i wymiany młodzieżowej na wszystkich poziomach edukacyjnych?</p> <p>Czy promujemy programy i wymiany międzykulturowe?</p> <p>Czy tworzymy regulacje i strategie polityczne wspierające wymiany międzykulturowe (np. związane z przyznawaniem wiz lub pozwoleń na pobyt i pracę)?</p> <p>Czy motywujemy młodzież do aktywnego uczestnictwa w procesach demokratycznych i promowania wartości demokracji?</p>
<p>Poziom szkoły</p>	<p>Czy bierzemy udział w wymianach międzykulturowych?</p> <p>Czy szanujemy tożsamość kulturową naszych uczniów?</p> <p>Czy zapewniamy uczniom rozwój wiedzy, postaw i umiejętności kulturowych, które:</p> <ul style="list-style-type: none"> • przygotowują ich do czynnego i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym; • umożliwiają im wniesienie swojego wkładu w pogłębienie poszanowania, zrozumienia i solidarności między jednostkami, grupami etnicznymi, społecznymi i kulturowymi oraz narodami? <p>Czy wspieramy upodmiotowienie, zaangażowanie oraz wkład wszystkich uczniów, rodziców i pracowników w rozwój środowiska szkolnego?</p> <p>Czy promujemy angażowanie się nauczycieli, kierownictwa szkół i uczniów w doświadczenia międzykulturowe (w obrębie i poza szkołą)?</p> <p>Czy w procesie kierowania i zarządzania instytucją wykazujemy poszanowanie dla kwestii kulturowych? Czy sposób kierowania i zarządzania odzwierciedla uwzględnienie aspektów kulturowych?</p>

	<p>Czy wykorzystujemy metody podejmowania decyzji, które włączają wszystkich zainteresowanych?</p> <p>Czy budujemy atmosferę zaufania, podmiotowości i współodpowiedzialności?</p> <p>Czy angażujemy rodziców pochodzących z mniejszości etnicznych w działalność szkoły i wspólne podejmowanie decyzji?</p> <p>Czy stosujemy formy pracy promujące współpracę i przeciwdziałające rywalizacji i tworzeniu hierarchii (grupy dyskusyjne, doświadczenia, projekt itd.)?</p> <p>Czy promujemy różnorodność i międzykulturowość w rozwoju instytucjonalnym?</p> <p>Czy wspieramy zdecentralizowany model zarządzania w celu rozwijania umiejętności rozwiązywania konfliktów oraz podejmowania decyzji uwzględniających kwestie kulturowe?</p> <p>Czy nasza szkoła promuje wartości współpracy, dialogu i wzajemnego zrozumienia?</p> <p>Czy zapewniamy międzykulturowe i integracyjne środowisko szkolne, ograniczające dystans społeczny między uczniami o odmiennym etnicznym i kulturowym pochodzeniu?</p> <p>Czy powołujemy zróżnicowane zespoły, składające się z przedstawicieli uczniów, kadry i rodziców w celu realizacji zadań z obszaru kierowania i zarządzania?</p> <p>Czy zachęcamy uczniów do aktywnego uczestnictwa w organach władz przedstawicielskich, kierowniczych i zespołach mediacyjnych?</p> <p>Czy promujemy angażowanie się uczniów w demokratyczne i odpowiedzialne podejmowanie decyzji?</p> <p>Czy wdrażamy procedury pozwalające rozpoznawać i eliminować wszelkie formy dyskryminacji instytucjonalnej oraz ukryte formy uprzedzeń i marginalizacji?</p> <p>Czy zapewniamy uczniom doradztwo, pomoc psychologiczno-pedagogiczną oraz szkolenia w zakresie rozwiązywania konfliktów, radzenia sobie w sytuacjach dyskryminacji, presji rówieśniczej, frustracji agresji itp.?</p> <p>Czy zapobiegamy segregacji (ukrytej lub pośredniej) polegającej na umieszczaniu uczniów z mniejszości etnicznych w klasach specjalnych?</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Czy badamy etos szkoły, kulturę organizacyjną i życie szkolne jako wyznaczniki skuteczności jej działań w zakresie edukacji międzykulturowej?</p> <p>Czy stosujemy autoewaluację, samoanalizę i refleksję w rozwoju organizacyjnym szkoły w celu doskonalenia instytucjonalnego?</p> <p>Czy podejmujemy decyzje na podstawie analizy danych otrzymanych z różnych źródeł?</p> <p>Czy promujemy powszechny dostęp do życia szkoły, wynikający z zasad demokracji i praw człowieka?</p> <p>Czy uwrażliwiamy uczniów na jakość relacji w środowisku rówieśniczym, atmosferę panującą w szkole oraz nieformalne aspekty programu nauczania?</p> <p>Czy stwarzamy uczniom możliwość rozwoju kompetencji wielojęzycznych?</p>
<p>Poziom programu nauczania</p>	<p>Czy wybieramy tematy uwzględniające wielojęzyczny kontekst edukacji?</p> <p>Czy promujemy aktywizujące metody nauczania i uczenia się?</p> <p>Czy kształtujemy postawę otwartości na inność i różnice?</p> <p>Czy kształtujemy u uczniów lojalność nie tylko wobec domu rodzinnego lub narodu?</p> <p>Czy stwarzamy uczniom możliwość spotkań z ludźmi o odmiennych potrzebach, zainteresowaniach, umiejętnościach czy uwarunkowaniach kulturowych?</p> <p>Czy uwzględniamy cele edukacji międzykulturowej w programach nauczania na każdym szczeblu edukacji formalnej?</p> <p>Czy programy nauczania są pozbawione orientacji etnocentrycznej?</p> <p>Czy programy nauczania uwzględniają zasady niedyskryminowania, pluralizmu i relatywizmu kulturowego?</p> <p>Czy w programach przewidziana jest przestrzeń na spotkanie z nieznanym (tak zwane międzykulturowe sytuacje edukacyjne)?</p> <p>Czy uczymy rozumienia różnic kulturowych w kontekście życia codziennego?</p> <p>Czy program nauczania jest na tyle elastyczny, by szkoły mogły uwzględniać w nim zarówno potrzeby i warunki lokalne, jak i miejscową specyfikę kulturową?</p>

	<p>Czy program nauczania można rozszerzyć tak, aby zapewniał zajęcia alternatywne i indywidualne (bez szkody dla sedna programu i ogólnej spójności treści nauczania)?</p> <p>Czy kształtujemy kompetencje społeczne i umiejętności niezbędne do uczenia się demokracji (umiejętności udziału w debacie publicznej oraz rozwiązywania konfliktów)?</p> <p>Czy program nauczania daje możliwość przekazu treści wielokulturowych, podejmowania komunikacji międzykulturowej i nawiązywania kontaktu z innymi krajami?</p> <p>Czy mierzymy postępy w edukacji międzykulturowej i obywatelskiej (w ramach wiedzy o społeczeństwie, historii, nauk społecznych, nauk politycznych)?</p> <p>Czy doceniamy wartość spotkań międzykulturowych w warunkach edukacji nieformalnej (wymiany, wizyty, projekty)?</p> <p>Czy program nauczania uwzględnia moduły o treści europejskiej, przebiegającej ponad granicami kulturowymi?</p> <p>Czy rozwijamy u uczniów umiejętność krytycznego myślenia w kontekście ich własnych reakcji i postaw wobec innych kultur?</p> <p>Czy w planie pracy szkoły uwzględniamy wymiany młodzieżowe i rodzinne?</p>
Poziom kształcenia i doskonalenia nauczycieli	<p>Czy podnosimy poziom świadomości i wrażliwości uczestników szkoleń na zagadnienia związane z międzykulturowością?</p> <p>Czy zachęcamy nauczycieli do okazywania empatii?</p> <p>Czy dostarczamy nauczycielom skutecznych technik i metod rozwijania kompetencji międzykulturowych?</p> <p>Czy pokazujemy nauczycielom korzyści płynące ze skupiania się na rozwiązaniach, a nie na problemach?</p> <p>Czy zachęcamy nauczycieli do współpracy z innymi w celu kształtowania praktyk społecznych w zakresie edukacji międzykulturowej?</p> <p>Czy w szkolnych planach doskonalenia zawodowego nauczycieli uwzględnione są szkolenia poświęcone różnorodności, wrażliwości społecznej i kulturowej oraz jakości edukacji międzykulturowej?</p> <p>Czy umożliwiamy nauczycielom dostęp do szkoleń z technik zapobiegania niepożądanym formom zachowania i reagowania na nie, np.: Jak zbudować uczącą się społeczność? Jak rozwiązywać konflikty?</p>

	<p>Czy rozwijane są kompetencje międzykulturowe, tak podczas kształcenia, jak i doskonalenia nauczycieli?</p> <p>Czy nauczyciele szkoleni są w zakresie opracowywania materiałów edukacyjnych na potrzeby edukacji międzykulturowej?</p> <p>Czy nauczycielom wszystkich przedmiotów zapewnione są szkolenia w zakresie rozwijania u uczniów umiejętności dyskusowania, krytycznego myślenia, pracy zespołowej, zarządzania konfliktem, analizowania zjawisk z różnych perspektyw, zwłaszcza jeśli dotyczą zagadnień kontrowersyjnych?</p> <p>Czy przygotowujemy nauczycieli do tworzenia bezpiecznego środowiska edukacyjnego?</p> <p>Czy umożliwiamy nauczycielom zdobywanie wiedzy i umiejętności niezbędnych w reagowaniu na sytuacje dyskryminacji, dręczenia, przemocy fizycznej, przejawów rasizmu, ksenofobii, seksizmu i marginalizacji?</p> <p>Czy rozwijamy u nauczycieli umiejętności pokojowego rozwiązywania konfliktów?</p> <p>Czy zachęcamy nauczycieli do stawiania czoła trudnym sytuacjom, jak pogrożki słowne, zastraszanie, dokuczanie itp., które mogą zaistnieć w relacjach nieformalnych i międzyludzkich?</p> <p>Czy promujemy nauczycieli refleksyjnych i gotowych do ustawicznego rozwoju zawodowego, zapewniających wysoką jakość edukacji?</p> <p>Czy szkolenia rad pedagogicznych są dostosowane do kontekstu lokalnego, np. specyfiki kulturowej, rozwoju społecznego lub innej konkretnej potrzeby szkoleniowej?</p> <p>Czy szkolimy nauczycieli w zakresie technik mediacji, doradztwa, zarządzania, mentoringu, coachingu, facylitowania itd.? Czy rozwijamy u nich umiejętności wykorzystywania technik informacyjno-komunikacyjnych w celu zwiększenia uczestnictwa uczniów w procesach podejmowania decyzji, zespołowego uczenia się i realizacji wspólnych działań?</p> <p>Czy nauczyciele są przygotowani do oceniania rezultatów miękkich edukacji obywatelskiej i międzykulturowej?</p> <p>Czy są dostępne szkolenia przygotowujące nauczycieli do przeprowadzenia diagnozy oraz badania potrzeb uczniów w zakresie rozwoju kompetencji społecznych i międzykulturowych?</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Czy są opracowywane i dostarczane nauczycielom narzędzia i metody zapewniania jakości edukacji międzykulturowej?</p> <p>Czy nauczyciele przygotowani są do realizacji zadań w zakresie motywowania uczniów – zwłaszcza do pracy nad sobą i pozytywnej zmiany otoczenia?</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Źródła

1. Rada Europy, (2008), *White Paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity*, dokument ogłoszony przez Ministrów Spraw Zagranicznych Rady Europy podczas 118. sesji ministerialnej w Strasburgu 7 maja 2008 r.
2. Rada Europy. Wydział Polityki Językowej, (2009), *Autobiografia spotkań międzykulturowych*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2011.
3. Neuner G., (2012), *Edukacja międzykulturowa i jej wymiary*, [w:] Huber J. (red.), *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich*, Strasbourg: Council of Europe Publishing. Pierwsza publikacja: Council of Europe Steering Committee for Education, (2009), *Guidelines for international school partnerships and Exchange*.
4. Ruffino R., (2012), *Edukacja międzykulturowa i wymiany uczniowskie*, [w:] Huber J. (red.), *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich*, Strasbourg: Council of Europe Publishing. Pierwsza publikacja: *Guidelines for international school partnerships and Exchange*, Council of Europe Steering Committee for Education, (2009).
5. Teutsch R., (2012), *Edukacja międzykulturowa i partnerstwa szkół*, [w:] Huber J. (red.), *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich*, Strasbourg: Council of Europe Publishing. Pierwsza publikacja: *Guidelines for international school partnerships and Exchange*, Council of Europe Steering Committee for Education, (2009).

Rozdział II

Wymiany międzykulturowe,
współpraca i uznawanie osiągnięć

Edukacja międzykulturowa i wymiany uczniowskie

Roberto Ruffino

Rada Europy powinna kontynuować pracę w zakresie włączania i mobilności młodzieży (...). Należy dążyć do uruchomienia programu wymian edukacyjnych i międzykulturowych dla uczniów gimnazjów i szkół średnich w obrębie Europy, jak i z krajami sąsiadującymi (*Deklaracja Wroclawska 2004*).

Globalizacja osiągnęła punkt, z którego nie ma już odwrotu. Wszyscy jesteśmy współzależni, a jedyny wybór, jaki nam pozostaje, to dzielić się zarówno własną bezbronnością, jak i własnym bezpieczeństwem. Albo będziemy wspólnie płynąć, albo razem utoniemy (...). W tym sensie globalizacja może okazać się błogosławieństwem: ludzkość nigdy jeszcze nie miała takiej szansy (...). Musimy nauczyć się podnosić swoją tożsamość na poziom planety, na poziom ludzkości (Bauman 2004).

1. Uzasadnienie potrzeby

Podczas spotkania grupy G8 w Moskwie w lipcu 2006 r. ministrowie edukacji krajów wchodzących w jej skład podpisali dokument, który zawiera następujące postanowienia:

§8. Ministrowie uznają, że umiędzynarodowienie edukacji stało się faktem. Uzgadniają zatem, że należy promować innowacyjne, transgraniczne projekty edukacyjne w celu pogłębienia zrozumienia międzynarodowego, przejrzystości i przenośności kwalifikacji oraz intensyfikacji działań na rzecz zapewnienia ich jakości i uznawania.

§9. Ministrowie podkreślili wagę międzynarodowej mobilności edukacyjnej, czy to poprzez oficjalne wymiany, czy dobrowolną mobilność. Ministrowie zachęcają do poszerzenia zakresu wymian oraz interakcji na wszystkich szczeblach edukacji i szkoleń.

To tylko jedno z ostatnich oświadczeń wydanych przez rządy, organizacje międzynarodowe, edukatorów, polityków i przedstawicieli świata biznesu, podkreślających znaczenie zglobalizowania edukacji poprzez mobilność uczniów i nauczycieli oraz jego wpływu na pogłębienie zrozumienia między narodami i ulepszenie komunikacji na świecie. Głosy takie są reakcją na zachodzące obecnie zjawiska: rozwój technologii, który uczynił świat mniejszym, ułatwiając podróżowanie i komunikację; rozszerzenie się na cały glob działalności gospodarczej i politycznej; istnieje też obawa, że zderzenie cywilizacji może przeciwdziałać tym procesom oraz doprowadzić do pojawienia się nowych barier między grupami etnicznymi i wyznaniowymi.

Potrzeba głębszego zrozumienia międzykulturowego jest w Europie kwestią szczególnie pilną, gdyż od zniknięcia podziału na Wschód i Zachód w 1989 r. proces unifikacji politycznej kontynentu obejmuje coraz więcej państw. W tej nowej epoce partycypacji i demokracji narody mówiące odmiennymi językami, wyznające różne religie i mające odrębne tradycje przyjęły wspólne prawodawstwo, bez jednoczesnego współdzielenia jednego języka i jednej kultury, a nawet – czasami – bez zrozumienia roli, jaką różnice kulturowe odgrywają w życiu codziennym i komunikacji.

Na konferencji zamykającej obchody 50-lecia *Europejskiej Konwencji Kulturalnej* ministrowie z państw członkowskich Rady Europy oświadczyli:

W szczególności oddani jesteście idei promowania kultury demokratycznej, która stanowi fundament prawa i instytucji oraz czynnie angażuje społeczeństwo obywatelskie i obywateli, a także zagwarantowania poprzez promowanie dialogu politycznego, międzykulturowego i religijnego, by różnorodność była źródłem wzajemnego wzbogacania się (Rada Europy 2005).

Dokument z Faro *Dialog międzykulturowy: droga naprzód* apeluje o podejmowanie dialogu i edukacji międzykulturowej, wzywając do: (...) wzmocnienia współpracy pomiędzy kompetentnymi organizacjami międzynarodowymi i regionalnymi, a także ze społeczeństwem obywatelskim – zwłaszcza z młodzieżą (...), poszerzania możliwości doskonalenia pracowników systemu edukacji w zakresie edukacji obywatelskiej i edukacji na rzecz praw człowieka, nowego podejścia do nauczania historii oraz edukacji międzykulturowej (...), a ponadto: zainicjowania procesu rozwoju dialogu międzykulturowego (...).

Wiele z podejmowanych w Europie inicjatyw miało na celu promowanie zrozumienia międzykulturowego poprzez edukację i wymiany edukacyjne, zwłaszcza w ramach prowadzonych przez Unię Europejską programów *Socrates* i *Leonardo*. W ostatnich latach *Plan Działań na rzecz Mobilności*, zatwierdzony na Posiedzeniu Rady Europejskiej w Nicei (2000) i w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 10 lipca 2001 r., stał się bodźcem dla licznych inicjatyw podejmowanych przez kraje członkowskie oraz Komisję Europejską. Program *Edukacja i Szkolenia 2010*, zatwierdzony przez Radę Europejską w Barcelonie w 2002 r., dotyczy m.in. mobilności podejmowanej w celu edukacji i szkoleń. Przyjęta ostatnio *Europejska Karta na rzecz Jakości Mobilności* (Parlament Europejski 2006) zawiera zbiór zasad wdrażania programów wymiany młodzieży, które są ważne dla przyszłych działań Rady Europy, mimo że mniej dotyczy mobilności uczniów, a bardziej mobilności innych grup, np. młodych pracowników.

W latach 2007–2013 w ramach programu unijnego *Uczenie się przez całe życie* prowadzono program *Erasmus Junior*, skierowany do uczniów szkół średnich.

W celu rozwijania komunikacji i wymian międzykulturowych pomiędzy krajami europejskimi i ich sąsiadami w rejonie basenu śródziemnomorskiego powołano Eurośródziemnomorską Fundację Dialogu Kultur im. Anny Lindh, która ma swą siedzibę w egipskiej Aleksandrii. Skupia ona 35 sieci krajowych, utworzonych przez partnerów z Europy i innych krajów śródziemnomorskich, i szczególną wagę przykładają do rozwoju potencjału ludzkiego (grupę docelową stanowi młodzież). Kolejnym priorytetem Fundacji jest promocja tolerancji poprzez działania na rzecz wymian między członkami odmiennych społeczeństw.

Zapotrzebowanie na edukację międzykulturową, realizowaną poprzez mobilność uczniów i studentów, obserwuje się na całym świecie, m.in. u kluczowych partnerów z Azji, Bliskiego Wschodu i Ameryki Łacińskiej. Potrzebę tę ilustruje cytata z dokumentu *50 lat Europejskiej Konwencji Kulturalnej*:

W epoce globalizacji dialog ten nie może ograniczać się do „starego świata”. Europa musi się otworzyć na resztę świata bez unikania historycznej odpowiedzialności i swej obecnej roli gospodarczej, ale też bez popadania w samozadowolenie w obliczu tylu naruszeń praw człowieka. Kluczowe jest, by młodzi ludzie dysponowali miejscami, gdzie mogliby się spotykać, albowiem to oni kształtują swoje życie w dobie globalizacji (...). To, co uniwersalne, jest tym, co lokalne, ale pozbawionym murów. Młodzież musi mieć środki do eksplorowania tego obszaru (Rada Europy 2005: 26–27).

Przedstawiony UNESCO w 1997 r. raport Jacquesa Delorsa był donośnym apelem nawołującym do postregania edukacji w szerszym kontekście i zreformowania systemów oświatowych tak, by były w sta-

nie reagować na napięcia występujące w dzisiejszym świecie. Globalizacja kultury jest jednym z tych napięć i trzeba zatem znaleźć nowy sposób na nauczanie wzajemnego zrozumienia, odpowiedzialności wobec ludzkości, solidarności i umiejętności życia z różnicami duchowymi i kulturowymi oraz ich akceptacji.

Rok 2008 nie przez przypadek ogłoszono *Europejskim Rokiem Dialogu Międzykulturowego*. Stało się to przy pełnym poparciu Rady Europy: My (Ministrowie) wspieramy zgłoszoną przez Komisję Europejską propozycję ogłoszenia roku 2008 *Europejskim Rokiem Dialogu Międzykulturowego* (Rada Europy, Komisja Europejska 2005).

