

Redakcja naukowa  
Karolina Walancik




# EDUKACJA WIELOKULTUROWA

---

## Strategie edukacyjne

Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB



**Edukacja wielokulturowa**  
**Strategie edukacyjne**



**REDAKTOR**

Karolina Walancik

---

# **Edukacja wielokulturowa Strategie edukacyjne**

Dąbrowa Górnicza 2024

**REDAKTOR:**  
Karolina Walancik

**RECENZENCI:**  
prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur

**WYDAWCA:**  
Akademia WSB  
ul. Cieplaka 1c, 41-300 Dąbrowa Górnicza  
tel. (32) 295 93 59  
www.wsb.edu.pl

Dąbrowa Górnicza 2024

© Copyright by Akademia WSB  
Kopiowanie w całości lub we fragmentach zabronione

ISBN 978-83-67673-11-2

Wydanie publikacji naukowej zostało sfinansowane ze środków subwencji na utrzymanie i rozwój potencjału badawczego przyznanej Akademii WSB przez Ministra Edukacji i Nauki

**PROJEKT OKŁADKI, SKŁAD:**  
Jadwiga Popowska

**KOREKTA:**  
Anna Marecka

**DRUK:**  
TYPO Usługi Wydawnicze

# Spis treści

**KAROLINA WALANCIK**

**WPROWADZENIE**

9

**GRAŽINA ČIULADIENĖ**

**Wielokulturowość i edukacja**

11

Podsumowanie

15

**JERZY KOCHANOWICZ**

**Strategie grup mniejszościowych wobec kultury dominującej.**

**Kontekst edukacyjny**

19

Wprowadzenie. Pojęcie mniejszości

19

Problemy związane z grupami mniejszościowymi

20

Znaczenie terminu akulturacja

21

Płynność strategii akulturacji

23

Integracja

23

Asymilacja

23

Separacja

24

Marginalizacja

25

Różnorodność kulturowa w klasie szkolnej jako wyzwanie/szansa dla nauczyciela

26

Znaczenie świadomości kulturowej w klasie

28

Podsumowanie

29

Bibliografia

29

**MILAN CHMURA**

**Strategie większościowe dla Czech, Polski, Litwy**

31

Strategie większościowe dla Unii Europejskiej

31

Strategie większościowe dla Republiki Czeskiej

37

Strategia integracji i program integracyjny

38

Ustawodawstwo czeskie o cudzoziemcach

38

Władze publiczne i społeczeństwo czeskie w działaniach na rzecz integracji

39

Finansowanie działań integracyjnych migrantów w Republice Czeskiej

39

Europejski Fundusz Społeczny Plus (EFS+) w Czechach

40

Integracja/włączenie dzieci cudzoziemskich do czeskiego systemu edukacyjnego

41

Strategie większościowe dla Polski

43

Strategia integracji i program integracyjny

43

Polskie ustawodawstwo w zakresie cudzoziemców	43
Realizacja spraw integracyjnych w Polsce	44
Finansowanie w zakresie integracji migrantów w Polsce	45
Strategie większości dla Litwy	47
Strategia integracji cudzoziemców i plan działania dla Litwy	47
Ustawodawstwo o cudzoziemcach na Litwie	50
Władze publiczne i społeczeństwo w działaniach na rzecz integracji cudzoziemców na Litwie	50
Finansowanie działań integracyjnych na Litwie	51
Bibliografia	53
<b>GRAŽINA ČIULADIENĖ</b>	
<b>Edukacja międzykulturowa</b>	55
Zestaw wiedzy jako element edukacji międzykulturowej	57
Zestaw umiejętności jako element edukacji międzykulturowej	60
Podsumowanie	66
Bibliografia	67
<b>DANA VICHERKOVÁ</b>	
<b>Komunikacja międzykulturowa w praktyce. Specyfika komunikacji międzykulturowej i pedagogicznej z uczniami, rodzicami, nauczycielami, władzą itp. partnerami (cudzoziemcami)</b>	69
Jakie jest znaczenie komunikacji międzykulturowej?	69
Komunikacja międzykulturowa w nauczaniu i na niskoprogowych lektoratach języków obcych	70
Jak zaplanować plan lekcji na niskoprogowym kursie języków obcych (np. czeski, polski, litewski, fiński)?	74
Dbanie o wymowę podczas nauki języka na niskoprogowych lektoratach dla obcokrajowców	79
Komunikacja i słownictwo	80
Komunikatywna metoda nauczania	81
Podsumowanie	82
Bibliografia	83
<b>MACIEJ WITKOWSKI</b>	
<b>Adaptacja rodzin ukraińskich w Polsce w kontekście edukacji wczesnoszkolnej: wybrane zagadnienia</b>	85
Ukraińscy migranci w Polsce: sytuacja ogólna	85
Wielokulturowość i pluralizm w systemie edukacji	90
Obecność i marginalizacja w sytuacji bycia emigrantem	93
Asymilacja – definicje, rodzaje i prawa – geneza	95
Dwanaście praktycznych zasad wspierania dzieci ukraińskich w szkole	98
Bibliografia	102

**KAROLINA WALANCIK**

**Strategie edukacji wielokulturowej – konteksty edukacyjne**

<b>i prawne</b>	103
Wprowadzenie	103
Strategie edukacji wielokulturowej – konteksty prawne	104
Wybrane strategie edukacji międzykulturowej	106
Dyskusja w obrębie strategii edukacji międzykulturowej	108
Podsumowanie	110
Bibliografia	111

**KAROLINA WALANCIK**

Zakończenie	115
-------------	-----







## Wprowadzenie

Mając na względzie narastające w skali globalnej zjawisko migracji międzynarodowych, bez wątplenia istnieje potrzeba przemyślenia modeli funkcjonujących w praktyce integracji grup nowych przybyszów zagrożonych defaworyzacją i roli, jaką w nich odgrywa perspektywa sukcesu zawodowego. Sukces zawodowy we współczesnych europejskich społeczeństwach jest ściśle związany z jakością i poziomem wykształcenia. Wykształcenie natomiast ma szczególnie znaczenie dla długoterminowego procesu integracji migrantów.

Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że migranci zmagają się z wieloma dodatkowymi barierami utrudniającymi zdobywanie wykształcenia. Bariery te są związane ze społecznymi, ekonomicznymi, psychologicznymi i prawnymi uwarunkowaniami adaptacji do nowego sposobu życia w społeczeństwie przyjmującym. Oznacza to, że dzieci migrujące z rodzicami pracującymi za granicą mają szczególne potrzeby w zakresie edukacji.

Prezentowana strategia powstała w ramach projektu Erasmus+ „ED-ON project: Intercultural education in the era of distance learning”<sup>1</sup>, którego celem było wyposażenie przyszłych i obecnych nauczycieli oraz studentów

pedagogiki w narzędzia i wiedzę do pracy z dziećmi migrującymi. Jednym z rezultatów projektu było stworzenie platformy e-learnigowej zawierającej moduł dla studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w perspektywie nauczycieli szkół podstawowych w zakresie edukacji międzykulturowej w stosunku do przybywających do polskich szkół dzieci imigrantów oraz opracowanie strategii nauczania online w obszarze edukacji międzykulturowej w kontekście potrzeb i standardów funkcjonujących w krajach partnerskich projektu, tj. Polski, Litwy, Czech i Finlandii. Partner z Finlandii pełnił funkcję lidera w ramach transferu wiedzy i doświadczenia, które zdobył podczas wieloletniej współpracy z fińskimi szkołami w zakresie edukacji międzykulturowej.

Prezentowany materiał został opracowany przez międzynarodowych ekspertów z Akademii WSB, Uniwersytetu Ostrawskiego, *Uniwersytetu Michała Römera z Litwy*, organizacji Fin Edu Consult Oy z Finlandii. Składa się z gotowych do zastosowania w praktyce szkolnej rozwiązań metodyczno-dydaktycznych. Przygotowanie materiałów poprzedziła empiryczna analiza potrzeb, oczekiwań, unormowań prawnych, kulturowych w zakresie realizacji edukacji międzykulturowej w szkołach podstawowych w Polsce, Czechach, na Litwie oraz w Finlandii.

---

<sup>1</sup> Projekt zrealizowano w latach 2021–2023. Kierownikiem projektu była dr Karolina Walancik.

Partnerzy uczestniczący w projekcie wymieniali swoje doświadczenia i nabywali nowe dobre praktyki dotyczące edukacji międzykulturowej.

Według Grażiny Čiuladiene z Uniwersytetu Michała Römpera edukacja międzykulturowa na uczelni ma rozwijać kompetencje komunikacji międzykulturowej studentów. Połączenie teorii i działań opartych na doświadczeniu staje się jednym z kamieni węgielnych programu nauczania edukacji międzykulturowej. Ramy poznawcze teorii przyczyniają się do rozwoju poprzez identyfikację podstawowych pojęć i zagadnień związanych z komunikacją międzykulturową, badanie wpływu różnych wartości, perspektyw i wzorców kulturowych na komunikację. Ponadto w ramach kursu studenci muszą zastosować w praktyce swoją nową wiedzę ICC. Nauczyciele powinni stwarzać możliwości zarówno poza klasą, jak i wewnątrz klasy, aby łączyć uczniów lokalnych i zagranicznych w ramach ich edukacji międzykulturowej. Zajęcia oparte na doświadczeniu pozwalają uczniom pobudzić refleksję, wyjść ze swojej strefy komfortu oraz ćwiczyć i udoskonalać umiejętności międzykulturowe i wielokulturowe.

Jerzy Kochanowicz z Akademii WSB przedstawia w swoim artykule strategie stosowane przez mniejszości narodowe i etniczne w kontakcie z kulturą kra-

ju przyjmującego. Najpierw wyjaśnia pojęcie akulturacji, a następnie opisuje cztery strategie wyróżnione przez Johna Berry'ego: integracja, asymilacja, separacja, marginalizacja. Wskazuje, w jaki sposób nauczyciel może budzić w klasie świadomość kulturową.

To tylko przykłady problematyki poruszonej w przedstawianej strategii. Mam nadzieję, że prezentowana pozycja przyczyni się nie tylko do pogłębienia akceptacji i otwartości na inne kultury, ale przede wszystkim wpłynie na rozwój kompetencji studentów, nauczycieli, przed którymi powstanie zadanie kształcenia dzieci uchodźców. Studenci, nauczyciele, wykorzystując nowe metody, będą mogli przeciwdziałać wczesnemu kończeniu nauki przez uczniów z grup defaworyzowanych, jakimi są rodziny uchodźców i migrantów ekonomicznych.

Istotne jest bowiem wsparcie edukacyjne dzieci z rodzin migrantów poprzez zwiększenie kompetencji nauczycieli i studentów kierunku pedagogika oraz ich wiedzy i umiejętności w zakresie edukacji międzykulturowej, w tym poprzez stworzenie strategii edukacyjnej, która w tym przypadku stała się miejscem do wspólnego dzielenia się wiedzą dotyczącą pracy z dziećmi migrantów.

*Karolina Walancik*

## Wielokulturowość i edukacja

Wraz z dobrowolną i mimowolną migracją międzynarodową wielokulturowa struktura społeczeństw stopniowo wzrasta. Napędzana dysproporcjami między bogatymi i biednymi krajami, reżimami dyktatorskimi, naruszeniami praw człowieka, konfliktami regionalnymi i wojnami migracja nieustannie tworzy możliwości dla wielokulturowości (np. Aygodnu, 2021; Portera, 2014). Radzenie sobie z różnorodnością kulturową jest zarówno satysfakcjonujące, jak i wymagające. Interakcje międzykulturowe mogą wzbogacić osobę poprzez zwiększenie pozytywnych lub twórczych wyników (np. większa odpowiedzialność i wspaniałe przyjaźnie) (m.in. Portera, 2014a; Reichard i in., 2014). Jednak w przeciwieństwie do tego interakcje międzykulturowe mogą również skutkować nieporozumieniami i problemami w komunikacji, przeciwnościami losu, konfliktami i niepowodzeniami.

Określenie indywidualnego potencjału do działania w środowiskach wielokulturowych jest ważne w coraz bardziej zglobalizowanych społeczeństwach (Martin, 2010). Aby wykorzystać możliwości i poradzić sobie z problemami, które niesie ze sobą różnorodność, wymagane są kompetencje komunikacji międzykulturowej (intercultural communication competence, ICC). Kompetencje w zakresie komunikacji międzykulturowej definiuje się

jako niezbędną zdolność ludzi do zarządzania różnorodnością w sposób wzbogacający zarówno jednostkę, jak i społeczeństwo jako całość (Portera, 2014; Dai i Chen, 2014). Uważa się, że skuteczna i odpowiednia komunikacja międzykulturowa może ułatwiać relacje, zapobiegać przemoc, promować zaangażowanie społeczne i szacunek dla różnorodności (Eko i Putranto, 2019; Solhaug i Kristensen, 2020). Warto zauważyć, że komunikacja wewnątrzkulturowa (czyli komunikacja pomiędzy członkami tej samej grupy kulturowej) również często wymaga od uczestników znacznych kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej (Intercultural Competence, 2013). Wskazać należy, że „koszty niekompetencji międzykulturowej są tak wysokie, włączając w to wszelkie niebezpieczeństwa konfliktów i wojen. Tak jak nasza przyszłość zależy od działań podjętych dzisiaj, tak przyszłość różnorodności kulturowej respektującej prawa człowieka w naszym świecie społecznym zależy od naszej zdolności do zdobywania i demonstrowania kompetencji międzykulturowych już dziś” (Intercultural Competences, 2013, s. 38).

Docenianie różnic to główny cel komunikacji międzykulturowej. Osoba kompetentna międzykulturowo jest świadoma własnego pochodzenia kulturowego oraz podmiotu wchodzą-

cego w interakcję, ale wie również, że założenia związane z tłem kulturowym mogą być przyczyną potencjalnych nieporozumień i niezadowolających interakcji (Hiller i Woźniak, 2009, s. 116). Kompetentne jednostki międzykulturowe rozpoznają, rozumieją i szanują różnice oraz skutecznie komunikują się i negocjują pomimo nich (Boehm i in., 2010). Kompetencja w zakresie komunikacji międzykulturowej to narzędzie, które umożliwia jednostkom skuteczne nawiązywanie relacji z innymi i rozwijanie bardziej znaczących relacji (Krajewski, 2011). Okazuje się, że jest ważnym predyktorem satysfakcji i szczęścia, ponieważ jest powiązana z uczestnictwem, integracją i poczuciem włączenia danej osoby do społeczeństwa (Balakrishnan i in., 2021; Solhaug i Kristensen, 2020). Jeśli poziom kompetencji międzykulturowych będzie wysoki, dana osoba będzie w stanie zastosować odpowiednie strategie zarządzania dialogiem, interakcją i sporami, a tym samym promować pozytywne „spirale” interpersonalne i społeczne, które mogą przyczynić się do rozwoju i wzbogacenia osobistego i społecznego (Portera, 2014, s. 164).

Rozwijanie kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej jest niezwykle istotne w praktyce edukacyjnej (Solhaug i Kristensen, 2020). „Nauka wspólnego życia” jako trzeci filar edukacji polega na „rozwijaniu zrozumienia drugiego człowieka i docenianiu współzależności”. Ma to także ścisły związek z zapisami Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, która wspomina, że celem edukacji powinno być „promowanie zrozumienia, tolerancji

i przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami rasowymi i religijnymi” (Kompetencje Międzykulturowe, 2013, s. 27). Zatem jednym z ostatecznych celów nauczycieli powinno być pomaganie uczniom w rozwijaniu kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej i przygotowanie ich do zastania obywatelami świata, zdolnymi do skutecznego komunikowania znaczenia w obliczu różnorodności.

Edukacja międzykulturowa ma na celu nie tylko pomoc ludziom w równym życiu poprzez poszanowanie różnic; wyposaża ludzi w umiejętności i zdolności do pozytywnego zarządzania różnorodnością zgodnie ze wspólnymi normami i zasadami (Portera, 2014). Oznacza to rozwój zrozumienia innych ludzi i docenienie współzależności, naukę radzenia sobie z konfliktami. Kompetencje międzykulturowe należy wyjaśniać, aktywnie uczyć, promować, wdrażać i wspierać (Kompetencje międzykulturowe, 2013, s. 23). Uważa się, że uczenie się wspólnego życia to życie w duchu poszanowania wartości pluralizmu, wzajemnego zrozumienia i pokoju.

Wspieranie, rozwój i doskonalenie ICC (lub ściśle powiązanych kompetencji) jest jednym z celów uniwersytetów. Instytucje szkolnictwa wyższego są postrzegane jako czynniki porozumienia międzykulturowego (Pinto, 2018). Krajewski (2011, s. 138) podkreślał, że „szkolnictwo wyższe musi wypracować mechanizmy przygotowujące ludzi do spotkań międzykulturowych i zapewniające drogi do rozwiązań pojawiających się problemów. Warto zauważyć, że wzmacnianie rozwoju ICC uczniów

powinno koncentrować się na zamierzonych, celowych wysiłkach – kompetencje międzykulturowe nie rozwijają się automatycznie. Uczenie się międzykulturowe ma miejsce tylko wtedy, gdy instytucja wspiera ten proces specjalnymi środkami” (Hiller i Woźniak, 2011).

Rozwój kompetencji międzykulturowych studentów wchodzących w zakres internacjonalizacji stał się istotną częścią żywotności gospodarczej, akademickiej i kulturalnej uniwersytetu (Vaccarino i Li, 2018). Umiejdzynarodowienie szkolnictwa wyższego obejmuje takie strategie, jak wzbogacanie programu nauczania o treści międzykulturowe i międzynarodowe; mobilność nauczycieli, wymiany studentów, staże zagraniczne, rekrutacja studentów zagranicznych, realizacja programów podwójnego dyplomu i realizacja wspólnych projektów.

Skuteczność strategii internacjonalizacji została potwierdzona badaniami. Przykładowo badania dotyczące międzynarodowych wymian studentów wyraźnie wskazują, że studia za granicą rzeczywiście prowadzą do awansu w kontinuum rozwoju międzykulturowego (Almarza i in., 2015). Niedawne badanie Iskhakovej i Bradly’ego (2022) zawierające systematyczny przegląd badań krótkoterminowych studiów za granicą wykazało, że programy krótkoterminowe mają pozytywny wpływ na ogólny rozwój wiedzy międzykulturowej, umiejętności i postrzegania uczestniczących studentów. Przykładowo w badaniu Wolffa i Borzikowsky’ego (2018) po 3 miesiącach międzynarodowego doświadczenia

wykazano wzrost wrażliwości uczestników (N=273) w zakresie komunikacji, kontaktów towarzyskich, wyznaczania celów i refleksji nad tożsamością kulturową (aspekty ICC). Długoterminowy program obejmujący interwencje (takie jak zakwaterowanie u rodziny goszczącej, uczęszczanie do szkół w kraju goszczącym) prawdopodobnie wykaże większe uczenie się międzykulturowe (Bennett, 2009). Studia za granicą mają charakter zarówno doświadczalny, jak i transformacyjny.

Jednak dla większości studentów mobilność pozostaje odległą szansą ze względu na kwestie finansowe, bezpieczeństwo i poszukiwanie pracy (Hofmeyr, 2021). Dlatego internacjonalizacja w domu oznacza rosnące zapotrzebowanie na to, aby instytucje szkolnictwa wyższego kształciły absolwentów posiadających kompetencje międzykulturowe. Jest to celowe włączenie wymiaru międzynarodowego i międzykulturowego do formalnego i nieformalnego programu nauczania dla wszystkich uczniów w krajowych środowiskach uczenia się (Beelen i Jones, 2015, s. 9, cyt. za: Hofmeyr, 2021). „Włączenie wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego i/lub globalnego do treści programu nauczania w zakresie efektów uczenia się, zadań oceniających, metod nauczania i usług wspierających program studiów stanowi umiejdzynarodowienie programu nauczania (IoC)” (Leask, 2015, cyt. za: Renfors, 2021, 68). Elementy IoC to stopnie naukowe i kursy prowadzone w języku angielskim, obecność studentów z różnych środowisk kulturowych oraz międzynarodowa kadra naukowa.

Jako dodatkową strategię szeroko włącza się do programu nauczania kursy mające na celu rozwój ICC. Na przykład program kursów ICC w Middlebury Institute of International Studies zapewnia teorię ICC i dogłębną analizę zagadnień władzy i tożsamości (Punteney, 2016). Jeszcze jednym przykładem jest przedmiot do wyboru zaliczany do wszystkich programów studiów Europejskiego Uniwersytetu Viadrina (Frankfurt). Kurs obejmuje międzykulturowe warsztaty i szkolenia, a także zajęcia takie jak międzynarodowe projekty grupowe, kursy letnie, wydarzenia kulturalne i wycieczki. Treść i metody opierają się na połączeniu wkładu teoretycznego i ćwiczeń praktycznych dotyczących tematyki komunikacji międzykulturowej, obejmujących szkolenia zarówno ogólne, jak i specyficzne dla kultury (Hiller i Woźniak, 2009). Włączenie takich zajęć do programów studiów jest bardzo dobrą okazją do maksymalnego zetknięcia studentów z tematyką międzykulturową (Hiller i Woźniak, 2009). Zakłada się, że w wyniku wiedzy i doświadczenia zdobytego na tych kursach wśród studentów zmniejszy się znaczenie etnocentryzmu i zjawisk z nim związanych (Goncz, 2018).

Ponadto strategia uniwersytetu polegająca na internacjonalizacji w domu ma być wspierana przez wprowadzające szkolenie z komunikacji międzykulturowej prowadzone dla wykładowców. Ma na celu podnoszenie świadomości i umożliwienie pracownikom docenienia różnych zwyczajów i kultur, aby móc śmiało nawiązywać kontakty z kolegami z innych kultur i studentami zagranicznymi. Szkolenie

międzykulturowe opiera się na przekonaniu, że poszerzona wiedza kulturowa i kompetencje kulturowe jako kapitał społeczny przyniosą korzyści organizacji wielokulturowej. Badanie Vaccarino i Li (2018) dotyczyło transferu uczenia się (warsztaty odnoszące się do komunikacji międzykulturowej składały się z czterech czterogodzinnych sesji interaktywnych) do miejsca pracy. Wyniki wykazały, że osiemdziesiąt procent uczestników było w stanie wdrożyć i zastosować część tego, czego się nauczyli, w swoich miejscach pracy. Uczestnicy stwierdzili, że słuchali aktywniej i uważniej, byli bardziej wyrozumiali, stali się bardziej świadomi potencjalnych pułapek komunikacyjnych, byli świadomi sposobu, w jaki się komunikują, przestali oceniać, stali się bardziej włączający, lepiej rozumie li komunikację niewerbalną, stali się bardziej świadomi wpływu komunikacji na style komunikacji w wysokim i niskim kontekście oraz zaakceptowali fakt, że uczniowie mogą unikać kontaktu wzrokowego na znak szacunku.

Badania wykazały także potrzebę poprawy jakości edukacji międzykulturowej. Fitch i Desai (2012) krytycznie zauważyli, że rozumienie kompetencji międzykulturowych ma charakter ogólny. Większość strategii krajowych w Europie koncentruje się głównie na mobilności, co oznacza, że nadal potrzebne są znacznie większe wysiłki, aby uwzględnić IoC (Refors, 2021). W podobnym duchu Lantz-Deaton (2017) stwierdziła, że zapraszanie studentów z różnych kultur do wspólnego studiowania w kampusie „internacjonalizacji” nie wystarczy, aby promować rozwój

kompetencji międzykulturowych większości studentów. Renfors (2021, s. 7) trafnie stwierdza, że główne wyzwania wynikają z braku zrozumienia internacjonalizacji programu nauczania (IoC) na poziomie instytucjonalnym. Wykładowcom może brakować kompetencji, zasobów i narzędzi, aby dostosować swój styl nauczania do międzynarodowego, zróżnicowanego kulturowo środowiska nauczania i uczenia się. Poruszanie się po kwestiach kulturowych i tożsamościach w sposób wspierający wszystkich uczniów wymaga kompetencji w zakresie nauczania międzykulturowego (ITC) (Dimitrov i Haque, 2016). Większość instruktorów i pracowników uniwersytetów nie przeszła żadnego formalnego szkolenia w zakresie uczenia się międzykulturowego. W rezultacie mogą czuć się nieprzygotowani do zadania internacjonalizacji i uczyć się metodą prób i błędów (Dimitrov i Haque, 2016). Brak szkoleń w ramach programów umiejętności międzykulturowych może powodować niepokój wśród nauczycieli. Trudno im włączyć rozwój IC do swoich jednostek kursowych, nie czują się przygotowani do włączenia tego wymiaru do swoich praktyk pedagogicznych (Pinto, 2018). Wzbogacanie treści programowych poprzez przegląd charakterystyki grupy uczniów oraz wykorzystanie różnych technik w programach edukacyjnych to jedno z najważniejszych zagadnień dotyczących kompetencji edukatorów realizujących program komunikacji międzykulturowej.

## **Podsumowanie**

Celem tego wspólnego projektu jest rozwój kompetencji międzykulturo-

wych wśród absolwentów szkół. Nie tylko uniwersytety, ale także szkoły stają się coraz bardziej zróżnicowane i międzynarodowe. Nauczyciele w swoim środowisku pracy mają do czynienia z wieloma kulturami i stoją przed wyzwaniem, aby sprostać potrzebom uczniów pochodzących z różnych środowisk kulturowych. Kultury uczniów zakłócają ich komunikację. Aby nauczyciele mogli sugerować edukację odpowiednią kulturowo i mieć udane interakcje z uczniami zróżnicowanymi kulturowo (studenci zagraniczni, uchodźcy), potrzebują pewnego poziomu świadomości i zrozumienia osób z różnych środowisk kulturowych. Edukacja odpowiednia kulturowo wymaga, aby pedagodzy byli świadomi podobieństw i różnic kulturowych poszczególnych osób oraz byli wrażliwi na różnice międzykulturowe. Konieczne staje się, aby nauczyciele nauczyli się komunikować międzykulturowo.

Oprócz modelowania kompetentnej komunikacji międzykulturowej nauczyciele powinni aktywnie zachęcać do przyjaźni międzykulturowej i oceniać, w jaki sposób formalne materiały programowe i metody nauczania wpływają na rozwój kompetencji międzykulturowych w klasie (Mellizo, 2017). Nauczyciele szkół publicznych odgrywają ważną rolę w ustalaniu, czy uczniowie stają się zamknięci i nietolerancyjni, czy też otwarci na różnorodność kulturową i okazujący szacunek innym. Nauczyciele mogą przekazywać własne uprzedzenia nie tylko poprzez własne komentarze i zachowania, ale także poprzez tworzenie w klasie atmosfery nietolerancji i etnocentryzmu (Portera, 2014).



Nauczyciele powinni nie tylko sami posiadać kompetencje międzykulturowe, ale także umieć przeprowadzić swoim uczniom i szkolić ich, aby stali się wrażliwi i kompetentni międzykulturowo, co jest niezbędnym warunkiem, aby stać się obywatelami świata i żyć w pokoju.

Kompetentne kulturowo działanie nauczyciela ma fundamentalne znaczenie dla zapewnienia wykwalifikowanego nauczania. Dlatego ważne jest, aby przyszli nauczyciele już na etapie edukacji kształcili swe kompetencje w zakresie komunikacji międzykulturowej. Potrzeba kompetencji międzykulturowych w szkołach publicznych wymaga, aby pedagodzy uniwersytecy wzięli pod uwagę konteksty, w których uczą i w których będą pracować ich absolwenci. Programy kształcenia nauczycieli powinny uwzględniać wartości etnocentryczne, aby przygotować absolwentów do pracy w szkołach zróżnicowanych kulturowo. Istotne jest, aby uczniowie rozumieli zawód, jego praktyki i kontekst z perspektywy międzynarodowej i międzykulturowej (Renfors, 2021, s. 73). Nacisk na kompetencje międzykulturowe wyraża oczekiwanie, że rozwinięcie tej zdolności umożliwi praktykom skuteczniejsze i adekwatne funkcjonowanie w praktyce wielokulturowej (Williams, 2005).

## Bibliografia

- Almarza G.G., Martínez R.D., Llavador F.B. (2015). Identifying students' intercultural communicative competence at the beginning of their pla-

cement: towards the enhancement of study abroad programmes, *Intercultural Education*, 26 (1), 73–85. DOI: 10.1080/14675986.2015.997004.

- Aydogdu A.L.F. (2021). Cultural Competence of Turkish Nurses and Nursing Students: An Integrative Literature Review. *Journal of Transcultural Nursing*, 1–13. DOI: 10.1177/10436596211062938.
- Balakrishnan K., Harji Madhubala B., Angusamy A. (2021). Intercultural Communication Competence: Well-being and Performance of Multicultural Teams. *Journal of Intercultural Communication*, 56, 82–96.
- Bennett M.J. (2009). Defining, Measuring, and Facilitating Intercultural Learning: A Conceptual Introduction to the IJIE Special Issue. *Intercultural Education*, 20 (1), 1–18.
- Boehm D., Kurthen H., Anioła-Jędrzejek L. (2010). Do International Online Collaborative Learning Projects Impact Ethnocentrism?. *E-Learning and Digital Media*, 7 (2), 133–146. DOI: 10.2304/elea.2010.7.2.133.
- Dai X., Chen G. (2014). *Intercultural communication competence: Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions*. Cambridge Scholars Publishing.
- Dimitrov N., Haque A. (2016). Intercultural teaching competence: a multidisciplinary model for instructor reflection. *Intercultural Education*, 27 (5), 437–456. DOI: 10.1080/14675986.2016.1240502
- Eko B., Putranto H. (2019). The Role of Intercultural Competence and

- Local Wisdom in Building Intercultural and Inter-religious Tolerance. *Journal of Intercultural Communication Research*, 48 (4), 341–369. DOI: 10.1080/17475759.2019.1639535.
- Fitch K., Desai R. (2012). Developing global practitioners. *Journal of International Communication*, 18 (1), 63–78. DOI: 10.1080/13216597.2012.662169.
  - Göncz L. (2018). Generalised ethnocentrism among high-school students in a multicultural setting: the role of the degree of multilingualism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39 (3), 224–239. DOI: 10.1080/01434632.2017.1355371.
  - *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO, 2013.
  - Iskhakova M., Bradley A. (2022). Short-Term Study Abroad Research: A Systematic Review 2000–2019. *Journal of Management Education*, 46 (2), 383–427. DOI: 10.1177/1052562921-1015706.
  - Hiller G.G., Woźniak M. (2009). Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education*, 20 (1), 113–124. DOI: 10.1080/14675980903371019.
  - Hofmeyr A.S. (2021). Intercultural Competence Development Through Co-Curricular and Extracurricular At-Home Programs in Japan. *Journal of Studies in International Education*, 1–24. DOI: 10.1177/102831532-11070110.
  - Krajewski S. (2011). Developing intercultural competence in multilingual and multicultural students groups. *Journal of Research in International Education*, 10 (2), 137–153.
  - Lantz-Deaton C. (2017). Internationalisation and the development of students' intercultural competence. *Teaching in Higher Education*, 22 (5), 532–550.
  - Martin S. (2010). Predicting intercultural competence in educational settings: the validity, reliability and utility of two instruments. *Evaluation & Research in Education*, 23 (4), 233–254. DOI: 10.1080/09500790.2010.495984.
  - Mellizo J.M. (2017). Exploring intercultural sensitivity in early adolescence: a mixed methods study. *Intercultural Education*, 28 (6), 571–590. DOI: 10.1080/14675986.2017.1392488.
  - Pinto S. (2018). Intercultural competence in higher education: academics' perspectives. *On the Horizon*, 26 (2), 137–147.
  - Portera A. (2014). Intercultural counselling and education in the global world. *Intercultural Education*, 25 (2), 75–76. DOI: 10.1080/14675986.2014.913757.
  - Portera A. (2014a). Intercultural Competence in education, counselling and psychotherapy. *Intercultural Education*, 25 (2), 157–174. DOI: 10.1080/14675986.2014.894176.
  - Puntenev K. (2016). Deliberations on the development of an intercultural competence curriculum. *Intercultural Education*, 27 (2), 137–150. DOI: 10.1080/14675986.2016.1145457.
  - Reichard R.J., Dollwet M., Louw-Potgieter J. (2014). Development of Cross-Cultural Psychological Capital and Its Relationship with Cultural

- Intelligence and Ethnocentrism. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 21 (2), 150–164. DOI: 10.1177/1548051813515517.
- Renfors S.-M. (2021). Internationalization of the Curriculum in Finnish Higher Education: Understanding Lecturers' Experiences. *Journal of Studies in International Education*, 25 (1), 66–82. DOI: 10.1177/1028315319888464.
  - Solhaug T., Kristensen N.N. (2020). Gender and intercultural competence: analysis of intercultural competence among upper secondary school students in Denmark and Norway. *Educational Psychology*, 40 (1), 120–140. DOI: 10.1080/01443410.2019.1646410.
  - Vaccarino F., Li M. (2018). Intercultural communication training to support internationalisation in higher education. *Journal of Intercultural Communication*, 46, 540–563.
  - Williams Ch.C. (2005). Training for Cultural Competence. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 14 (1–2), 111–143. DOI: 10.1300/J051v14n01\_06.
  - Wolff F., Borzikowsky Ch. (2018). Intercultural Competence by International Experiences? An Investigation of the Impact of Educational Stays Abroad on Intercultural Competence and Its Facets. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49 (3), 488–514.



# Strategie grup mniejszościowych wobec kultury dominującej. Kontekst edukacyjny

## Wprowadzenie.

### Pojęcie mniejszości

W większości słowników i encyklopedii mniejszość jest rozumiana jako niewielka grupa osób będąca częścią większej całości. W socjologii „mniejszość” jest zasadniczo pojęciem neutralnym odnoszącym się do grupy etnicznej, religijnej lub każdej innej posiadającej wspólne interesy, która jest liczbowo mniejsza niż inna grupa lub grupy na danym terenie. Grupa mniejszościowa jest zwykle podporządkowana grupie dominującej (Encyclopedia Britannica). Jednak ograniczenie się do danych liczbowych i demografii może sprawić, że pominie się wiele ważnych aspektów mniejszości. Istnieją bowiem grupy będące mniejszością w jednym państwie, które są jednocześnie większością w innym. Mogą one być zatem uznane za mniejszość tylko na danym terenie. Przykładowo w północno-wschodniej części Polski mieszka ponad 40 tysięcy Białorusinów, którzy tworzą mniejszość narodową, ale już na Białorusi, graniczącej z Polską, stanowią większość. Ten geograficzny aspekt bycia mniejszością jest często efektem migracji, jak również polityki wytyczania granic (Council of Europe).

Istnieją również grupy, które są mniejszościami we wszystkich krajach Europy. Nie są one zbyt liczne, a ich populacja jest rozproszona na więk-

szych terenach. Aktualnie nie posiadają politycznego statusu państwa. Przykładowo Romowie doświadczają poważnych problemów wynikających z marginalizacji i dyskryminacji praktycznie we wszystkich krajach Europy, choć w większości z nich mieszkają od stuleci. Stanowią oni największą mniejszość etniczną kontynentu. Przyjmuje się, że spośród 10–12 mln Romów żyjących w Europie około 6 mln ma obywatelstwo lub status rezydentów w Unii Europejskiej. Wielu z nich pada nadal ofiarą przesądów i wykluczenia społecznego mimo przepisów antydyskryminacyjnych obowiązujących w państwach członkowskich.

Amerykański socjolog Louis Wirth zdefiniował grupę mniejszościową jako „grupę osób wyodrębnionych ze społeczeństwa ze względu na pewne cechy fizyczne lub kulturowe. Ludzie ci są niesprawiedliwie traktowani jako obcy, przez co postrzegają siebie jako ofiary kolektywnej dyskryminacji” (Wirth, 1945, s. 347). Ta definicja zawiera w sobie zarówno obiektywne, jak i subiektywne kryteria: przynależność do grupy mniejszościowej jest obiektywnie przypisywana przez społeczeństwo na podstawie cech fizycznych lub zachowań danych jednostek. Jest ona równocześnie subiektywnie przyjmowana przez członków mniejszości, którzy postrzegają swoją pozycję

jako podstawę tożsamości grupowej i solidarności z grupą (Wagley i Harris, 1958). Status grupy mniejszościowej działa więc kategoryzująco: jednostka, która wykazuje fizyczne lub behawioralne cechy charakterystyczne dla danej grupy mniejszościowej otrzymuje status uczestnika tej grupy i podlega takiemu samemu traktowaniu, jak inni jej członkowie (Wirth, 1945).

Amerykański socjolog i teoretyk społeczeństwa Joe Feagin zauważa, iż grupa mniejszościowa ma pięć cech charakterystycznych: (1) doświadczanie dyskryminacji i podporządkowania, (2) cechy fizyczne i/lub kulturowe, które ją wyróżniają od grupy dominującej i narażają na odrzucenie, (3) poczucie zbiorowej tożsamości i wspólnych obciążeń typowe dla wszystkich członków, (4) społecznie uznawane zasady określające przynależność do mniejszości i decydujące o jej statusie, (5) skłonność do zawierania małżeństw w ramach własnej grupy (Feagin, 1984).

Niektórzy socjologowie krytykują koncepcję „mniejszości/większości”, argumentując, że wyklucza ona lub lekceważy zmienną lub płynną tożsamość kulturową, a także przynależność kulturową wykraczającą poza granice narodowe (Laurie i Khan, 2017).

W kontekście omawiania grup mniejszościowych warto wspomnieć o mechanizmie kozła ofiarnego, opisanym na podstawie teorii frustracji-agresji Dollarda (1939). Według tego mechanizmu grupa dominująca, znajdująca się w momencie kryzysu, dezintegracji czy zagrożenia, obiera sobie ofiarę, która staje się obiektem zbiorowej agresji. W efekcie grupa dominująca

ma szansę powrotu do stanu utraconej równowagi. W historii było wiele przykładów wskazywania grup mniejszościowych jako kozła ofiarnego. W ubiegłym wieku Adolf Hitler obwiniał ludność żydowską za problemy społeczne i gospodarcze Niemiec. We współczesnej Europie nowi imigranci stają się często kozłami ofiarnymi, obwinianymi za niepowodzenia całych społeczeństw lub jednostek. Niektóre państwa uchwałyły nawet prawa pozbawiające imigrantów praw wyborczych. Są to rozwiązania zyskujące na popularności, ponieważ pozwalają grupie dominującej na znalezienie kozła ofiarnego w podporządkowanych grupach mniejszościowych.

### **Problemy związane z grupami mniejszościowymi**

W 2003 roku Międzynarodowa Organizacja Praw Grup Mniejszościowych (<https://minorityrights.org>) przygotowała dla Komisji Europejskiej listę kwestii, które powinny zostać poruszone z perspektywy praw grup mniejszościowych, aby poprawić ich warunki życia w poszczególnych państwach. Oto lista zagadnień.

**Edukacja.** Należy podjąć następujące działania zmierzające do lepszej integracji grup mniejszościowych:

- zorganizowanie szkolnictwa podstawowego w językach ojczystych;
- reforma programów nauczania uwzględniająca kultury mniejszości i przeciwdziałająca dyskryminacji;
- zatrudnianie nauczycieli wywodzących się z grup mniejszościowych.

**Rynek pracy.** W celu zmniejszenia bezrobocia wśród członków grup mniejszościowych należy dokładnie przeanalizować poziom ich zatrudnienia, umożliwić im sprawiedliwy dostęp do rynku pracy, również poprzez tworzenie miejsc pracy skierowanych specjalnie do nich.

**Uznanie obecności grup mniejszościowych.** Wymienione wyżej wysiłki należy wzmocnić poprzez uznanie praw grup mniejszościowych i ich włączenie w proces legislacyjny.

**Władza.** Należy przeprowadzić zmiany w konstytucji i w innych aktach prawnych, aby mniejszości mogły wypracować własne struktury zarządzania oraz zyskały liczniejsze przedstawicielstwo w organach ustawodawczych, przyczyniając się do równości wszystkich obywateli.

**Służba zdrowia.** Należy przeciwdziałać dyskryminacji w dostępie do opieki zdrowotnej; zapewnić wystarczającą ilość usług na terenach zamieszkiwanych przez liczniejsze skupiska mniejszości.

**Środowisko.** W kontekście rolnictwa i rozwoju obszarów wiejskich trzeba zwrócić uwagę na zapewnienie grupom mniejszościowym dostępu do różnorodności biologicznej. Należy dokonać przeglądu warunków środowiskowych, aby obszary zamieszkiwane przez mniejszości nie były niszczone, ale i nadmiernie chronione, bo taka praktyka uniemożliwiłaby mniejszościom dostęp do ich historycznych terenów.

W kontekście edukacji międzykulturowej ważny jest przede wszystkim obszar edukacji w grupach mniej-

szościowych, zwłaszcza kulturowych. Jego omówienie należy poprzedzić refleksją nad strategiami stosowanymi przez grupy mniejszościowe w zetknięciu ze społeczeństwem większościowym. Efektem tego zetknięcia jest zjawisko szeroko pojmowanej akulturacji.

## **Znaczenie terminu akulturacja**

Akulturacja – to najogólniej spotkanie odmiennych kultur i wynikające z niego zmiany. Podstawowe pytanie wiążące się ze zjawiskiem akulturacji brzmi: „W jaki sposób ludzie urodzeni i wychowani w danej kulturze są w stanie żyć w społeczeństwie kulturowo odmiennym od tego, do którego się przyzwyczaili?”. Terminem „akulturacja” opisuje się również wszystkie zmiany, które są wynikiem wzajemnych kontaktów jednostek lub grup wywodzących się z różnych środowisk kulturowych.

Bardziej sformalizowaną definicję akulturacji zaproponowali Redfield, Linton i Herskovits (1936, s. 149), określając ją jako „zjawisko będące efektem stałego i bezpośredniego kontaktu jednostek lub grup o różnych zapleczeniach kulturowych, prowadzące do zmian w pierwotnych modelach kulturowych jednej lub obu grup”.

Akulturacja jest także procesem psychicznym, uzależnionym od takich czynników, jak wiek i płeć. W pierwszych latach życia przebiega ona zasadniczo bezproblemowo, natomiast już w okresie dojrzewania może powodować frustrację. Kobiety są bardziej narażone na problemy związane z akulturacją niż mężczyźni (Beiser i Edwards, 1994).

Słynny kanadyjski psycholog John W. Berry, znany z prac na temat wpływu czynników środowiskowych i kulturowych na zachowanie oraz adaptację imigrantów i rdzennych mieszkańców do nowej kultury, twierdzi, że proces akulturacji zależy od tego, w jakim stopniu jednostka bierze spontanicznie udział w życiu kulturowym nowej społeczności oraz dba o zachowanie swej pierwotnej tożsamości kulturowej (Sam, 2006, s. 19). To równoczesne uczestnictwo w nowej kulturze i zachowanie starej może prowadzić do czterech różnych postaw, które Berry nazywa: integracją, asymilacją, separacją i marginalizacją. Można je określić jako cztery strategie akulturacji.

W trakcie procesu akulturacji zachodzą w jednostce pewne zmiany kulturowe i psychiczne będące efektem stałego kontaktu z osobami należącymi do odmiennej grupy kulturowej lub etnicznej (Berry, 1990). Akulturacja jest przy tym procesem wielowymiarowym, gdyż jednostki mogą mieć silną lub słabą identyfikację zarówno z własną kulturą, jak i kulturą dominującą. Jednocześnie silna tożsamość etniczna niekoniecznie zapowiada słaby związek lub niewielkie zaangażowanie w kulturę głównego nurtu.

Jednostki stosują zatem cztery różne strategie radzenia sobie z procesem akulturacji (Berry i Kim, 1988): integrację (próba połączenia obu kultur), asymilację (porzucenie kultury własnej mniejszości etnicznej na rzecz kultury większości), separację (pozostanie przy kulturze mniejszości i odrzucenie kultury większości), marginalizację (odrzucenie obu kultur). Te strategie dotyczą postawy jednostki wobec własnej grupy

etnicznej oraz społeczeństwa większościowego. Gdy jednostka chce zachować swą pierwotną tożsamość kulturową, to może odseparować się od kultury dominującej i odrzucić ją lub może wejść z nią w interakcję i zintegrować się. Kiedy natomiast traci zainteresowanie dla swojej kultury pochodzenia, to może zasymilować się i utożsamić całkowicie z kulturą dominującą, odrzucając swoją pierwotną. Gdy jednostka nie ma możliwości ani chęci zachowania pierwotnej kultury z powodu obiektywnego braku kontaktu z nią, a jednocześnie nie ma możliwości i chęci przyjęcia kultury dominującej, gdyż czuje się wykluczona lub dyskryminowana, to następuje marginalizacja (Kvernmo i Heyerdahl, 2003, s. 58).