2. Rada Europy toruje drogę

Promowana przez Radę Europy pierwsza *Europejska Konwencja o Równoważności Dyplomów Uprawniających do Przyjęcia do Szkół Wyższych* została zawarta w 1953 r., na rok przed podpisaniem *Europejskiej Konwencji Kulturalnej*. Ważność tematu mobilności młodzieży wzrosła wraz z otwarciem w 1972 r. pierwszego Europejskiego Centrum Młodzieży w Strasburgu, co trzy lata wcześniej poprzedziło uruchomienie programu doskonalenia kadry oświatowej, który dał nauczycielom z krajów członkowskich możliwość wymiany przykładów dobrych praktyk, w tym także związanych z wymianami uczniowskimi.

W takim kontekście Rada Europy utorowała drogę koncepcji i praktyce edukacji międzykulturowej w Europie. Na przełomie lat 70. i 80. kwestii doskonalenia nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej poświęcono szereg seminariów, sympozjów, kursów szkoleniowych i publikacji, w ramach których wypracowano przykłady dobrych praktyk do wykorzystania w szkole. Warto wspomnieć o wartościowych zbiorach zawierających informacje z zakresu wiedzy społeczno-kulturowej i przeznaczonych dla nauczycieli z krajów goszczących dzieci pracowników-migrantów oraz dane dotyczące sytuacji społeczno-kulturowej migrantów i ich rodzin w latach 1978–1981. Wiele z nich powstało w ramach seminariów prowadzonych w Akademii w Donaueschingen dzięki dotacji przyznanej przez rząd niemiecki. Sympozjum końcowe, poświęcone doskonaleniu nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej, odbyło się w L'Aquila we Włoszech w 1982 r., a podsumowujące je kompendium opublikowano w sierpniu 1983 r. (Rada Europy, Rada ds. Współpracy Kulturalnej 2003).

W latach 70. i 80. kwestia edukacji międzykulturowej, która uprzednio stanowiła przedmiot zainteresowania przede wszystkim nauczycieli pracujących z dziećmi pracowników-migrantów, zaczęła być również uwzględniana w kontekście wymian edukacyjnych. Stało się to w następstwie serii sympozjów sponsorowanych przez Europejskie Centrum Młodzieży i Europejską Federację na rzecz Edukacji Międzykulturowej (EFIL): *Edukacja i mobilność młodzieży* (1978), *Biegłość kulturowa i komunikacja międzykulturowa* (1981), *Wspólne dla ludzkości wartości* (1985). Później, w latach 90., zagadnieniami związanymi z wymianami edukacyjnymi zajęła się Sieć na rzecz Współpracy i Wymian Szkolnych (Network for School Links and Exchanges). Zrealizowała ona pewną liczbę projektów pilotażowych i opracowała kilka interesujących wytycznych wiążących wymiany z edukacją międzykulturową.

Jednym z takich projektów (sponsorowanych przez Radę Europy) był *Eurovision* (1994–1998), który objął uczniów z sześciu krajów europejskich: Austrii, Chorwacji, Cypru, Estonii, Francji i Irlandii i dwóch państw pozaeuropejskich: Kanady i Tunezji. W jego wyniku powstał zbiór ćwiczeń z zakresu edukacji międzykulturowej, połączonych ideą Europy. Realizację innego projektu umożliwiła dotacja przyznana przez rząd norweski, która pozwoliła Radzie Europy sfinansować pilotażowy program wymian dla uczniów szkół średnich z krajów Europy Zachodniej i Wschodniej. Trwający pięć lat (1997–2001) projekt *ESSSE (Europejska Wymiana Uczniów Szkół Średnich)* opisywany jest w *Europejskiej Karcie na rzecz Jakości Mobilności* jako przykład dobrej praktyki.

Edukacja międzykulturowa znalazła też swoje miejsce w europejskich kampaniach przeciwko rasizmowi, ksenofobii, antysemityzmowi i nietolerancji. W 1995 r. opublikowano pakiet edukacyjny *Każdy inny – wszyscy równi: materiały dla edukacji międzykulturowej w pracy z dorosłymi i młodzieżą w ramach nieformalnych zajęć edukacyjnych*.

Inicjatywy takie jak projekt *Europejski wymiar w nauczaniu historii*, coroczny *Europejski Dzień Języków*, program *Edukacja dla dzieci romskich czy Edukacja na rzecz demokracji i praw człowieka* miały charakter nie tylko interdyscyplinarny, ale także międzykulturowy.

W miarę upływu lat doceniono w Europie znaczenie edukacji międzykulturowej w budowaniu stabilnego i spójnego społeczeństwa. Zaczęto dostrzegać ryzyko związane ze zjawiskiem mieszania się narodów i kultur, które nigdy nie żyły ze sobą w pokoju, a uczone były postrzegania swoich sąsiadów tylko jako wrogów.

W ostatnich latach koncepcja edukacji międzykulturowej coraz silniej spletała się z edukacją na rzecz obywatelstwa europejskiego i globalnego.

Deklaracja europejskich ministrów edukacji (Ateny, 2003) doceniła: (...) rolę edukacji międzykulturowej i wielki wkład Rady Europy w utrzymanie i rozwój jedności i różnorodności naszych europejskich społeczeństw (...). Wezwała też Radę Europy, by: (...) skierowała swój program pracy na podnoszenie jakości edukacji w odpowiedzi na wyzwania wynikające z różnorodności naszych społeczeństw, poprzez nadanie rangi kluczowych komponentów reformy systemów edukacji takim zagadnieniom jak uczenie się demokracji i edukacja międzykulturowa.

Deklaracja szczegółowo zaleca: (...) badania pojęciowe na temat edukacji międzykulturowej i (...) rozumienie wymiaru europejskiego edukacji w kontekście globalizacji (...) w celu wypracowania (...) metod uczenia się i pomocy dydaktycznych (...) umożliwiających wprowadzenie międzykulturowego wymiaru do programów nauczania (...) oraz (...) zachęcenia państw członkowskich, by w kierunkach polityki edukacyjnej uwzględniały wymiar międzykulturowy.

Deklaracja Wroclawska, ogłoszona w 50. rocznicę europejskiej współpracy kulturalnej, podkreśliła potrzebę promowania różnorodności kulturowej i budowania wspólnych dla Europy wartości. Aby jednak móc budować wspólną europejską przyszłość i podnosić poziom spójności społecznej poprzez uznanie wartości różnych tradycji kulturowych, konieczne trzeba zdefiniować wspólną tożsamość europejską:

Powinniśmy włączyć dialog międzykulturowy, w tym jego wymiar międzywyznaniowy, w politykę europejską, z pełnym poszanowaniem zasad, na których uformowane są nasze społeczeństwa (Rada Europy 2004).

Założono rozwijanie tego programu we współpracy z Unią Europejską i UNESCO. W szczególności w paragrafie poświęconym mobilności sygnalizuje się konieczność wprowadzenia: (...) szeroko zakrojonego programu wymian edukacyjnych i międzykulturowych dla uczniów szkół średnich zarówno w obrębie Europy, jak i z krajami sąsiadującymi (Rada Europy 2004).

3. Byłe i obecne praktyki uczniowskich wymian edukacyjnych w Europie

3.1. Krótki przegląd wymian uczniowskich od czasu II wojny światowej

Celowa wydaje się analiza i ocena międzynarodowej mobilności uczniów niezbędnej do nabycia biegłości kulturowej, docenienia wartości różnic kulturowych oraz rozpatrywania własnej kultury w kontekście innych. Istotna dla obserwatorów i twórców koncepcji wymian uczniowskich jest również metodologia promowania i wspierania tego typu mobilności, zwłaszcza na tle projektów i programów realizowanych przez szkoły.

Większość skierowanych do uczniów propozycji zajęć międzynarodowych, oferowanych w ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat, stanowiły zajęcia pozaszkolne, zazwyczaj odbywające się podczas letnich wakacji. Miliony młodych Europejczyków brały udział w kursach językowych, wydarzeniach sportowych, młodzieżowych obozach pracy, wolontariacie i wyjazdach turystycznych – tak w formie zorganizowanej, jak i niezorganizowanej, a wynikiem ich były także owocne doświadczenia międzykulturowe.

Pod koniec II wojny światowej wymiany międzynarodowe – bardzo nieliczne – dostępne były tylko dla studentów wyższych uczelni. Byli to przede wszystkim studenci podróżujący we własnym zakresie, choć kilka państw – mając na uwadze poprawę swojego wizerunku i rozpowszechnienia własnego języka – ufundowało stypendia studentom z zagranicy, przyjeżdżającym na kursy prowadzone na uczelniach. Później dwustronne umowy, zawierane pomiędzy państwami oraz narodowymi instytucjami kulturalnymi funkcjonującymi za granicą, ewoluowały w kierunku uwzględniania także zajęć międzykulturowych, jednak nadal głównym przedmiotem zainteresowania był eksport kultury narodowej.

Istotne znaczenie miały trzy wydarzenia o randze rządowej. W 1948 r. w Wielkiej Brytanii powołano Centralne Biuro ds. Wizyt i Wymian Edukacyjnych. W 1963 r. władze Francji i Niemiec utworzyły Francusko-Niemiecką Współpracę Młodzieży. Z kolei dwadzieścia lat później, podczas szczytu grupy G7 w Williamsburgu w 1983 r., uruchomiono program wymiany młodzieżowej, który obejmował Francję, Niemcy, Włochy, Wielką Brytanię, Japonię, Kanadę i USA. Projekty te również miały wpływ na wymiany edukacyjne prowadzone w krajach bezpośrednio w nie zaangażowanych.

Także część władz regionalnych, zwłaszcza w Niemczech i we Włoszech, przejęła inicjatywę w promowaniu wymian edukacyjnych, stając się aktywnymi partnerami projektów dwu- lub wielostronnych. Ustanawianie miast i regionów partnerskich sprzyjało tego typu działaniom, choć większość z nich miała charakter pozaszkolny.

Organizacje międzyrządowe ze swej natury były bardziej aktywne w tym sektorze. UNESCO stanowiło idealną neutralną platformę, na której instytucje i organizacje pozarządowe mogły się spotykać i prowadzić dyskusje na tematy związane z edukacją ujmowaną w kontekście międzynarodowym. W 1951 r. opracowano program wyjazdów i grantów dla liderów młodzieżowych i studenckich, a dwa lata później, w 1953 r., UNESCO uruchomiło *Projekt Szkół Stowarzyszonych*, promujący programy budujące wzajemne zrozumienie i ułatwiający międzynarodową wymianę nauczycieli, uczniów oraz materiałów edukacyjnych. Wydawana raz do roku publikacja *Study Abroad* była przez dziesięciolecie jedynym wiarygodnym źródłem informacji dla studentów, którzy chcieli studiować za granicą. W latach 70. zapewniono fundusze na różne projekty badawcze z zakresu komunikacji międzykulturowej. W 1987 r. UNESCO zorganizowało w Rzymie największe ogólnoswiatowe spotkanie poświęcone edukacyjnym wymianom młodzieżowym, w którym wzięli udział przedstawiciele władz państwowych i organizacji pozarządowych.

Równie istotne na polu promowania i wspierania mobilności młodzieży w Europie były działania podejmowane przez Radę Europy oraz Unię Europejską. Unia Europejska wprowadziła programy wymiany młodych rolników (1964) i robotników (1977). W późniejszym okresie zainicjowała wymiany studentów (*Erasmus*, 1985), młodych pracowników i praktykantów oraz nauczycieli i innych przedstawicieli sektora edukacji. W 2007 r. rozpoczęła realizację programu *Uczenie się przez całe życie*. Wkład Unii nie ograniczał się tylko do zapewnienia funduszy i struktur – oznaczał także pomysły, normy i materiały, które wpłynęły na kształt prawodawstwa i instytucji edukacyjnych w poszczególnych państwach członkowskich, innych krajach europejskich i reszcie świata.

Wcześniejsze programy Unii Europejskiej skierowane były do młodzieży w wieku od 15 do 29 lat, a wielu spośród uczestników było uczniami szkół średnich, w wieku pomiędzy 15 a 18 rokiem życia. Dziś natomiast coraz więcej projektów dotyczy uczniów gimnazjów, a nawet szkół podstawowych.

W konsekwencji już od lat 80. szkoły coraz aktywniej zajmowały się organizowaniem mobilności, także przy pomocy funduszy pochodzących od władz europejskich, regionalnych lub lokalnych. Początkowo głównym celem tych projektów było uczenie języków obcych. W programach uczestniczyły przede wszystkim grupy i klasy uczniów, a działało się tak z powodów praktycznych, organizacyjnych i finansowych. Jednakże uczestnictwo w takiej grupie często uniemożliwiało poszczególnym osobom indywidualną i bezpośrednią konfrontację z „różnicą” oraz ograniczało intensywność spotkań międzykulturowych.

Indywidualne wymiany uczniowskie zostały wymyślone i wypromowane przez nieliczne organizacje pozarządowe, działające na polu wymian edukacyjnych. Były to Programy Wymian Międzykulturowych AFS, EFIL (European Federation for Intercultural Learning/Europejska Federacja na rzecz Edukacji Międzykulturowej), Experiment in International Living, Youth for Understanding, Rotary International oraz – przez krótki czas – International Christian Youth Exchange. Począwszy od wczesnych lat 80. – m.in. w wyniku szczytu w Williamsburgu z 1983 r., który przydzielił znaczne fundusze w USA – na rynek wymian uczniowskich, zwłaszcza między Europą, USA i innymi krajami anglojęzycznymi, wkroczyły liczne podmioty komercyjne.

Do zwiększenia liczby młodzieży uczącej się za granicą przyczynił się także wzrost zamożności i możliwości przemieszczania się. W pewnego rodzaju wymianach uczniowie nie uczestniczą w żadnych programach rządowych czy wyjazdach zorganizowanych, a korzystają jedynie z gościnności zaprzy-

jaźnionych rodzin lub znajomych. Grupa takich autonomicznych uczniów w Europie może być równie liczna jak uczących się za granicą w ramach programów prowadzonych przez władze państwowe lub wyspecjalizowane agencje.

Kolejnym czynnikiem mającym wpływ na mobilność uczniów jest występująca od lat powojennych zmiana motywacji towarzysząca podjęciu tymczasowej nauki za granicą. Powszechna chęć nauczenia się języków najbardziej rozpowszechnionych w komunikacji międzynarodowej spowodowała, że najważniejszymi kierunkami wyjazdów i kluczowymi organizatorami europejskiego rynku wymian uczniowskich stały się Wielka Brytania, Francja i Niemcy. Znaczący jest fakt, że dwie najważniejsze instytucje zajmujące się promowaniem wymian edukacyjnych w Europie zostały utworzone w tych właśnie krajach: Centralne Biuro Wizyt i Wymian Edukacyjnych w Wielkiej Brytanii w 1948 r. i Francusko-Niemiecka Współpraca Młodzieży w 1963 r.

Edukacja międzykulturowa stała się jednym z najważniejszych wątków wymian edukacyjnych dopiero w latach 70.⁴, by później okazać się motywem przewodnim wszelkich międzynarodowych działań dotyczących młodzieży i edukacji w Europie. Można zastanawiać się, czy większość z nich rzeczywiście prowadziła do: (...) procesu rozbudzania wątpliwości wobec samego siebie, ciekawości innych ludzi i zrozumienia zachodzących między obiema tymi sferami interakcji (...) – jak zdefiniowano edukację międzykulturową podczas Europejskiej Konferencji na temat Nietolerancji w 1980 r. – choć stajemy się coraz bardziej świadomi, że okres nauki w obcym kraju to nie tylko możliwość nauczenia się i stosowania języka.

3.2. Kilka uwag o trzech obszarach dobrych praktyk w Europie

Spośród licznych doświadczeń zebranych w Europie w ostatnim sześćdziesięcioleciu warto przyjrzeć się bliżej kilku wartościowym przykładom dobrych praktyk w zakresie wymian międzynarodowych, organizowanych z udziałem szkół. Zilustrują one sposób planowania, organizowania, uregulowań prawnych, wspierania i finansowania projektów międzykulturowych, co powinno pomóc wszystkim planującym tego typu działania.

Przedmiotem analizy będą przykłady dobrych praktyk w dziedzinach:

- projektów;
- norm ustanowionych przez kraje członkowskie;
- norm ustanowionych przez instytucje europejskie.

Dobre praktyki w dziedzinie projektów

Projekt ESSSE

Projekt ESSSE, realizowany przez Radę Europy, został opisany w *Europejskiej Karcie na rzecz Jakości Mobilności* (2006) w celach edukacji i szkolenia jako działanie modelowe i przykład dobrej praktyki.

⁴ Pierwsze większe sympozjum poświęcone temu zagadnieniu zorganizowano z inicjatywy EFIL w Europejskim Centrum Młodzieży w Strasburgu w 1978 r., *Mobilność i edukacja młodzieży*.

Europejska Wymiana Uczniów Szkół Średnich (ESSSE) to inicjatywa skierowana do młodzieży w wieku od 16 do 19 lat, pochodzącej z krajów będących członkami Rady Europy. Młodzi ludzie spędzają trzy miesiące w innym państwie europejskim (zazwyczaj wymiana ma miejsce między krajami Europy Wschodniej i Zachodniej), podczas których uczęszczają do szkoły i mieszkają u goszczącej rodziny. Celem programu jest promowanie pokoju i demokracji w Europie, do czego prowadzić ma międzykulturowe uczenie się. Odpowiedzialność operacyjna za program została scedowana na Europejską Federację na rzecz Edukacji Międzykulturowej (EFIL), która jest organizacją patronacką zrzeszającą komórki AFS działające w Europie. Wymiany organizowane są przez członków EFIL, czyli działających na zasadzie wolontariatu i nienastawionych na zysk organizacji pozarządowych zajmujących się wymianami młodzieżowymi. Ze wszystkich 23 państw biorących udział w tym programie w latach 1998–2002 łącznie wyjechało za granicę 333 uczniów.

W celu zapewnienia właściwego poziomu doświadczenia edukacyjnego opracowano zestaw kryteriów jakości, przy czym ważna ich część dotyczy pomocy logistycznej, na którą składa się kilka kwestii. Organizacje wysyłające uczniów powinny dostarczyć szczegółowych informacji na temat podróży, uzyskania odpowiedniej wizy, koniecznych pozwoleń oraz innych dokumentów urzędowych dotyczących zabezpieczenia socjalnego, ubezpieczenia itp. Do kategorii pomocy logistycznej zalicza się także negocjowanie ze szkołami uznania okresu nauki za granicą oraz procedur przyjmowania do szkoły goszczącej uczniów przyjeżdżających na wymianę. Ponadto wszystkie organizacje działające w ramach AFS przygotowały podręczniki zawierające podstawowe informacje, dzięki którym uczeń może bezpiecznie przebywać za granicą. Są to m.in.: porady, co ma zrobić, jeśli się zgubi, przepisy o ruchu drogowym, a także numery alarmowe, pod które należy zadzwonić w sytuacji choroby, wypadku, kradzieży itp. Obowiązki organizacji wysyłających i przyjmujących uczniów, związane z pomocą logistyczną, zostały spisane na karcie jakości dającej uczestnikom, rodzicom oraz organizacjom i instytucjom uczestniczącym w wymianie jasność dotyczącą ich oczekiwań.

Komitet ekspertów, który we wrześniu 2000 r. dokonał przeglądu rezultatów programu *ESSSE*, jednoznacznie orzekł, że doświadczenia wynoszone z jego realizacji są cennym „laboratorium edukacyjnym” – za co Radzie Europy należą się słowa uznania – i warto go kontynuować po 2001 r. Program stał się narzędziem edukacyjnym dla wspólnoty oświatowej Europy, umożliwiającym testowanie integracji europejskiej w realiach szkoły i w świetle rzeczywistych problemów ujawniających się w warunkach przechodzenia od deklaracji do faktycznego działania, czyli konfrontowania uczniów z jednego systemu szkolnego z innym.

Komitet położył szczególny nacisk na słowo „laboratorium”, gdyż spostrzeżenia i wnioski płynące z projektu były o wiele bardziej wymowne niż liczba jego uczestników – już choćby z tego powodu, że podważył on tradycyjną konsumencką postawę wobec edukacji: *Chcę nauczyć się angielskiego, bo przyda mi się w karierze zawodowej* oraz sprzyjał wyrobieniu u uczestników bardziej humanistycznego podejścia.

Korzyścią płynącą z programu *ESSSE* był także niezwykle i niespotykany dotąd przykład uczenia się języków nierozpowszechnionych w komunikacji międzynarodowej w Europie. Uczniowie wyjeżdżali do Chorwacji, Czech, Węgier, na Łotwę, i po trzech miesiącach na tyle biegle posługiwali się językami tych

krajów, że mogli uczestniczyć w zajęciach lekcyjnych w szkole. Komitet Przygotowawczy Europejskiego Roku Języków (2001) zaprezentował ten właśnie program wymiany na otwarciu konferencji poświęconej ERJ, a uczestnicy ESSSE należeli do osób testujących portfolio językowe.