Berry proponuje dwa pytania, które mogą pomóc zidentyfikować strategię stosowaną przez imigrantów w radzeniu sobie ze zjawiskiem akulturacji: „Czy zachowanie własnego dziedzictwa kulturowego jest dla Ciebie wartością?” oraz „Czy uważasz, że warto dbać o kontakty i uczestniczyć w życiu szerszego społeczeństwa?” (Oppedal, 2006, s. 106). Z odpowiedzi „tak” lub „nie” na powyższe pytania wynikają różne strategie akulturacji: integracja, asymilacja, separacja i marginalizacja.

Odpowiedź pozytywna na oba pytania świadczy o integracji, a negatywna na oba – o marginalizacji. Pozytywna odpowiedź na pierwsze pytanie i negatywna na drugie sugeruje separację, a negatywna – asymilację. Model ten dopuszcza wielokulturowość, czyli współistnienie różnych kultur w społeczeństwie w tym samym czasie.

## **Płynność strategii akulturacji**

Strategie akulturacji zawierają w sobie dwa elementy: postawy (czyli preferencje i dążenia) oraz zachowania (czyli praktyki), które przejawiają się w codziennych kontaktach międzykulturowych (Berry, 2006, s. 33). Oczywiście rzadko występuje pełna zgodność między tym, co dana osoba preferuje i do czego dąży (postawy), a tym, co faktycznie jest w stanie zrobić (zachowania). Rozbieżność między nimi jest zwykle interpretowana jako wynik społecznych ograniczeń zachowań (takich jak normy). Niemniej często istnieje istotna dodatnia korelacja między postawami i zachowaniami akulturacyjnymi, pozwalająca na całościową ocenę strategii stosowanych przez poszczególne jednostki.

Akulturacja jest procesem nieustannym, dlatego jednostka może w konkretnych sytuacjach przyjmować rozmaite strategie i radzić sobie w odmienny sposób z różnymi problemami życiowymi (Sam, 2006, s. 19). Tych różnych strategii nie powinno się sumować i twierdzić, że dana jednostka jest już w pełni „zintegrowana”. Zamiast tego trzeba je traktować jako pewne fazy, przez które osoba przechodzi wielokrotnie, używając różnych strategii w różnych momentach.

Z badań wynika, że strategie akulturacji łączą się w istotny sposób z samoakceptacją. Najbardziej efektywna jest w tym przypadku integracja, najmniej – marginalizacja, a strategie asymilacji i separacji leżą pośrodku.

## **Integracja**

Pojęciem „integracji” określa się strategię, w której osoba z obcej kultury przyjmuje kulturę normatywną kraju, do którego się przeprowadziła, zachowując jednocześnie własną kulturę. Oczywiście do integracji można dążyć tylko wtedy, gdy inni członkowie danej grupy etniczno-kulturowej podzielają chęć zachowania swego dziedzictwa kulturowego.

Postawa integracji oznacza pozytywne nastawienie wobec własnego dziedzictwa kulturowego i chęć jego podtrzymywania, a jednocześnie otwartość na społeczeństwo przyjmujące i uczestnictwo w jego życiu.

Wskaźnikami tej strategii są:

- współpraca z przedstawicielami obu kultur,
- osiąganie zamierzonych celów w sferze zawodowej i prywatnej,
- odczuwanie pozytywnych emocji w szkole i w pracy, poczucie satysfakcji, spełnienia i bycia na miejscu,
- poczucie obustronnego zrozumienia w kontaktach z przedstawicielami obu kultur,
- „przełączanie” się z jednego systemu kulturowego do drugiego bez uszczerbku dla kondycji psychicznej i przy stosunkowo niewielkich (w porównaniu do innych strategii) problemach zdrowotnych (Parfieniuk, 2009, s. 294).

## **Asymilacja**

Terminem „asymilacja” określamy strategię, w której jednostka przyjmuje nową kulturę, odrzucając jednocześnie



własne normy kulturowe. Innymi słowy, to proces, w którym jednostki lub grupy o różnym dziedzictwie etnicznym są wchłaniane przez dominującą kulturę społeczeństwa (Encyklopedia Britannica). To przyjmowanie cech kultury dominującej jest tak intensywne i daleko posunięte, że grupa zasymilowana staje się nie do odróżnienia od innych części społeczeństwa.

Asymilacja jest najbardziej skrajną formą akulturacji. Chociaż może być wymuszona lub podjęta dobrowolnie, to i tak rzadko grupa mniejszościowa zastępuje wszystkie swoje wcześniejsze praktyki kulturowe – nowymi. Takie bowiem elementy, jak religia, preferencje żywieniowe, proksemika (np. odległość fizyczna między ludźmi w konkretnych sytuacjach społecznych) i poczucie estetyki są najbardziej odporne na zmiany. Asymilacja nie oznacza fuzji „rasowej” lub biologicznej, choć taka fuzja może wystąpić.

W przeszłości często podejmowano próby zmuszenia grup mniejszościowych do asymilacji ze społeczeństwem większościowym. Przymusowa asymilacja ludów tubylczych była szczególnie rozpowszechniona w europejskich imperiach kolonialnych XVIII, XIX i XX wieku. Wymuszona asymilacja rzadko kończy się jednak sukcesem i na ogół ma trwałe negatywne konsekwencje dla kultury mniejszościowej.

Berry zdefiniował „asymilację” jako sytuację, w której albo (i) jednostka odwraca się plecami do swojej pierwotnej kultury i tożsamości oraz decyduje się na interakcję i identyfikację z członkami społeczeństwa przyjmującego, albo (ii) społeczeństwo narodowe oczekuje, że

cudzoziemcy przyjmą całkowicie jego kulturę (Sam, 2006, s. 12).

Osobiście miałem okazję zaobserwować proces niemal pełnej asymilacji u niektórych polskich emigrantów w Niemczech w latach 90. XX wieku. Choć mieli oni wszelkie cechy przynależności do kultury polskiej, to otrzymywali relatywnie szybko prawo pobytu i obywatelstwo RFN, gdy u któregoś z ich przodków odkryto narodowość niemiecką. Po przybyciu do Niemiec chcieli przekonać wszystkich wokół, że są prawdziwymi Niemcami, choć z trudem posługiwali się językiem niemieckim. Starali się eliminować z codziennego życia wszelkie elementy polskości, aby osiągnąć upragnioną asymilację ze społeczeństwem niemieckim. Niektóre małżeństwa z wieloletnim stażem zaczęły ze sobą rozmawiać w obcym dla siebie języku – niemieckim, nawet w zaciszu domowym. Gdy pewnego razu na spotkaniu towarzyskim, gromadzącym przedstawicieli wielu narodowości, organizatorzy zaproponowali konkurs piosenek narodowych, to nie zaśpiewano żadnej jedynie po polsku, choć większość zgromadzonych była z Polski. Był to dla mnie jaskrawy przykład dobrowolnej asymilacji, która pozostała jednak powierzchowna i szkodliwa, zarówno dla decydujących się na nią przybyszów z Polski, jak i dla współczesnego społeczeństwa niemieckiego, które nie miało okazji zetknąć się z bogactwem polskiej kultury.

## Separacja

Termin separacja odnosi się do strategii, w której jednostka trzyma się uparczywie własnych norm kulturowych,

preferuje zachowania typowe dla własnego dziedzictwa kulturowego, a jednocześnie odrzuca kulturę kraju, do którego przybyła. Przywiązuje wagę do swojej pierwotnej kultury i nie chce interakcji z członkami społeczeństwa większościowego.

W celu zobrazowania tej strategii przytoczę dwa przykłady. Podczas studiów doktoranckich w Niemczech miałem kolegę z Ameryki Południowej. Otrzymał on stypendium z niemieckiej organizacji na przygotowanie doktoratu w Europie. Niemcy nie były jego krajem wyboru, źle się tam czuł, skarżył się na brak słońca i niesmaczne jedzenie. Ponieważ miał możliwość napisania doktoratu po hiszpańsku, odmówił nauki j. niemieckiego. Nie miał niemal żadnej styczności z kulturą niemiecką, gdyż każdą chwilę wykorzystywał na studiowanie, aby móc jak najszybciej wyjechać z Niemiec. W jego opowieściach Ameryka Południowa stawała się coraz piękniejsza, a pogoda w niej coraz lepsza... Mój kolega żył w całkowitej separacji od kultury niemieckiej.

Drugi przykład: z moich badań przeprowadzonych w środowisku dzieci ukraińskich, które schroniły się w Polsce, uciekając przed działaniami wojennymi na Ukrainie, wynika, że niektóre z nich odrzucają jakiegokolwiek kontakt z polską kulturą. Nie chcą się uczyć języka polskiego, unikają szkoły. Powodem takiej postawy może być specyficzny stan zawieszenia, w jakim się znajdują. Liczą na to, że wojna szybko się skończy i będą mogli wrócić do domu. Nie chcą tracić energii na integrację z polską kulturą. Co więcej, postrzegają taką postawę jako swego rodzaju zdradę ojczyzny

i wyraz porzucenia nadziei na rychłe zakończenie wojny. Wyraźnie wybierają strategię separacji.

## Marginalizacja

„Marginalizacja” odnosi się do odrzucenia zarówno nowej kultury, jak i własnej. Jest to najmniej korzystna strategia akulturacji. Ma najbardziej negatywny wpływ na zdrowie psychiczne w populacji migrantów. Marginalizacja jest zjawiskiem złożonym. Grupy migrantów mogą z różnych powodów odrzucić zarówno kulturę społeczeństwa przyjmującego, jak i własną kulturę etniczną. Mogą bowiem odczuwać dyskryminację i odrzucenie ze strony przedstawicieli obu kultur, gdy na przykład nielegalnie dostali się do nowego kraju. Niektórzy meksykańscy imigranci w Stanach Zjednoczonych są odrzucani przez tamtejszą mniejszość meksykańską, ponieważ nielegalnie przekroczyli granicę. Zwiększa to u nich ryzyko pojawienia się depresji. Może się też zdarzyć, że systemowa dyskryminacja, z jaką imigranci spotykają się w kraju przyjmującym, skłania ich do odrzucenia własnej kultury i wtopienia się w społeczeństwo przyjmujące, jednak bez akceptacji jego kultury (Choy i in., 2001, s. 4).

Choy, Arunachalam, Gupta, Taylor i Leeb (2021) ustalili, na podstawie systematycznego przeglądu literatury, że marginalizacja jako strategia akulturacji prowadzi prawdopodobnie do największych problemów ze zdrowiem psychicznym. Ten fenomen można wyjaśnić następująco: przynależność do danej grupy etnicznej tworzy pewną platformę społeczną, która umożliwia

ludziom rozwijanie relacji społecznych. Jest to szczególnie ważne w społecznościach migrantów i grup mniejszościowych. Lepsze jakościowo sieci społeczne i relacje mogą pomóc migrantom w radzeniu sobie z niekorzystnymi i stresującymi sytuacjami. Ponadto ugruntowana tożsamość etniczna może pomóc w złagodzeniu stresu wynikającego z dyskryminacji rasowej i etnicznej. Bez tej tożsamości może zabraknąć poczucia solidarności w obliczu dyskryminacji. To z kolei może prowadzić do zwiększonego stresu akulturacyjnego i stresu wywołanego dyskryminacją, a w efekcie – do pogorszenia zdrowia psychicznego. Co więcej, odrzucając zarówno kulturę kraju przyjmującego, jak i własną kulturę etniczną, migranci mogą utracić poczucie tożsamości lub przynależności do którejkolwiek ze społeczności. Tymczasem poczucie przynależności jest ważnym buforem przed objawami depresji.

### **Różnorodność kulturowa w klasie szkolnej jako wyzwanie/ szansa dla nauczyciela**

Omówione powyżej strategie akulturacji dotyczą głównie dorosłych członków grup mniejszościowych, ale są też stosowane przez dzieci i adolescentów. Nauczyciel, który chce adekwatnie reagować na uczniów pochodzących z różnych kultur, musi znać stosowane przez nich strategie akulturacji. Powinien przy tym pamiętać, że strategie te zmieniają się, jedna przechodzi w drugą, a czasami uczniowie wracają do strategii, którą pozornie już przезwy- ciężyli. Ponieważ najbardziej pożądana

jest strategia integracyjna, nauczyciel powinien cierpliwie promować ją wśród swoich uczniów. Jak może to zrobić?

Istnieje wiele sposobów, dzięki którym nauczyciel sprawi, że zarówno atmosfera w klasie, jak i program nauczania staną się bardziej adekwatne do rosnącej różnorodności kulturowej całego społeczeństwa, również szkoły (Drexel University School of Education). Wymienione poniżej strategie nauczyciela pomogą rozbudzić świadomość kulturową wszystkich uczniów, wzmocnić poczucie tożsamości każdego z nich i zintegrować całą klasę.

**Poznanie uczniów.** Rozwijanie świadomości kulturowej klasy zaczyna się od próby zrozumienia przez nauczyciela wszystkich uczniów. Trzeba poświęcić nieco czasu na poznanie zaplecza kulturowego każdego ucznia, jego zainteresowań, stylów uczenia się i tego, co czyni go wyjątkowym. Zainteresowanie uczniem i jego kulturą buduje zaufanie oraz tworzy więzi, dzięki którym wszyscy czują się docenieni. Jeśli uczniowie czują się komfortowo w obecności nauczyciela, otrzymują od niego uznanie, to zwiększa się szansa, że będą czuć się dobrze ze swoimi rówieśnikami w klasie i ich szanować. Dobra komunikacja przyczynia się do podnoszenia świadomości kulturowej klasy oraz jej otwartości na inność.

**Dbłość o ciągłą komunikację.** Oprócz starań o poznanie swoich uczniów nauczyciele powinni utrzymywać z nimi stały kontakt przez cały semestr lub rok szkolny. Planowanie okresowych indywidualnych spotkań z uczniami, sprawdzanie, czy czują się akceptowani w klasie, pomaga

zwiększać jej otwartość na wszystkich uczniach. Uczniowie mogą porozmawiać o tym, czy czują się częścią kultury panującej w klasie. Rozmowy pozwolą zidentyfikować ewentualne problemy i wypracować sposoby ich rozwiązania. Są także okazją do omówienia indywidualnych postępów w nauce oraz sposobów ich zwiększenia, stosownie do możliwości każdego ucznia.

**Okazywanie szacunku i uznania każdemu uczniowi.** Ważne jest, aby uczniowie potrafili docenić własną kulturę i szanować kulturę innych. Nauczyciele powinni ich zachęcać do odkrywania i poznawania własnego dziedzictwa etnicznego i kulturowego. Dzięki temu lepiej zrozumieją swoją kulturę, a także różnice i niuanse w kulturach rówieśników. Dobrą okazją do tego są prezentacje przygotowywane przez uczniów na temat rodzimej tradycji i kultury. Klasa zapoznaje się wtedy z koncepcjami, które zmuszają ją do opuszczenia własnej strefy komfortu. Uznanie różnic i stworzenie bezpiecznej przestrzeni do dyskusji pomaga rozwijać wzajemne zrozumienie w klasie i poza nią. Nauczyciel zachęcający uczniów do poznawania różnych środowisk powinien jednocześnie zwracać uwagę na elementy potencjalnie obraźliwe oraz na rozróżnienie między celebrowaniem danej kultury a próbami jej przywłaszczenia. Umiejętność dojrzałego wypowiedziania się na temat różnych kultur i z poszanowaniem ich odrębności jest niezbędna do odniesienia sukcesu poza szkołą.

**Rozwijanie wrażliwości kulturowej.** Ważne jest nie tylko, aby nauczyciel podtrzymywał dialog między ucznia-

mi, ale również sam był otwarty na kulturę, przekonania i uwarunkowania wszystkich uczniów. Musi poświęcić nieco czasu na zrozumienie niuansów kulturowych każdego ucznia: od różnych stylów uczenia się po używany język, aby wykorzystać następnie swoje spostrzeżenia do projektowania lekcji. Zamiast uczyć za pomocą tradycyjnych pogadarek, warto pozwolić uczniom na doświadczenia edukacyjne bardziej interaktywne i wymagające współpracy. Dzięki takiemu podejściu każdy uczeń poczuje się włączony w grupę, zyska przestrzeń na uczenie się we własnym stylu i szansę na odniesienie sukcesu.

**Uwzględnienie różnorodności w planowaniu lekcji.** Dla rozwijania świadomości kulturowej jest ważna atmosfera w klasie, ale w planie lekcji należy uwzględnić również różnorodność kulturową. Można na przykład tak poszerzyć lekcje historii, aby obejmowały one również historię i kulturę krajów innych niż Polska. Albo postąpić w czasie lekcji oraz w zadaniach odniesieniami i analogiami do innych kultur, aby pomóc w ten sposób uczniom z różnych środowisk kulturowych w nawiązywaniu osobistych kontaktów. Inną efektywną strategią jest zapraszanie gości, którzy reprezentują różnorodne punkty widzenia i przedstawiają różne konteksty danego zagadnienia. Istnieje wiele sposobów uwzględnienia otwartości kulturowej i różnorodności w planie lekcji. Zależą one od kultur, które są reprezentowane w klasie i od przedmiotu nauczania. Jednak niezależnie od tematu warto zawsze dbać o jego

aktualność i łączenie z rzeczywistymi problemami życiowymi. Łatwiej jest promować świadomość kulturową podczas lekcji, gdy uczniowie stykają się z prawdziwymi problemami i mogą się z nimi utożsamić.

**Elastyczność i dawanie uczniom swobody.** Nauczyciele często myślą, że efektywne kierowanie klasą wymaga od nich surowego, autorytarnego podejścia. Tymczasem najbardziej wartościowe są te lekcje, w których uczeń zdobywa wiedzę i umiejętności na podstawie własnego doświadczenia. Dlatego zapewnienie mu pewnej swobody w realizacji przedmiotu sprawi, że dostrzeże on więcej związków z programem nauczania. Warto pozwolić uczniom na przeczytanie i zaprezentowanie własnych materiałów odnoszących się do lekcji, aby mogli podejść do tematu z własnej perspektywy. Nauczyciel możesz działać jako facylitator i zachęcać do rozmowy oraz zdrowej wymiany zdań na temat różnych opinii. Zadania grupowe to także świetny sposób na zapoznanie uczniów z różnymi perspektywami i umożliwienie im wspólnej pracy w celu zbadania i rozwiązania danego problemu. To pomoże im przygotować się do zróżnicowanych kulturowo środowisk pracy, w których będą musieli współpracować z wieloma osobami w osiągnięciu swych zawodowych celów.

### **Znaczenie świadomości kulturowej w klasie**

Warto jeszcze raz przypomnieć, jakie jest znaczenie świadomości kulturowej w klasie i jakie korzyści przynosi

ona uczniom w krótszej i dłuższej perspektywie. Uczenie się w zróżnicowanej klasie umożliwia uczniom kontakt z różnymi grupami kulturowymi i społecznymi, przygotowując ich w ten sposób do stania się lepszymi obywatelami w swoich społecznościach (Drexel University School of Education). Oto korzyści wynikające ze zwiększonej świadomości kulturowej klasy.

**Uczniowie stają się bardziej empatyczni.** Rozwijanie świadomości kulturowej i wspieranie osobistej relacji z daną kulturą może uchronić uczniów przed uprzedzeniami w dorosłym życiu. Pomoże im lepiej wczuć się w ludzi mających inne poglądy, gdyż uświadomi im, czego doświadcza osoba należąca do innej rasy lub grupy kulturowej.

**Uczniowie lepiej rozumieją materiał edukacyjny i innych ludzi.** Uczniowie współpracujący w klasie z kolegami z różnych środowisk i kultur lepiej rozumieją realizowany materiał. Zdobywają również umiejętność wykorzystania własnych mocnych punktów i własnej perspektywy w zróżnicowanym kulturowo środowisku pracy.

**Uczniowie stają się mentalnie bardziej otwarci.** Umożliwienie uczniom kontaktu z różnymi opiniami, ideami i różnym zapleczem kulturowym jest zachętą do większej otwartości w życiu dorosłym. Dzięki temu stają się oni bardziej otwarci na nowe idee i potrafią lepiej zrozumieć daną problematykę, gdyż oglądają ją z różnych perspektyw.

**Uczniowie mają większe poczucie sprawczości i bezpieczeństwa.** Uczniowie, którzy w trakcie swej edu-

kacji zetkną się z różnymi kulturami, czują się bardziej komfortowo i bezpiecznie, gdy doświadczają potem rozmaitych różnic. Dzięki temu wchodzą w interakcje z szerszym kręgiem grup społecznych, zachowując wiarę w siebie oraz poczucie kompetencji w kontaktach z innymi.

**Uczniowie stają się lepiej przygotowani do pracy w środowisku zróżnicowanym.** Wraz ze wzrostem globalizacji coraz ważniejsza staje się umiejętność pracy z ludźmi z różnych kultur i grup społecznych. Jeśli uczniowie mają możliwość doświadczenia różnorodności i poszerzają w klasie swoją świadomość kulturową, to są lepiej przygotowani do odnoszenia sukcesów na rynku pracy.

## Podsumowanie

Uczniowie cudzoziemcy, którzy zwykle stanowią mniejszość w danej szkole, stosują różne strategie radzenia sobie z kulturą większości: integrację, asymilację, separację i marginalizację. To, jaką strategię wybierze w danym momencie konkretny uczeń, zależy od wielu czynników. Obowiązkiem nauczycieli, władz szkolnych i państwa jest ich poznanie oraz takie wspieranie uczniów, aby mogli oni kultywować wszystkie pozytywne elementy własnej kultury, a zarazem być otwarci na wartości kultury większościowej. Dzięki temu osiągną oni satysfakcję w wymiarze osobistym i społecznym, a jednocześnie przyczynią się twórczo do budowy bardziej zróżnicowanego, wrażliwego i odpowiedzialnego społeczeństwa.

## Bibliografia

- Assimilation. W: *Encyclopedia Britannica online*, <https://www.britannica.com/topic/assimilation-society> [data dostępu: 02.01.2023].
- Beiser M., Edwards R.G. (1994). Mental health of immigrants and refugees, *New Dir Ment Health Serv* 61, 73–86.
- Berry J.W. (1990). *Psychology of acculturation*. W: J. Berman (red.), *Cross-Cultural Perspectives: Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln: University of Nebraska Press, 201–234.
- Berry J.W. (2006). Context of acculturation. W: D.L. Sam & J.W. Berry (red.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 27–42.
- Berry J.W., Kim U. (1988). Acculturation and mental health. W: P. Dasen, J.W. Berry, N. Sartorius (red.), *Health and Cross-Cultural Psychology: Towards Applications*. London: Sage, 207–236.
- Choy B., Arunachalam K., Gupta S., Taylor M., Leeb A. (2021). Acculturation strategies and their impact on the mental health of migrant populations. *European Journal of Public Health*, 31, Issue Supplement, <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckab164.696>.
- Council of Europe. Cultural diversity and minorities, <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261431/2.7.pdf> [data dostępu: 01.02.2023].
- Dollard J., Miller N.E., Doob L.W., Mowrer O.H., Sears R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, C.T.: Yale University Press.
- Drexel University School of Education. The Importance of Diversity & Cultural Awareness in the Classroom, <https://drexel.edu/soe/resources/student->

- teaching/advice/importance-of-cultural-diversity-in-classroom/ [data dostępu: 01.02.2023].
- Feagin J.R. (1984). *Racial and Ethnic Relations*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
  - Kvernmo S., Heyerdahl S. (2003). Acculturation strategies and ethnic identity as predictors of behavioral/emotional problems in arctic minority adolescents. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 37, 743–751.
  - Laurie T., Khan R. (2017). The Concept of Minority for the Study of Culture. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 31 (1), 1–12.
  - Minority. W: *Encyclopedia Britannica Online*, <https://www.britannica.com/topic/minority> [data dostępu: 01.02.2023].
  - Oppedal B. (2006). Development and acculturation. W: D.L. Sam, J.W. Berry (red.). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge University Press, 97–112.
  - Parfieniuk I. (2009). Między marginalizacją a integracją. Wybór jednostkowych strategii akulturacyjnych i ich uwarunkowania. W: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk (red.). *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Perspektywa edukacji międzykulturowej*. Białystok: Trans Humana, 293–306.
  - Redfield R., Linton R., Herskovits M. (1936). Memorandum for Acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149–152, <https://doi.org/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330> [data dostępu: 01.02.2023].
  - Sam D.L. (2006). Acculturation: Conceptual background and core components. W: D.L. Sam, J.W. Berry (Eds.). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 11–26.
  - Wagley C., Harris M. (1958). *Minorities in the new world: six case studies*. New York: Columbia University Press.
  - Wirth L. (1945). The Problem of Minority Groups. W: R. Linton (ed.). *The Science of Man in the World Crisis*. New York: Columbia University Press.

# Strategie większościowe dla Czech, Polski, Litwy

## Strategie większości dla Unii Europejskiej

Ogólne cele polityki Unii Europejskiej (UE) są wspólnie opracowywane przez jej instytucje. Komisja Europejska wyznaczyła sześć priorytetów na lata 2019–2024, które wpisują się w strategię Unii Europejskiej. W tym przypadku priorytetami są następujące obszary:

1. Europejski Zielony Ład – biorąc pod uwagę, że zmiany klimatyczne i degradacja środowiska stanowią egzystencjalne zagrożenie dla Europy i świata, Europejskie Zielone Porozumienie ma na celu przekształcenie UE w nowoczesną, konkurencyjną i zasobooszczędną gospodarkę. Jednocześnie należy zapewnić brak emisji netto gazów cieplarnianych do 2050 r.; wzrost gospodarczy oddzielony od wykorzystania zasobów. Zakłada się ponadto, że Europejski Zielony Ład jest także naszym ratunkiem w obliczu pandemii COVID-19. Jedna trzecia z inwestycji o wartości 1,8 biliona euro przewidzianych w planie naprawy NextGenerationEU oraz siedmioletni budżet UE sfinansuje Europejski Zielony Ład (<https://audiovisual.ec.europa.eu/en/video/I-199819?lg=EN>, data dostępu: 01.02.2023).
2. Europa na miarę ery cyfrowej – oczywiste jest, że technologia cyfrowa zmienia życie ludzi. Strategia cyfrowa UE ma na celu zapewnienie, że ta transformacja przyniesie korzyści obywatelom i przedsiębiorstwom, a jednocześnie pomoże osiągnąć cel, jakim jest Europa neutralna dla klimatu do 2050 r. Komisja jest zdecydowana uczynić tę europejską „cyfrową dekadę”. Europa musi teraz wzmocnić swoją suwerenność cyfrową i ustanowić standardy, zamiast naśladować innych, kładąc wyraźny nacisk na dane, technologię i infrastrukturę.
3. Gospodarka, która służy ludziom – osoby fizyczne i przedsiębiorstwa w UE mogą prosperować tylko wtedy, gdy gospodarka im służy. Wyjątkowa społeczna gospodarka rynkowa UE umożliwia rozwój gospodarek oraz ograniczanie ubóstwa i nierówności. Dzięki stabilnym podstawom Europy gospodarka może w pełni odpowiadać na potrzeby obywateli UE. Małe i średnie przedsiębiorstwa stanowią podstawę gospodarki UE. Niezbędne jest także ich wzmocnienie, dokończenie budowy unii rynków kapitałowych oraz pogłębienie unii gospodarczej i walutowej.



4. Silniejsza Europa na świecie – Komisja Europejska opowiada się za multilateralizmem i światowym porządkiem opartym na zasadach poprzez bardziej aktywną rolę i silniejszy głos UE na świecie. Silny, sprawiedliwy i otwarty program handlowy czyni Europę atrakcyjnym miejscem dla biznesu. Ma to kluczowe znaczenie dla wzmocnienia roli UE jako światowego lidera, przy jednoczesnym zapewnieniu najwyższych standardów ochrony klimatu, środowiska i pracy. Przywództwo europejskie oznacza także ścisłą współpracę z krajami sąsiadującymi, wprowadzenie kompleksowej strategii wobec Afryki i potwierdzenie europejskiej perspektywy krajów Bałkanów Zachodnich. Komisja poszukuje skoordynowanego podejścia do działań zewnętrznych – od pomocy rozwojowej po wspólną politykę zagraniczną i bezpieczeństwa – które zapewni Europie silniejszy i bardziej zjednoczony głos na świecie.
5. Promowanie naszego europejskiego stylu życia – Europa, która chroni, musi także bronić sprawiedliwości i podstawowych wartości UE. Zagrożenia dla praworządności stanowią wyzwanie dla prawnych, politycznych i gospodarczych podstaw naszej Unii. Wizja prezydent von der Leyen dotycząca Unii równości, tolerancji i sprawiedliwości społecznej opiera się na praworządności. Komisja uruchomi kompleksowy europejski mechanizm na rzecz praworządności, w ramach którego będzie co roku przedstawiać obiektywne sprawozdania na temat stanu

praworządności w całej Unii. Silne granice, modernizacja systemu azylowego UE i współpraca z krajami partnerskimi są ważne, aby migracja mogła rozpocząć się od nowa.

6. Nowy impuls na rzecz demokracji europejskiej – rekordowa frekwencja w wyborach europejskich w 2019 r. pokazuje żywotność europejskiej demokracji. Europejczycy potrzebują jednak silniejszej roli w procesie decyzyjnym i bardziej aktywnej roli w ustalaniu naszych priorytetów. Konferencja na temat przyszłości Europy umożliwi im zabranie głosu w sprawach ważnych dla UE. Aby chronić naszą demokrację przed ingerencją z zewnątrz, konieczne jest wspólne podejście do rozwiązania takich problemów, jak dezinformacja i przekazy nienawiści w Internecie. Komisja wzmocni swoje partnerstwo z Parlamentem Europejskim, zapewniając swoje zaangażowanie na wszystkich etapach negocjacji międzynarodowych, a także w całym procesie legislacyjnym (Komisja Europejska, 2019).

Wymienione powyżej cele strategiczne Komisji Europejskiej opierają się na pracach Ursuli von der Leyen (2019). Niektóre obszary strategiczne (1, 2, 4, 6) w niewielkim stopniu dotyczą kwestii włączenia. Z kolei w kolejnych rozdziałach autorka szerzej porusza kwestię włączenia społecznego. Oto wybrane szczegółowe cele strategiczne dla obszaru

Gospodarka, która służy ludziom:

- Europa musi wyznaczyć wyższe cele w zakresie sprawiedliwości społecznej

- nej i dobrobytu, ponieważ jest to jedna z podstawowych obietnic, na których opiera się Unia Europejska.
- Zajmowanie się kwestiami społecznymi jest częścią nowoczesnej gospodarki i musi być powiązane z rynkiem pracy. W ramach tego będziemy wspierać osoby pracujące, aby mogły zarobić na godne życie, a osoby bezrobotne w poszukiwaniu pracy. Będziemy wspierać nasze dzieci i młodzież, aby zapewnić im edukację i możliwości potrzebne do rozwoju.
  - Koncepcja Parlamentu Europejskiego dotycząca „Europejskiej gwarancji dla dzieci” staje się instrumentem walki z ubóstwem i należy ją aktywnie wdrażać. Narzędzie to pomoże zapewnić każdemu dziecku w Europie zagrożonemu ubóstwem lub wykluczeniem społecznym dostęp do najbardziej podstawowych praw, takich jak opieka zdrowotna i edukacja.
  - Należy inwestować w edukację, zapewniać możliwości zatrudnienia młodym ludziom (absolwentom) i wprowadzać więcej kobiet (samotnych kobiet) na rynek pracy, ponieważ jest to sposób na zmniejszenie ubóstwa dzieci.

Promowanie (ochrona) naszego europejskiego stylu życia:

- Unia Europejska musi mieć mocne granice i nowe podejście do migracji, polegające na pomocy migrantom, skąd pochodzą, zwalczaniu grup przestępczych przemytników i gangów sprawców przemocy w trudnej sytuacji lub nowej polityki azylowej.

- Kwestią integracji cudzoziemców w Unii Europejskiej zajmują się rządy krajowe od wielu lat. Edukacja i szkolenie odgrywają w tym kontekście bardzo ważną rolę. Deklaracja Europejskiej Konferencji Ministerialnej w sprawie Integracji dotyczy podejścia do edukacji cudzoziemców i ich integracji ze społeczeństwem (Sargossa, 15 i 16 kwietnia 2010) (Komisja Europejska, 2010).

Na podstawie zasad określonych w niniejszej deklaracji Ministrowie postanawiają:

1. Dalszy rozwój podstawowej idei integracji jako siły napędowej rozwoju i spójności społecznej. Aby to osiągnąć, konieczne jest dalsze rozwijanie polityki krótko- i długoterminowej, która powinna obejmować kompleksowe i przekrojowe podejście do integracji.
2. Podkreślić potrzebę opracowania nowego programu integracji, obejmującego mechanizm koordynacji zaproponowany w programie sztokholmskim, który usprawniłby struktury i narzędzia europejskiej wymiany wiedzy oraz ułatwiłby włączanie priorytetów integracji do głównego nurtu wszystkich istotnych obszarów.
3. Włączenie kwestii integracji do wszystkich odpowiednich obszarów polityki, zapewnienie dialogu, koordynacji instytucjonalnej i włączania do głównego nurtu polityki oraz zaangażowania różnych szczebli administracji (europejski, krajowy, regionalny i lokalny) w procesie integracji. Ponadto

- należy zachęcać do współpracy i synergii na poziomie UE między ministrami odpowiedzialnymi za odpowiednie obszary polityki, biorąc pod uwagę specyficzny kontekst instytucjonalny i operacyjny każdego państwa członkowskiego.
4. Podkreślić znaczenie Krajowych Punktów Kontaktowych ds. Integracji w promowaniu integracji imigrantów zarówno na poziomie Unii Europejskiej, jak i państw członkowskich oraz wzmocnić ich rolę w rozwoju struktur i narzędzi, w promowaniu otwartej wymiany pomysłów w odniesieniu do wszystkich wyzwań związanych z integracją, przed którymi stoją państwa członkowskie, oraz w koordynacji z innymi odpowiednimi obszarami polityki.
  5. Z radością przyjąć możliwości stworzone przez Traktat z Lizbony w celu dalszego rozwijania współpracy europejskiej w zakresie integracji, przy pełnym zaangażowaniu Parlamentu Europejskiego.
  6. Z radością powitać raport Komisji dla konferencji ministerialnej pt. „Konsolidacja ram UE w zakresie integracji” jako ważny wkład w debatę.
  7. Z zadowoleniem przyjąć trzecie wydanie Podręcznika integracji dla decydentów i praktyków jako wkład w rozwój dobrych praktyk w kluczowych obszarach integracji, takich jak środki masowego przekazu, podnoszenie świadomości i wzmocnianie pozycji migrantów, platformy dialogu, obywatelstwo, młodzież, edukacja i rynek pracy, oraz opierać się na tym pomyślnym procesie uczenia się, a także w pełni wykorzystywać informacje dostępne na europejskiej stronie internetowej poświęconej integracji przy opracowywaniu przyszłych inicjatyw integracyjnych, a także aktywnie przyczyniać się do wymiany informacji i doświadczeń edukacyjnych.
  8. Podkreślić wagę analizy osiągniętych wyników w kontekście rozwoju Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich.
  9. Postrzegać różnorodność kulturową jako szansę na rozwój społeczny i gospodarczy w Europie oraz jako narzędzie walki z dyskryminacją oraz przyjąć kompleksowe podejście angażujące różnych kluczowych interesariuszy, aby zachęcać do zarządzania różnorodnością i wymiany doświadczeń, a także działań przedsiębiorczych.
  10. Rozwijać koncepcję „kapitału ludzkiego” poprzez zapewnienie podejścia międzysektorowego obejmującego m.in. programy edukacji, zatrudnienia i uczenia się przez całe życie. Podejście to pomogłoby w monitorowaniu wpływu krajowych programów reform, gwarantując dostęp do wysokiej jakości edukacji, w tym nauki języków, promując perspektywę płci, znajdując nowe sposoby uznawania kwalifikacji, szkoleń lub umiejętności zawodowych i doświadczenia zawodowego imigrantów oraz

- promując równość szans na rynku pracy, aby uniknąć segmentacji.
11. Podkreślić znaczenie opracowania wspólnych modułów europejskich, które można wykorzystać przy ustalaniu krajowej lub lokalnej polityki integracyjnej, obejmujących istotne elementy, takie jak kursy wprowadzające i zajęcia językowe, silne zaangażowanie społeczności przyjmującej oraz aktywne uczestnictwo imigrantów we wszystkich aspektach życia zbiorowego.
  12. Uznać pozytywne aspekty migracji, zwłaszcza w kontekście pogorszenia koniunktury gospodarczej i finansowej w Europie, oraz dalsze promowanie metod, które pomagają zwalczać rasizm i ksenofobię oraz wszelkie formy dyskryminacji w naszych społeczeństwach. Aby sprostać wyzwaniom związanym z migracją, należy podkreślić wyraźne dowody, fakty i innowacyjne doświadczenia w zakresie kreatywności, solidarności i postaw wobec wspólnego życia.
  13. Zaangażować społeczeństwo obywatelskie poprzez uznanie jego aktywnej roli w dwustronnym procesie wzajemnych interakcji wszystkich imigrantów i obywateli państw członkowskich. Należy promować tworzenie sieci oraz dialog i wymianę z udziałem organizacji społeczeństwa obywatelskiego, biorąc pod uwagę prace Europejskiego Forum Integracji, które w listopadzie 2009 r. omawiało „Wspólne priorytety UE w zakresie przekrojowej polityki integracyjnej”, odnosząc się m.in. w szczególności do edukacji i zatrudnienia. Platforma ta powinna w dalszym ciągu angażować się we wnoszenie wkładu w przyszłe inicjatywy w dziedzinie integracji na poziomie UE.
  14. Wzmocnić inicjatywy lokalne i aktywności obywatelskie, inwestowanie w dzielnicach o dużej koncentracji imigrantów w celu stworzenia poczucia przynależności, ponieważ istotne jest, aby imigranci uczestniczyli we wszystkich aspektach życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego.
  15. Promować uruchomienie projektu pilotażowego mającego na celu ocenę polityk integracyjnych, w tym zbadanie wskaźników zaproponowanych w Załączniku do niniejszego dokumentu i analizę znaczenia zdefiniowanych wskaźników z uwzględnieniem kontekstu krajowego, tła różnorodnych populacji migrantów, różnych polityk migracyjnych i integracyjnych państw członkowskich, oraz sprawozdawczość na temat dostępności i jakości danych z uzgodnionych zharmonizowanych źródeł niezbędnych do obliczenia tych wskaźników. Ważne jest także promowanie mechanizmów ewaluacji na poziomie lokalnym i regionalnym (Komisja Europejska, 2010).
- Problem populacji migracyjnej dotyczy wielu sektorów, takich jak ekonomia, edukacja, rynek pracy, bezpieczeństwo, polityka itp. Wiele cennych informacji możemy uzyskać ze strony Europejskiego Urzędu Statystycznego, co po-

zwoleń nam lepiej wyobrazić sobie, jak duże są te grupy ludzi. Tabela ludności cudzoziemskiej według obywatelstwa grupowego na dzień 1 stycznia 2021 r. służy jako wyobrażenie o liczbie „zarejestrowanych” cudzoziemców przemieszczających się po Unii Europejskiej.

Liczba osób przebywających w państwie członkowskim UE i posiadających obywatelstwo państwa trzeciego na dzień 1 stycznia 2021 r. wyniosła 23,7 mln, co stanowi 5,3% popula-

cji UE. Ponadto na dzień 1 stycznia 2021 r. w jednym z państw członkowskich UE mieszkało 13,7 mln osób mających obywatelstwo innego państwa członkowskiego UE.

W wartościach bezwzględnych największą liczbę cudzoziemców mieszkających w państwach członkowskich UE w dniu 1 stycznia 2021 r. stwierdzono w Niemczech (10,6 mln osób), Hiszpanii (5,4 mln), Francji i Włoszech (po 5,2 mln). Cudzoziemcy w tych czterech państwach członkowskich

**Non-national population by group of citizenship, 1 January 2021**

	Total		Citizens of another EU Member State		Citizens of a non-EU country		Stateless	
	(thousand)	(% of the population)	(thousand)	(% of the population)	(thousand)	(% of the population)	(thousand)	(% of the population)
Belgium	1 464.2	12.7	943.6	8.2	519.7	4.5	3.8	0.0
Bulgaria	114.8	1.7	10.7	0.2	102.3	1.5	0.2	0.0
Czechia	625.5	5.8	243.6	2.3	381.9	3.6	0.9	0.0
Denmark	539.4	9.2	216.3	3.7	314.6	5.4	27.2	0.5
Germany	10 585.1	12.7	4 481.4	5.4	6 112.3	7.4	51.7	0.1
Estonia	200.5	15.1	20.3	1.5	180.1	13.5	0.4	0.0
Ireland	649.7	13.0	349.9	7.0	299.2	6.0	2.1	0.0
Greece	921.5	8.6	168.6	1.6	752.9	7.1	1.8	0.0
Spain	5 368.3	11.3	1 733.1	3.7	3 633.1	7.7	32.7	0.1
France (*)	5 215.2	7.7	1 480.0	2.2	3 735.2	5.5	49.3	0.1
Croatia	98.7	2.4	21.3	0.5	76.6	1.9	0.5	0.0
Italy	5 171.9	8.7	1 406.6	2.4	3 764.8	6.4	9.7	0.0
Cyprus	165.6	18.5	96.4	10.8	69.1	7.7	0.7	0.1
Latvia	252.4	13.3	6.3	0.3	246.0	13.0	0.2	0.0
Lithuania	79.9	2.9	8.3	0.3	70.8	2.5	0.2	0.0
Luxembourg	299.2	47.1	244.2	38.5	54.9	8.6	1.1	0.2
Hungary	194.2	2.0	75.7	0.8	118.4	1.2	2.3	0.0
Malta	103.7	20.1	42.7	8.3	61.0	11.8	0.7	0.1
Netherlands	1 171.4	6.7	599.6	3.4	565.8	3.2	6.2	0.0
Austria	1 517.4	17.0	793.7	8.9	719.4	8.1	10.0	0.1
Poland (*)	457.0	1.2	82.2	0.2	374.2	1.0	3.9	0.0
Portugal	662.1	6.4	158.6	1.5	503.5	4.9	1.1	0.0
Romania (*)	144.5	0.8	60.5	0.3	83.8	0.4	1.3	0.0
Slovenia	168.7	8.0	21.1	1.0	147.5	7.0	0.1	0.0
Slovakia	82.1	1.5	60.1	1.1	20.5	0.4	1.3	0.0
Finland	277.2	5.0	98.7	1.8	177.2	3.2	1.6	0.0
Sweden	892.3	8.6	299.2	2.9	578.7	5.6	38.7	0.4
Iceland	51.3	13.9	41.1	11.2	10.1	2.8	0.4	0.1
Liechtenstein	13.5	34.5	7.1	18.1	6.4	16.4	3.8	9.7
Norway	601.5	11.2	380.5	6.7	239.3	4.4	9.8	0.2
Switzerland	2 208.9	25.5	1 414.2	16.3	794.2	9.2	4.2	0.0

Note: The values for the different categories of citizenship may not sum to the total due to rounding and the exclusion of the 'unknown' citizenship group from the table.

(\*) Provisional.

(\*) Estimate.

Source: Eurostat (online data code: migr\_pop1ctz)

eurostat

Source: Eurostat (online data code migr\_pop1ctz).

stanowili łącznie 70,3% całkowitej liczby cudzoziemców mieszkających we wszystkich państwach członkowskich UE, podczas gdy w tych samych czterech państwach członkowskich odsetek ludności UE wynosił 57,6% (Eurostat, 2022).

## **Strategie większościowe dla Republiki Czeskiej**

### **Strategia integracji i program integracyjny**

Ta część powstała na podstawie strony internetowej Komisji Europejskiej (Komisja Europejska, 2022). Czechy były krajem tranzytowym do lat 90. XX wieku. Jednakże obecnie kraj ten stał się samodzielnym krajem docelowym, przyjmując 14 razy więcej migrantów niż w 1989 r. Dzieje się tak, dlatego że początkowo duża liczba byłych obywateli Związku Radzieckiego szukała ochrony międzynarodowej w Czechach; później wzrosła także migracja zarobkowa dzięki szybkiemu wzrostowi gospodarczemu, jakiego kraj doświadczył w drugiej połowie pierwszej dekady XXI wieku.

Statystyki na powyższym wykresie opierają się na populacji cudzoziemców Eurostatu według grupy obywatelstwa, stan na dzień 1 stycznia 2021 r., przy czym w Czechach mieszkało wówczas 381 902 obywatele państw trzecich (TCN) i 243 561 obywateli UE.