Ocena projektu ESSSE pokazuje, jak wiele pracy czeka jeszcze europejskie szkoły, aby mogły wykroczyć poza ramy nauczania ograniczające je do sali lekcyjnej. Raporty sporządzone przez uczniów uczestniczących w programie ESSSE świetnie dokumentują istniejące problemy, będąc zarazem wyznacznikami oraz wskaźnikami kierunków, którymi należy podążać.

Sieć powiązań i wymian szkolnych

Kolejny projekt Rady Europy finansowany był w ramach *Sieci powiązań i wymian szkolnych*. Projekt *Eurovision*, realizowany w latach 1994–1998, skierowano do uczniów z sześciu krajów europejskich: Austrii, Chorwacji, Cypru, Estonii, Francji i Irlandii oraz dwóch państw spoza Europy: Kanady i Tunezji. Polegał on na cyklu międzykulturowych doświadczeń edukacyjnych zogniskowanych wokół idei Europy i jej postrzegania przez samych obywateli oraz osób pochodzących z innych rejonów świata. Istotą projektu było stworzenie kolażu uczniowskich poglądów, który uczestnicy przygotowywali samodzielnie w domu, a następnie prezentowali podczas spotkania w Strasburgu, porównując z pracami uczniów z innych szkół.

Po kilku dniach szkolenia międzykulturowego i wspólnej pracy utworzono osiem nowych grup, złożonych z uczniów z różnych krajów, a każda z nich stworzyła nowy kolaż z wizerunkiem Europy. Omówienie ich zajęło dużo czasu i pokazało różnice występujące pomiędzy narodowym i międzykulturowym postrzeganiem tej samej rzeczywistości.

Projekt okazał się ciekawym narzędziem, pomocnym w łączeniu praktyki międzykulturowej z zagadnieniami dotyczącymi systemów politycznych, obywatelstwa, poglądów historycznych, kontekstu religijnego i kompetencji nauczycieli. Zajęcia początkowe, przeznaczone dla ośmiu nauczycieli-liderów pochodzących z różnych państw i polegające na dokonaniu oceny dziesięciu najważniejszych wydarzeń z drugiego tysiąclecia, okazały się prawdziwym odkryciem.

Projekt był na tyle inspirujący, że szkoły we Francji, Estonii i na Cyprze same kontynuowały go na terenie swoich krajów.

Program rok za granicą

Największym obecnie eksperymentem w zakresie indywidualnej mobilności uczniów jest *Program rok za granicą*, który prowadzą 23 organizacje krajowe wchodzące w skład Europejskiej Federacji na rzecz Edukacji Międzykulturowej (EFIL).

Federacja EFIL jest organizacją patronacką europejskich podmiotów zrzeszonych w AFS. Jako sieć wolontariacka, działająca w 56 państwach, oferuje wymiany dla studentów, młodzieży pracującej oraz nauczycieli w ponad 50 krajach na całym świecie. Członkowie EFIL to pozarządowe organizacje non-profit, które zajmują się edukacją międzykulturową i pomagają rozwijać kompetencje potrzebne do zbudowania bardziej sprawiedliwego i pokojowo nastawionego świata. Federacja wspiera programy

rozwijające kompetencje niezbędne do pokojowego współistnienia, które nie są wystarczająco upowszechniane przez większość systemów edukacyjnych. Ponadto EFIL koordynuje kilka programów wymiany młodzieży.

Program rok za granicą został wdrożony w 1974 r., kiedy to ośmiu uczniów szkół średnich w wieku lat 17 spędziło rok w innym kraju europejskim. Od tamtej pory rozwinął się na tyle, że obecnie uczestniczy w nim prawie tysiąc uczniów rocznie. Warto zauważyć, że Francja, Niemcy i Wielka Brytania – tradycyjnie uznawane za najbardziej atrakcyjne kraje przyjmujące – nie odgrywają najważniejszej roli w tym programie, ponieważ kwestie językowe nie są priorytetowe. Po rekrutacji i przygotowaniu przez jedną z organizacji członkowskich EFIL uczniowie wyjeżdżają do Portugalii, Turcji, Włoch, na Łotwę, Węgry czy Islandię lub do innego kraju uczestniczącego w programie. W ciągu roku spędzonego za granicą są goszczeni przez uprzednio wybrane rodziny i wspomagani przez przeszkolonych mentorów ochotników. To daje im możliwość nauczenia się płynnego mówienia w języku kraju, w którym przebywają, i włączenia w codzienne życie przyjmującej szkoły.

Drugim pod względem wielkości podobnym programem zarządza organizacja Youth for Understanding⁵, która w latach 2005–2006 przeprowadziła w Europie wymianę 495 uczniów.

Dobre praktyki w dziedzinie norm ustanowionych przez państwa członkowskie

Tradycyjną przeszkodą w rozwoju wymian uczniowskich jest nieuznawanie nauki za granicą przez władze szkolne kraju pochodzenia oraz brak jasnych norm określających zasady przyjmowania na czas ograniczony uczniów z zagranicy. Niektóre państwa członkowskie Rady Europy przedsięwzięły jednak pewne kroki w celu rozwiązania tego problemu.

Austria była pierwszym krajem europejskim, który przyjął dekret o uznawaniu nauki za granicą, podejmowanej przez uczniów na czas ograniczony. W Austrii uchwalono także przepisy dotyczące statusu uczniów zagranicznych i wydawania świadectw za naukę w szkołach austriackich *Schulunterrichtsgesetz* z 1986 r., z poprawką z 1 października 1998 r. określającą okres nauki: minimum 5 miesięcy i maksimum 1 rok.

W czerwcu 2006 r. ministrowie kultury z niemieckich landów przyjęli rezolucję upraszczającą przepisy dotyczące uznawania roku szkolnego spędzonego za granicą. Rezolucja redukuje liczbę obowiązujących przepisów i gwarantuje zgodność świadectw na terenie Niemiec oraz między Niemcami i innymi państwami.

W marcu 1997 r. włoski minister edukacji zaapelował do szkół, aby zachęcały uczniów do uczestnictwa w indywidualnych wymianach uczniowskich oraz dopuścić zagraniczne świadectwa szkolne jako podstawę ponownego przyjęcia uczniów do szkół włoskich. Na szkole wysyłającej spoczął obowiązek skontaktowania się z zagraniczną szkołą goszczącą i pozyskania wszystkich niezbędnych informacji na temat programu nauczania i wyników w nauce uzyskanych przez włoskiego ucznia.

⁵ Youth for Understanding (YFU) to nienastawiona na zysk organizacja edukacyjna, umożliwiająca młodzieży z całego świata spędzenie lata, semestru lub roku u rodziny reprezentującej odmienną kulturę.

Władze Norwegii zachęcają uczniów do spędzenia roku za granicą i wspierają finansowo tego typu działania.

Rząd irlandzki nie zachęca do czasowego rezygnowania z narodowego systemu oświatowego i podejmowania nauki za granicą, ale ustanowił specjalny rok, tzw. rok przejściowy, w którym uczniowie mogą rozwijać swoje zainteresowania i realizować projekty, co może oznaczać także międzykulturowe doświadczenia szkolne w innych krajach.

W innych państwach ponowne przyjmowanie do szkół uczniów, którzy podjęli naukę za granicą, lub przyjmowanie uczniów zagranicznych nie leży w gestii rządu – sprawami tymi zajmują się szkoły, przy czym tryb ich pracy może różnić się zarówno w obrębie danego państwa, jak i regionu.

Dobre praktyki w dziedzinie norm ustanowionych przez Unię Europejską i Radę Europy

Unijna *Karta na rzecz Jakości Mobilności*, którą po raz pierwszy zaproponowano w 2004 r., stanowi podsumowanie trzydziestoletnich doświadczeń związanych z wymianami młodzieżowymi prowadzonymi m.in. przez Radę Europy, UNESCO, szkoły i organizacje pozarządowe. *Karta* zawiera zasady wdrażania programów wymiany młodzieżowej, które są istotne w przyszłych działaniach, choć część z nich w mniejszym stopniu odnosi się do mobilności uczniów, a w większym – do innych grup, np. młodych pracowników. Dokument, w którym w 2004 r. przedstawiono propozycję *Karty*, stwierdza:

Korzyści płynące z mobilności w dużym stopniu zależą od jakości rozwiązań praktycznych: przygotowania, środowiska edukacyjnego, monitoringu, wsparcia i uznawania zdobytych doświadczeń i kwalifikacji. Mobilność edukacyjna powinna być użytecznym doświadczeniem. Osoby i podmioty zaangażowane mogą w znaczący sposób podnieść jej wartość poprzez staranne planowanie, wdrażanie i ocenianie.

Program wymiany wg *Karty na rzecz Jakości Mobilności* powinien spełniać następujące wymagania:

- Plan szkolenia/nauki. Dla każdego pobytu za granicą organizowanego w celach edukacyjnych należy z uprzedzeniem opracować plan nauki uzgodniony przez wszystkie strony: podmiot wysyłający, goszczący oraz uczestnika. Dokument ten powinien zawierać określenie celów edukacyjnych, oczekiwanych rezultatów i sposobu ich osiągnięcia.
- Tok nauki lub zajęć. Zagraniczne doświadczenie edukacyjne powinno być zaplanowane tak, aby stało się integralną częścią ścieżki edukacyjnej uczestnika, uwzględniającą wcześniejszą edukację, jak i jego przyszłe osiągnięcia w nauce.
- Uznawanie i transparentność. Jeśli okres nauki lub stażu za granicą stanowi integralną część ogólnego programu nauczania lub szkolenia, to należy go uznać za taki na podstawie uprzednio uzgodnionych i przejrzystych kryteriów. W przypadku pobytu na zasadach edukacji nieformalnej lub pozaformalnej należy wystawić uczestnikowi stosowne świadectwo, aby mógł satysfakcjonująco i wiarygodnie udokumentować swoje uczestnictwo lub osiągnięte wyniki.
- Przygotowanie. Przygotowania powinny uwzględniać aspekty językowe, kulturowe, praktyczne, pedagogiczne i osobiste, a w niektórych wypadkach – np. grup znajdujących się w niekorzystnej sytuacji – umotywowanie.

- Przygotowanie i pomoc językowa. Uczestnikom należy zapewnić możliwość zapoznania się z językiem kraju goszczącego lub sposobność poczynienia postępów. Tam, gdzie jest to zasadne, przygotowanie powinno obejmować ocenę znajomości języka oraz naukę języka przed wyjazdem, a także wsparcie językowe w kraju goszczącym.
- Rola mentora. Podmiot goszczący (placówka edukacyjna, przedsiębiorstwo itp.) powinien wyznaczyć mentora, którego zadaniem będzie zapewnienie należytej integracji uczestnika z otoczeniem w kraju goszczącym oraz pełnienie roli osoby upoważnionej do kontaktu lub służącej pomocą na wypadek wystąpienia problemów.
- Adekwatne wsparcie logistyczne. Należy zapewnić stosowne wsparcie logistyczne w postaci informacji i praktycznej pomocy w sprawach związanych z podróżą, ubezpieczeniem, pozwoleniem na pobyt i/lub pracę, zabezpieczeniem socjalnym, zakwaterowaniem itp.
- Omówienie i ocena. Po powrocie do kraju pochodzenia uczestnicy powinni mieć możliwość skorzystania z poradnictwa dotyczącego wykorzystania umiejętności i kompetencji nabytych podczas pobytu za granicą. Pobyt powinien zostać rzetelnie oceniony, należy też ustalić, czy zakładane cele planu nauki/szkolenia zostały osiągnięte.
- Pomoc przy reintegracji. Uczestnicy po długotrwałym okresie mobilności powinni otrzymać stosowną pomoc w reintegracji ze środowiskiem społecznym, edukacyjnym lub zawodowym w kraju pochodzenia.
- Jasne określenie zobowiązań i obowiązków. Obowiązki wynikające z powyższych kryteriów jakości powinny być jasno sformułowane i przedstawione wszystkim stronom, w tym uczestnikom, w celu zagwarantowania poprawnego i płynnego wdrożenia projektu. Podział obowiązków należy określić w pisemnym dokumencie, na przykład w umowie podpisanej przez zainteresowane strony.

W 2006 r. Komitet ds. Edukacji i Kultury Parlamentu Europejskiego zaaprobował te wytyczne w następującym kształcie⁶:

- Wskazówki i informacje. Potencjalni kandydaci zainteresowani udziałem w mobilności powinni mieć dostęp, na szczeblu krajowym lub regionalnym, do wiarygodnych źródeł informacji i wskazówek dotyczących równych dla wszystkich możliwości w zakresie mobilności i warunków, na jakich można z niej skorzystać. Należy między innymi dostarczyć jasnych informacji o wszystkich wskazówkach zawartych w karcie mobilności – rolach i zadaniach podmiotów wysyłających i przyjmujących oraz o różnych systemach edukacji i szkolenia.
- Plan nauki. Przed podjęciem wszelkiego rodzaju mobilności w celu edukacji lub szkolenia powinno się sporządzić i uzgodnić ze wszystkimi stronami, w tym podmiotem wysyłającym i goszczącym oraz uczestnikami, plan nauki ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania językowego. Plan powinien zawierać cele, oczekiwane rezultaty i sposoby ich osiągnięcia. Przy sporządzaniu planu nauki należy uwzględnić kwestie ewaluacji i reintegracji w kraju pochodzenia.

⁶ Komitet ds. Edukacji i Kultury Parlamentu Europejskiego, 4 maja 2006 r.

- Dostosowanie do potrzeb. Mobilność w celu edukacji lub szkolenia powinna w możliwie największym stopniu być zgodna z osobistym tokiem nauki, kwalifikacjami i motywacją uczestników, a także je rozwijać lub uzupełniać.
- Przygotowanie ogólne. Przygotowanie uczestników przed wyjazdem jest kluczowe i musi być dostosowane do ich indywidualnych potrzeb. W zależności od potrzeb powinno obejmować aspekty językowe, pedagogiczne, praktyczne, administracyjne, prawne, osobiste, kulturowe oraz finansowe.
- Aspekty językowe. Znajomość języków jest ważna dla efektywnego uczenia się, komunikacji międzykulturowej i lepszego zrozumienia kultury kraju goszczącego. Uczestnicy, a także podmioty wysyłające i goszczące, powinny kłaść szczególny nacisk na odpowiednie przygotowanie językowe, uwzględniające:
 - ocenę znajomości języka przed wyjazdem i zapewnienie możliwości uczestnictwa w kursach języka kraju goszczącego lub języka wykładowego, gdy są to różne języki;
 - wsparcie i porady językowe w kraju goszczącym.
- Wsparcie logistyczne. Uczestnikom należy zapewnić stosowne wsparcie logistyczne. Może ono obejmować informację i pomoc w sprawach związanych z podróżą, ubezpieczeniem, pozwoleniem na pobyt i pracę, zabezpieczeniem socjalnym, zakwaterowaniem i wszelkimi innymi aspektami praktycznymi, w tym bezpieczeństwa w czasie pobytu.
- Mentoring. Podmiot goszczący (placówka edukacyjna, organizacja młodzieżowa, przedsiębiorstwo itd.) powinien zapewnić usługi mentora odpowiedzialnego za wsparcie uczestnika w efektywnej integracji z otoczeniem w kraju goszczącym i pełniącego rolę osoby upoważnionej do kontaktu w celu uzyskania dalszej pomocy.
- Uznawanie. Jeśli okres studiów lub stażu za granicą stanowi integralną część ogólnego programu nauczania lub szkolenia, fakt ten trzeba odnotować w planie nauki; uczestnikom należy udzielić pomocy ułatwiającej uzyskanie uznawania i poświadczenia. Podmiot wysyłający powinien zobowiązać się do uznania pomyślnie zakończonego okresu mobilności. W przypadkach innych rodzajów mobilności, szczególnie dotyczących pozaformalnej edukacji i szkolenia, należy wystawić stosowny dokument, który umożliwi uczestnikowi potwierdzenie w sposób zadowalający i wiarygodny aktywnego uczestnictwa i wyników w nauce. W tym kontekście należy zachęcać do stosowania *Europassu*.
- Reintegracja i ewaluacja. Po powrocie do kraju pochodzenia uczestnikom należy udzielić wskazówek dotyczących wykorzystania umiejętności i kwalifikacji zdobytych podczas wyjazdu. Osobom powracającym po długotrwałym okresie mobilności powinno się zapewnić stosowną pomoc w reintegracji ze środowiskiem społecznym, edukacyjnym lub zawodowym w kraju pochodzenia. Uczestnicy wraz z odpowiedzialnymi podmiotami powinni należycie ocenić zdobyte doświadczenie, aby stwierdzić, czy zakładane cele planu nauki zostały osiągnięte.
- Zobowiązania i obowiązki. Obowiązki wynikające z powyższych kryteriów jakości powinny zostać uzgodnione pomiędzy podmiotem wysyłającym, goszczącym i uczestnikami. Należy je potwierdzić w formie pisemnej, aby były jasne dla wszystkich zainteresowanych stron.

Wzmiankowany powyżej dokument *Europass – Mobilność* jest ważnym narzędziem służącym do potwierdzenia nauki za granicą. Stanowi rejestr okresu zorganizowanego pobytu danej osoby w innym kraju europejskim, podjętego w celu nauki lub szkolenia, np.:

- praktyki zawodowej w przedsiębiorstwie;
- semestru nauki zaliczonego w ramach programu wymiany;
- wolontariatu w organizacji pozarządowej.

Okres mobilności monitorowany jest przez dwa podmioty partnerskie – jeden z kraju pochodzenia, drugi z kraju goszczącego. Oba uzgadniają cel, treści i czas trwania pobytu oraz wyznaczają mentora w kraju goszczącym. Podmiotami tymi mogą być np. uniwersytety, szkoły, ośrodki szkoleniowe, firmy, organizacje pozarządowe itp.

Dokument *Europass – Mobilność* przeznaczony jest dla wszystkich osób odbywających okres mobilności w dowolnym kraju europejskim, niezależnie od ich wieku lub etapu nauki. Wypełniają go podmioty (krajowy i goszczący) biorące udział w projekcie mobilności, w języku uzgodnionym z osobą zainteresowaną.

Kolejnym narzędziem przydatnym do uzyskania uznania okresu nauki za granicą jest *Europejskie Portfolio Językowe (EPJ)*, które w latach 1998–2000 opracował Wydział Polityki Językowej Rady Europy i pilotował w 15 krajach członkowskich. Zostało ono wdrożone w Europie w 2001 r. – *Europejskim Roku Języków*.

Na *EPJ* składają się trzy obowiązkowe elementy:

- paszport językowy, który podsumowuje tożsamość językową, osiągnięcia w nauce języków oraz doświadczenia międzykulturowe właściciela, a także zawiera ocenę własną kompetencji językowych zgodnie z opracowanym przez Radę Europy europejskim systemem opisu kształcenia językowego;
- biografia językowa, która wykorzystywana jest do ustalania pośrednich celów edukacyjnych, oceny postępów i dokumentowania istotnych doświadczeń międzykulturowych oraz tych elementów w odniesieniu do uczenia się języków;
- dossier, w którym właściciel zbiera przykłady swojej pracy oraz świadectwa osiągnięć w uczeniu się języków.

Rada Europy powołała Europejską Komisję Akredytacyjną, która zbiera się dwa razy w roku w celu akredytowania uzupełnionych *EPJ*, nadesłanych przez upoważnione organy w krajach członkowskich oraz międzynarodowe organizacje pozarządowe. Aby uzyskać akredytację, należy przygotować *EPJ* zgodnie z zasadami i wytycznymi przyjętymi przez Radę Europy.

Europejskie Portfolio Językowe ma na celu:

- zachęcanie do uczenia się języków przez całe życie i w dowolnym stopniu biegłości;
- zwiększanie przejrzystości procesu uczenia się i rozwijanie umiejętności oceny swoich kompetencji;

- ułatwianie mobilności w obrębie Europy poprzez dostarczenie czytelnego profilu umiejętności językowych właściciela;
- pogłębianie wzajemnego zrozumienia w Europie poprzez promowanie wielojęzyczności (umiejętności porozumiewania się w dwóch lub więcej językach) oraz międzykulturowe uczenie się.

4. Wskazówki dotyczące organizacji wymian uczniowskich

4.1. Wstęp

Podobnie jak inne formy uczenia się, edukacja międzykulturowa rozpatrywana jest w kilku wymiarach: poznawczym – uczenie się, aby wiedzieć; emocjonalnym – uczenie się, aby być; praktycznym – uczenie się, aby działać, do których można dodać kolejny: globalny – uczenie się, aby żyć wspólnie.

Na kompetencje międzykulturowe składają się kluczowe dla nich czynniki, jak: empatia, decentracja, tolerancja dla niejednoznaczności, świadomość samego siebie, otwartość emocjonalna, wieloperspektywiczność, zachowanie równowagi w grupie.