Ogółem najliczniej reprezentowane kraje pochodzenia to Ukraina (145 153), Słowacja (121 278), Wietnam (61 910) i Rosja (38 010). Oprócz ludności zagranicznej od czasu przystąpienia kra-

ju do UE w 2004 r. obywatelstwo czeskie uzyskało ponad 75 000 obywateli Czech pochodzących ze środowisk migracyjnych, a w 2019 r. naturalizowano 4 453 z nich. Publicznie dostępne statystyki dotyczące naturalizacji nie wprowadzają jednak rozróżnienia między UE a pochodzeniem spoza UE (Eurostat, 2022).

Aby wspierać integrację rosnącej populacji ze środowisk migracyjnych, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych przygotowało w 2000 r. pierwszą czeską politykę integracji imigrantów. Koncentrowała się ona na równych szansach i niedyskryminacji, a także środkach zapewniających rezydentom długoterminowym prawa podobne do tych dla obywateli Czech. Dokument został zasadniczo zaktualizowany w latach 2006, 2011 i 2016, ze zwiększonym naciskiem na promowanie dobrych relacji między społecznościami migranckimi a większością populacji.

Od 2012 r. czeski rząd publikuje roczne plany działania, które określają:

- priorytety takie jak biegła znajomość języka czeskiego, orientacja w społeczeństwie, samowystarczalność ekonomiczna, zwiększone interakcje w społecznościach, stopniowe nabywanie praw i inne,
- cele, w tym aktywne uczestnictwo, zapobieganie konfliktom, wykluczenie i segregacja, integracja drugiego pokolenia, integracja regionalna i lokalna i inne,
- środki do osiągnięcia powyższego, obejmujące praktyczną współpracę z interesariuszami, wsparcie społeczeństwa obywatelskiego i nie tylko,

Zarówno dokumenty strategiczne, jak i plany działania są skierowane do wszystkich obywateli państw trzecich, w tym uchodźców, głównie po ich przybyciu, a także w okresie przedmigracyjnym. Społeczeństwo przyjmujące jest również wymieniane jako grupa docelowa niektórych działań integracyjnych.

Wszystkie programy integracyjne opracowane przez czeski rząd są skierowane w szczególności do beneficjentów ochrony międzynarodowej. Pierwszy program wsparcia osób objętych ochroną międzynarodową został wprowadzony w 1994 r., na 6 lat przed pierwszą Polityką Integracji Imigrantów. Głównym priorytetem były kursy językowe i szkoleniowe, a także wsparcie dostępu do rynku pracy i rynku mieszkaniowego.

Drugi Program Integracji Państwa powstał w 2000 r., natomiast trzeci powstał w 2015 r. jako odpowiedź na spodziewany wzrost liczby osób ubiegających się o azyl w związku z wojną w Syrii. Program Integracji Państwa składa się obecnie z 3 części:

- indywidualny plan integracji umożliwiający znalezienie mieszkania, pracy, odpowiedniego wykształcenia, opieki zdrowotnej, a także poradnictwo w zakresie ubiegania się o świadczenia socjalne,
- kursy języka czeskiego z gwarancją 400 godzin,
- obowiązkowy kurs edukacji obywatelskiej obejmujący 8 godzin zajęć.

Program integracyjny jest jednak opcjonalny. Beneficjenci ochrony międ-

zynarodowej mogą zarejestrować się w ciągu roku od przyznania im statusu ochrony i zachęca się ich do korzystania z każdego dostępnego narzędzia w zależności od ich indywidualnego przypadku.

### **Ustawodawstwo czeskie o cudzoziemcach**

Czeska ustawa o cudzoziemcach została przyjęta w 1999 roku i należy do najczęściej zmienianych ustaw w kraju. W 2017 r. przyjęto kompleksową nowelizację wprowadzającą nowe procedury dotyczące zezwoleń na pobyt. Kolejna nowelizacja przyjęta w 2020 r. wprowadziła między innymi prawny obowiązek uczestnictwa obywateli państw trzecich w kursach powitalnych. W 1999 r. przyjęto ustawę azylową, która uzupełnia ustawę o cudzoziemcach i reguluje określone obszary ochrony międzynarodowej. Po licznych nowelizacjach w 2016 r. weszła w życie kompleksowa reforma skracająca m.in. okres pobytu, przed którym osoby ubiegające się o azyl uzyskują swobodny dostęp do rynku pracy, z 12 do 6 miesięcy. Zapewnia także zindywidualizowane podejście do aktualnie obowiązującego programu integracji.

Czechy nie mają odrębnego prawa integracyjnego. Działania w tym zakresie opierają się na uchwałach rządu.

Ustawa o obywatelstwie z 2013 r. całkowicie uchyliła ustawę 40/1993 Coll. Dopuszcza m.in. podwójne obywatelstwo oraz dodaje nowe kategorie osób uprawnionych do obywatelstwa. Spowodowało to znaczny wzrost liczby osób ubiegających się o obywatel-

stwo i z przyznanym obywatelstwem. Pod koniec stycznia 2021 r. w pierwszym czytaniu przeszła nowelizacja ustawy o obywatelstwie, która w kilku punktach zaostroża warunki uzyskania obywatelstwa czeskiego.

Pierwszą czeską ustawę antydyskryminacyjną przyjęto w 2009 r. Wdraża ona ramy prawne UE, ale zapewnia jedynie ograniczone gwarancje proceduralne przed dyskryminacją. Od tego czasu w dużej mierze pozostały one niezmiennione, chociaż obecnie trwają prace nad zmianami.

### **Władze publiczne i społeczeństwo czeskie w działaniach na rzecz integracji**

Czeskie Ministerstwo Spraw Wewnętrznych pełni funkcję koordynującą w dziedzinie integracji od 2000 r., zastępując w latach 2004–2008 Ministerstwo Pracy i Spraw Socjalnych. Za koordynację zarówno Programu Integracji Państwa, jak i Polityki Integracji Imigrantów odpowiada Departament Polityki Azylowej i Migracyjnej MSW.

Administracja Ośrodków dla Uchodźców MSW realizuje Państwowy Program Integracji i prowadzi 10 z 14 regionalnych ośrodków integracji. Trzy inne centra integracyjne – Centrum Integracji Cudzoziemców w Usti, Caritas w Hradcu Králové i Centrum Integracyjne w Pradze – są zarządzane przez organizacje pozarządowe i władze regionalne Moraw Południowych. Na poziomie regionalnym i gminnym programem integracji zajmują się zazwyczaj osoby odpowie-

dzialne za edukację, mieszkalnictwo i usługi społeczne. Chociaż władze lokalne nie są zobowiązane do opracowania własnych strategii, Region Pragi opracował taką w 2014 r. we współpracy z szeroką gamą organizacji publicznych i społeczeństwa obywatelskiego.

Oprócz kierowania 3 z 13 regionalnych ośrodków integracji, organizacje społeczeństwa obywatelskiego są reprezentowane także w Komisji Praw Cudzoziemców Rządowej Rady Praw Człowieka. Ich rola polega głównie na przeglądaniu i komentowaniu przyszłego ustawodawstwa i polityk. Ponadto określone społeczności migranckie mają swoich przedstawicieli w Radzie ds. Mniejszości Narodowych, która istnieje także na szczeblu gminnym.

Przede wszystkim społeczeństwo obywatelskie odgrywa ważną rolę w procesie integracji imigrantów w dużych miastach, zwłaszcza w stolicy Pradze.

### **Finansowanie działań integracyjnych migrantów w Republice Czeskiej**

Organizacje non profit i władze lokalne mogą ubiegać się o finansowanie za pośrednictwem kilku funduszy. Najważniejszymi źródłami finansowania są Europejski Fundusz Społeczny, Fundusz Azylu, Migracji i Integracji (AMIF) oraz budżet państwa. Ponadto usługodawcy i inne zainteresowane strony mają dostęp do funduszy krajowych i prywatnych na realizację projektów mających na celu lepszą integrację populacji migrantów.



## Fundusze UE

W działaniach integracyjnych w Republice Czeskiej wykorzystywane są: Fundusz Azylu, Migracji i Integracji (AMIF). Krajowe priorytety integracyjne w ramach FAMI odzwierciedlają czeską politykę integracyjną i obejmują edukację językową, orientację społeczną oraz wsparcie dla regionalnych ośrodków integracji i innych usługodawców. Alokacja dla Czech z FAMI na lata 2014–2020 wyniosła 51 224 740 euro. Z tej kwoty 16% przeznaczono na azyl, a 55% na integrację. Pełny program czeskiego AMIF obejmuje:

- Krajową instytucję zarządzającą. Krajową instytucję zarządzającą FAMI jest Departament Spraw Wewnętrznych ds. Funduszy UE.

Europejski Fundusz Społeczny Plus (EFS+) w Czechach

W okresie 2021–2027 wkład z EFS+ wynosi 2,4 miliarda euro za pośrednictwem dwóch programów operacyjnych, które łącznie zapewniają finansowanie w wysokości 4 mld euro. Włączenie społeczne jest priorytetem tematycznym obu programów operacyjnych.

Krajowymi instytucjami zarządzającymi Europejskim Funduszem Społecznym (EFS+) w Republice Czeskiej są Program Operacyjny Zatrudnienie Plus (OPZ+) w Ministerstwie Pracy i Spraw Socjalnych oraz Program Operacyjny Jan Amos Komensky (OP VVV) pod adresem Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu.

Istnieją tzw. inne fundusze UE na integrację dostępne w Czechach takie jak:

- ERASMUS+, unijny program wspierający edukację, szkolenia, młodzież

i sport w Europie. Centrum Międzynarodowej Współpracy w Edukacji (DZS). Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego (EFRR) w celu wzmocnienia spójności gospodarczej i społecznej w UE poprzez korygowanie dysproporcji regionalnych. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego Republiki Czeskiej, Zintegrowany Regionalny Program Operacyjny (ZPORR).

Inne finansowanie publiczne w Czechach to:

- Fundusze EOG i Norweskie 2014–2021,
- Międzynarodowy Fundusz Wyszehradzki,
- Granty integracyjne MSW,
- Programy edukacyjne Ministerstwa Edukacji, Młodzieży i Sportu,
- Dotacje Ministerstwa Pracy i Spraw Socjalnych na Opiekę Społeczną dla Władz Regionalnych, przy czym władze regionalne odpowiedzialne są za dystrybucję dotacji pomiędzy poszczególnych dostawców usług społecznych w regionach wypełniających.

Ponadto występuje finansowanie prywatne w Czechach:

- Fundusz Społeczeństwa Otwartego,
- Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego,
- Nadace VIA.

Niezależnie od wymienionych są również tzw. inni interesariusze i przydatne zasoby świadczenia usług integracyjnych:

- Centrum Doradztwa Integracyjnego,
- Organizacja Pomocy Uchodźcom,
- Stowarzyszenie na Rzecz Integracji i Migracji,

- Centrum Integracji Cudzoziemców,
- InBáze,
- Caritas w Pradze,
- Caritas w Brnie,
- Caritas Czechy (infolinia),
- Caritas w Hradcu Králové,
- Caritas w Czeskich Budziejowicach,
- Caritas w Pilźnie.

Najbardziej profesjonalne to:

- MetaOps,
- Słowacka 21.

W zakresie wdrażania programu integracyjnego:

- Regionalne Centra Integracji.

W zakresie kampanii:

- Słowo 21 – Biuletyn,
- Agencja ds. Integracji Społeczne,
- Konsorcjum Organizacji Pomocy Migrantom,
- InIustitia.

W zakresie publikowania statystyk i badań:

- Instytut Badawczy Pracy i Spraw Socjalnych,
- Urząd Pracy (Zatrudnienie Cudzoziemców),
- Ministerstwo Edukacji,
- Instytut Informacji i Statystyki Zdrowotnej,
- Ministerstwo Spraw Wewnętrznych (statystyki krajowe i lokalne, dane o uchodźcach),
- Czeski Urząd Statystyczny,
- Centrum Badania Opinii Społecznej (poglądy czeskiej opinii publicznej na temat obcokrajowców).

## **Integracja/włączenie dzieci cudzoziemskich do czeskiego systemu edukacyjnego**

Kształcenie dzieci cudzoziemskich w przedszkolach, szkołach podstawowych, średnich i wyższych szkołach zawodowych odbywa się zgodnie z ustawą o oświacie nr 561/2004 (Ustawa o szkole) (Republika Czeska, 2004). Zgodnie z art. 20 cudzoziemskie dzieci/uczniowie, którzy nie znają języka czeskiego jako języka wykładowego, mają taki sam dostęp do edukacji i usług szkolnych jak obywatele Republiki Czeskiej. Zapewnia się im bezpłatne przygotowanie do włączenia do edukacji, w tym naukę języka czeskiego dostosowaną do potrzeb tych uczniów. Zgodnie z § 16 kształceniem objęci są uczniowie zagraniczni nieznający języka czeskiego jako języka wykładowego, którzy oprócz nieznośności języka mają także inne specjalne potrzeby edukacyjne (SEN). Na podstawie zaleceń poradni szkolnej mogą zostać objęci dodatkowymi środkami wsparcia zgodnie z rozporządzeniem nr 27/2016 w sprawie kształcenia uczniów z SPE i uczniów zdolnych (Národní ústav pro vzdělávání, 2022).

Edukację uczniów posługujących się różnymi językami ojczystymi reguluje Rozporządzenie nr 27/2016, w szczególności Załącznik nr 1 i pierwsze trzy poziomy wsparcia (Republika Czeska, 2016).

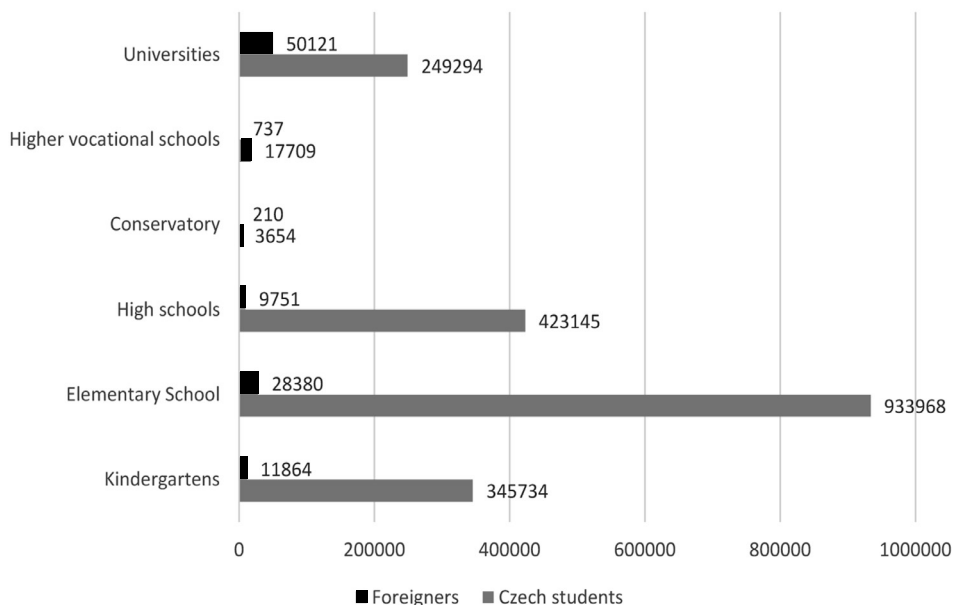
Działania wsparcia polegają na szerokim zakresie zmian pedagogicznych, organizacyjnych, personalnych, materialnych i merytorycznych w edukacji oraz zapewnianiu usług szkolnych

odpowiadających potrzebom edukacyjnym, stanowi zdrowia, środowisku kulturowemu lub innym warunkom życia ucznia, w celu: wyrównywania niekorzystnych warunków uczniów, ułatwienia dostępu do dobrej edukacji i zapewnienia warunków do powszechnego rozwoju. Środki wsparcia obejmują wsparcie doradcze zapewniane przez szkołę lub placówkę poradnictwa i doradztwa, z wykorzystaniem pomocy ICT oraz pomocy i technik kompensacyjnych. Działania wsparcia podzielone są na pięć poziomów, zgodnie z wymaganiami organizacyjnymi, pedagogicznymi i finansowymi. Istnieje możliwość łączenia działań wsparcia z różnych poziomów w zależności od potrzeb ucznia. Za identyfikację potrzeb w zakresie działań wspierających edukację uczniów

ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz ustalenie ich etapu i rodzaju odpowiadają szkolne placówki poradnictwa (patrz poniżej) (Eurydice, 2022).

Warunki kształcenia cudzoziemców są kodyfikowane odrębnie. Obywatele UE mają prawo do korzystania z usług edukacyjnych i szkolnych na takich samych warunkach jak obywatele Republiki Czeskiej. Władze regionalne zapewniają tym uczniom naukę języka czeskiego w ramach edukacji podstawowej. Wszyscy cudzoziemcy mają prawo do bezpłatnej edukacji podstawowej, która obejmuje także dostęp do posiłków szkolnych, naukę w czasie wolnym w placówkach szkolnych w celu kształcenia zainteresowań w ramach codziennego uczęszczania oraz lekcje języka czeskiego. Szczegółowo zmodyfikowane zosta-

NUMBER OF STUDENTS IN CZECH REPUBLIC BY TYPE OF SCHOOL –2021



Źródło: Czeski Urząd Statystyczny, 2022.

ją warunki dostępu cudzoziemców do edukacji przedszkolnej, szkoły średniej II stopnia, wyższego wykształcenia zawodowego oraz usług szkolnych. Członkowie mniejszości narodowych mają prawo do edukacji w swoim języku ojczystym (Eurydice, 2022).

## **Strategie większościowe dla Polski**

### **Strategia integracji i program integracyjny**

Część ta powstała na podstawie strony internetowej Komisji Europejskiej (Komisja Europejska, 2022). W ostatnich latach Polska przekształciła się z kraju emigracyjnego w kraj imigracyjny dzięki przyjazdowi zarówno cudzoziemców, jak i osób powracających. Jednak tymczasowa imigracja w dalszym ciągu przeważa nad stałym osadnictwem.

Statystyki na powyższym wykresie opierają się na populacji cudzoziemców Eurostatu według grupy obywatelstwa, na dzień 1 stycznia 2021 r., obejmującej 374 236 obywateli państw trzecich (TCN) i 82 212 obywateli UE mieszkających w Polsce w tym czasie (Eurostat, 2022).

Polska nie ma dedykowanej narodowej strategii integracji. Jednakże w 2005 roku kraj opublikował Propozycje działań mających na celu utworzenie kompleksowej polityki integracji imigrantów w Polsce. W 2020 r. Międzyresortowy Zespół ds. Migracji opracował dokument pt. Polityka migracyjna Polski – Diagnoza stanu wyj-

ściowego. Nie stanowi ona oficjalnej strategii migracyjnej dla Polski, a raczej jest podstawą dla takiego dokumentu strategicznego, który jest obecnie w trakcie opracowywania. Jeden z pięciu rozdziałów tego dokumentu dotyczy integracji cudzoziemców. Ten brak narodowej polityki integracyjnej w Polsce rekompensuje w pewnym stopniu zacieśniająca się współpraca miast zrzeszonych w Unii Metropolii Polskich oraz multiplikacja lokalnych polityk integracyjnych w ostatnich latach. Pionierem w tej dziedzinie jest miasto Gdańsk. Ponadto w 2021 roku powołana przez Caritas Polska Rada ds. Modelu Integracji Migrantów w Województwie Mazowieckim, złożona z przedstawicieli mazowieckich instytucji publicznych i organizacji pozarządowych, rozpoczęła prace nad strategią integracji migrantów w województwie mazowieckim.

Uznani uchodźcy oraz osoby objęte ochroną uzupełniającą są jedynymi grupami docelowymi Indywidualnych Programów Integracji wprowadzonych w 1998 roku i obecnie regulowanych ustawą o pomocy społecznej Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej z 2004 roku. Programy trwają do 12 miesięcy i zapewniają specjalistyczne doradztwo beneficjentom ochrony międzynarodowej. Zasadniczą część programu stanowi wsparcie finansowe mające na celu pokrycie kosztów utrzymania i opłacenie zajęć językowych. Nie uwzględniono jednak kursów językowych, edukacji obywatelskiej ani szkoleń zawodowych.

## **Polskie ustawodawstwo w zakresie cudzoziemców**

Polska ustawa o cudzoziemcach z 12 grudnia 2013 r. określa zasady i warunki wjazdu, tranzytu, pobytu i wyjazdu z terytorium Polski. Jak dotąd nie wprowadzono żadnych większych zmian.

Ustawa z 13 czerwca 2003 r. reguluje udzielanie wszelkich form ochrony międzynarodowej oraz przewiduje pomoc socjalną dla beneficjentów. Dwie istotne zmiany wprowadziły odpowiednio status ochrony uzupełniającej w 2008 r. oraz zasady przesiedleń i relokacji w 2011 r.

Polska nie ma samodzielnego prawa integracyjnego. Rozdział 5 ustawy o pomocy społecznej uchwalonej w marcu 2004 r. reguluje Indywidualne Programy Integracyjne dla beneficjentów ochrony międzynarodowej. Nowelizacja z 2008 r. przyznała beneficjentom ochrony uzupełniającej prawo do udziału w rocznych programach, które wcześniej były zarezerwowane wyłącznie dla uznanych uchodźców.

Ustawa o obywatelstwie polskim z 2 kwietnia 2009 r. reguluje sposoby nabywania i utraty obywatelstwa polskiego. W 2017 r. wprowadzono istotną nowelizację przyznającą cudzoziemcom prawo do ubiegania się o obywatelstwo po jednym roku pobytu na podstawie zezwolenia na pobyt stały wydanego w związku z polskim pochodzeniem lub ważnej Karty Polaka. Wcześniej okres oczekiwania wynosił odpowiednio dwa i trzy lata.

Ustawa z 3 grudnia 2010 r. wprowadzająca niektóre przepisy UE dotyczące równego traktowania określa obszary i sposoby przeciwdziałania naruszeniom zasady równego traktowania. Obejmuje dyskryminację ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię, wyznanie, przekonania, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną. Jak dotąd nie wprowadzono żadnych większych zmian.

## **Realizacja spraw integracyjnych w Polsce**

Na szczeblu krajowym Departament Pomocy Społecznej i Integracji Ministerstwa Rodziny i Polityki Społecznej kieruje sprawami integracyjnymi w Polsce. Realizuje politykę ministerstwa, reprezentuje Polskę w Europejskiej Sieci Integracji oraz koordynuje Międzyresortową Grupę Roboczą ds. Integracji Cudzoziemców.