Dlatego wymiany edukacyjne uczniów z różnych krajów i kultur stanowią narzędzie pedagogiczne o niepodważalnej wartości dla rozwoju tych kompetencji, a zarazem rozwijają wiedzę, samoświadomość i umiejętności potrzebne im do życia w społeczeństwie wielokulturowym. Procesy, jakim podlegają poszczególni uczniowie uczestniczący w wymianie międzykulturowej, mogą prowadzić do podjęcia dogłębnej oceny samych siebie, dokonywanej w porównaniu z „innymi”. Wszelkie przejawy „inności” stają się dla nich lustrami, które skłaniają do refleksji nad własnymi przekonaniem i zachowaniami, pobudzając do głębszego uświadamiania granic własnej kultury, które w innych warunkach często pozostałyby nieuświadomione.

Są to doświadczenia zarazem intelektualne i emocjonalne. Nabierają jeszcze większej dynamiki, jeśli jednostka w pełni uczestniczy w odmiennym stylu życia – jak właśnie ma to miejsce podczas pobytu za granicą. W takiej sytuacji uczucia odgrywają ważną rolę i często może się ona poczuć nieswojo, zwłaszcza wtedy, kiedy ma przekonanie, że przyjmowane wartości i wzorce zachowań nie pomagają jej w odnalezieniu się w nowej sytuacji. Kiedy własna kultura nie daje się zaadaptować do nowego środowiska, rzeczą naturalną jest przyjrzenie się samemu sobie oraz przeanalizowanie i podjęcie oceny nowej sytuacji w celu odzyskania komfortu psychicznego. Podejmując tego rodzaju wysiłek, porównujemy stare i nowe postawy oraz zyskujemy lepszą znajomość własnego światopoglądu i jego relatywności.

Nie sposób nauczyć się pływania z podręcznika. Podobnie nie można docenić wartości własnej kultury bez przyjrzenia się jej z zewnątrz i doświadczenia jej względności. Przeniesienie ludzi ze środowiska, które znają, i umieszczenie ich w nowym otoczeniu stanowi sedno doświadczeń międzykulturowych. Jeśli osoby przebywające za granicą podejmują próby zachowań w sposób akceptowalny przez nowe otoczenie, to znaczy, że w odniesieniu do kultury kraju goszczącego postrzegają swój status jako bycie w mniejszości lub pozostawanie na marginesie, czyli znajdują się w sytuacji, która jest wyzwaniem dla ich sfery emocjonalnej i intelektualnej.

Mimo że wiele szkół wykazuje niechęć wobec tak radykalnego podejścia i traktuje edukację międzykulturową jako jeszcze jeden przedmiot, który należy uwzględnić w programie nauczania, to jednak w wyniku długotrwałego doświadczenia międzykulturowego w innym kraju kształtuje się nowe spojrzenie na świat, nowy sposób bycia, co starożytni Grecy nazywali *metanoia* – przemianą wewnętrzną.

Co więcej, doświadczenia międzykulturowe nie tylko prowadzą do lepszej znajomości własnej kultury, kultur innych ludzi i poznania wzajemnych powiązań między kulturami, skłaniają także uczniów do rozszerzania poczucia lojalności, wykraczającego poza własny dom i naród, ułatwiając im nabycie przekonania o przynależności do szerszej rozumianej wspólnoty – europejskiej lub globalnej.

Takie poszerzanie horyzontów musi być celem wszystkich projektów związanych z wymianami międzykulturowymi, które ponadto powinny uwzględniać elementy edukacji politycznej i obywatelskiej. Ujmując rzecz szerzej, rozwijanie kompetencji międzykulturowych może stać się pierwszym rozdziałem nowego programu nauczania – uwzględniającego edukację na rzecz praw człowieka, edukację globalną, edukację na rzecz pokoju, edukację ekologiczną i inne – co kształtuje obywateli Europy i świata, świadomych swoich korzeni i potrafiących wykroczyć poza wąsko ujmowany, lokalny lub narodowy sposób patrzenia na świat.

4.2. Uczenie się – czego?

Umiejętności nabywane dzięki doświadczeniom międzykulturowym można podzielić na cztery grupy, wyróżnione ze względu na dziedzinę, w której następuje rozwój i zachodzi zmiana (Grove, Hansel 1985):

- wartości i umiejętności osobiste (poziom osobisty);
- budowanie relacji międzyludzkich (poziom interpersonalny);
- wiedza i wrażliwość międzykulturowa (poziom międzykulturowy);
- znajomość problemów globalnych (poziom globalny).

Wartości i umiejętności osobiste

W trakcie pobytu za granicą w ramach programu wymiany jej uczestnicy muszą dokonywać osądów i podejmować działania bez możliwości odwołania się do wzorców znanych z kręgu własnej kultury. W tak nietypowych okolicznościach uczniowie stale zmagają się z trudnościami i pokonują pojawiające się na różnym tle kryzysy. Jeśli są dobrze przygotowani oraz mają zapewnione wsparcie i doradztwo, są w stanie uczynić z tych sytuacji okazję do zrewidowania wyznawanych przez siebie wartości, rozbudowania swego potencjału i przećwiczenia świeżo nabytych umiejętności.

Uczniowie mają też sposobność uświadomienia sobie swoich ukrytych zasobów i aspektów osobowości oraz zyskują możliwość osiągnięcia następujących celów edukacyjnych:

- rozwoju twórczego myślenia;
- rozwoju myślenia krytycznego;
- wzięcia większej odpowiedzialności za samych siebie;

- przypisywania mniejszego znaczenia rzeczom materialnym;
- zyskania pełniejszej świadomości samych siebie.

Budowanie relacji międzyludzkich

Jeśli osoba biorąca udział w projekcie międzykulturowym chce w pełni uczestniczyć w życiu codziennym i pracy ludzi napotykanych w nowym otoczeniu, musi nawiązać i podtrzymywać kontakty z osobami o odmiennym pochodzeniu (w różnym tego słowa znaczeniu). Umiejętności interpersonalne nabyte w takim kontekście międzykulturowym można wykorzystywać w różnych warunkach i obejmują one zdolność do:

- okazywania głębszej troski i wrażliwości w odniesieniu do innych;
- lepszego przystosowywania do zmiennych okoliczności społecznych;
- doceniania różnorodności ludzkiej;
- znajdowania przyjemności w spędzaniu czasu w towarzystwie innych osób.

Wiedza i wrażliwość międzykulturowa

W miarę poznawania innej kultury uczestnicy wymian w naturalny sposób stykają się z wieloma różnymi jej przejawami, począwszy od języka i codziennych czynności po wiedzę o złożonych i subtelnych różnicach w świecie wartości, norm społecznych i stylów myślenia. Doświadczenie zaangażowania się w tak wiele wymiarów życia daje uczestnikom bardziej wnikliwy pogląd na temat własnej kultury oraz poszerza znajomość kultury kraju, w którym przebywają. Większość z nich osiąga następujące cele edukacyjne:

- rozwijanie umiejętności porozumiewania się z innymi za pomocą stosowanych przez nich środków wyrazu;
- pogłębienie znajomości innego kraju i jego kultury;
- zwiększenie wrażliwości na subtelne aspekty kultury innego kraju;
- zrozumienie natury różnic kulturowych;
- poszerzenie umiejętności rozumienia i komunikacji międzykulturowej.

Znajomość problemów globalnych

Życie w innym środowisku pomaga uczestnikom wymiany zobaczyć, że świat jest wielką społecznością – globalną wioską, w której pewne problemy są wspólne dla wszystkich jej mieszkańców, niezależnie od miejsca zamieszkania. W następstwie takich obserwacji zyskują zdolność do podchodzenia z empatią do poglądów „innych” i uświadamiają sobie, że kontekst kulturowy jest bardzo ważnym czynnikiem, który powinien być uwzględniany przy stosowaniu różnego rodzaju rozwiązań. Świadomość ta pomaga im zrozumieć problemy ludzkości. Większość osób biorących udział w wymianach międzykulturowych osiąga następujące cele edukacyjne:

- pogłębienie zainteresowania i wykazywanie troski o sprawy świata;

- poszerzenie świadomości istnienia powiązań w skali ogólnoświatowej;
- zwiększenie zaangażowania w poszukiwanie rozwiązań problemów globalnych.

Dzięki wieloletnim doświadczeniom osoby zajmujące się międzykulturowymi wymianami uczniowskimi wypracowały kodeks dobrych praktyk, które streszczono w przygotowanym przez Unię Europejską dokumencie nazwanym *Europejską Kartą na rzecz Jakości Mobilności*⁷.

4.3. Postanowienia ogólne: Europejska Karta na rzecz Jakości Mobilności

Europejska Karta na rzecz Jakości Mobilności została przyjęta przez Parlament Europejski 18 grudnia 2006 r. Stanowi dokument referencyjny poświęcony zagranicznemu pobytom edukacyjnym i szkoleniowym, uzupełniając przyjęte w 2001 r. zalecenie w sprawie mobilności studentów, osób szkolących się, wolontariuszy, nauczycieli i szkoleniowców.

Karta skierowana jest do państw członkowskich, a zwłaszcza działających w nich podmiotów zajmujących się pobytami za granicą, i zawiera wskazówki dotyczące szczegółów związanych z mobilnością w celach edukacyjnych lub innych, np. rozwoju zawodowego. Stosowana jest w sprawach zagranicznych pobytów zarówno młodzieży, jak i osób dorosłych.

Na wytyczne zawarte w *Karcie* składa się dziesięć wyżej omówionych zasad, wdrażanych z uwzględnieniem dobrowolności i w sposób elastyczny, dostosowany do każdego pobytu z osobna.

Realizacja postanowień *Karty* wymaga od państw członkowskich usunięcia przeszkód w mobilności oraz zapewnienia wsparcia i infrastruktury niezbędnej dla podniesienia poziomu edukacji i szkoleń w Unii Europejskiej. Dokument ten zawiera też omówienie narzędzi służących promowaniu mobilności poprzez powszechne udostępnianie informacji. Komisja Europejska powinna zachęcać państwa członkowskie do stosowania *Karty* – a w związku z tym musi kontynuować współpracę z nimi oraz z partnerami społecznymi, szczególnie w zakresie wymiany informacji i doświadczeń związanych z wdrażaniem postanowień oraz gromadzenia danych statystycznych dotyczących mobilności.

4.4. Plan nauki dla indywidualnej wymiany uczniowskiej

Kluczowym fragmentem *Karty na rzecz Jakości Mobilności* jest punkt 2. zalecający przygotowanie planu nauki, który: (...) powinien zawierać zarys celów, oczekiwane rezultaty oraz sposoby ich osiągnięcia. Przy sporządzaniu planu nauki należy uwzględnić ewaluację oraz reintegrację w kraju pochodzenia.

Kwestie, które szkoła powinna uwzględnić przy opracowaniu takiego planu, zawarte są w dalszej części tekstu *Karty*, zatytułowanej *Wymiana indywidualna krok po kroku*.

Należy przypomnieć ogólną zasadę: podstawą każdego planu powinno być założenie, że edukacja międzykulturowa nie oznacza jedynie uczenia się o innych kulturach – jej głównym zadaniem jest uczenie się o samym sobie w kontekście innych kultur. To proces, który ma wpływ na tożsamość ucznia oraz skłania

⁷ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Europejskiej z 18 grudnia 2006 r. o transnarodowej mobilności we Wspólnocie w celach edukacji i szkolenia: *Europejska Karta na rzecz Jakości Mobilności* (2006/961/EC).

go do głębszej refleksji i analizy własnych przekonań i zachowań, prowadząc do pogłębienia świadomości granic własnej kultury, które często pozostają nieuświadomione.

Dlatego też podczas przygotowywania planu nauki na użytek wymiany międzykulturowej szkoły powinny wziąć pod uwagę następujące zagadnienia:

- równowagę między komponentami emocjonalnymi i intelektualnymi;
- refleksję nad wartościami i zachowaniami;
- postrzeganie czasu w różnych kulturach.

Równowaga między komponentami emocjonalnymi i intelektualnymi

Zagraniczne doświadczenie międzykulturowe jest doświadczeniem życiowym, obejmującym wszystkie aspekty ludzkich zachowań. Jego uczestnikami są zawsze ludzie – nie abstrakcyjnie ujmowane kultury – ze wszystkimi swoimi cechami i całą swoją zmiennością: inteligencją, namiętnościami, życzliwością, znudzeniem, nostalgią, zmęczeniem itp. Zatem zapewnienie skuteczności wymiany międzykulturowej jest procesem złożonym – z elementami antropologii kulturowej, psychologii, pedagogiki i nauki o komunikacji społecznej. Płeć, wiek, klasa społeczna, rodzina, postrzeganie samego siebie i świata – wszystko to silnie wpływa na nasz stosunek do ludzi z innych kultur. Gotowość do emocjonalnego i intelektualnego otwarcia się, jak też akceptacji niejednoznaczności, są kluczowe dla pomyślnej interakcji.

Szkoły potrafią radzić sobie z teoretycznymi i intelektualnymi aspektami procesu uczenia się, gorzej jest już z jego wymiarem emocjonalnym, a najgorzej – z pozaszkolną aktywnością uczniów. Doświadczenie edukacyjne daje lepsze skutki, jeśli wpływa na sferę emocjonalną osób uczących się. Doświadczenie międzynarodowe nie przyniesie jednak głębszego zrozumienia siebie i innych, jeśli nie zostaną spełnione pewne warunki natury intelektualnej i emocjonalnej: kiedy cele edukacyjne nie są jasno sprecyzowane, a uczniowie nie zostali odpowiednio przygotowani i brak im podczas nauki doradztwa. Wtedy wymiana uczniowska może wręcz przyczynić się do wzmocnienia uprzedzeń i odrzucenia różnorodności.

Wszystko to oznacza, że przygotowując plan wymiany indywidualnej, powinniśmy mniej skupiać się na problemie spójności programów nauczania w szkole wysyłającej i przyjmującej, a bardziej na kwestiach ludzkich, takich jak atmosfera akceptacji w rodzinie goszczącej, relacje z rówieśnikami i nauczycielami, a także na zapewnieniu wsparcia mentora podczas pobytu za granicą.

Refleksja nad wartościami i zachowaniami

Wymiany międzykulturowej nie można postrzegać jako wymiany między państwami narodowymi – powinna być rozpatrywana w kategoriach różnic w przekonaniach, wartościach i stylach życia, które wykraczają poza stereotypy związane z poszczególnymi narodami. Nie należy też przedstawiać państw narodowych jako kulturowo homogenicznych bytów, trzeba za to w sposób adekwatny zająć się kwestią wielości kultur współistniejących dziś w większości krajów. Czynniki etniczne i religijne, struktury i relacje rodzinne, koncepcje czasu i przestrzeni są tylko jednymi z wielu zmiennych, z którymi uczniom przyjdzie zmierzyć się podczas pobytu za granicą.

Już na etapie przygotowawczym należy zachęcać uczniów do podejmowania badań nad wartościami i zachowaniami. Podczas samej wymiany i bezpośrednio po niej oraz w trakcie składania sprawozdań nauczyciele powinni prosić uczniów o omawianie następujących zagadnień: Czy na świecie rzeczywiście istnieją powszechnie przyjmowane wartości? Jeśli tak, to jakie to wartości? Jakie wartości mogą w niedalekiej przyszłości odegrać rolę wspólnego mianownika dla całej ludzkości? Czy da się pogodzić bezwzględną lojalność wobec swego narodu ze współpracą międzynarodową? Czy pokój jest możliwy w warunkach różnorodności kulturowej?

Postrzeganie czasu w różnych kulturach

Podczas planowania wymiany międzykulturowej należy pamiętać o różnicach w sposobach postrzegania czasu. Przeżywanie i korzystanie z czasu – zwłaszcza wolnego – różni się w poszczególnych kulturach. Z doświadczenia wynika, że uczniowie biorący udział w wymianach mają więcej problemów właśnie z wykorzystywaniem czasu wolnego.

Trzeba także zastanowić się nad długością programu wymiany. Skuteczności wymiany międzykulturowej nie mierzy się w tygodniach i miesiącach, choć istotne jest, czy projekt trwał wystarczająco długo, by uczestnicy mogli przejść kryzys wartości, a następnie sobie z nim poradzić. Tylko wówczas – gdy uczeń doświadczy sytuacji, które zmuszają go do zadania pytania, dlaczego jest się tym, kim się jest, podczas gdy inni tacy nie są, oraz przepracowania tego problemu – wymiana międzynarodowa staje się lekcją edukacji międzykulturowej i podstawą do zbudowania kompetencji porozumiewania się międzykulturowego.

4.5. Wymiana indywidualna krok po kroku: rola szkoły

Program mobilności międzynarodowej to proces, który zaczyna się wcześniej niż pobyt ucznia w innym kraju i nie kończy się tuż po jego powrocie. W procesie tym można wyróżnić kilka etapów:

- wspólne sformułowanie celów programu przez organizatorów z kraju wysyłającego i kraju goszczącego;
- określenie podmiotu (szkoły lub innej jednostki) prawnie odpowiedzialnego za realizację projektu i dobro uczniów, którzy prawdopodobnie będą nieletni: powinna być zawarta umowa pomiędzy tym podmiotem a rodzicami/opiekunami uczniów;
- przygotowanie budżetu, który umożliwi uczestnictwo uczniów dysponujących ograniczonymi środkami: jeśli podmiot zarządzający nie oferuje odpowiednich funduszy w formie dotacji lub stypendiów, można ich szukać u władz oświatowych, samorządu lokalnego, władz regionalnych lub prywatnych sponsorów;
- dokonanie zgodnego z celami programu wyboru uczestników, kryteriów którego nie mogą stanowić wyłącznie wyniki w nauce, ale powinna być także zdolność ucznia do mieszkania daleko od rodziny i przyjaciół oraz łatwość nawiązywania kontaktów z obcymi osobami w różnym wieku, niezależnie od profilu społeczno-kulturowego własnej rodziny;
- zorganizowanie przed wyjazdem kursu wprowadzającego, w ramach którego należy wyjaśnić oczekiwania, dostarczając informacji na temat kraju, szkoły i rodziny goszczącej, a także zapewnić narzędzia

pozwalające na pogłębienie znajomości własnej kultury oraz rozwinięcie umiejętności wchodzenia w interakcje z odmiennymi środowiskami kulturowymi;

- sprawdzenie realnych warunków zakwaterowania za granicą: codziennego normalnego toku życia, zwłaszcza rodziny goszczącej, ponieważ kultura kraju goszczącego będzie na co dzień spontanicznie doświadczana i przeżywana przez ucznia. Praktyka dowodzi, że dobór uczniów przybywających i rodzin goszczących nie zawsze jest udany. Bywa, że po kilku tygodniach lub miesiącach od przyjazdu uczniowie są przenoszeni do innych rodzin goszczących;
- zorganizowanie kursu języka kraju goszczącego, wraz z nauką najpopularniejszych form komunikacji niewerbalnej;
- zapewnienie wsparcia ze strony mentora, którym może być odpowiednio przeszkolony nauczyciel albo osoba ze stosownym doświadczeniem, która potrafiłaby zająć się potrzebami emocjonalnymi uczniów i wspierać ich, gdy zajdzie taka konieczność. Należy podkreślić, że trudności zazwyczaj nie rodzą się w szkole, w trakcie zajęć lekcyjnych, ale pojawiają się w domach rodzin goszczących lub w czasie wolnym – wieczorem lub podczas weekendów, gdy młodzież sama organizuje sobie czas;
- twórcze wykorzystanie obecności ucznia z zagranicy w klasie, wraz z projektami edukacyjnymi angażującymi całą klasę i pozwalającymi odczuć uczniowi z zagranicy, że jest mile widzianym gościem, który może wnieść swój wkład w życie klasy i szkoły;
- ocena i etap końcowy, który po powrocie powinien ułatwić uczniowi adaptację w szkole i reintegrację. Większość uczestników indywidualnych wymian uczniowskich przyznaje, że ich szkoły nie doceniają tego, czego się nauczyli za granicą, i ograniczają ocenę do porównania programów nauczania w placówkach wysyłających i goszczących. Zamiast sprawdzać tylko postępy w nauce, szkoły powinny zachęcać uczniów do opisywania i omawiania interesujących aspektów ich zagranicznych doświadczeń. Dobrą praktyką jest zasugerowanie uczniom zapisania oczekiwań jeszcze przed wyjazdem, a potem, już po powrocie, porównania ich ze spostrzeżeniami poczynionymi na miejscu. Doskonałą metodą poznania i utrwalenia wyników pracy uczniów jest także umożliwienie uczniom opowiedzenia o zagranicznych doświadczeniach, również pod kątem rozwoju kompetencji międzykulturowych.

Szkoły powinny pamiętać, że uczestnikami projektów z zakresu mobilności są nie tylko uczniowie, którzy wyjechali za granicę, ale także ich własne rodziny, rodziny goszczące, nauczyciele oraz koleżanki i koledzy ze szkoły. Wszyscy doświadczą zmiany i dlatego powinni również zostać przygotowani na związane z nią wyzwania. Dobre rezultaty daje zaangażowanie wszystkich tych osób na etapie przygotowań do wyjazdu oraz stworzenie możliwości uczenia się wraz z osobami, które faktycznie podróżują.