Władze lokalne odpowiadają ponadto za edukację dzieci migrujących i świadczenie pomocy społecznej za pośrednictwem ośrodków pomocy społecznej. Realizują także indywidualne programy integracyjne za pośrednictwem lokalnych ośrodków wsparcia rodziny. W dużych miastach przekazują także środki finansowe organizacjom pozarządowym zajmującym się integracją imigrantów.

W Polsce nie ma organu doradczego ds. integracji. Jednakże Międzynarodowa Organizacja ds. Migracji (IOM) w partnerstwie z MSW zainicjowała w 2009 r. Krajową Platformę Współpracy na rzecz Integracji, która funkcjonowała

do 2018 r. Platforma promowała wymianę informacji i doświadczeń pomiędzy interesariuszami integracji, takimi jak przedstawiciele rządów, przedstawiciele sektora handlowego związku zawodowe, organizacje pracodawców, media, organizacje pozarządowe i stowarzyszenia migrantów. Jej wnioski przyczyniły się do opracowania legislacyjnych i politycznych strategii integracji migrantów.

Na szczeblu lokalnym od 2016 r. przy Urzędzie Miasta Gdańska działa pierwsza Polska Rada Imigrantów.

### **Finansowanie w zakresie integracji migrantów w Polsce**

Organizacje non profit i władze lokalne mogą ubiegać się o finansowanie w ramach kilku funduszy UE. Ponadto usługodawcom i innym zainteresowanym stronom udostępniane są fundusze krajowe i prywatne na realizację projektów mających na celu lepszą integrację populacji migrantów.

Poniższe informacje zostaną zaktualizowane po udostępnieniu programów krajowych na lata 2021–2027 w ramach funduszy UE.

Istotne są fundusze UE, a w nich Fundusz Azylu, Migracji i Integracji (AMIF) w Polsce.

Organizacje pozarządowe w Polsce mogą ubiegać się o środki z FAMI od 2019 r. Alokacja dla Polski w ramach FAMI na lata 2014–2020 wyniosła prawie 115,5 mln euro. Około 18% przeznaczono na azyl, a 57% na integrację. Tworzenie i wdrażanie krajowej strategii integracji jest jednym z priorytetów integracyjnych przedstawionych w polskim programie FAMI. Inne prio-

rytety obejmują wzmocnienie edukacji językowej i zapobieganie przestępstwom z nienawiści.

Krajową instytucją zarządzającą FAMI w Polsce jest Departament Funduszy Europejskich Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji.

UE przekazała Polsce ponad 12,9 mld euro za pośrednictwem Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) w Polsce. EFS w latach 2014–2020. Z tej kwoty około 4,2 mld euro przeznaczono na program operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój na działania systemowe na poziomie krajowym mające na celu sprostanie wyzwaniom w obszarach zatrudnienia, włączenia społecznego, zdrowia, edukacji i administracji publicznej. Kwotę tę uzupełniają środki administrowane na poziomie regionalnym.

Innymi funduszami UE na integrację dostępnymi w Polsce są:

- ERASMUS+, unijny program wspierający edukację, szkolenia, młodzież i sport w Europie,
- Krajowa instytucja zarządzająca: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji,
- Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego (EFRR) w celu wzmocnienia spójności gospodarczej i społecznej w UE poprzez korygowanie dysproporcji regionalnych,
- Krajowa instytucja zarządzająca: Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej,
- Europejski Fundusz Pomocy Najbardziej Potrzebującym (FEAD), oferujący pomoc materialną najbardziej bezbronny lub potrzebującym,

- Krajowa instytucja zarządzająca: Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej,
- Europejski Fundusz Rolny na rzecz Rozwoju Obszarów Wiejskich (EFR-ROW), wspierający rozwój gospodarek i społeczności wiejskich,
- Krajowa instytucja zarządzająca: Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi,
- Europejski Fundusz Morski i Rybacki (EFMR),
- Krajowa instytucja zarządzająca: Ministerstwo Żeglugi Morskiej i Śródlądowej; EFMR wspiera społeczności przybrzeżne w dywersyfikacji ich gospodarek i finansuje projekty tworzące miejsca pracy i poprawiające jakość życia wzdłuż europejskich wybrzeży.

Inne środki publiczne w Polsce to:

- Fundusz Inicjatyw Obywatelskich
  - ma na celu zwiększenie zaangażowania obywateli i organizacji pozarządowych w życie publiczne poprzez opracowywanie, wdrażanie i monitorowanie polityk publicznych,
- Fundusze norweskie i EOG – mają na celu przyczynianie się do tworzenia bardziej równej Europy, zarówno pod względem społecznym, jak i gospodarczym. Celem jednego z programów, Funduszy Aktywnych Obywateli, jest wzmocnienie społeczeństwa obywatelskiego i aktywnego obywatelstwa, a także wzmocnienie pozycji grup szczególnie wrażliwych.

Istnieje również finansowanie prywatne w Polsce. Program Hello Entrepreneurship wspiera przedsiębiorstwa

społeczne migrantów w Polsce. Inni interesariusze i przydatne zasoby świadczenia usług integracyjnych to:

- Helsińska Fundacja Praw Człowieka: bezpłatna pomoc prawna dla uchodźców i migrantów,
- Stowarzyszenie Interwencji Prawnej: bezpłatne porady prawne dla wszystkich, także cudzoziemców,
- Centrum Pomocy Prawnej im. Haliny Nieć: bezpłatne porady prawne dla osób zagrożonych wykluczeniem społecznym i dyskryminacją,
- Centra Pomocy Migrantom i Uchodźcom Caritas Polska: pomoc społeczna, psychologiczna i prawna,
- Fundacja Ocalenie: kompleksowe bezpośrednie wsparcie cudzoziemców (np. pomoc psychologiczna, poradnictwo prawne, pomoc w znalezieniu mieszkania, pracy itp.) oraz prowadzenie szkoleń międzykulturowych dla funkcjonariuszy publicznych,
- Fundacja dla Somalii: kursy języka polskiego, poradnictwo zawodowe, biznesowe, prawne, integracyjne i psychologiczne, warsztaty międzykulturowe.

Ponadto realizowane jest wdrożenie programu integracyjnego, które obejmuje:

- ośrodki pomocy rodzinie (powiatowe centra pomocy rodziny),
- instytucje miejskie odpowiedzialne za realizację Indywidualnych Programów Integracyjnych dla cudzoziemców objętych ochroną międzynarodową.

Orzecznictwo i kampania stanowią:

- Międzynarodowa Organizacja Migracji,
- Wysoki Komisarz Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców (UNHCR, Przedstawicielstwo w Polsce),
- Polskie Forum Migracyjne: prawa migrantów i dialog międzykulturowy,
- Fundacja Rozwoju Społecznego: różnorodność i dialog międzykulturowy,
- Centrum Pomocy Prawnej im. Haliny Nieć,
- Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.

Publikowanie badań i statystyk obejmuje:

- Urząd do Spraw Cudzoziemców,
- Centrum Pomocy Prawnej im. Haliny Nieć,
- Główny Urząd Statystyczny,
- Stowarzyszenie Interwencji Prawnej,
- Instytut Spraw Publicznych.

## **Strategie większości dla Litwy**

Podrozdział powstał na podstawie strony internetowej Komisji Europejskiej (Komisja Europejska, 2022). Litwa była historycznie krajem emigracji, a liczba Litwinów opuszczających kraj była większa niż liczba przybywających imigrantów. Jednak według Urzędu Statystycznego Litwy od kwietnia 2019 r. liczba migrantów przybywających na Litwę jest wyższa niż liczba osób opuszczających kraj, chociaż w kontekście UE liczba przybyszów pozostaje stosunkowo niska.

Litwa po raz pierwszy otworzyła swoje granice dla uchodźców w 1997 r. Od

tego czasu kraj otrzymał stosunkowo niewiele wniosków i nigdy nie był postrzegany jako kraj docelowy. Jednak w ostatnich latach Litwa znalazła się wśród kluczowych krajów przyjmujących Białorusinów i Wenezuelczyków ubiegających się o ochronę.

Statystyki na wykresie opierają się na populacji cudzoziemców Eurostatu według grup obywatelstwa, na dzień 1 stycznia 2021 r., obejmującej 70 788 obywateli państw trzecich (TCN) i 8 308 obywateli UE mieszkających w tym czasie na Litwie.

Według Rocznika Migracji 2019 Departamentu Migracji większość obywateli państw trzecich pochodziła z sąsiednich państw byłego Związku Radzieckiego, Ukrainy (23 923), Białorusi (17 769) i Rosji (12 649).

Z pierwszych raportów wynika, że udział cudzoziemców w ogólnej liczbie ludności stale rośnie – od 1 stycznia 2021 r. cudzoziemcy stanowili 3,12% obecnej populacji Litwy, co oznacza, że zarówno ich liczba, jak i udział w populacji wzrosły od tego czasu ponad dwukrotnie. Dotychczas głównym powodem wydawania zarówno zezwoleń na pobyt czasowy, jak i wiz krajowych było zatrudnienie.

Pomimo wzrostu migracji zarobkowej liczba osób ubiegających się o azyl na Litwie pozostaje raczej niska. Według danych Departamentu Migracji w latach 2016–2019 liczba składanych wniosków o azyl wahała się od 423 do 646 rocznie, a w 2020 r. spadła do 321. Większość osób ubiegających się o azyl stanowili obywatele Rosji (w latach 2019 i 2020), Tadżykistanu



(w 2018 r.) i Syrii (w 2016 r. i 2017 r.). W 2020 roku Litwa odnotowała znaczny wzrost liczby osób ubiegających się o azyl z Białorusi (Eurostat, 2022).

### **Strategia integracji cudzoziemców i plan działania dla Litwy**

Aby wspierać integrację ludności spoza UE, obecna polityka Litwy opiera się na Planie działań na lata 2018–2021 dotyczącym integracji cudzoziemców w społeczeństwie. W 2021 r. realizacja planu działań została przedłużona o dodatkowy rok. Dokument zawiera zapisy dotyczące alokacji zasobów, współpracy instytucji państwowych i usługodawców oraz monitorowania integracji migrantów. Obecny plan działania koncentruje się w szczególności na:

- wspólnych kursach językowych i szkolenia zawodowych,
- zwalczaniu dyskryminacji,
- wzmacnianiu pozycji kobiet migrantek i uchodźczyń,
- monitorowaniu polityk i procesów integracyjnych,
- tworzeniu sieci pomiędzy społecznościami migranckimi a społeczeństwem przyjmującym,
- poprawie dostępu do rynku pracy, edukacji, opieki zdrowotnej itp.

Poprzedni Plan Działań na rzecz Realizacji Polityki Integracji Cudzoziemców na lata 2015–2017 przewidywał:

- informację o dostępności usług integracyjnych,
- kampanie na temat pozytywnych aspektów migracji,

- organ doradczy ds. integracji z podmiotami państwowymi i pozarządowymi,
- ulepszoną ustawę o uznawaniu kwalifikacji zawodowych cudzoziemców.

Obecny plan działania różni się od siebie tym, że obejmuje przepisy dotyczące zarówno migrantów, jak i beneficjentów ochrony międzynarodowej. Został sporządzony zgodnie z Wytycznymi polityki migracyjnej opublikowanymi w 2014 r. Dokument ten został ostatnio zmieniony w 2020 r., podkreślając rozwój polityki wobec diaspory, powrotów i integracji obywateli Litwy i/lub osób pochodzenia litewskiego. Ponadto wytyczne uzupełniono o nowe zapisy w zakresie gromadzenia informacji o pracownikach cudzoziemskich i ustalania systemu ich kwot. Jeśli chodzi o azyl, w dokumencie należa się na zwiększenie elastyczności przyjmowania i zakwaterowania osób ubiegających się o azyl, a także zwraca się uwagę na potrzebę dostosowania się do nielegalnych przepływów osób ubiegających się o azyl. Ponadto Litwa zamierza kontynuować relokację osób potrzebujących ochrony międzynarodowej, a tym samym rozwiązać problemy migracyjne, z którymi borykają się jej partnerzy w UE. Wytyczne podkreślają także potrzebę sformułowania długoterminowej polityki integracyjnej cudzoziemców.

Ponadto Strategia na rzecz Demografii, Migracji i Integracji na lata 2018–2030 ma na celu promowanie godnych warunków pracy i życia cu-

dzwoziemców, silnych i włączających społeczności lokalnych, zaufania do instytucji państwowych oraz tolerancyjnego społeczeństwa przyjmującego. Jednakże z wyjątkiem niektórych grup cudzoziemców (tj. cudzoziemców przybywających na Litwę w celu studiowania, pracowników wysoko wykwalifikowanych oraz cudzoziemców będących członkami rodzin obywateli Litwy) strategia nie ma na celu kompleksowych przepisów dotyczących imigrantów ludności i koncentruje się głównie na promowaniu powrotów obywateli Litwy i osób litewskiego pochodzenia. W obecnym kształcie dokument nie przewiduje także strategii wobec beneficjentów ochrony międzynarodowej. Ponadto utrzymuje dość powściągliwe podejście do wskazywania środków służących długoterminowej integracji obywateli państw spoza UE.

Litwa ma program integracyjny, który jest raczej uprawnieniem niż obowiązkiem. Cudzoziemcom, którzy ubiegają się o azyl lub którym go udzielono, a także obywatelom Ukrainy pochodzenia litewskiego oferuje się szeroką gamę zajęć integracyjnych, takich jak kursy językowe, zajęcia kulturowe, sesje doradztwa dotyczącego możliwości zatrudnienia, ocena umiejętności, pomoc prawna i inne. Oferowane jest również wprowadzenie na litewski rynek pracy i wsparcie psychologiczne. Program integracji obejmuje zatem wszystkie:

- kursy językowe,
- edukację obywatelską,
- szkolenie zawodowe.

Po uzyskaniu statusu uchodźcy lub ochrony uzupełniającej beneficjenci umieszczani są w Ośrodku Przyjęć Uchodźców (RRC), gdzie przez okres do 3 miesięcy udzielane jest wsparcie integracyjne. Po 3 miesiącach w RRC integracja trwa do 12 miesięcy w gminach, w których wsparcie udzielane jest przez organizacje pozarządowe.

Chociaż całkowity czas trwania programu integracyjnego zazwyczaj wynosi 15 miesięcy, zarówno RRC, jak i gminy mogą przedłużyć wsparcie integracyjne – odpowiednio do 6 i 36 miesięcy – pod warunkiem że służy to potrzebom grup szczególnie wrażliwych (tj. osób z problemami ze zdrowiem fizycznym lub psychicznym, dużych rodzin z małymi dziećmi, osób z niskim wykształceniem i innych).

Pracownicy RRC przez 3 miesiące koordynują swoje wysiłki z pracownikami socjalnymi i Litewską Giełdą Pracy, aby na różne sposoby pomagać uchodźcom. Obejmuje to ocenę umiejętności i kwalifikacji osobistych, prowadzenie szkoleń zawodowych i pomoc w poszukiwaniu pracy (w tym ostatnim zadaniu włącza się także lokalny Urząd ds. Szkoleń i Doradztwa Rynku Pracy).

Ponadto uchodźcy mogą uczestniczyć w intensywnych kursach języka litewskiego, aby lepiej przygotować się do dostępu do rynku pracy. Po pierwszych 3 miesiącach wsparcia zapewnianego przez personel RRC organizacje pozarządowe pomagają uchodźcom w swoich gminach. Wsparcie organizacji pozarządowych udzielane jest za pośrednictwem

„punktów kompleksowej obsługi” dla imigrantów i beneficjentów ochrony międzynarodowej. Organizacje pozarządowe zapewniają bieżące doradztwo, aby pomóc uchodźcom w różnych obszarach integracji, w tym na rynku pracy. Doradcy udzielają istotnych informacji związanych z zatrudnieniem na Litwie, informują o warunkach rozpoczęcia działalności gospodarczej, pomagają w znalezieniu pracy i rejestracji w Litewskim Urzędzie Zatrudnienia.

Nie ma specjalnego programu integracji dla obywateli innych państw trzecich. Mają jednak prawo do wsparcia zapewnianego przez organizacje pozarządowe w „punktach on-stop-shop”.

### **Ustawodawstwo o cudzoziemcach na Litwie**

Ustawa o statusie prawnym cudzoziemców została przyjęta w kwietniu 2004 roku. Reguluje ona procedury wjazdu i wyjazdu, pobytu, azylu i ochrony czasowej, a także integrację cudzoziemców. W styczniu 2020 r. nowelizacja ustawy przyznała osobom ubiegającym się o azyl prawo do pracy, pod warunkiem że w ciągu 6 miesięcy od dnia złożenia wniosku o udzielenie azylu Departament Migracji nie podejmie decyzji i sytuacja nie powstała z winy osoby ubiegającej się o azyl.

Litwa nie posiada odrębnego prawa azylowego. Ustawa o statusie prawnym cudzoziemców dotyczy azylu.

Litwa nie ma odrębnego prawa integracyjnego. Ustawa o statusie prawnym cudzoziemców obejmuje integrację.

Jej postanowienia zostały uzupełnione Decyzją Rządu w sprawie procedury udzielania krajowego wsparcia na rzecz integracji osób, którym udzielono azylu (z ostatnimi zmianami podkreślającymi, że integracja jest procesem wzajemnym, w którym biorą udział zarówno osoby, które uzyskały azyl, jak i państwo przyjmujące oraz społeczeństwa), a także inne decyzje, które przewidują działania integracyjne dla innych grup cudzoziemców.

Litewska ustawa o obywatelstwie została wprowadzona w grudniu 2010 r. Ustawa ta ustanowiła podstawowe zasady, warunki i procesy nabywania oraz pozbawiania obywatelstwa litewskiego. Niewielkie zmiany wprowadzone w czerwcu 2016 r. umożliwiły osobom, które opuściły Litwę przed marcem 1990 r., zachowanie obywatelstwa litewskiego w przypadku nabycia drugiego.

Ustawa o równym traktowaniu, przyjęta w listopadzie 2003 r., zapewnia korzystanie z praw człowieka i zabrania wszelkich form dyskryminacji ze względu na wiek, orientację seksualną, pochodzenie rasowe lub etniczne, niepełnosprawność oraz religię lub światopogląd. Określa także akty naruszeń indywidualnych i instytucjonalnych oraz upoważnia Rzecznika ds. Równych Szans do nadzorowania procesów skarg, dochodzeń i odwołań. Ostatnia nowelizacja ustawy została dokonana w lipcu 2017 r. i wprowadza poprawki związane z pracodawcami, reklamą i ochroną konsumentów.

## **Władze publiczne i społeczeństwo w działaniach na rzecz integracji cudzoziemców na Litwie**

Głównym organem odpowiedzialnym za sprawy związane z integracją cudzoziemców jest Ministerstwo Ubezpieczeń Społecznych i Pracy. Jest wiodącą instytucją koordynującą realizację planu działań na rzecz integracji i reprezentuje Litwę w Europejskiej Sieci Integracji. Jednakże inne instytucje, takie jak Departament Migracji Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu, Ministerstwo Gospodarki i Innowacji oraz Ministerstwo Zdrowia, są odpowiedzialne za konkretne działania integracyjne w swoich dziedzinach.

Oprócz organów państwowych w organizacji integracji migrantów uczestniczą gminy, zgodnie z ustawą o statusie prawnym cudzoziemców. Biorąc pod uwagę, że ustawa nie określa roli gmin, ich zaangażowanie pozostaje ograniczone. Niemniej jednak na szczeblu krajowym podejmuje się wysiłki, aby przezwyciężyć wyzwania strukturalne i ustanowić systematyczną koordynację i współpracę między różnymi szczeblami zarządzania. Przykładowo we wrześniu 2016 r. Ministerstwo Ubezpieczeń Społecznych i Pracy powołało w niektórych gminach inspektorów ds. integracji.

Spółczeństwo obywatelskie uczestniczy w pracach Komisji ds. Koordynacji Realizacji Integracji Cudzoziemców zgodnie z nowelizacją z 2013 r. (art. 109) ustawy o statusie prawnym cudzoziemców. Obecnie w jej skład wchodzi ministrowie, wiceministrowie i inni przedstawiciele ministerstw:

społecznego, spraw wewnętrznych, oświaty, kultury, finansów, spraw zagranicznych i zdrowia, a także eksperci z rządu, ośrodków przyjęć uchodźców, Stowarzyszenia Władz Lokalnych Litwy, Litewskiej Komisji ds. Centrum Badań Społecznych, a także organizacje pozarządowe i międzynarodowe.

## **Finansowanie działań integracyjnych na Litwie**

Organizacje non profit i władze lokalne mogą ubiegać się o finansowanie w ramach kilku funduszy UE. Ponadto usługodawcom i innym zainteresowanym stronom udostępniane są fundusze krajowe i prywatne na realizację projektów mających na celu lepszą integrację populacji migrantów.

Poniższe informacje zostaną zaktualizowane po udostępnieniu programów krajowych na lata 2021–2027 w ramach funduszy UE.

Działania integracyjne mogą korzystać z środków: Fundusz Azylu, Migracji i Integracji (AMIF) na Litwie. Podstawowa alokacja krajowa dla Litwy w ramach FAMI wynosi 68,4 mln euro. Narodowe priorytety integracji przedstawione w litewskim programie AMIF obejmują opracowanie samej krajowej strategii integracji, dostarczanie informacji i usług za pośrednictwem trzech ośrodków integracyjnych i stron internetowych, a także wysiłki na rzecz promowania tolerancji, monitorowania procesu integracji i wzmocnienia współpracy między właściwymi organami instytucje i organizacje.

Krajową instytucją zarządzającą FAMI na Litwie jest Agencja Europejskiego

Funduszu Społecznego podlegająca Ministerstwu Zabezpieczenia Społecznego i Pracy. W 2020 r. uruchomiła stronę internetową poświęconą programowi i projektom AMIF na Litwie.

Europejski Fundusz Społeczny (EFS) na Litwie to litewski wielofunduszowy program operacyjny. Ma na celu pobudzenie rozwoju gospodarczego Litwy, a także rozwiązanie wielu problemów, w tym wykluczenia społecznego. EFS przekazało ponad 1 mld euro, z czego blisko 10% przeznaczono na ułatwienie włączenia społecznego, ze szczególnym uwzględnieniem systemu edukacji.