Nie można też lekceważyć roli mentorów, wpierających uczniów w kraju goszczącym. Należy ich przeszkolić w monitorowaniu sytuacji międzykulturowych, zwłaszcza że umiejętności potrzebne w kontekście międzynarodowym różnią się od przydatnych w środowisku krajowym. Jeśli szkoła goszcząca nie posiada takich zasobów, warto skorzystać z usług pośrednika, najlepiej organizacji pozarządowej, która wybierze i wstępnie ukierunkuje uczestników, znajdzie rodziny goszczące, zapewni doradztwo, a nawet weźmie na siebie prawną odpowiedzialność za całość projektu.

4.6. Wybór podmiotu zajmującego się wymianą

Indywidualną mobilność uczniów mogą organizować rządy, organizacje międzyrządowe, szkoły, organizacje pozarządowe, fundacje i stowarzyszenia. Od jakiegoś czasu sprawami tymi zajmują się też komercyjnie biura podróży i firmy prywatne. Dlatego szkoły często otrzymują nadmiar ofert organizowania pobytu uczniów za granicą i bywa, że trudno im dokonać właściwego wyboru.

Jak dotąd, tylko w niewielu krajach władze, chcąc ułatwić szkołom podejmowanie decyzji, dokonują oceny jakości pracy podmiotów zajmujących się organizacją wymian uczniowskich. Gdziekolwiek przepisy z zakresu ochrony praw konsumenta określają minimalne wymagania jakości międzynarodowych programów młodzieżowych, np. w Niemczech i Szwecji. Rząd USA opracował wytyczne dotyczące zasad i przepisów regulujących przyznawanie *Exchange Visitor Status*, w związku z czym niespełniające ich podmioty nie mają prawa do zapraszania w swym imieniu młodzieży z zagranicy. Byłoby wskazane, by wszystkie państwa członkowskie Rady Europy opracowały listy podmiotów, których usługi rekomendują swoim szkołom.

Szkoły w razie braku regulacji prawnych powinny przynajmniej sprawdzić status, działalność, członkostwo i budżet podmiotów zajmujących się wymianami, zanim nawiążą z nimi oficjalną współpracę. Warto udzielić pierwszeństwa cieszącym się dobrą opinią organizacjom pozarządowym, gdyż nie jest ich celem generowanie zysków.

Kryteria, które powinny spełniać podmioty organizujące wymiany i które powinny być wzięte pod uwagę przez szkoły przed podpisaniem umowy:

- historia, nienastawienie na zysk, status prawny;
- oferowany projekt edukacyjny: czy podmiot współpracuje z kompetentnymi placówkami – uniwersytetami, innymi szkołami lub instytucjami kulturalnymi;
- powiązania międzynarodowe: afiliacje, nagrody itp.;
- stosunek pomiędzy liczbą pracowników a uczestników programu;
- zaangażowanie wolontariuszy, ich przygotowanie;
- dostarczanie dokładnych informacji na temat realizowanych programów;
- kryteria i metody doboru uczestników;
- doświadczenie w wysyłaniu uczniów za granicę;
- zdolność do przygotowywania i ukierunkowywania uczestników;
- jakość świadczonych usług: pomoc, międzykulturowa i interpersonalna wiedza fachowa, autentyczna możliwość zapewnienia sprawdzonej rodziny goszczącej;
- usługi z zakresu nauczania języków;
- rodzaj udzielanego wsparcia i doradztwa w kraju i za granicą.
- sposób obsługi (jeśli jest oferowany) uczestników z niepełnosprawnościami lub ze środowisk znajdujących się w niekorzystnej sytuacji;

- sposób ewaluacji;
- plan ubezpieczenia;
- zasoby finansowe.

4.7. Jak ocenić, czy wymiana była sukcesem?

Ewaluacja jest standardową procedurą każdego projektu edukacyjnego. Ale ewaluację indywidualnej wymiany uczniowskiej charakteryzują skomplikowane niuanse. Nauczyciele zwykli oceniać osiągnięcia wymierne, np. opanowanie języka obcego lub nabycie jakiejś umiejętności, jednak nie dysponują dobrymi narzędziami pozwalającymi na definiowanie i mierzenie postępów w tolerancji lub zrozumieniu międzynarodowym.

Aby ocenić rozwój kompetencji międzykulturowych u uczestników wymian międzynarodowych, należy ustalić mierzalne wskaźniki tych kompetencji. Niektóre z nich są od dawna stosowane przez szkoły, np. posługiwanie się językiem obcym; inne można opracować na podstawie tradycyjnie stosowanych narzędzi oceny naukowo-dydaktycznej.

W swej niedawnej pracy, poświęconej programom AFS, Mitch Hammer oprócz stopnia opanowania języka obcego dokonał oceny następujących zagadnień:

- obawy międzykulturowe – wahania w poziomie osobistych obaw odczuwanych przez jednostkę spotykającą kogoś z innej kultury;
- wiedza o kulturze – znajomość zwyczajów, tradycji, norm i stylów życia cechujących kulturę kraju, w którym uczeń był na wymianie;
- interakcje z osobami z innych kultur – umiejętność porozumiewania się i właściwego działania w środowisku kulturowo odmiennym od własnego;
- przyjaźnie zawierane z przedstawicielami innych kultur – postawa nakierowana na szukanie przyjaciół wśród osób z odmiennym zapleczem kulturowym;
- skuteczność międzykulturowa – umiejętność, swobodne poruszanie się w różnorodnych środowiskach kulturowych (Hammer 2005).

Drugim krokiem w ocenie rozwoju kompetencji międzykulturowych jest przyjęcie metodologii mierzenia zmiany spowodowanej kontaktem z inną kulturą. W przeprowadzonym ostatnio przez Annette Gisevius sondażu przytoczono pięć najważniejszych narzędzi stosowanych w tym zakresie: *Intercultural Development Inventory (Indeks Rozwoju Międzykulturowego)*, *Cross Cultural Adaptability Inventory (Indeks Adaptowalności Międzykulturowej)*, *Myers Briggs Type Indicator (Indeks Typów Myersa Briggs)*, *Overseas Assignment Inventory (Indeks Zadań Zagranicznych)* oraz *Beliefs, Events, and Values Inventory (Indeks Przekonań, Wydarzeń i Wartości)*, z których najpowszechniej stosowany jest pierwszy (Gisevius 2004).

Kolejnym wyznacznikiem sukcesu jest zaangażowanie okazywane przez klasę i szkołę goszczącą. Obecność ucznia uczestniczącego w programie wymiany nie powinna być postrzegana w kategoriach obciąż-

zenia, ale możliwości stwarzanych nauczycielowi i reszcie klasy. Związki ze szkołą z zagranicy można wykorzystać w różny sposób: poprzez realizowanie w klasie projektów międzykulturowych, w ramach których omawia się i porównuje różne sposoby postrzegania świata; nawiązanie internetowej łączności między obecną i ojczystą klasą ucznia w celu poszerzenia zakresu studiów międzykulturowych; utrzymywanie kontaktu między nauczycielami i dyrektorami ze szkoły wysyłającej i szkoły goszczącej w celu porównywania programu nauczania oraz metod nauczania lub oceniania itp.

Sukces może też stać się udziałem społeczności lokalnej, jeśli tylko szkoła goszcząca uczniów z zagranicy potrafi zainteresować swoim projektem międzykulturowym miejscowe władze, instytucje kulturalne, gazety, stacje radiowe i telewizyjne. Można tego dokonać, organizując ogólnodostępne wystawy, zapraszając rodziny goszczące do udziału w debacie na temat dyplomacji obywatelskiej, prowadząc z lokalnymi bankami i przedsiębiorstwami wspólne kampanie na rzecz programów wymiany, zachęcając lokalne władze oświatowe do promowania edukacji międzykulturowej oraz spotkań międzykulturowych zwiększających kapitał społeczny regionu lub kraju.

4.8. Długofalowe cele wymian indywidualnych

Wymiany międzykulturowe są sposobem na wyjście z ram własnej kultury i spojrzenie na świat oczyma „innych”. Są także podstawą edukacji globalnej, ponieważ tematyka aktywnego obywatelstwa i praw człowieka, pokoju i rozwoju czy ekologii i demografii staje się bardziej zrozumiała, gdy człowiek ma za sobą doświadczenie międzykulturowe, pozwalające sięgnąć myślą dalej niż tylko problematyka tożsamości i różnic. Przemiana zachodząca dzięki edukacji międzykulturowej przygotowuje grunt dla:

- obywatelstwa globalnego;
- solidarności;
- umiejętności rozwiązywania konfliktów;
- etyki międzykulturowej.

Budowanie obywatelstwa globalnego

W tradycji judeochrześcijańskiej opowieść o wieży Babel wyraża żal za utraconą przez ludzkość jednością i pragnienie jej powrotu. Wiek XX przyniósł ze sobą zarówno nowe technologie, które jednocześnie kreują fizyczną możliwość i iluzję przynależności do jednego świata, jak też i wyraziste, silnie podzielone tożsamości lokalne, nostalgię za małymi ojczyznami i lęk przed wykorzeniem. Wzrasta napięcie między tym, co globalne, a tym, co lokalne, między lojalnością wobec rodzinnych okolic a troską o całą planetę. Stan, w którym wszyscy mogą swobodnie realizować wszystkie prawa człowieka tylko dlatego, że są ludźmi, to niespełnione marzenie żywione przez kolejne pokolenia: (...) jak osiągnąć jedność w różnorodności i jak zachować różnorodność w jedności (Baumann 2004). Wymiany międzykulturowe podnoszą świadomość tych zagadnień.

Nauczanie solidarności w życiu codziennym

Każde skuteczne, dobrze zaplanowane i zarządzane spotkanie międzykulturowe sprzyja poczuciu solidarności. Współpraca bardziej czy mniej doświadczonych organizacji i osób daje rezultaty w postaci

współdziałania różnych grup społecznych i etnicznych żyjących w danym kraju, a także instytucji i ludzi z zagranicy. Do międzynarodowej współpracy należy zachęcać zwłaszcza kraje rozwijające się, aby miały sposobność rozwijania kompetencji niezbędnych do pokojowego współistnienia i godnego życia. Dzięki wymianom międzykulturowym szkoły mogą znacząco przyczyniać się do budowania poczucia solidarności.

Rozwijanie umiejętności rozwiązywania konfliktów

W wymianach międzykulturowych konflikty są czymś naturalnym, ponieważ uczestnicy wymian – ludzie o odmiennym dziedzictwie, języku, wartościach i stylu bycia – przez pewien czas przebywają ze sobą i uczą się dzielić się swoim życiem. Jeśli wymiana trwa krótko, osoby zaangażowane starają się ukrywać odmienną kulturę i budują sztuczną atmosferę przyjaźni. Ale przedłużające się udawanie nie jest możliwe, dlatego dłuższe wymiany zmuszają uczniów, nauczycieli i rodziny goszczące do rezygnacji z chwilowych kompromisów oraz do ujawniania i rozwiązywania skrywanych konfliktów. Sprostanie temu wyzwaniu staje się zobowiązaniem i ćwiczeniem dla wszystkich zaangażowanych w wymianę, której celem jest promowanie wzajemnego zrozumienia, harmonii i pokoju w życiu codziennym przedstawicieli różnych kultur.

Kształtowanie postaw etycznych

Rozwiązywanie konfliktów, promowanie solidarności i dialogu są metodami nadawania demokracji nowego znaczenia, a ludziom – dostarczania nowych sił życiowych. Działanie takie kreuje świat bardziej ludzki i sprawiedliwy, budując wizję przyszłości nowych pokoleń. Należy zatem dążyć do ugruntowania poglądu, że szacunek dla różnorodności kulturowej stanowi wartość i bogactwo o fundamentalnym znaczeniu etycznym, bazującym na jasno określonych zasadach. Ten wspólny fundament etyczny został odzwierciedlony w licznych dokumentach sporządzonych przez ONZ, UNESCO i Radę Europy. Stanowią one punkt odniesienia dla każdego projektu z zakresu wymiany międzykulturowej.

4.9. Ułatwianie edukacji międzykulturowej i wymian międzykulturowych

Państwa członkowskie muszą zdawać sobie sprawę, że wdrażanie edukacji międzykulturowej i prowadzenie wymian międzykulturowych jest komplikowane niedociągnięciami logistycznymi, złą organizacją pracy szkoły, biurokracją, różnicami w programach nauczania, a także postawami nauczycieli⁸.

⁸ Istnieją również inne przeszkody zewnętrzne ograniczające możliwość lub skuteczność wymian międzykulturowych, ale są one jeszcze trudniejsze do usunięcia z powodu okoliczności nieależących w gestii racjonalnej kontroli politycznej. Zaliczyć do nich można:

- oparte na dominacji relacje w hierarchii językowej: niektóre języki postrzegane są jako mniej użyteczne lub trudniejsze do opanowania, a kraje w których się nimi mówi są mniej atrakcyjne dla uczestników wymiany. W takich przypadkach szkoły nadal mogą podejmować się organizacji wymiany, bazując na jednym z języków międzynarodowych jako *lingua franca* komunikacji.
- oparte na dominacji relacje w hierarchii państw: nie wszystkie kraje i kultury odgrywają taką samą rolę i mają taki sam wizerunek w dzisiejszym świecie, a uczestniczący w wymianie uczniowie nie zawsze spotykają się ze swymi kolegami lub koleżankami na równej stopie, choć równość jest pożądanym warunkiem wstępnym doświadczenia międzykulturowego. Uczniowie przebywający za granicą są automatycznie uznawani za reprezentantów swego kraju, zanim zaczyna się w nich dostrzegać autonomiczne jednostki: ich tożsamość narodowa jest z początku przedkładana nad tożsamość jednostkową, a różna ranga polityczna przypisywana krajom ich pochodzenia może mieć negatywny wpływ na komunikację międzykulturową.
- niepokoje społeczne, konflikty, terroryzm: wiele państw, w tym położonych w bliskim sąsiedztwie Europy, nie może korzystać z dobrodziejstwa wymian międzykulturowych, gdyż panująca w nich lub naokoło nich sytuacja polityczna nie jest bądź nie jest postrzegana jako bezpieczna i stabilna na tyle, aby prowadzić w nich programy mobilności z udziałem osób nieletnich.

Trudności te można niwelować, podejmując stosowne prace legislacyjne. Jest wiele obszarów, w których działania organów państwowych mogą okazać się niezbędne.

Przeszkody ograniczające skuteczność wymian międzykulturowych:

- Brak przepisów prawa regulujących status „ucznia na wymianie”.
W większości krajów uznających wartość wymian międzykulturowych niejasne jest, jak oceniać pracę wykonaną za granicą i uzyskane tam zaliczenia. Nie ma uregulowań dotyczących kwestii finansowych – rodziny goszczące nie mają zniżek podatkowych (np. dodatków na dziecko) za przyjmowanie dziecka z innego kraju, a rodziny uczniów uczestniczących w wymianie nie mogą odliczać kosztów wystania ich za granicę. Nawet w przypadku odbywania służby wojskowej związane z nią obowiązki mogą przeszkadzać w pobycie za granicą przez cały rok szkolny, jak to ma miejsce w Izraelu. W wielu państwach status ucznia uczestniczącego w wymianie nie jest prawnie uregulowany, co utrudnia uzyskanie prawa pobytu i innych zezwoleń.
- Brak rzetelnych i aktualnych informacji na temat programów wymiany, prowadzących je podmiotów oraz wymagań stawianych przez szkoły w różnych państwach europejskich.
Instytucje publiczne lub ich właściwe agendy powinny udzielać nauczycielom i rodzicom dokładniejszych informacji na temat wartości edukacji międzykulturowej i wymian międzykulturowych, jakości dostępnych programów oraz wiarygodności obsługujących je podmiotów;
- Wynikające z przepisów utrudnienia w uzyskaniu wizy i prawa pobytu w celu uczestnictwa w oficjalnych programach wymiany międzykulturowej.
Układ z Schengen zdecydowanie utrudnił uzyskanie wizy wjazdowej przez osoby niebędące obywatelami UE. Inne państwa, np. USA, po zamachach z 11 września 2001 r. wprowadziły wysokie opłaty i dodatkowe wymagania do wcześniej prostszych procedur.
- Koszt indywidualnej wymiany uczniowskiej.
Na kontynencie europejskim, gdzie oświata jest zazwyczaj darmowa, koszty wymian międzynarodowych ponoszą przede wszystkim rodzice, którzy nierzadko wcześniej nie inwestowali w tego rodzaju edukację dzieci. Władze państwowe powinny więc rozważyć wprowadzenie stosownych instrumentów ułatwiających wysyłanie dzieci na wymiany. Korzystne dla uczniów z rodzin znajdujących się w trudnym położeniu finansowym są: odpisy podatkowe z tytułu wydatków związanych z wyjazdem, granty przydzielane przez władze krajowe lub lokalne oraz – jak ma to już miejsce w Danii i Norwegii na szczeblu państwowym, a w Niemczech i we Włoszech na szczeblu regionalnym – specjalne pożyczki bankowe. Oprócz tego są dostępne stypendia fundacji i przedsiębiorstw prywatnych, granty przyznawane przez szkoły wysyłające uczniów oraz wewnątrz europejskie projekty uruchamiane przez instytucje europejskie.
- Negatywne nastawienie nauczycieli i dyrektorów szkół.
Wielu nauczycieli nie widzi w mobilności uczniów istotnego komponentu edukacji międzykulturowej, uważając ją za praktykę marginalną lub sporadyczną, a nawet zakłócającą płynne funkcjonowanie szkoły. Nauczyciele ci nie są w stanie ani docenić, ani ocenić różnych programów nauczania oraz systemów oceny osiągnięć funkcjonujących w poszczególnych krajach europejskich. W celu przezwyciężenia tej trudności należy we wszystkich państwach Europy wprowadzić do programów dosko-

nalenia nauczycieli i kadry kierowniczej zagadnienia związane z edukacją międzykulturową i wymianami międzykulturowymi.

- Skomplikowana procedura przyjmowania do szkoły uczestników wymian.
W różnych krajach mogą to być czasochłonne procedury i wymogi związane z tłumaczeniem dokumentów. Często bywa, że ministerstwa edukacji nie dysponują żadnymi wytycznymi w tym zakresie, i w rezultacie szkoły nie mają pewności, jak przyjmować ucznia uczestniczącego w programie wymiany, a następnie oceniać jego pracę.
- Wymóg praktycznej znajomości oficjalnego języka danego kraju, jeszcze przed przyjęciem ucznia do szkoły.
Wprowadzany jest przez coraz większą liczbę szkół, mimo że zasada wzajemności w Europie bez granic powinna umożliwiać wszystkim uczniom wyjazd do dowolnego kraju oraz zachęcać szkoły do goszczenia uczniów ze wszystkich państw, bez ograniczania wymian tylko do osób mówiących w języku, w którym prowadzone jest nauczanie w szkołach.
- Brak strukturalnych możliwości, w tym czasu, na nauczanie języka kraju goszczącego do poziomu jego praktycznej znajomości, który uczniowie osiągnęliby w chwili powrotu z zagranicy;
- Brak w szkołach wysyłających i goszczących mentorów międzykulturowych, którzy przygotowyaliby uczniów jeszcze przed ich pobytem za granicą oraz służyliby radą uczniom z zagranicy uczęszczającym do szkoły.
- Istotne różnice w kalendarzu szkolnym obowiązującym w poszczególnych państwach.

Źródła

1. Baumann Z., (2004), *Europe: An Unfinished Adventure*, Cambridge: Polity Press.
2. Baumann Z., (2004), *Identity. Conversations with Benedetto Vecchi*, Cambridge: Polity Press.
3. Delors J. (red.), (1997), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, raport Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji w XXI wieku złożony w UNESCO*, Paris: UNESCO Publishing.
4. Gisevius A., (2004), AFS Interkulturelle Begegnungen, *The IDI in contrast to other tools for measuring intercultural competence*, Hamburg.
5. Grove C., Hansel B., (1985), *Learning by doing: what a high school student can learn from a home-stay abroad*, [w:] „Study abroad and foreign students”, nr 107, s. 26–31.
6. Hammer M., (2005), AFS Intercultural Programs, *The Educational Results Study*, New York.
7. Parlament Europejski i Rada Europy, *zalecenie dotyczące podejmowanej w celach edukacyjnych i szkoleniowych ponadnarodowej mobilności w obrębie Wspólnoty*, DECS/EGT(83) 62), Strasburg
8. Parlament Europejski, (2006), *Europejska Karta na rzecz Jakości Mobilności*.
9. Rada Europy, Rada ds. Współpracy Kulturalnej, (2003), *Education of migrants' children: compendium of information on intercultural education schemes in Europe*.

10. Rada Europy, (2004), *Deklaracja Wroclawska w 50. rocznicę europejskiej współpracy kulturalnej* uchwalona podczas konferencji otwierającej obchody 50. rocznicy przyjęcia *Europejskiej Konwencji Kulturalnej*, Wrocław, 9–10 grudnia 2004 r. (CM/2004/223 Addendum 1).
11. Rada Europy, (2005), konferencja zamykająca obchody 50. rocznicy *Europejskiej Konwencji Kulturalnej* (Faro, 27–28 listopada 2005 r.): *Deklaracja z Faro w sprawie strategii Rady Europy dotyczącej rozwoju dialogu międzykulturowego* (CM(2005)164).