Inne fundusze UE skierowane na integrację dostępne na Litwie to:

- ERASMUS+, unijny program wspierający edukację, szkolenia, młodzież i sport w Europie,
- Krajowa instytucja zarządzająca: agencja narodowa Fundacja Wspierania Wymiany Edukacyjnej,
- Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego (EFRR) w celu wzmocnienia spójności gospodarczej i społecznej w UE poprzez korygowanie dysproporcji regionalnych,
- Krajowa instytucja zarządzająca: Centralna Agencja Zarządzania Projektami,
- Europejski Fundusz Pomocy Najbardziej Potrzebującym (FEAD), oferujący pomoc materialną najbardziej bezbronny lub potrzebującym,
- Krajowa instytucja zarządzająca: Agencja Europejskiego Funduszu Społecznego podlegająca Ministerstwu Ubezpieczeń Społecznych i Pracy,

- Europejski Fundusz Rolny na rzecz Rozwoju Obszarów Wiejskich (EFRROW), wspierający rozwój gospodarek i społeczności wiejskich,
- Krajowa instytucja zarządzająca: Krajowa Agencja Płatnicza podlegająca Ministerstwu Rolnictwa Republiki Litewskiej,
- Europejski Fundusz Morski i Rybacki (EFMR),
- Krajowa instytucja zarządzająca: Krajowa Agencja Płatnicza podlegająca Ministerstwu Rolnictwa Republiki Litewskiej; EFMR wspiera społeczności przybrzeżne w dywersyfikacji ich gospodarek i finansuje projekty tworzące miejsca pracy i poprawiające jakość życia wzdłuż europejskich wybrzeży.

Istnieją również inne fundusze takie jak:

- Fundacja Wspierania Wymiany Edukacyjnej oprócz ERASMUS+ zarządza stypendiami państwowymi, Nordplus i programami sportowymi,
- Programy grantowe Biura Nordyckiej Rady Ministrów na Litwie,
- Programy w ramach Funduszy Norweskich i EOG 2014–2021, zarządzane przez Centralną Agencję Zarządzania Projektami.

Inni interesariusze i przydatne zasoby w zakresie świadczenia usług integracyjnych to:

- Międzynarodowa Organizacja ds. Migracji (IOM) Litwa,
- Artscape,
- Rada ds. Uchodźców Litwy.

Wdrożenie programu integracyjnego realizowane jest przez:

- Caritas Archidiecezji Wileńskiej,
- Litewski Czerwony Krzyż.

Kampanie realizują:

- IOM Litwa,
- UNHCR Europa Północna,
- Grupa Rozwoju Różnorodności (DDG),
- Litewskie Centrum Praw Człowieka,
- Instytut Monitorowania Praw Człowieka,
- Rada ds. Uchodźców Litwy,
- Koalicja Organizacji Praw Człowieka.

Publikowanie badań i statystyk leży w gestii:

- IOM Litwa,
- Litewskiego Centrum Badań Społecznych (LSRC),
- UNHCR Europa Północna,
- Grupy Rozwoju Różnorodności (DDG),
- Instytutu Monitorowania Praw Człowieka,
- Ośrodka Przyjęć Uchodźców,
- Departamentu Migracji.

## Bibliografia

- Czeski Urząd Statystyczny (2022). *Cudzoziemcy: Edukacja*, [https://www.czso.cz/csu/cizinci/1-ciz\\_vzdelavani](https://www.czso.cz/csu/cizinci/1-ciz_vzdelavani) [data dostępu: 19.04.2022].
- Komisja Europejska (2010). *Europejska witryna internetowa poświęcona integracji*, <https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/declaration-european-ministerial>

*conference-integration-zaragoza-15-16-april-2010* [data dostępu: 17.04.2022].

- Komisja Europejska (2022). *Zarządzanie integracją imigrantów w Czechach*, [https://ec.europa.eu/migrant-integration/country-governance/governance-migrant-integration-czechia\\_en](https://ec.europa.eu/migrant-integration/country-governance/governance-migrant-integration-czechia_en) [data dostępu: 17.04.2022].
- Komisja Europejska (2022). *Zarządzanie integracją migrantów na Litwie*, [https://ec.europa.eu/migrant-integration/country-governance/governance-migrant-integration-lithuania\\_en](https://ec.europa.eu/migrant-integration/country-governance/governance-migrant-integration-lithuania_en) [data dostępu: 17.04.2022].
- Komisja Europejska (2022). *Zarządzanie integracją migrantów w Polsce*, [https://ec.europa.eu/migrant-integration/country-governance/governance-migrant-integration-poland\\_en](https://ec.europa.eu/migrant-integration/country-governance/governance-migrant-integration-poland_en) [data dostępu: 17.04.2022].
- Komisja Europejska (2019). *Strategia*, [https://ec.europa.eu/info/strategy\\_en](https://ec.europa.eu/info/strategy_en) [data dostępu: 17.04.2022].
- Eurostat (2022). [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics#Migrant\\_population:\\_23.7\\_million\\_non-EU\\_citizens\\_living\\_in\\_the\\_EU\\_on\\_1\\_January\\_2021](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics#Migrant_population:_23.7_million_non-EU_citizens_living_in_the_EU_on_1_January_2021) [data dostępu: 14.04.2022].
- Eurydice (2022), *Wsparcie i poradnictwo edukacyjne - Republika Czeska*, [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-17\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-17_en) [data dostępu: 18.04.2022].
- Národní ústav pro vzdělávání: Cizinci - legislativní úpavy (2022). <https://www.nuv.cz/t/cizinci-legislativa?lang=1> [data dostępu: 18.04.2022].
- Republika Czeska (2004). *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším*

*odborném a jiném vzdělávání: Školský zákon*, 561 Sb, <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1> [data dostępu: 12.01.2023].

- Republika Czeska (2016). *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, Sb, <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#cast2> [data dostępu: 12.01.2023].

*Unia, która dąży do więcej: Wytyczne polityczne na kolejną Komisję Europejską na lata 2019-2024*, [https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024\\_en#documents](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024_en#documents) [data dostępu: 12.01.2023].

- von der Leyen U. (2019). *Unia, która dąży do więcej: Wytyczne polityczne na kolejną Komisję Europejską na lata 2019-2024*, [https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024\\_en#documents](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024_en#documents) [data dostępu: 12.01.2023].

## Edukacja międzykulturowa

W literaturze przedmiotu panuje zgoda co do tego, że kompetencja komunikacji międzykulturowej (ICC) jest kompetencją nabytą: doświadczenia osobiste, edukacyjne i zawodowe prowadzą do jej ciągłego rozwoju (np. Wolff i Borzickowski, 2018; Reichard i in., 2014; Williams, 2005). Zamierzone i systematyczne wysiłki mające na celu wspieranie uczenia się międzykulturowego poprzez projektowanie programów nauczania i/lub treści kursów kładących nacisk na kulturę subiektywną i interakcje międzykulturowe nazywane są edukacją międzykulturową (Bennett, 2009). Uczenie się międzykulturowe jest tu rozumiane jako proces nabywania zwiększonej świadomości subiektywnego kontekstu kulturowego, w tym własnego, oraz rozwijania większej zdolności do wrażliwej i kompetentnej interakcji w różnych kontekstach kulturowych. Kultura subiektywna opisywana jest jako światopogląd, „wyjątkowe spojrzenie na to, jak rozróżnić zjawiska w świecie, jak organizować i koordynować komunikację oraz jak przypisywać dobro i zło sposobom bycia” (Bennett, 2009, s. 3).

Rozumienie kontinuum kompetencji komunikacji międzykulturowej zakłada, że jednostki zaczynają od różnych miejsc na swoich poziomach postaw, wiedzy i umiejętności w kontinuum kompetencji kulturowych i docierają do różnych miejsc na kontinuum po kontakcie z do-

świadczeniem edukacyjnym (Williams, 2005; Krajewski, 2011). W odniesieniu do kursu edukacji międzykulturowej celem jest doskonalenie indywidualnego systemu kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej (Graf, 2003).

Wychowawcy odgrywają kluczową rolę we wdrażaniu edukacji międzykulturowej, której celem jest rozwijanie kompetencji międzykulturowych u uczniów w każdym wieku i we wszystkich rodzajach edukacji jako podstawy dialogu i wspólnego życia (Rada Europy, 2014, s. 27, cytowane za Pinto, 2018). Od nauczycieli oczekuje się pomocy uczniom w ograniczeniu etnocentryzmu, nabyciu otwartości na różne perspektywy kulturowe i sposoby podejścia do doświadczeń życiowych (Jacobi, 2018). Kompetentny międzykulturowo nauczyciel modeluje kompetencje komunikacji międzykulturowej dla uczniów w klasie i prowadzi uczniów w ich rozwoju międzykulturowym poprzez stosowanie strategii nauczania pełnych szacunku, włączających i odpowiednich kulturowo. Dimitrov i Hague (2016) zaproponowali model kompetencji nauczania międzykulturowego (ITC) składający się z 20 kluczowych kompetencji i strategii nauczania, pogrupowanych w trzy powiązane ze sobą kategorie: kompetencje podstawowe, umiejętności facylitacji i kompetencje w zakresie projektowania programów nauczania (tabela 1).



**Tabela 1. Składniki kompetencji nauczania międzykulturowego**

<b>Kompetencje</b>	<b>Możliwość</b>
Podstawowe kompetencje: świadomość międzykulturowa nauczyciela i umiejętność modelowania kompetencji międzykulturowych swoich uczniów	Rozwijaj świadomość własnej tożsamości kulturowej i dyscyplinarnej oraz pozycjonowania w klasie. Przewiduj, doceniaj i akceptuj różnice między uczniami oraz uporządkowane sposoby uczenia się w celu tworzenia bezpieczeństwa kulturowego i zaufania. Modeluj i zachęcaj do przyjmowania perspektywy w klasie. Modeluj i zachęcaj do nieoceniającego podejścia do badania kulturowego, społecznego i innego rodzaju różnic. Modeluj tolerancję na niejednoznaczność i pomóż uczniom radzić sobie ze związaną z nią niepewnością w odkrywaniu różnic.
Kompetencje facylitacyjne: umiejętności pedagoga niezbędne do rozpoznawania potrzeb uczniów, budowania społeczności w klasie, tworzenia wspólnych oczekiwań akademickich, a także zdolność do ułatwiania aktywnego uczenia się z różnorodną publicznością.	Ułatwiał dyskusję wśród uczniów stosujących różne style komunikacji. Przekazuj informacje zwrotne w różnych kulturach na różne sposoby. Dopasuj komunikaty do odbiorców o różnym poziomie umiejętności językowych. Rozpoznaj bariery, które mogą napotkać uczniowie, uczestnicząc w zajęciach. Zidentyfikuj czynniki ryzyka dla uczniów, które pojawiają się podczas zajęć w klasie. Stwarzaj możliwości wzajemnego uczenia się i interakcji między różnymi uczniami. Buduj relacje i nawiguj w nich z uczniami, którzy mają odmienne postrzeżenie władzy. Wyrażaj i pośrednicz w różnicach w rolach nauczycieli i uczniów w różnych kulturach. Opiekuj się uczniami podczas ich przechodzenia do nowych kultur i nowych dyscyplin. Wyjaśnij znaczenie uczciwości akademickiej w swojej dyscyplinie.
Kompetencje w zakresie projektowania programu nauczania – dostosowanie programu nauczania do działań edukacyjnych i oceny, aby pomóc uczniom w osiągnięciu globalnego uczenia się.	Uwzględnienie konkretnych efektów uczenia się związanych z międzykulturowym lub globalnym uczeniem się na poziomie kursu i programu nauczania. Włącz treści i zasoby edukacyjne, które reprezentują różne perspektywy, paradygmaty lub podejścia dyscyplinarne. Twórz ćwiczenia edukacyjne, które pozwolą uczniom odkrywać różnice i ćwiczyć przyjmowanie perspektywy. Dokonuj oceny projektu, która rozpoznaje i potwierdza różnice kulturowe w stylach pisania i komunikacji. Zapewnij uczniom możliwość refleksji i lepszego zrozumienia ich własnych, różnorodnych tożsamości kulturowych, osobistych i dyscyplinarnych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Dimitrov i Haque, 2016.

Z tabeli 1 wynika, że nauczyciel prowadzący odgrywa ważną rolę we wspieraniu i modelowaniu zachowań kompetentnych międzykulturowo. Jego podstawowe kompetencje skupiają się na samoświadomości i umiejętności modelowania kompetencji międzykulturowych dla uczniów. Umiejętności facylitacji opierają się na kompetencjach podstawowych, umożliwiając nauczycielowi interakcję z uczniami i zachęcając do interakcji między uczniami w sposób szanujący różnorodność. Wreszcie, kompetencje w zakresie projektowania programów nauczania odzwierciedlają umiejętności nauczyciela, który celowo angażuje uczniów w globalne i międzykulturowe działania edukacyjne lub dyskusje na temat kwestii sprawiedliwości społecznej, aby promować globalne efekty uczenia się (Dimitrov i Haque, 2016). W podobnym duchu De Hei i jej współpracownicy zauważyli (2020), że skuteczna interakcja odnosi się do proaktywności, uprzejmości, elastyczności stylu komunikacji i inwestowania w relację. Naukowcy w swoim badaniu zauważyli również, że lepiej postrzegana jakość interakcji koreluje z większym wysiłkiem w budowaniu zaangażowania i większym entuzjazmem dla różnorodności.

Biorąc pod uwagę znaczenie rozwijania kompetencji ICC u uczniów, wydaje się konieczne, aby nauczyciele wiedzieli, które strategie nauczania są skuteczne, co odgrywa znaczącą rolę w międzykulturowych postawach, wiedzy i umiejętnościach. Przegląd literatury przedmiotu pokazuje, że edukacja w zakresie kompetencji odnośnie do komunikacji międzykulturowej zazwy-

czaj obejmuje dwa szerokie zestawy działań (Reichard i in., 2014). Pierwsza pełni funkcję informacyjną i ma charakter bardziej poznawczy i intelektualny. Jest to zbiór wiedzy, który opiera się na pogłębianiu wiedzy o różnych kulturach. Drugi zestaw zajęć obejmuje szeroki zestaw umiejętności międzykulturowych, takich jak adaptacja, komunikacja międzykulturowa i umiejętności partnerstwa. Jest on tutaj opisany jako zestaw umiejętności.

### **Zestaw wiedzy jako element edukacji międzykulturowej**

Wyposażenie uczniów w wiedzę jest ważne, aby zmienić ich spojrzenie na siebie i grupy zewnętrzne. Dostarczanie wiedzy na temat różnic kulturowych na całym świecie (wartości, norm, praktyk i przekonań) może pomóc uczniom zrozumieć, że ich własne normy nie są jedynymi sposobami zarządzania światem społecznym. Przyczynia się do zrozumienia przez uczniów różnic między kulturami, przyjęcia neutralnego spojrzenia oraz nauczenia się akceptowania różnorodności i myślenia poza własną kulturą (Deveci i in., 2022).

Badania podkreślają znaczenie międzykulturowego sposobu myślenia. Nastawienie odnosi się do świadomej wiedzy o własnej kulturze (samoświadomość kulturowa), pewnych ram teoretycznych umożliwiających tworzenie użytecznych kontrastów kulturowych (np. 2018). Samoświadomość kulturową wymienia się jako niezbędny prekursor uczenia się międzykulturowego, które polega na rozpoznawaniu

różnic kulturowych. Aby zrozumieć inne kultury, ważne jest, aby uczniowie mieli zróżnicowaną świadomość własnej kultury. Bennett (2009, s. 5) twierdzi: „Jeśli uczniowie nie mają mentalnego punktu odniesienia dla swojej własnej kultury, będzie im trudno rozpoznać różnice kulturowe i zarządzać nimi”. Uczniowie muszą umieć rozpoznać filtry/soczewki, przez które postrzegają świat. Ważne jest, aby zachęcać uczniów do ponownego rozważenia swoich uprzedzeń poprzez porównanie własnej kultury z tym, czego dowiadują się o innych kulturach (Nameni, 2020). Rozwój kompetencji międzykulturowych musi obejmować duży nacisk na samorozumienie i refleksję.

Zbiór wiedzy kładzie nacisk również na ramy teoretyczne i może zawierać praktyczne informacje o warunkach życia, klimacie politycznym i strukturach społecznych wybranych innych kultur. Graf (2004) twierdzi jednak, że wiedza o kulturze jest bardziej korzystna dla edukacji międzykulturowej niż wiedza o kulturze. Świadomość kulturowa może koncentrować się na zdobywaniu wartości kulturowych. Klasyczne badania badające orientację na wartości kulturowe to modele wartości kulturowych Kluckhohna i Strodtbecka, Halla, Hofstede'a i Schwartz. Eisenclas i Trevaskes (2003) proponują włączenie do kursu teorii relacji międzygrupowych, takich jak teoria tożsamości społecznej (Tajfel). Ich zdaniem może przemierzać mikro- i makropoziomy IC i umożliwić wyjaśnienie niektórych kluczowych zagadnień dotyczących komunikacji międzygrupowej i wewnątrzgrupowej.

Ponadto, jeśli chodzi o zmienność kulturową, pedagodzy rozszerzyli dyskusję na temat konwencjonalnych teorii Hofstede'a, włączając znaczenie grup wewnętrznych do wymiaru indywidualizmu-kolektywizmu (Triandis). Ponadto sugeruje się zastosowanie zarówno zestawu kwestii różnorodności (takich jak dyskryminacja i stereotypy), jak i zestawu kwestii praktycznych (takich jak imigracja, reimmigracja) (Goncz, 2018). Hogan i Mallott (2005, cytowani w: Goncz, 2018) odnotowali zmniejszony etnocentryzm i wyższą tolerancję wewnątrzgrupową u uczniów, którzy uczestniczyli w kursie poświęconym różnym zagadnieniom różnorodności (np. psychologii uprzedzeń, rasizmu, płci i różnic międzykulturowych), w porównaniu z grupą kontrolną, która nie wzięła udziału w kursie.

Eisenclas i Trevaskes (2003) uważają, że intelektualne badanie użycia języka jest niezwykle cennym doświadczeniem heurystycznym, które poszerza wiedzę i zainteresowania uczniów znacznie poza konwencjonalny pogląd, że nauka języków to przede wszystkim rozwój umiejętności.

Treść programu nauczania może różnić się w zależności od celu konkretnego kursu ze względu na kierunek studiów, czasu trwania kursu i podejścia nauczyciela. Na przykład w badaniu Williamsa (2005) treść kursu edukacji w zakresie kompetencji kulturowych obejmowała definicje kultury, rasy, pochodzenia etnicznego; teoria akulturacji; zrozumienie wpływu światopoglądów; rozwój tożsamości rasowej/etnicznej; nakładanie; przeniesienie i przeciwprzeniesienie kulturowe; wła-

dza i przywileje w relacji pomagania oraz kontekst kulturowy różnych przekonań zdrowotnych. Kurs (cztery 3-godzinne sesje) skierowany był do pracowników socjalnych praktykujących

w interdyscyplinarnej placówce opieki psychiatrycznej. Wychowawcy mogą pomóc w podnoszeniu samoświadomości kulturowej i świadomości kulturowej na wiele sposobów (tabela 2).

**Tabela 2. Zestaw wiedzy: cele uczenia się i metody nauczania**

Cel	Cele nauczania	Metody nauczania
Nabyć wiedzę o różnorodności kulturowej	Uwrażliwianie uczniów na ich pochodzenie kulturowe. Zmiana poglądu na siebie, aby ocenić rozwój kompetencji międzykulturowych i określić, gdzie można osiągnąć poprawę.	Poziom zgłaszany przez siebie w różnych wymiarach. Ankieta przed samooceną i po samoocenie dotycząca ICC. Refleksje (np. refleksja nad przeszłymi doświadczeniami na bazie poznawczych ram teorii; refleksja nad rozwojem osobistym w zakresie kompetencji kulturowych, świadomość własnych uprzedzeń i postaw etnocentrycznych).
	Zrozumienie różnic między kulturami. Zwiększanie wrażliwości na różnice kulturowe. Poznanie wytycznych dotyczących kulturowo kompetentnej oceny jednostek, rodzin i społeczności.	Wykład, wykładowcy wizytujący, odczyty, porównania międzykulturowe, dyskusje w grupach, studia przypadków, analiza wideo.
	Zwiększanie świadomości na temat barier w ICC (problemy).	Odgrywanie ról, analiza przypadku.

Źródło: opracowanie własne.

Aby rozwijać kompetencje międzykulturowe, uczniowie muszą krytycznie przyglądać się kulturze, a nie tylko gromadzić fakty i wiedzę na jej temat (Perry i Snotwell, 2011, s. 457). Oprócz wykładów i odczytów wszystkie kursy ICC powinny kłaść nacisk na wkład uczniów, dzielenie się wiedzą i dyskusję (Punteney, 2011). Ponadto odgrywanie ról umożliwia uczestnikom stymulowanie i rozwijanie różnych elementów ich kompetencji międzykulturowych, wpływających na wszystkie

trzy poziomy poznania, uczuć i zachowania. Projekt odgrywania ról zwykle obejmuje sytuację, w której dwie grupy (kultury) o „różnych biegunach” muszą wchodzić w interakcję. Metoda ta stanowi ramy dialogu i negocjacji. Ujawniają wzajemnie nieoczekiwane zachowania, z którymi należy sobie poradzić w określony sposób, zgodnie z celem ćwiczenia, gdyż kompetencja międzykulturowa ujawnia się zwłaszcza w zachowaniu (Hiller i Woźniak, 2009).

Williams (2005) podkreślił znaczenie wyboru metod wspierających uczenie się poprzez strategie takie jak opieranie się na istniejącej wiedzy, uczenie się wspierane przez rówieśników, uczenie się oparte na działaniu, wzmacnianie nowo prezentowanych informacji, odpowiadanie na prośby o konkretne informacje, projektowanie studiów przypadków w celu uwzględnienia zidentyfikowanych przez uczestnika potrzeb edukacyjnych.