Edukacja międzykulturowa i partnerstwo szkół

Rüdiger Teutsch

1. Kontekst

Wiele organizacji międzynarodowych, ministerstw oraz fundacji popiera i wspiera międzynarodowe partnerstwo szkół i wymianę młodzieżową, widząc w nich element rzetelnej edukacji międzykulturowej. W wyniku takiej współpracy rozwija się nie tylko edukacja międzykulturowa, ale i różne nowe formy edukacji, takie jak edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka, edukacja globalna i inne. Co więcej, partnerstwo szkół podnosi jakość ich pracy, podkreśla europejski wymiar edukacji, zachęca do uczenia się języków obcych oraz przyczynia do wzrostu spójności społecznej w Europie – dlatego warto je promować i wspierać.

Rada Europy od wielu lat z uwagą przygląda się współpracy i wymianom między szkołami. Rozwój tej współpracy wspierany jest poprzez organizowanie szkoleń dla nauczycieli, przygotowywanie materiałów edukacyjnych oraz budowanie krajowych struktur edukacyjnych, a ponadto – zachęcanie szkół przez sieci ogólnoeuropejskie do realizacji projektów wymiany i innych wspólnych inicjatyw.

Międzynarodowe partnerstwo szkół umożliwia spotkania i wymianę międzykulturową. Dzięki wspólnym zajęciom uczniowie dowiadują się wiele o krajach partnerskich oraz mają możliwość lepszego zrozumienia ich kultury, języka, historii, a zwłaszcza życia codziennego mieszkających tam młodych ludzi. Najpopularniejszymi formami współpracy międzyszkolnej są wspólne projekty związane z programem nauczania, wzajemne wizyty klas lub grup uczniów, wizyty nauczycielskie i obserwacja pracy nauczycieli zatrudnionych za granicą. Współczesna nowoczesna technologia sprzyja międzynarodowemu partnerstwu – pozwala bowiem na prowadzenie komunikacji wzdłuż i wszerz całej Europy bez ponoszenia nadmiernych kosztów.

2. Wpływ partnerstwa szkół

Wszystkie rodzaje szkół mogą nawiązywać współpracę i realizować wymiany międzykulturowe. Odnotowano przykłady pomyślnego partnerstwa i efektywnej wymiany nie tylko na poziomie szkół podstawowych i średnich, ale również szkół zawodowych, które chcąc nadać swym działaniom nowy wymiar, coraz częściej podejmują współpracę transgraniczną.

Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie uważają spotkania osobiste za najbardziej skuteczną, inspirującą i przynoszącą najwięcej satysfakcji część długofalowego partnerstwa edukacyjnego, podczas którego współpracują z kolegami i rówieśnikami z zagranicy. Pod tym względem wymiany międzykulturowe stwarzają niepowtarzalną szansę uczestniczenia w życiu codziennym mieszkańców innych krajów, zachęcając młodych ludzi do spojrzenia na swój świat z innego punktu widzenia. Młodzież zazwyczaj wysoko ceni kontakty osobiste, gdyż stwarzają one okazję do bezpośredniej rozmowy i nawiązywania nowych przyjaźni.

Wykazano, że wymiany międzykulturowe mają korzystny wpływ na uczniów, u których wywołują wiele pozytywnych reakcji (Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 1999):

- zrozumienie, tolerancję i otwartość;
- zainteresowanie innymi krajami i kulturami;
- świadomość wydarzeń zachodzących na świecie;
- umiejętność poszerzania własnych horyzontów;
- gotowość do nauki języków obcych.

Partnerstwo szkół to nie tyle jednorazowe działanie, ile efekt nieustannych i długotrwałych starań, wynikiem których jest wzajemne zaufanie, komunikacja międzyludzka i wzajemne uczenie się.

Trwałość międzynarodowego partnerstwa szkół opiera się na:

- intensywnej współpracy instytucjonalnej, angażującej wszystkie strony uczestniczące w życiu szkoły, w tym rodziców i innych przedstawicieli społeczności lokalnej;
- skupieniu na tematyce ściśle powiązanej z programami nauczania realizowanymi w szkołach partnerskich;
- głębokim zaangażowaniu nauczycieli, którzy nieustannie wspierają i zapewniają komunikację między uczniami – przed, w trakcie i po nabywanych przez nich doświadczeniach z zakresu międzykulturowego uczenia się.

3. Warunki konieczne udanej współpracy

Zastanawiając się nad wartością i jakością edukacyjną międzynarodowych partnerstw szkół i wymian międzykulturowych, nauczyciele często odwołują się do motywacji osobistych oraz zawodowych. Swoje opinie o jakości wymian tworzą przede wszystkim na podstawie relacji, jakie nawiązali z kolegami i koleżankami z zagranicy – wzajemne zaufanie uznawane tu jest za niezbędną składową udanej współpracy (Teutch 2003).

Ponadto nauczyciele wskazują inne czynniki, które decydują o powodzeniu zajęć prowadzonych w ramach wymian międzykulturowych:

- zakres poruszanej tematyki i związanych z nią zajęć realizowanych w ramach wymiany, które dają się uwzględnić w regularnym programie nauczania;
- zespół nauczycieli, którzy profesjonalnie współpracują i odczuwają przyjemność z interdyscyplinarnej pracy w grupie;
- wykazywana przez uczniów chęć do wkroczenia na nieznany i nieprzewidywalny teren;
- społeczna dynamika grupy uczniów i stopień, do jakiego umożliwia ona otwartość wobec szkoły partnerskiej;

- wsparcie ze strony dyrekcji szkoły, która ma świadomość, że cała szkoła może czerpać korzyści z uczestnictwa w inicjatywach międzynarodowych;
- zaangażowanie rodziców, do których można się zwrócić o pomoc w sprawach związanych ze znajomością języków obcych, goszczenia uczniów i nauczycieli podczas wymian, spraw organizacyjnych itd.;
- zainteresowanie i wsparcie ze strony społeczności lokalnej, firm, organizacji pozarządowych, ośrodków kultury lub organizacji młodzieżowych, które mogą zaproponować przyjęcie, miejsca spotkań, wizyty, programy kulturalne itp.

Nauczyciele podkreślają też, że niepewność i opór, które pojawiają się podczas współpracy szkół, zwykle stanowią dość istotne wyzwanie dla wszystkich zaangażowanych osób i stron. Ten złożony proces edukacyjny wymaga bowiem odwagi, np. żeby zakwestionować własne wartości i przyjrzeć się swoim zachowaniom oczyma „innych”.

4. Wskazówki

Mimo że partnerstwo szkół stanowi świetną okazję do edukacji międzykulturowej, szkoły często napotykają na okoliczności, które ograniczają lub wręcz dławią ich potencjał edukacyjny. Poniższe wskazówki mają na celu zwrócenie uwagi na ważne kwestie natury organizacyjnej, merytorycznej i dydaktycznej, a także przyczynienie się do podniesienia jakości długofalowej współpracy międzynarodowej pomiędzy szkołami.

Partnerstwo szkół potrzebuje czasu

Partnerstwo powstaje w procesie współpracy wszystkich uczestniczących stron. Jest efektem długotrwałego zaangażowania i potrzebuje systematycznych działań całej społeczności szkolnej. Uczenie się w ramach partnerstwa wymaga wzajemnego zaufania, które pojawia się i zakorzenia dopiero po upływie dłuższego czasu. Doświadczenie pokazuje, że międzynarodowe projekty edukacyjne dają dobre rezultaty, jeśli planowane są z wielką starannością i dużym wyprzedzeniem.

Zróznicowane narzędzia dydaktyczne

Koleżeńska komunikacja *pocztą elektroniczną*:

- pomaga uczniom pozbyć się zahamowań związanych z posługiwaniem się językiem obcym;
- daje okazję do wzajemnego poznania się;
- pobudza do refleksji nad własnym stylem życia, krajem pochodzenia i jego kulturą;
- rozwija zainteresowanie krajem partnerskim;
- pomaga uczniom zdać sobie sprawę, że media krajowe i innego rodzaju czynniki wywierają pewien wpływ na wizerunek kultury własnego kraju i kultury kraju partnerskiego.

Zadaniem nauczycieli jest zadbanie, aby w komunikacji najważniejsza była jej treść, a nie wykorzystanie technologii informacyjnej.

Nauczyciele powinni przeznaczyć kilka tygodni na *rozmowy robocze*, ponieważ bardzo ważne jest wspólne ustalenie przedmiotu i zakresu współpracy. Proces ten można uruchomić jednocześnie we wszystkich szkołach partnerskich i musi on uwzględniać propozycje i pomysły zgłaszane przez uczniów. Uczniowie chętnie angażują się w projekty, pod warunkiem że są zainteresowani tematem i uważają go za istotny.

Nauczyciele i uczniowie mogą także zdecydować o założeniu *kroniki partnerstwa*, która posłuży jako dokumentacja zajęć edukacyjnych oraz zapis własnych przemyśleń i odczuć.

Wspólnie opracowane *kwestionariusze* mogą zachęcić uczniów do poszerzania wiedzy o swoich kulturach, stanowiąc przy tym świadectwo postępów w nauce.

Newsletter lub *nagrania wideo* mogą pełnić funkcję uzupełniającą i dokumentować krok po kroku rozwój partnerstwa.

Ewaluacja – zwłaszcza doświadczeń wyniesionych z wymiany – jest nieodzownym elementem wszelkich działań edukacyjnych. Podczas planowania zajęć odbywających się w trakcie wymiany zalecane jest uwzględnienie czasu na refleksję, podsumowanie i ocenę. Dodatkowy czas trzeba też przeznaczyć na opracowanie właściwych narzędzi oceny. W przedsięwzięciu tym mogą być przydatne materiały przygotowane przez Radę Europy lub publikacje bazujące na przyjętych przez nią standardach.

Ponieważ kultura oświatowa w poszczególnych częściach Europy różni się znacząco, nauczyciele ze szkół partnerskich powinni szczegółowo rozważyć koncepcje edukacyjne i metody dydaktyczne stosowane w ramach partnerstwa. To, co jest oczywiste w jednej szkole, w innej może nie mieć żadnego zastosowania. Zaleca się więc, aby nauczyciele traktowali występowanie różnic w sposób profesjonalny i międzykulturowy, okazując zrozumienie dla różnorodności, i nie osądzali, co jest dobre, a co złe, przestarzałe bądź nowoczesne. Świadomość istnienia różnych sposobów nauczania i uczenia się może wzbogacić biegłość metodologiczną nauczyciela.

Współpraca nauczycielska

Międzynarodowe partnerstwo szkół wymaga współpracy nauczycieli zarówno w obrębie poszczególnych szkół, jak i z kadrą nauczycielską szkół partnerskich. Tylko poprzez współdziałanie w ramach zespołów staje się możliwe dzielenie się pracą (także dodatkową), podejmowanie wspólnej odpowiedzialności za wykonywanie skomplikowanych zadań czy wykorzystanie podejścia interdyscyplinarnego, uwzględniającego pracę nauczycieli np. przedmiotów ścisłych, języków obcych, historii, wychowania fizycznego itp.

Rzetelne przygotowanie

Kluczowym elementem międzynarodowego partnerstwa szkół jest wspólna praca projektowa. Określenie celów, dobór metod i języka/języków, przygotowanie planu zajęć – wszystko to wymaga starannych przygotowań. Warto, o ile to tylko możliwe, aby nauczyciele ze szkół partnerskich spotkali się w celu zaplanowania:

- etapu wstępnego, z ustaleniem preferowanych sposobów komunikacji;
- kwestii organizacyjnych związanych z wymianą (podróż, zakwaterowanie, kieszonkowe, wymogi wizowe, pozyskiwanie dodatkowych środków);
- edukacyjnych celów wizyt;
- programu kulturalnego stanowiącego część wizyty;
- dokumentacji i ewaluacji.

W przypadku nowo ustanowionych partnerstw szkolnych można zaproponować wykorzystanie pierwszego roku współpracy jako fazy wstępnej przed rozpoczęciem planowania międzykulturowej wymiany uczniów, aby stworzyć wszystkim okazję do wcześniejszego poznania się na gruncie osobistym, szkolnym, lokalnym czy krajowym.

Zasięg globalny i tematyka globalna

Treść współpracy partnerskiej szkół powinna być istotna dla każdej ze stron. Dobrze byłoby, aby podejmowana tematyka odnosiła się do wyzwań lub zagadnień wspólnych i globalnych. Przykładowe tematy to: *Żyjąc razem w Europie*, *Woda – źródło życia*, *Czym jest europejska literatura?*, *Odpowiedzialna turystyka*, *Aktywne uczestnictwo młodzieży*, *Tradycje architektoniczne*, *Sztuka współczesna w X i Y*. Uczniowie – już od początku planowania współpracy – powinni brać udział w wyborze zagadnień, którymi będą się zajmować później.

Uczestnictwo uczniów

Aktywne uczestnictwo uczniów pożądane jest nie tylko w przygotowawczej fazie międzynarodowego partnerstwa szkół – powinno stać się standardem wymiany międzykulturowej. Wskazane jest, aby uczniowie brali udział w przygotowaniu programu edukacyjnego, zanim przyjadą goście ze szkoły partnerskiej. Mogą też występować jako przedstawiciele rodzin goszczących, przewodnicy informujący o życiu szkoły i miasta, organizatorzy wieczorków międzykulturowych lub dziennikarze i wydawcy kroniki, newslettera itp.

Zróżnicowanie językowe

Sednem międzynarodowych partnerstw szkolnych jest komunikacja. Wprawdzie zaleca się, wybranie języka roboczego, jednak warto używać wszystkich innych języków, którymi posługują się uczniowie szkół partnerskich. Wielokulturowość szkół europejskich może stać się wartościowym zasobem, a wymiany przyczyniać się do podniesienia świadomości językowej.

Włączanie

Zajęcia realizowane w ramach międzynarodowego partnerstwa szkół powinny stwarzać każdemu z uczniów możliwość aktywnego uczestnictwa i wkładu własnego. Finansowe aspekty podróży, w tym opłata za wizę oraz zakwaterowanie za granicą, często uznawane są za największe przeszkody uniemożliwiające pełną partycypację. Istnieją jednak różne źródła pomocy, z których warto skorzystać, np.: działające w szkołach stowarzyszenia rodziców, lokalne władze oświatowe czy samorządowe, a także

okoliczne przedsiębiorstwa. Wysiłki poświęcone na zgromadzenie odpowiednich funduszy mogą być bardziej skuteczne, jeśli zostanie podkreślony edukacyjny walor wyjazdu.

Zdobywanie pieniędzy przez samych uczniów stanowi nie tylko ich wkład finansowy, ale wzmacnia poczucie zaangażowania i odpowiedzialności za wspólnie prowadzony projekt. Przykładem udziału uczniów w zapewnianiu środków finansowych może być np. zorganizowanie szkolnego bazarku, loterii, targów książki, podczas których sprzedawane będą pozycje opublikowane w kraju partnerskim, zapewnienie cateringu na imprezy szkolne, wydawanie gazetki szkolnej czy wystawienie sztuki teatralnej.

Jak pokazują doświadczenia wielu państw europejskich, wymiany – o ile tylko są starannie zaplanowane i prowadzone – mogą przyczynić się także do integracji uczniów z grup znajdujących się w niekorzystnej sytuacji życiowej.

Równouprawienie płci

Podczas planowania i prowadzenia zajęć z zakresu edukacji międzykulturowej należy uwzględnić kwestię równego dostępu chłopców i dziewcząt do zajęć edukacyjnych oraz rozważyć, czy planowanie osobnych zajęć dla chłopców i dziewcząt jest zgodne z zasadami równouprawienia płci oraz nie pogłębia stereotypów związanych z tradycyjną rolą kobiet i mężczyzn w społeczeństwie.

Różnorodność religijna

Systemy oświatowe w Europie różnią się pod względem statusu religii w edukacji szkolnej. Niektóre kraje uwzględniają katechezę w obowiązującym programie nauczania, inne tego nie czynią, są też państwa ze szkołami nastawionymi na religioznawstwo i porównywanie poszczególnych wyznań. Planując i realizując zajęcia prowadzone w ramach partnerstwa, nauczyciele powinni brać pod uwagę różnice wyznaniowe wśród uczniów, dbając przy tym o zapewnienie poszanowania praktyk religijnych.

Wieloperspektywiczność

Ważnym celem międzynarodowej współpracy szkół jest rozwijanie umiejętności postrzegania sytuacji i zjawisk z wielu punktów widzenia. Respektowanie różnych poglądów powinno przejawiać się nie tyle w dokonywaniu rozstrzygnięć, kto w konkretnej sprawie ma rację, ile prowadzić do pogłębienia zrozumienia kulturowego i społecznego wymiaru prezentowanych poglądów. Należy wprowadzić jasne rozróżnienie między porównaniem w celu oceny a porównaniem jako zestawieniem poglądów, ułatwiającym odkrywanie różnych perspektyw i kontekstów.

Trwałość

Chcąc zapewnić trwałość międzynarodowych partnerstw, należy podtrzymywać entuzjazm towarzyszący początkowej fazie projektu. Trzeba powołać zespół nauczycieli, którego zadaniem będzie koordynowanie działań szkoły i dbałość o realizację jej zadań, w tym: stosowanie podejścia międzyprzedmiotowego, właściwej organizacji i sposobu prowadzenia zajęć oraz odpowiedniej całościowej oceny postępów w realizacji projektu. Kolejnym krokiem jest włączenie współpracy międzynarodowej do stałej charakterystyki pracy szkoły.

Rodziny goszczące

Międzykulturowe uczenie się w ramach wymiany nie ogranicza się do środowiska szkolnego i niewielu zajęć prowadzonych poza szkołą. Międzykulturowe uczenie się odbywa się także w domu rodziny goszczącej. Ta forma uczenia się ma w sobie olbrzymi potencjał, dostarczający zaskakujących przeżyć i doświadczeń, nowych i wzbogacających sytuacji, które są świetną okazją do poznania różnic kulturowych. Nowe doznania i doświadczenia uczniów dotyczą wielu sfer życia, m.in.: warunków mieszkaniowych, zwyczajów kulinarnych, stylu życia, sposobu spędzania czasu wolnego czy zasad porządkujących życie rodzinne. Niepewność, nieporozumienia, nawet drobne konflikty, bywają częścią tych doświadczeń i warto je wykorzystać jako dobrą okazję do nauki. Rodziny goszczące należy z góry przygotować na tę ewentualność, a po zakończeniu wymiany można je odwiedzić, ponieważ uczestnictwo w projekcie ma stanowić także i dla nich swoisty proces edukacyjny.

Wsparcie

Partnerstwo należy wspierać, w tym także finansowo. Szkoły uczestniczące w wymianie muszą mieć gwarancje właściwej formy prawnej oraz dysponować pozwoleniem władz oświatowych. Uczestnikom wymian należy zapewnić dobre materiały edukacyjne, równy dostęp do środków komunikacji i funduszy podczas pobytu za granicą. Kierownictwo szkół w kraju musi postarać się o doradztwo zabezpieczające przed ewentualnymi przeszkodami i utrudnieniami. Władze lokalne, regionalne lub rządowe powinny wspierać działalność szkół za pomocą dotacji lub pomocy rzeczowej. W realizacji programów europejskich z zakresu edukacji międzykulturowej warto konsultować się z nauczycielami ze szkoły partnerskiej.

Źródła

1. Teutsch R., (2003), *Aus Nachbarn werden Freunde*, Wien: Internationale Schulpartnerschaften Österreichischer Schulen.
2. Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, (1999), *Internationalisierung an Österreichs Schulen: Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung im Schuljahr 1996/97*, Graz.

Aneks – kilka przykładów partnerstwa szkół

Partnerstwo szkół podstawowych

Wiedeń/Austria; Tešanj/Bośnia; Osecanj – Doboj/Republika Serbska; Knaževac/Serbia

Projekt został zainicjowany w 2004 r. jako kontynuacja wspólnego programu doskonalenia nauczycieli. Jego uczestnicy postanowili rozwijać współpracę europejską w zakresie nauczania języka ojczystego migrantów z Europy Południowo-Wschodniej w austriackim systemie edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem Wiednia.

Podczas realizacji pierwszej fazy projektu klasy pracowały osobno nad tematem *Woda – zasób dla naszego życia*. Następnie uczniowie wymienili się malunkami i rysunkami, które pokazano na wystawach zorganizowanych w szkołach uczestniczących w partnerstwie. Kilka miesięcy później odbyła się wizyta w Wiedniu – nauczycieli i uczniów gościły rodziny ze szkoły partnerskiej, a zajęcia prowadzono po serbsku, bośniacku i chorwacku. Dziś partnerstwo to jest stałym elementem praktyki edukacyjnej szkół partnerskich.

ACES – Akademia Szkół Środkowoeuropejskich

Albania, Austria, Bośnia i Hercegowina, Była Jugosłowiańska Republika Macedonii, Chorwacja, Czarnogóra, Czechy, Rumunia, Serbia, Słowacja i Węgry

W programie wspieranym przez Fundację ERSTE uczestniczą szkoły z 12 krajów. Co roku zapraszane są do organizowania wymian, w ramach których młodzież ma okazję do nawiązania trwałego dialogu i współpracy. Towarzyszące wymianom warsztaty i konferencje ułatwiły nauczycielom i uczniom stworzenie sieci edukacyjnej pozwalającej na dzielenie się wiedzą, wzajemne uczenie się i wdrażanie innowacji. W 2008 r. 80 szkół zostało nagrodzonych za prowadzone projekty z zakresu *Uczymy się żyć wspólnie*.

Szkolne Forum EuroMed: Dialog międzykulturowy

Austria, Dania, Holandia, Izrael, Jordania, Liban i Turcja

Od 2006 r. 20 szkół z krajów Europy i Bliskiego Wschodu ściśle współpracuje w ramach partnerstwa *EuroMed*. Szkoły, wspierane przez Fundację Anny Lindh i austriackie ministerstwo edukacji, utworzyły podsieci tematyczne, które zajmują się istotnymi dla regionów problemami, np. zasobami naturalnymi, pokojem czy dialogiem między Europą i państwami arabskimi. Do opracowania wspólnych projektów klasy wykorzystywały pocztę elektroniczną oraz bezpośrednie kontakty podczas spotkań zorganizowanych w Danii, Izraelu i Jordanii.

Edukacja międzykulturowa a uznawanie osiągnięć

Francesca Brotto

1. Wprowadzenie

W 2005 r. Rada Europy postanowiła dokonać ewaluacji konkursu *Europa w szkole*, którego celem jest podkreślenie znaczenia aspektu europejskiego w edukacji.

W tym samym czasie Dyrektoriat ds. Edukacji Rady Europy przeprowadził konsultacje zmierzające do określenia przyszłej formy działań, które prowadziłyby do skoordynowania ich z priorytetami przyjętymi w 2005 r. przez szefów państw i rządów Rady Europy w *Deklaracji Warszawskiej i Planie Działań* oraz w 2004 r. w *Deklaracji Wrocławskiej w 50. rocznicę europejskiej współpracy kulturalnej*. Oba te dokumenty podkreślają wagę dialogu międzykulturowego, wymian międzykulturowych oraz edukacji międzykulturowej dla podejmowanych w Europie prób zbudowania wspólnej przyszłości, opartej na podstawowych zasadach promowanych przez Radę Europy.

Pracom nad kontynuacją inicjatywy *Europa w szkole* towarzyszyło poczucie, że nadanie im formy konkursu może być zrozumiane przez szkoły jako kolejny oderwany od rzeczywistości projekt, który ani nie pobudza do refleksji, ani nie wprowadza żadnych innowacji w edukacji międzykulturowej. Konieczne zatem stało się przyjęcie innej perspektywy, pozwalającej szkołom przemyśleć swoją praktykę edukacyjną. Nowe podejście odwołuje się do „uznawania” i „doceniania”, a nie do „dodatku” lub „zestawienia”.

Jedną z konkluzji przyjętych w wyniku dyskusji toczonych podczas 22. *Stałej Konferencji Europejskich Ministrów Edukacji* (Stambuł, 2007) była propozycja ustanowienia przyznawanego przez Radę Europy *Znaku Jakości Edukacji Międzykulturowej* (*Label for Intercultural Education*). Wprowadzenie certyfikatu szkoły międzynarodowej umożliwiłoby docenianie oraz popularyzowanie innowacyjnych i skutecznych inicjatyw z zakresu edukacji międzykulturowej oraz wyróżnianie działań, które przyczyniły się do promowania edukacji międzykulturowej i budowania świadomości międzykulturowej. Ponadto pomysł ten korespondował z ideą *Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego* (2008).

Niniejszy tekst stanowi szczegółowy opis propozycji *Znaku Jakości Edukacji Międzykulturowej* Rady Europy. Zawiera omówienie przesłanek wprowadzenia *Znaku*, jego struktury wewnętrznej, metody wdrożenia oraz oczekiwanych rezultatów. Celem ustanowienia *Znaku* jest nie tylko wyróżnianie i upowszechnianie innowacyjnych i skutecznych inicjatyw, ale także zbudowanie ogólnoeuropejskiej sieci szkół, które promują partnerstwo i umożliwiają podejmowanie wymian i wspólnych działań na szeroką skalę.

2. Propozycja Znak Jakości Edukacji Międzykulturowej Rady Europy

2.1. Kontekst

Jednym z celów *Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego* (2008) – oprócz rozbudzenia świadomości korzyści płynących z różnorodności kulturowej – było promowanie dialogu międzykulturowego, sprzyjającego rozwijaniu u obywateli otwartości, zrozumienia i nabywaniu kompetencji, dzięki którym mogą sprawnie funkcjonować w środowisku złożonym kulturowo, wnosząc do niego własny, przynoszący satysfakcję wkład. To zadanie, które przekracza ramy *Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego*, wymaga szczególnego zmobilizowania społeczeństwa obywatelskiego, a zwłaszcza młodzieży, co znalazło swoje odzwierciedlenie w sporządzonej przez prezydentkę słoweńską Nocie informacyjnej do Rady Unii Europejskiej – *Dialog międzykulturowy a młodzież* (Nota 5584/08 z 25 stycznia 2008 r.).

Szkoły mogą odegrać istotną rolę w realizacji tego celu. Pomocne więc będzie opracowanie strategii pozwalającej na przeanalizowanie działań związanych z edukacją międzykulturową oraz wyników pracy szkół na rzecz zrozumienia, uczenia się i formowania zachowań międzykulturowych – zarówno w obrębie samej szkoły, jak i poza nią. Celem strategii powinny być działania na przyszłość, opierające się na „uznawaniu” i „docenianiu” rzeczywistych dokonań szkół w celu kształtowania kompetencji międzykulturowych w swoim środowisku – czy to na poziomie klas i samej szkoły, czy też u poszczególnych uczniów lub w społeczności lokalnej. Zamiast wprowadzać dodatki do programów nauczania, zestawiać je ze sobą czy ustanawiać kryteria pozwalające na porównywanie osiągnięć w sposób wywołujący rywalizację, trzeba skupić się na osiągnięciach poszczególnych szkół oraz ich dorobku w zakresie edukacji międzykulturowej. Należy przy tym kłaść nacisk na włączenie, aktywizację, kreatywność i rozwój kompetencji. Taka strategia może wypromować praktyki „dostosowane do celu” i „dostosowane do kontekstu”, a także pobudzić do krytycznej refleksji, niezbędnej w szkołach, bo służącej ich rozwojowi.

Pracownicy oświaty, zwłaszcza nauczyciele, mają poczucie, że prestiż ich zawodu maleje, choć przychodzi im mierzyć się z coraz większymi wyzwaniami związanymi z narastającym stopniem trudności i wymaganiami dotyczącymi wykonywania zawodu (ETUCE 2005; Compton, Weiner 2008). W ich opinii zdobycie przez nauczycieli materialnego i niematerialnego uznania pracy staje się z każdym rokiem trudniejsze. Mimo to od ponad dekady powodzeniem cieszy się wdrożony przez Komisję Europejską *Europejski Znak Innowacyjności w Dziedzinie Nauczania i Uczenia się Języków Obcych*, który motywuje do wprowadzania nowych rozwiązań, stanowiąc zrazem potwierdzenie i uznanie wysiłków nauczycieli oraz ich osiągnięć edukacyjnych. Można zakładać, że wprowadzenie przez Radę Europy znaku jakości za praktyki rozwijające kompetencje międzykulturowe w szkole wpłynie na zmianę poglądu nauczycieli i władz oświatowych na rolę edukacji międzykulturowej w życiu szkoły oraz zwiększenie znaczenia pracy nauczycieli.

Przykłady dobrych praktyk z tego zakresu – zarówno w edukacji formalnej, jak i nieformalnej – są dyskutowane i omawiane w kręgach politycznych i naukowych, tak w Europie, jak i poza jej granicami. Jednak obecnie nie dysponujemy w tej dziedzinie żadnym ustrukturyzowanym ogólnoeuropejskim programem promowanym przez władze publiczne.

Od kilku lat prywatne przedsiębiorstwa i fundacje promują i nagradzają inicjatywy w zakresie edukacji międzykulturowej. Korporacyjna filozofia odpowiedzialnego zaangażowania, przyjęta przez Grupę BMW, dostrzegająca potrzeby nie tylko pracowników, ale i całego społeczeństwa, spowodowała, że wypracowana przez prof. Hansa Hunfelda sztuka interpretacji (podejścia hermeneutycznego) oraz jego przemyślenia dotyczące międzykulturowego uczenia się stały się podstawą przyjęcia dewizy LIFE firmy BMW i zainspirowały ją do przyznawania od 1997 r. dorocznej *Nagrody Grupy BMW za edukację międzykulturową*. Wyróżnieniem nagradzane są pomysły i projekty z całego świata, traktujące różnorodność jako czynnik wzbogacający. Laureaci honorowani są w dwóch kategoriach – praktyki i teorii. Pierwsza jest skierowana do placówek edukacyjnych i organizacji społecznych działających w warunkach edukacji formalnej i nieformalnej, druga – do prac naukowych z różnych dyscyplin. Raz na dwa lata również Fundacja Evens przyznaje *Nagrodę za Edukację Międzykulturową*. Nominacje do niej zgłaszają instytucje społeczeństwa obywatelskiego: europejskie organizacje pozarządowe, stowarzyszenia, placówki edukacyjne, fundacje i inne. Ostatnio nagrodę przyznano szkołom z Belgii, Francji i Polski.

Centrum Północ – Południe Rady Europy skupia się na przykładach dobrych praktyk, tworzeniu sieci współpracy na rzecz edukacji globalnej i wraz z Irish Aid przyznaje nagrodę *World Aware Education*. Centrum dąży do integracji edukacji globalnej w formalne i nieformalne systemy edukacyjne. Do jego zadań należy wyróżnianie projektów w zakresie edukacji globalnej, które realizowane są w ramach partnerstwa pomiędzy różnymi podmiotami. Zastosowanie takich pomysłów na poziomie lokalnym i regionalnym oraz wsparcie władz oświatowych, a także wykorzystanie doświadczenia przyznawania *Europejskiego Znaku Innowacyjności*, mogą stanowić podstawę opracowania *Znaku Jakości Edukacji Międzykulturowej*.

2.2. Uzasadnienie: poszukiwanie „kolejnej praktyki” zamiast „najlepszej praktyki”

Edukacja międzykulturowa nie jest możliwa bez uwzględnienia kontekstu lokalnego. Dlatego moda na bezkrytyczne zapożyczanie przykładów dobrych praktyk niesie ze sobą ryzyko promowania standardowych, podręcznikowych metod, służących do rozwiązywania wysoce złożonych problemów. Takie niebezpieczeństwo zostało już szeroko opisane w literaturze fachowej (Crossley, Watson 2003; Bottery 2004; Dimmock, Walker 2005). Należy więc wykazać dalekowzroczność w procesie transformacji rozwiązań, czyli promować nie tyle najlepsze praktyki lub modele wzorcowe, co przytaczać wiele możliwych praktyk oraz dostosowywać je do kontekstów lokalnych. Warto więc dostrzegać i ewentualnie nagradzać różnorodne praktyki edukacyjne w zakresie edukacji międzykulturowej, realizowane na różnych poziomach systemu edukacji, przy czym jednoznacznie i przejrzysto określać kompetencje międzykulturowe, ułatwiając tym samym szkole realizację odpowiednich działań.

2.3. Propozycja struktury Znaku Jakości Edukacji Międzykulturowej

Proponowana strategia analizowania pracy szkół pod względem edukacji międzykulturowej przewiduje działania na różnych szczeblach. Decyzje dotyczące ogólnej struktury europejskiego *Znaku Jakości Edukacji Międzykulturowej* oraz praktyk szkolnych rozwijających kompetencje międzykulturowe powinny leżeć w gestii Rady Europy. Oznacza to, że uruchomienie, koordynacja wdrożenia i monitorowania programu, jak też rozpowszechnianie informacji o jego rezultatach, musi odbywać się na poziomie

europejskim, podczas gdy zarządzanie programem – leżeć w zakresie kompetencji państw członkowskich. Kalendarz prac oraz wytyczne należy opracować na szczeblu centralnym. Bezpośrednie wdrożenie programu, czyli kampania promocyjna, etap operacyjny i ewaluacyjny – ze wszystkimi aspektami administracyjnymi – musi przebiegać na poziomie krajowym.

Przyznanie *Znaku Jakości Edukacji Międzykulturowej* i ewentualnie innych nagród dodatkowych można zorganizować wspólnie. W zależności od decyzji państw członkowskich może to też być jedynie wyróżnienie niematerialne albo odznaka połączona ze wsparciem materialnym.

Znak jako taki – uznanie

Na szczeblu europejskim program powinien określać zestaw wspólnych cech, możliwych do elastycznego stosowania w zależności od specyfiki kraju. Stanowiąc jednak wspólny mianownik, wymagałby uzgodnienia ogólnych zasad i kryteriów przyznawania. Szkoły powinny składać komplet dokumentów potwierdzających należyłą realizację edukacji międzykulturowej, a świadectwa zostaną zweryfikowane i ocenione na szczeblu krajowym lub regionalnym przez stosowny zespół, np. doświadczonych praktyków, mediatorów międzykulturowych, odbiorców ostatecznych, przedstawicieli władz lokalnych lub regionalnych. Szkoła, której przyznany zostanie *Znak Jakości Edukacji Międzykulturowej*, może eksponować odpowiednie logo. Takie rozwiązanie nie wymaga dużego nakładu finansowego, wiąże się jedynie z powołaniem niewielkiej komisji nadzorującej lub grupy roboczej, która zajmie się przygotowaniem, wdrożeniem i monitorowaniem programu na szczeblu europejskim oraz ustanowieniem organu krajowego ds. informowania, rozpatrywania wniosków, oceny i promocji *Znaku* na terenie kraju. *Znak* będzie wręczany podczas specjalnej uroczystości zorganizowanej na poziomie regionalnym lub krajowym, a jeśli pozwolą fundusze – na szczeblu europejskim. Raz na kilka lat można będzie urządzić dużą konferencję, poświęconą nowym metodom realizacji edukacji międzykulturowej. Konferencja będzie popularyzowała wiedzę na temat szczególnie wartościowych praktyk państw członkowskich oraz ułatwiała wymianę informacji, stanowiąc zarazem platformę konfrontacji poglądów na temat programu i okazję do spotkań przedstawicieli władz państwowych.

Sieć wyróżnionych szkół – wirtualne kontakty i kapitał społeczny

Kolejnym krokiem motywującym może być utworzenie wirtualnej sieci wyróżnionych szkół, która działałaby na szczeblu regionalnym, krajowym i europejskim. Szkołom można zapewnić wsparcie przez internet, w tym dostęp do baz danych, aby zachęcić je do nawiązywania kontaktów i dzielenia się wiedzą. Dzięki temu zyskałyby kolejną możliwość rozwijania kompetencji międzykulturowych – tym razem za pośrednictwem pracy w sieci. Na platformie internetowej można zamieszczać różnorodne zasoby edukacyjne, przydatne w rozwoju kapitału ludzkiego i edukacji międzykulturowej. Jeśli zaangażowane strony miałyby dostęp do unijnych lub innych funduszy, wirtualne powiązania mogłyby stać się podstawą długofalowego partnerstwa szkół lub wymian uczniowskich. Zasięg wirtualnej sieci zależałby od przyjętych priorytetów i zasobów dostępnych na poziomie europejskim i krajowym. Europejskie Centrum Wergelanda może być właściwym organem do zorganizowania sieci na szczeblu europejskim, a instytucje rządowe, organizacje pozarządowe i stowarzyszenia zajmujące się edukacją międzykulturową mogłyby współpracować na niższym szczeblu, ułatwiając i promując uczestnictwo w sieci.

Zebrania krajowe/międzynarodowe: spotkania międzykulturowe i bezpośrednie doświadczenia

Dysponując większym budżetem, można także nagradzać osoby z wyróżnionych szkół, które najbardziej przyczyniły się do rozwoju edukacji międzykulturowej. Nagrodą może być udział w europejskich lub krajowych spotkaniach, seminariach, warsztatach itp. Da to szkołom okazję do podzielenia się zdobytym doświadczeniem, dostarczy motywacji do dalszej pracy oraz wzmocni pozycję tych szkół w środowisku lokalnym. Poszczególnych poziomów działania, przedstawionych w niniejszej propozycji programowej, nie powinno się traktować w kategorii pakietu, lepiej ujmować je jako wachlarz możliwości, z których państwa członkowskie wybierają najbardziej odpowiadające realizowanej przez nie polityce, przyjętym celom oraz dostępnym zasobom. Na poziomie podstawowym określone są standardy pracy szkoły w zakresie edukacji międzykulturowej, które wymagają uzgodnienia i akceptacji wszystkich państw członkowskich. Pozostałe poziomy powinny być uzgadniane przez same państwa członkowskie i następnie przedstawiane na szczeblu europejskim do zaakceptowania i przyjęcia w obrębie ogólnej struktury programu, zwłaszcza że mogą wywoływać skutki w wymiarze międzynarodowym.

2.4. Grupy docelowe

Program wprowadzenia *Znaku Jakości Edukacji Międzykulturowej* dotyczy przede wszystkim praktyk edukacyjnych w zakresie edukacji międzykulturowej w obrębie szkoły i jej środowiska lokalnego.

W pierwszej kolejności *Znakiem* mogłyby zostać wyróżnione:

- przyjęta przez szkołę polityka rozwijania kompetencji międzykulturowych;
- kierowanie szkołą w sposób sprzyjający międzykulturowości;
- praktyka uczenia się życia w społeczeństwie międzykulturowym przez wszystkich przedstawicieli społeczności szkolnej.

W drugiej kolejności *Znak* można przyznać szkołom, które w swej działalności uwzględniają szeroko pojęte interesy społeczne, np.:

- szkołom nawiązującym współpracę w celu promowania porozumienia międzykulturowego oraz edukacji międzykulturowej w społeczności lokalnej;
- szkołom lub regionalnym sieciom szkół podejmującym inicjatywy na rzecz uświadomienia społeczności zagadnień z zakresu edukacji międzykulturowej;
- szkołom realizującym międzynarodowe partnerstwa na rzecz angażowania społeczeństwa w rozwijanie kompetencji międzykulturowych.

Kolejną grupą docelową – eksperymentalnie – mogłyby być wydziały edukacji władz lokalnych. Jeśli władze lokalne wykażą, że ich działania promują realizację edukacji międzykulturowej i dialog międzykulturowy w powierzonych im szkołach, w przyszłości można będzie wprowadzić osobną kategorię nagradzanych.

2.5. Powszechność bez uniformizacji: wspólna zasada i kryteria umożliwiające uwzględnienie priorytetów krajowych lub regionalnych

Kryteria przyznawania *Znaku Jakości Edukacji Międzykulturowej* muszą być szerokie i wyczerpujące, choć zarazem powinny umożliwiać elastyczne ich stosowanie w zależności od kontekstu edukacyjnego. Koniecznie należy przyjąć, że mały postęp w jednych warunkach może być uznany za olbrzymie dokonanie w innych. Skoro celem jest promowanie działań dostosowanych do kontekstu, punktem wyjścia powinna być ocena sytuacji, w jakiej znajduje się konkretna szkoła i jej bezpośrednie otoczenie. Ponadto poszczególne państwa członkowskie mogą przyjąć kryteria ułatwiające na szczeblu krajowym promowanie konkretnych rozwiązań z zakresu międzykulturowej polityki edukacyjnej. Wnikliwe przyjrzenie się sytuacji politycznej niektórych państw europejskich pokazuje, że jeśli edukacja na rzecz dialogu międzykulturowego nie jest obecna w programach politycznych tych krajów, szkoły mają mniejsze możliwości uzyskania pomocy dotyczącej realizacji zadań w tym zakresie. Dlatego też już same kryteria muszą uwzględniać kwestie międzykulturowe.

Niemniej, niezależnie od kontekstu, podstawą wyboru kryteriów jest spełnianie przez nie wymogu wspierania w wyszukiwaniu praktyk rozwijających kompetencje i wpływających na zmianę zarówno w klasie, szkole, jak i w społeczności lokalnej, np.:

- promowanie rozwoju kompetencji międzykulturowych;
- zmiana stylu myślenia i przyjmowanie nowych punktów widzenia w oparciu o wartości edukacji międzykulturowej takie jak: poszanowanie różnorodności, akceptacja różnic, różnorodność rozumiana jako konstruktywna siła, uznawanie przysługującego „innym” prawa do wypowiedzania się we własnym imieniu;
- wykazywanie głębokiej świadomości i uwrażliwienia na kontekst, w jakim pracuje szkoła;
- uznawanie, zachęcanie i uwzględnianie głosu poszczególnych podmiotów funkcjonujących w ramach systemu oraz pomoc w budowaniu wzajemnego zaufania poprzez współpracę;
- wspieranie dialogu, zachęcanie do refleksji i planowania wspólnych działań;
- utrwalanie i ewaluacja pozytywnych przykładów działalności;
- odpowiedzialne i zrównoważone wykorzystywanie dostępnych zasobów;
- rozwijanie wspólnego systemu uczenia się w celu aktywizacji poszczególnych jednostek oraz wzmocnienia ich sprawności organizacyjnej;
- pozytywna ocena osób funkcjonujących w danym środowisku oraz stwierdzona przez nie rzeczywistość i znacząca dla nich zmiana w ww. zakresie.

Bardziej rozwinięta lista możliwych wskaźników działań zamieszczona została w Aneksie. Zgodnie z przyjętymi w programie celami oraz dostosowaniem ich do kontekstu wskaźniki mają charakter otwarty, można więc je swobodnie adaptować do konkretnych sytuacji i potrzeb rozpoznanych przez poszczególne szkoły.

2.6. Procedury wnioskowania, wyboru i upowszechniania

Proponuje się – w zależności od priorytetów i posiadanych środków – organizowanie rocznych lub dwuletnich kampanii, podczas których potencjalni kandydaci do przyznania *Znaku Jakości Edukacji Międzykulturowej*, czyli szkoły lub władze lokalne, mogą nadsyłać wnioski i wymagane dokumenty do organów krajowych. Wnioski te powinny zostać rozpatrzone przez krajowe/regionalne jury, w skład którego wejdą doświadczeni praktycy edukacyjni, mediatorzy międzykulturowi, ostateczni odbiorcy, przedstawiciele władz lokalnych/regionalnych itp. Jury należy powołać zgodnie z kryteriami zawartymi w wytycznych wdrażania programu i z uwzględnieniem specyficznego dla danego kraju kontekstu oraz przyjętych priorytetów. Jeśli pozwolą czas i fundusze, jurorzy mogą uzupełnić nadesłaną dokumentację, przeprowadzając rozmowy telefoniczne i/lub odbywając wizyty studyjne, zwłaszcza w przypadku kandydatów zakwalifikowanych do finału. W wytycznych jury może zasugerować maksymalną liczbę *Znaków* przyznawanych w danym kraju, która będzie odzwierciedlać np. wielkość populacji. Jednak państwa członkowskie powinny mieć możliwość wyboru zmiennych uwzględnianych przy podejmowaniu decyzji, ilu kandydatów może się ubiegać o przyznanie *Znaku* w ramach jednej kampanii.

Organy działające na szczeblu krajowym powinny dążyć do wszelkich starań, by upowszechnić informację o wyróżnionych inicjatywach oraz wręczyć nagrody podczas publicznej uroczystości. Ich obowiązkiem będzie również rozpowszechnianie informacji – w sposób gwarantujący skuteczne promowanie – dotyczących idei i zasad, na podstawie których wyróżnione zostały konkretne praktyki, przy czym powinny zadbać, by nie był to komunikat jednorazowy i jednostronny. Kampanie staną się bardziej efektywne, jeśli informacje o nich i wyróżnionych praktykach będą przekazane również w ramach innych inicjatyw związanych z tematyką.

Niezależnie od tego, czy *Znaki Jakości Edukacji Międzykulturowej* przyznawane będą co roku, czy raz na dwa lata, centralna komisja nadzorująca lub grupa robocza działająca na szczeblu europejskim powinna spotkać się przynajmniej raz z przedstawicielami organów krajowych zajmujących się wdrażaniem programu. Spotkanie należy zaplanować na początek kampanii, natomiast w kolejnych edycjach można organizować je jako podsumowanie kończącej się kampanii, wraz z jednodniową uroczystością, podczas której państwa członkowskie przedstawiłyby przykłady najbardziej wartościowych praktyk ze swego terenu. Ewentualnie spotkanie mogłoby się zbiegać w czasie z organizowaną raz na dwa lub trzy lata ogólnoeuropejską konferencją programową poświęconą nowym praktykom z zakresu edukacji międzykulturowej. Na szczeblu europejskim należy też dążyć do wszelkich starań, które mogłyby wielokrotnie rezultaty programu, np. dzięki innym centralnie podejmowanym inicjatywom – w tym celu dobrze byłoby podjąć współpracę z Komisją Europejską UE, a zwłaszcza z Dyrektoriatem Generalnym ds. Edukacji, Szkoleń, Kultury i Młodzieży.

Źródła

1. Bottery M., (2004), *The challenge of educational leadership*, London: Sage.
2. Brotto F., (2008), *Group report for workshop A: Languages, intercultural dialogue and social inclusion*, Komisja Europejska, publiczne posiedzenie poświęcone wielojęzyczności, Bruksela, 15 kwietnia 2008 r., dostępne na stronie internetowej Komisji Europejskiej.
3. Compton M., Weiner L., (2008), *The Global Assault on Teaching, Teachers and their Unions: Stories for Resistance*, New York: Palgrave Macmillan.
4. Crossley M., Watson K., (2003), *Comparative and International Research in Education*, London, New York: Routledge Falmer.
5. Dimmock E., Walker A., (2005), *Educational Leadership: Culture and Diversity*, London: Sage.
6. ETUCE (Europejski Komitet Związków Zawodowych Oświaty i Nauki), *Report: Europe Needs Teachers: Hearing on Teacher Education*, Bruksela, 17 stycznia 2005 r., 2/2005, dostępny na stronie internetowej ETUCE.
7. Fullan M., (2001), *The New Meaning of Educational Change*, New York, London: Teachers College Press Columbia University.
8. Hunfeld H., (1997), *Grundsätze interkulturellen Lernens – zum Verständnis des LIFE-Konzepts*, München: BMW Group, dostępny na stronie internetowej BMW.
9. Jensen B.B., Schnack K., (1994), *Action competence as an educational challenge*, [w:] Jensen B.B., Schnack K. (red.), *Action and Action Competence*, Copenhagen: Royal Danish School of Education Studies.
10. Lynch K., Baker J., (2005), *Equality in education: An equality of condition perspective*, [w:] *Theory and Research in Education*, t. 3(2), s.131–164.
11. Mogensen F., Schnack K., (2010), *The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria*, [w:] „Environmental Education Research”, 16(1), s. 59–74.
12. Putnam R., (2004), *Education, diversity, social cohesion, and “social capital”*, wystąpienie na forum Ministrów Edukacji OBWE, Dublin, 18 marca 2004 r.
13. Spajić-Vrkaš V., (2004), *Learning and living democracy*. Wystąpienie na konferencji inauguracyjnej ogłoszonej przez Radę Europy Europejski Rok Edukacji Obywatelskiej, Sofia, Bułgaria, 13–14 grudnia 2004 r.

Aneks – wskaźniki procesu rozwoju

Poniżej znajduje się zestaw wskaźników pokazujących ogólne procesy rozwoju szkoły. Lista może być dostosowana do potrzeb programu wprowadzania *Znaku Jakości Edukacji Międzykulturowej* Rady Europy. Wskaźniki należy rozpatrywać pod kątem działań edukacyjnych niezbędnych do rozwoju poszczególnych kompetencji międzykulturowych, realizowanych w szkołach kandydujących.

Proces uczenia się i nauczania

- dowody na to, że uczniowie uczą się od siebie nawzajem (wzajemne uczenie się) i wraz z innymi (uczenie się oparte na współpracy);
- dowody na uczenie się indywidualne oraz grupowe;
- dowody na to, że podejmowana jest refleksja nad procesem uczenia się: Czy uczniów skłania się do refleksji nad tym, jak się uczą i jakiego rodzaju narzędzia, style i sytuacje edukacyjne najlepiej służą ich nauce? Czy ich głos jest uwzględniany w dyskusji na temat procesu uczenia się w szkole i poza nią?
- dowody na istnienie włączającego środowiska edukacyjnego: Czy wszyscy uczniowie, niezależnie od swego pochodzenia i sprawności, czują się swobodnie podczas podejmowanych działań edukacyjnych?
- dowody na istnienie angażującego uczniów środowiska edukacyjnego: Czy uczniów zachęca się do aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się? Czy praca, której się od nich wymaga, jest dla nich interesująca i ciekawa? Czy ma ona dla nich sens? Czy motywacja uczniów do pracy podtrzymywana jest w sposób pozytywny?
- dowody na to, że relacje między nauczycielami a uczniami budowane są na podstawie wzajemnego zaufania: Czy sposób, w jaki uczniowie i nauczyciele porozumiewają się i traktują, buduje w nich poczucie wzajemnego zaufania?
- dowody na to, że uczniowie podejmują samoocenę i uczestniczą w kształtującym ocenianiu procesu swego uczenia się;
- dowody na to, że nauczyciele cechuje świadomość i wrażliwość na ludzki i społeczny kontekst, w jakim znajdują się ich uczniowie;
- dowody na to, że zapewnione zostało wsparcie organizacyjne i zasoby edukacyjne potrzebne do osiągnięcia celów edukacyjnych (narzędzia, materiały, czas, pomieszczenia itp.).

Rozwój zawodowy kadry

- dowody na to, że nauczyciele i/lub inni pracownicy szkoły uczą się od siebie nawzajem (wzajemne uczenie się) oraz z innymi (uczenie się oparte na współpracy);
- dowody na to, że dokonuje się ewaluacji własnych kompetencji zawodowych: Czy nauczyciele poszukują i stosują – samodzielnie lub z kolegami z pracy – różnorodne metody badań i refleksji

nad własną praktyką zawodową, dzięki czemu poznają nowe możliwości podniesienia jakości uczenia się i nauczania? Czy inni pracownicy szkoły – samodzielnie lub z kolegami – zastanawiają się nad swoimi praktykami zawodowymi, dzięki czemu mogą poprawić jakość pracy?

- dowody na stosowanie coachingu i mentoringu;
- dowody na eksperymentowanie z nowymi podejściami dydaktycznymi;
- dowody na stosowanie się do kodeksu etyki zawodowej: Czy istnieją udokumentowane lub niepisane wytyczne skłaniające kadrę do przyjmowania osobistej i zbiorowej odpowiedzialności za siebie nawzajem i za osoby uczące się?
- dowody na udzielanie instytucjonalnego wsparcia dla innowacji i eksperymentowania z nowymi podejściami;
- dowody na ciągłe zapewnianie i wykorzystywanie środków potrzebnych do rozwoju zawodowego;
- dowody na istnienie warunków organizacyjnych sprzyjających rozwojowi zawodowemu.

Rozwój instytucjonalny

- dowody na systematyczne i systemowe badanie mające na celu zrozumienie i rozwiązywanie problemów szkoły: Czy stosowane są praktyki dogłębnej samooceny? Czy stosowane są one zarówno regularnie, jak i doraźnie, w zależności od sytuacji? Czy zachęca się i wspiera kadrę w ich stosowaniu?
- dowody na istnienie symboliki, zwyczajów i uroczystości szkolnych świadczących o promowaniu roli uczenia się w kulturze szkoły;
- dowody na zaangażowanie wszystkich uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego w podejmowanie decyzji: Czy poglądy uczniów, rodziców, nauczycieli, kadry niedydaktycznej, dyrekcji szkoły i przedstawicieli społeczności lokalnej uwzględniane są przy podejmowaniu ważnych decyzji dotyczących szkoły i usług, które ma świadczyć?
- dowody na dzielenie się przywództwem: Czy kierownictwo dzieli się obowiązkami – w poszczególnych dziedzinach lub sprawach – z przedstawicielami kadry lub nawet uczniami i rodzicami? Czy szkoła dba o rozwijanie kompetencji przywódczych? Czy do pełnienia roli przywódcy dopuszczane są różne osoby?
- dowody na umożliwienie i promowanie działań z zakresu rozwoju instytucjonalnego;
- dowody na istnienie wewnętrznej strategii komunikacyjnej stworzonej na użytek rozwoju instytucjonalnego.

Współpraca ze środowiskiem lokalnym

- dowody na przeprowadzenie analizy sytuacji lokalnej;
- dowody na to, że kierownictwo szkoły jest katalizatorem i wspiera środowisko lokalne: Czy szkoła angażuje się w partnerstwa dające konkretne możliwości edukacyjne młodzieży, rodzicom i innym osobom dorosłym? Czy szkoła podjęła własne inicjatywy z zakresu edukowania środowiska?

Czy szkoła kształtuje samodzielnie i we współpracy z innymi sposoby podejścia, procesy i instrumenty wspierające rozwój środowiska lokalnego?

- dowody na udział wszystkich przedstawicieli procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz przedstawicieli społeczności lokalnej w planowaniu i wdrażaniu społecznych inicjatyw edukacyjnych;
- dowody na istnienie strategii komunikacyjnych łączących szkołę ze środowiskiem lokalnym na użytek społecznych inicjatyw edukacyjnych;
- dowody na istnienie infrastruktury oraz zasobów materialnych i ludzkich, które szkoła wnosi w celu rozwoju społecznych inicjatyw edukacyjnych.

Autorzy

Francesca Brotto

Francesca Brotto jest dyrektorką szkoły średniej i doświadczoną edukatorką, obecnie pracuje także jako doradca Dyrektora Generalnego ds. Międzynarodowych w Ministerstwie Edukacji Republiki Włoskiej.

Jej interdyscyplinarne obowiązki zawodowe łączą w sobie zadania z zakresu doradztwa edukacyjnego, badań, planowania strategicznego, rozwoju polityki, dokumentacji, rozwoju organizacyjnego, wspierania i nadzoru projektowego, związków międzyinstytucjonalnych oraz rozwijania kontaktów z instytucjami kulturalnymi z organizowaniem i upowszechnianiem inicjatyw szkoleniowych.

Uczestniczyła w pracach grup eksperckich funkcjonujących w strukturach Komisji Europejskiej i Rady Europy, zajmujących się sprawami nauki języków, edukacji międzykulturowej i edukacji obywatelskiej, których działania wywarły wpływ na sposób zarządzania i kierowania szkołami. Ponadto zajmowała się doradztwem w dziedzinie strategii wzmocniających europejski wymiar edukacji.

Obecnie z ramienia Organizacji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie (OBWE) organizuje politykę oświatową dotyczącą Włoch oraz reprezentuje Włochy w pracach powołanej przez Komisję Europejską Stałej Grupy ds. Wskaźników i Indeksów.

Ma podwójne obywatelstwo – włoskie i kanadyjskie, mówi czterema językami i przez 25 lat była nauczycielką języków obcych w szkołach średnich we włoskiej Umbrii.

Josef Huber

Josef Huber pracuje w Dyrekcji ds. Demokratycznego Obywatelstwa i Uczestnictwa Rady Europy, gdzie odpowiada za działania z zakresu edukacji międzykulturowej i *Programu Pestalozzi* – realizowanego przez Radę Europy projektu szkoleń dla nauczycieli i edukatorów.

Do lipca 2006 r. zaangażowany był w prace Wydziału ds. Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych Rady Europy, gdzie odpowiadał za organizowanie forum poświęconego zarządzaniu szkolnictwem wyższym (2005) oraz forum dotyczącego spoczywającej na szkolnictwie wyższym odpowiedzialności za kulturę demokratyczną (2006). Był również współwydawcą związanych z nimi publikacji.

Od 1998 do 2004 r. pracował jako Dyrektor Programowy oraz Zastępca Dyrektora Wykonawczego Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych. Był odpowiedzialny za realizowany przez Centrum program zajęć, badań, projektów oraz publikacji poświęconych uczeniu się i nauczaniu języków, komunikacji międzykulturowej oraz polityki edukacji językowej.

W latach 1992–1998 aktywnie uczestniczył w podejmowanych przez austriackie ministerstwo oświaty pracach dotyczących polityki edukacyjnej. Był nauczycielem akademickim na uniwersytetach w Austrii oraz za granicą.

Katarzyna Karwacka-Vögele

Katarzyna Karwacka-Vögele skończyła studia w dziedzinie psychologii klinicznej, pedagogiki i terapii ruchowej. Jest badaczką oraz doktorantką na Wydziale Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Gdańskiego. Głównymi obszarami jej zainteresowań są edukacja dorosłych, relacje interpersonalne oraz wpływ środowiska na samopoczucie jednostek.

W 2010 r. pracowała dla Rady Europy, wspierając prace administracyjne EUR-OPA (Agreement and Biodiversity Division), gdzie była odpowiedzialna za koordynację zadań, które Europejska Federacja Towarzystw Psychologicznych prowadziła w ramach programu pomocy psychologicznej dla ofiar katastrof naturalnych EUR-OPA (Major Hazards Agreement).

W 2009 r. odbyła praktykę w jednostce Rady Europy realizującej *Program Pestalozzi* oraz program *Intercultural Education and Exchanges (Edukacja i Wymiany Międzykulturowe)*. Opracowała wówczas materiały służące promocji kompetencji międzykulturowych i dialogu międzykulturowego oraz podjęła współpracę z Wydziałem Demokratycznego Obywatelstwa i Praw Człowieka, uczestniczyła także w pracach nad *Europejską kartą języków regionalnych lub mniejszościowych*.

Gerhard Neuner

Gerhard Neuner jest profesorem na Uniwersytecie Kassel w Niemczech, specjalizuje się w teorii i praktyce nauczania i uczenia się języka niemieckiego jako języka obcego.

Przez dekadę był członkiem Goethe-Institute. W latach 1982–1990 zasiadał w kilku komitetach Deutscher Akademischer Austauschdienst, a od lat 80. brał udział w licznych kampaniach i przygotowywał publikacje Rady Europy.

Głównym przedmiotem jego zainteresowań i pracy naukowej jest przygotowywanie podręczników i programów nauczania oraz międzykulturowa pedagogika języków obcych.

Roberto Ruffino

Doktor Roberto Ruffino jest sekretarzem generalnym Intercultury, włoskiej agencji zajmującej się międzynarodowymi wymianami uczniowskimi, utworzonej w 1955 r. jako organizacja non-profit, działającej pod nadzorem włoskiego ministerstwa spraw zagranicznych i będącej członkiem EFIL (Europejskiej Federacji na rzecz Edukacji Międzykulturowej). Od 2007 r. pracuje też jako sekretarz generalny nowo powołanej fundacji Intercultura Foundation, która promuje badania nad wymianami edukacyjnymi. Od 2008 r. sprawuje funkcję prezesa zarządu EFIL i Włoskiego Towarzystwa Edukacji, Badań i Szkoleń Międzykulturowych.

W swojej pracy koncentruje się na treści pedagogicznej programów wymian – zainicjował na tym polu liczne badania, promując organizowane przez Radę Europy sympozja, np. *Mobilność i edukacja młodzieży* (1978), *Biegłość kulturowa i komunikacja międzykulturowa* (1982) czy *Wspólne dla ludzkości wartości?* (1985). Jest autorem artykułów i książek dotyczących zagadnień będących przedmiotem podejmowanych przez niego badań, realizowanych dla Unii Europejskiej i UNESCO. Przyznając mu 21 kwietnia 2008 r. doktorat honoris causa, Uniwersytet w Padwie przedstawił go jako: (...) lidera

w zakresie badań nad edukacją międzykulturową (...) którego prace związane z wymianami edukacyjnymi spotkały się z międzynarodowym uznaniem.

Rüdiger Teutsch

Rüdiger Teutsch jest kierownikiem wydziału zajmującego się polityką z zakresu różnorodności, języków, edukacji specjalnej, inkluzji oraz kształcenia osób szczególnie uzdolnionych i utalentowanych austriackiego ministerstwa edukacji, sztuki i kultury. Wydział ten utworzono podczas *Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego* (2008) w celu poprawy wyników edukacyjnych uczniów migranckich. Dziś głównym zadaniem wydziału jest poszerzanie spektrum zagadnień związanych z różnorodnością oraz pomoc młodzieży w pełnym rozwoju jej potencjału w społeczeństwie zglobalizowanym.

Edukacja międzykulturowa pomaga ludziom żyć wspólnie w zróżnicowanych kulturowo społecznościach. Dlatego w społeczeństwach demokratycznych wszyscy powinniśmy rozwijać umiejętność porozumiewania się, która umożliwia pokonywanie wszelkich barier kulturowych.

Proponowana publikacja przedstawia rozwój kompetencji międzykulturowych jako jeden z kluczowych elementów edukacji ogólnej. Uzasadnia potrzebę przyjęcia takiej polityki edukacyjnej, która umiejscowi rozwój kompetencji międzykulturowych w centrum działań edukacyjnych. Oznacza to codzienne kształtowanie postaw, rozwijanie umiejętności i zdobywanie wiedzy, niezbędnych do osiągnięcia wzajemnego zrozumienia. Bez tego nie są możliwe trwałe zmiany społeczne.

ISBN 978-83-62360-58-1

www.ore.edu.pl

www.coe.int

 OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

COUNCIL OF EUROPE

CONSEIL DE L'EUROPE