Wzorce uczenia się zależą od pochodzenia kulturowego i edukacyjnego uczniów. W modelu etapowego samodzielnego uczenia się Grow istnieją cztery etapy, w których rola ucznia zmienia się od „zależnego” do „zainteresowanego”, następnie „zaangażowanego” i na końcu na etapie czwartym „samokierującego”. Nauczyciel przyjmuje odpowiednie role „autorytetu/coacha”, „motywatora/przewodnika”, „facylitatora” i wreszcie „konsultanta/deligatora” (Krajewski, 2011). Eisenchlas i Trevaskes (2003) podzielili się swoją praktyką oceniania – cotygodniowym przeszukiwaniem bazy danych artykułów w czasopismach akademickich i pisaniem streszczenia pracy – jako praktyką przeniesienia uwagi z punktu widzenia nauczycieli jako „instruktorów” na punkt widzenia studentów jako badaczy. Uczniowie proszeni są o wybranie artykułu z czasopisma powiązanego z każdym cotygodniowym tematem (na przykład stylami nauczania i uczenia się w różnych kulturach lub komunikacją niewerbalną). Studenci opracowują portfolio lektur, tworząc własny „podręcznik” wykonany na zamówienie. Ce-

lem cotygodniowego przeszukiwania baz danych i pisania abstraktów jest zachęcenie studentów do korzystania z szerszej i bardziej aktualnej bazy badawczej.

Odgrywanie ról, symulacje, obserwacja uczestnicząca wydarzeń społecznych to tylko kilka przykładów tego, jak zachęcać do elastyczności percepcyjnej, rozwijać empatię i uwzględniać wiele punktów widzenia na ważne kwestie (Dimitrow i Haque, 2016). Co więcej, refleksyjna praktyka i autorefleksja są ważnymi czynnikami przyczyniającymi się do przejścia uczniów od postawy etnocentrycznej do etnorelatywnej (Deveci i in., 2022).

### **Zestaw umiejętności jako element edukacji międzykulturowej**

Zestaw wiedzy zawartej w programie nauczania zwiększa świadomość uczniów na temat własnych uprzedzeń i wiedzę o innych kulturach. Jednak sama wiedza kulturowa nie prowadzi do rozwoju kompetencji międzykulturowych (np. Reichard i in., 2014; Perry i Southwell, 2011). Badanie Gunera i współpracowników (2022) dostarcza dowodów na to, że podjęcie semestralnego kursu, który dotyczy wyłącznie zagadnień teoretycznych, nie prowadzi do żadnych zmian w ogólnej wrażliwości międzykulturowej i poziomie etnocentryzmu (nie było statystycznej różnicy pomiędzy całkowitymi średnimi wynikami uzyskanymi z obu skal przez studentów, którzy wzięli udział w kursie lub nie). Sama wiedza nie wystarczy do rozwoju kompetencji międzykulturowych.

Edukacja międzykulturowa powinna obejmować coś więcej niż tylko przekazywanie informacji. Byram (2000, cytowany w: Almarza i in., 2015) wskazuje, że świadomość międzykulturowa jest warunkiem wstępnym kompetencji międzykulturowych. Kompetencje międzykulturowe definiowane jako zdolność do skutecznej interakcji z innymi pomimo różnic kulturowych można rozwijać i oceniać jedynie w działaniu. Uczenie się międzykulturowe wymaga doświadczeń. Rozwijanie umiejętności myślenia międzykulturowego staje się równie ważne jak zdobywanie faktycznej wiedzy. Argument jest taki, że ogólne nauczanie o różnicach kulturowych, a także zapewnienie uczniom umiejętności niezbędnych do radzenia sobie z tymi różnicami może lepiej przygotować ich na różne wpływy kulturowe, z którymi muszą sobie radzić w zadaniach międzynarodowych. W przeciwieństwie do skupiania się wyłącznie na wymiarze poznawczym projektowanie doświadczeń pozwala na rozwój zarówno komponentu poznawczego, afektywnego, jak i behawioralnego w indywidualnym systemie kompetencji międzykulturowych (Graf, 2004, s. 209). Boehm i jej współpracownicy (2010) twierdzą również, że ważne jest, aby nauczyciele stwarzali uczniom możliwości „rozpoznawania, rozumienia i szanowania różnic oraz skutecznej komunikacji i negocjacji pomimo nich” (s. 134). Edukacja międzykulturowa wymaga od uczniów konceptualizacji kultury i własnego miejsca jako agentów lub nośników kultury (Eisenclas i Trevaskes, 2003).

Na podstawie teorii uczenia się przez doświadczenie Kolba uczenie się musi obejmować doświadczenie, refleksję i obserwację, teoretyzowanie, planowanie i testowanie, a następnie więcej doświadczenia w procesie cyklicznym. Idealnie byłoby, gdyby uczniowie mieli możliwość przejścia przez konkretne, rzeczywiste doświadczenie, a następnie krytycznej refleksji nad sytuacją i własnym zachowaniem oraz zastosowania nowej wiedzy w kolejnym, rzeczywistym doświadczeniu, które rozwine ją dalej. W idealnej sytuacji cykl miałby kształt spirali wznoszącej, gdzie wymiary doświadczenia rosną i gdzie uwzględniana jest wyjątkowość każdego doświadczenia (Krajewski, 2011). Zatem oprócz uznania kluczowego znaczenia wiedzy teoretycznej studenci muszą w ramach kursu zastosować w praktyce swoją nową wiedzę ICC, a ich działania oparte na doświadczeniach będą niezbędną metodologią poszerzania i udoskonalania kompetencji międzykulturowych uczniów (Punteney, 2016).

Krajewski (2011) twierdzi, że kompetencje międzykulturowe najlepiej rozwijać poprzez rzeczywiste doświadczenia międzykulturowe. Wykorzystanie działań opartych na doświadczeniu pozwala uczniom sprzyjać refleksji, wychodzić ze swojej strefy komfortu oraz ćwiczyć i doskonalić swoje umiejętności międzykulturowe i wielokulturowe (Punteney, 2016).

Zestaw umiejętności (wymiar behawioralny) obejmuje zdolność do empatii, gromadzenia odpowiednich informacji, słuchania, dokładnego postrzegania, dostosowywania się, budowania relacji, rozwiązywania problemów i konfliktów

kulturowych, radzenia sobie z interakcjami społecznymi i lękiem, zdobywania nowej wiedzy na temat kultury i praktyk kulturowych, identyfikowania kulturowych uprzedzeń, trafnego interpretowania zachowania drugiej osoby i uczenia się nowych zachowań odpowiednich do oczekiwań kulturowych oraz umiejętności integrowania wymiaru poznawczego i afektywnego w interakcjach międzykulturowych (Vaccarino i Li, 2018). Williams (2005) odkryła, że studia za granicą mogą rozwinąć zdolności międzykulturowe tylko wtedy, gdy studenci rzeczywiście wchodzi w interakcję z miejscowymi. Zatem nie wystarczy po prostu studiować lub pracować za granicą – ważne jest zanurzenie się w kulturze (Perry i Southwell, 2011). Dlatego też kurs edukacji międzykulturowej powinien być tak zaprojektowany, aby zapewnić uczniom możliwość interakcji z różnymi innymi osobami. Aby pomóc uczniom w zaangażowaniu się, nauczyciele mają w ramach programu nauczania organizować kontakty międzykulturowe, zbliżając uczniów lokalnych i zagranicznych. Na przykład Campbell (2012) zaprosił krajowych studentów czwartego roku do łączenia się w pary z nowo przybyłym studentem zagranicznym na cały semestr, co przyniosło zdecydowanie pozytywne rezultaty w zakresie świadomości międzykulturowej, wrażliwości i umiejętności, obie grupy studentów mogą uzyskać wgląd w siebie i innych. Co więcej, tworząc więcej możliwości kontaktu i interakcji między studentami międzynarodowymi i krajowymi, możliwe byłoby nawiązanie przyjaźni międzykulturowych (Nameni, 2020).

Międzynarodowa sala lekcyjna, w której biorą udział uczniowie z różnych środowisk kulturowych i językowych, którzy wnoszą do zajęć różny stopień otwartości i doświadczenia, stanowi idealne miejsce dla wszystkich zaangażowanych osób, aby mogli uczyć się od siebie nawzajem i doświadczać komunikacji międzykulturowej. Każda osoba będzie miała inne podejście do tego, na czym polega nauka i jak należy ją organizować (Krajewski, 2011). Ćwiczenia klasowe, zadania i specjalne programy lub projekty mogą być zaprojektowane tak, aby uwzględniać kontakt z uczniami z innych kultur (Campbell, 2016). Nauczyciel może korzystać z różnorodnych zajęć edukacyjnych, takich jak projekty uczenia się opartego na problemach z celowo skonstruowanymi zróżnicowanymi grupami, wywiady z rówieśnikami i sesje wzajemnego uczenia się, aby zachęcić do interakcji między uczniami lokalnymi i międzynarodowymi w klasie (Dimitrov i Haque, 2016). Łączenie w pary uczniów lokalnych i międzynarodowych może przyczynić się do rozwoju ICC, niezależnie od tego, gdzie ma to miejsce podczas zajęć w grupach, w klasie lub podczas zajęć w ramach projektu na świeżym powietrzu. Zadania polegające na współpracy, prowadzone poza godzinami zajęć, ustanawiają połączenie między zajęciami a prawdziwym życiem. Ponadto współpraca międzynarodowa i sieci są niezbędnym zasobem do projektowania stosunków międzykulturowych. Na przykład Renfors (2021) opisał metody wdrożone we współpracy z międzynarodowymi uczelniami partnerskimi. Są to projekty z międzyna-

rodowymi przedsiębiorstwami, studia przypadków, wykłady online, wspólne kursy online i gry symulacyjne biznesowe. Metody te pozwalają uczniom zaangażować się w wielokulturową

pracę grupową, co zapewnia im większe zrozumienie kulturowe.

Podsumowując, zestaw umiejętności może obejmować różnorodne metody (tabela 3).

**Tabela 3. Zestaw umiejętności: cele uczenia się i metody nauczania**

Zestawy	Cele kształcenia	Metody nauczania
Umiejętności Integracja i zastosowanie wiedzy i umiejętności wynikających z kompetencji kulturowych	Zwiększanie świadomości podobieństw i różnic kulturowych. Akceptacja różnorodności. Poszerzenie umiejętności uczestników w zakresie interakcji z różnymi ludźmi. Rzucenie wyzwania postawom etnocentrycznym, identyfikując wiele strategii zapewniających sukces w interakcjach międzykulturowych.	Wspólne działania (studenci zagraniczni są dobierani w pary/grupy ze studentami goszczącymi), np. uczniowie przeprowadzają wywiad z „innym kulturowo”; przygotowywanie i prowadzenie prezentacji grupowych (badania grupowe); projektowanie; praca w małych, mieszanych kulturowo grupach podczas ćwiczeń. Nauka obsługi. Refleksja (pisanie raportu)/ udostępnianie w grupie. Podróż zagraniczna.
Zajęcia pozalekcyjne	Zastosuj umiejętności kompetencji kulturowych do kwestii organizacyjnych.	Zajęcia organizowane przez uczelnię (np. zajęcia taneczne).

Źródło: opracowanie własne.

Wspólne działania mogą się różnić pod względem celu, czasu trwania, wielkości grupy itp. Główną ideą jest to, że członkowie z różnych środowisk kulturowych są dobierani w pary lub organizowani w grupy w celu promowania wspólnego uczenia się poprzez angażowanie uczniów z różnych kultur. Metoda ta zapewnia uczniom jeden ze sposobów dostępu do kultury. Studenci mogą przeprowadzić wywiad z osobą pochodzącą z innej kultury niż ich własna i przeanalizować wywiad pod kątem koncepcji, których nauczyli się podczas kursu IC. Działania takie jak badania grupowe (przygotowanie i wygłoszenie prezentacji

grupowej) wymagają, aby uczniowie wybrali temat, zgłębili go (zbadali), przedstawili wyniki w pisemnym eseju i/lub ustnej prezentacji (Eisenclas i Trevaskes, 2003). Napisanie raportu z doświadczenia (np. dziennika refleksyjnego) pozwala uczniom na refleksję i rozważenie wielu punktów widzenia na ważną kwestię. Uczenie się przez doświadczenie w komunikacji międzykulturowej może być również źródłem lepszej samowiedzy i prowadzić do formy władzy wyrażającej się w dodatkowych zasobach komunikacyjnych i nowych relacjach, które tworzą szersze poczucie przynależności (Krajewski, 2011). Projekt będący mniej



zorganizowanym i kierowanym działaniem stwarza również możliwości znaczących interakcji. Boehm i współpracownicy (2010) zaprojektowali międzynarodowy projekt studencki online, realizowany w ramach współpracy pomiędzy studentami Saginaw Valley State University (SVSU) w Michigan i ich rówieśnikami z Politechniki Poznańskiej (PUT) w Polsce. Studenci realizowali przydzielone im zadania projektowe za pośrednictwem forów dyskusyjnych, poczty elektronicznej, wirtualnych czatów, stron wiki i okazjonalnie programu Skype™. Podróże międzynarodowe pozwalają uczniom przećwiczyć to, czego nauczyli się na zajęciach, zwiększają zainteresowanie obcymi kulturami i zmniejszają niepokój, poprawiając w ten sposób pewność siebie.

Badanie Krajewskiego (2011) opisuje opinię uczniów na temat efektywności zajęć na rzecz zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności komunikacji międzykulturowej. Uczestnicy uznali przygotowywanie i prowadzenie prezentacji grupowych za najbardziej przydatne. Następnie odbyły się wykłady, praca zespołowa, esej i dyskusje kierowane w ramach ćwiczeń. Prezentacja grupowa podobała się uczniom ze względu na jej uporządkowany i prowadzony format. Każda prezentacja grupowa składała się z uczniów z różnych kultur, a zadanie dawało możliwość zorganizowania badań na określony temat. Najniżej na liście znalazły się odczyty i prezentacje innych grup. Co więcej, zajęcia współprogramowe są także strategią rozwijania IC uczniów. Są to zajęcia

organizowane przez uczelnię (Pinto, 2018). W badaniu Hofmeyra (2021) zaobserwowano wyraźne, statystycznie istotne różnice w raportowanych kompetencjach międzykulturowych pomiędzy uczniami, którzy zdecydowali się zapisać na program pozalekcyjny lub kombinację programów, a tymi, którzy tego nie zrobili. Poza tym studenci, którzy w momencie rekrutacji mieli większą pewność co do swoich kompetencji międzykulturowych, częściej korzystali z okazji do interakcji ze studentami zagranicznymi, zarówno w ramach programów uniwersyteckich, jak i poza nimi. Chociaż stwierdzono, że interakcja między kulturami ułatwia i zachęca do międzynarodowego spojrzenia, czyli światopoglądu, nauczanie umiejętności poprzez doświadczenie nie jest łatwym zadaniem dla nauczycieli.

Po pierwsze, wspólne działania są trudniejsze i łatwiejsze do wykonania. Uczestnicy muszą rozumieć i uwzględniać plany, procedury i perspektywy odmienne od ich własnych. Wymaga to, aby zarówno nauczyciele, jak i uczniowie inwestowali więcej w planowanie, czas i zaangażowanie (Harris, 2002, cytowane w: Boehm i in., 2010).

Po drugie, ogólnie rzecz biorąc, lokalni studenci często decydują się nie nawiązywać kontaktów ze studentami zagranicznymi na terenie kampusu. Postrzegają interakcję jako zbyt wymagającą, ale mniej satysfakcjonującą (Campbell, 2016; Vaccarino i Li, 2018). Na pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że kontakty pomiędzy studentami krajowymi i zagranicznymi są

obecnie na uczelniach codziennością. Jednak w rzeczywistości wcześniejsze badania sugerują, że obecność dużej liczby studentów zagranicznych na kampusie niekoniecznie oznacza, że dochodzi do kontaktów (Jacobi, 2018). Trudność polega na tym, że indywidualną współpracę może komplikować wiele czynników, takich jak ramy czasowe, bariery językowe, poziom dojrzałości i pochodzenie uczniów (Boehm i in., 2010).

Kolejną obawą jest to, że umożliwienie uczniom wzajemnego kontaktu niekoniecznie gwarantuje uczenie się międzykulturowe. Lantz-Deaton (2017) ujawniła, że pomimo wysokiego poziomu kontaktu, przyjaźni z osobami z innych kultur i pozytywnych uczuć związanych z interakcją większość nie zwiększyła swoich kompetencji międzykulturowych. Co więcej, gdy spotykają się osoby lub grupy z różnych kultur, interakcje mogą być niezręczne, prowadząc do uczucia niepokoju, podejrzeń, nieufności i mogą skutkować stereotypami, uprzedzeniami, dyskryminacją i rasizmem (Lantz-Deaton, 2017). Nieprawidłowo funkcjonująca wymiana międzykulturowa może prowadzić do utrwalenia stereotypów i utwierdzenia negatywnych postaw (O'Dowd, 2003, cyt. za: Boehm i in., 2010). Jeżeli kontakt odbywa się jedynie powierzchownie, bez relacji interpersonalnej z osobą z innej kultury, stereotypy mogą faktycznie zostać wzmocnione. Jednak jeśli istnieje autentyczna eksploracja i zainteresowanie osobami pochodzącymi z innych kultur, rezultat może być wręcz odwrotny.

Istnieje kilka rad, jak przezwyciężyć wspomniane wyzwania. Aby rozwiązać problem unikania interakcji, Campbell (2016) zaleca uzyskanie „poparcia” lokalnych studentów poprzez wyraźne i dobitne podkreślenie znaczenia i korzyści płynących z kontaktu ze studentami zagranicznymi na terenie kampusu. Może pomóc krajowym studentom rozpoznać wpływ, jaki ich wysiłek może mieć na ich przyszłe zatrudnienie lub ogólnie na to, że staną się obywatelami świata.

Rada de Hei i współpracowników (2020) polega na zapewnieniu jasnych instrukcji dotyczących tego, w jaki sposób uczniowie mają pracować w grupach, z naciskiem na pilną potrzebę skupienia się na interakcji w grupie. W instrukcji zaleca się nauczycielom położyć nacisku na cele nauczania dotyczące rozwoju kompetencji międzykulturowych. Badacze wskazali również, że im bardziej równy wkład jest postrzegany w grupie, tym większe nabycie komunikacji międzykulturowej. Lepiej postrzegana jakość interakcji koreluje z większym wysiłkiem w budowaniu zaangażowania i większym entuzjazmem dla różnorodności. Aby zwiększyć zainteresowanie uczniów pracą w grupie, uczniowie muszą mieć poczucie, że rozwijają się poprzez pracę nad zadaniem, że istnieje poczucie pilności pracy nad zadaniem, że zakres treści jest zgodny z ich wyborem studiów oraz że nauczyciel kieruje procesem grupowym. Ponadto, zdaniem uczniów, istotnym elementem skutecznej pracy w grupie jest przyjęcie przez jednego lub dwóch uczniów roli lidera. Co więcej, uczniowie

wie uważają znajomość języka angielskiego za kolejny ważny czynnik sukcesu skutecznej międzynarodowej pracy grupowej (de Hei i in., 2020).

Ustalenia Beana i Boffy-Ramireza (2019) sugerują, że ważna jest wzajemność w klasie. Wzajemność odnosi się do procesu, w ramach którego internacjonalizacja przekłada się na praktykę w klasie poprzez równą wymianę informacji i pomysłów między członkami wielokulturowej grupy uczniów, a także wzajemne zaangażowanie uczniów ponad granicami kulturowymi w działania praktyczne i rozwiązywanie problemów.

Kryteria analityczne dla sugestii znajdują się w teorii kontaktu społecznego (Allport), która proponuje, że uprzedzenia międzygrupowe można zwalczać poprzez zapewnianie grupom możliwości współpracy w celu osiągnięcia wspólnych celów akademickich. Allport argumentuje, że aby kontakt międzygrupowy przyniósł pozytywne skutki, potrzebny jest równy status grupy, wspólne cele, współpraca międzygrupowa i wsparcie władz. Zatem projektując programy prowadzące do pozytywnych efektów kontaktu, pedagodzy muszą zadbać o spełnienie tych czterech warunków.

## **Podsumowanie**

Zarówno elementy edukacji międzykulturowej oparte na wiedzy, jak i umiejętnościach mają rozwijać kompetencje uczniów w zakresie komunikacji międzykulturowej, ważne dla większej tolerancji wobec różnorodności lub redukcji postaw stereotypowych i etnocentrycznych. Połączenie

teorii i działań opartych na doświadczeniu staje się jednym z kamieni węgielnych programu nauczania.

Ramy poznawcze teorii przyczyniają się do rozwoju poprzez identyfikację podstawowych pojęć i zagadnień związanych z komunikacją międzykulturową, badanie wpływu różnych wartości, perspektyw i wzorców kulturowych na komunikację oraz rozważenie wpływu kluczowych elementów komunikacji międzykulturowej. Oprócz uznania istotnego znaczenia wiedzy teoretycznej studenci muszą w ramach kursu zastosować w praktyce swoją nową wiedzę ICC. Zasadniczą strategią mającą na celu poszerzenie i udoskonalenie kompetencji międzykulturowych uczniów mają być działania oparte na doświadczeniu. Celem wykorzystania wspólnych działań jest usprawnienie procesu uczenia się i zaangażowanie uczniów reprezentujących odmienne kultury. Strategia umożliwi uczniom wspólne uczenie się i umożliwi im dostęp do kultury poprzez autentyczny proces uczenia się. Potencjał studentów zagranicznych wnosi cenny wkład w zajęcia z IE. Nauczyciele powinni stwarzać możliwości zarówno poza, jak i wewnątrz klasy, aby łączyć uczniów lokalnych i zagranicznych w ramach ich edukacji międzykulturowej.

Istnieje wiele metod, ćwiczeń i zadań, które można zbadać i zastosować. Jednakże rozwój kompetencji międzykulturowych musi obejmować duży nacisk na samorozumienie i refleksję, a kurs powinien kłaść nacisk na wkład uczniów, dzielenie się wiedzą i dyskusję. Podkreślanie refleksji i samoświadomości uczniów jako jednostek

pomaga im zbadać własną tożsamość, wartości, perspektywy kulturowe, założenia i uprzedzenia. Zajęcia oparte na doświadczeniu pozwalają uczniom pobudzić refleksję, wyjść ze swojej strefy komfortu oraz ćwiczyć i udoskonalać umiejętności międzykulturowe i wielokulturowe. Jest prawdopodobne, że dzięki pozytywnemu i znaczącemu kontaktowi między studentami międzynarodowymi i lokalnymi ich etnocentryczne zachowania i postawy zmienią się, a oni staną się bardziej skłonni do komunikacji międzykulturowej.

## Bibliografia

- Almarza G.G., Martínez R.D., Llavador F.B. (2015). Identifying students' intercultural communicative competence at the beginning of their placement: towards the enhancement of study abroad programmes. *Intercultural Education*, 26 (1), 73–85, DOI: 10.1080/14675986.2015.997004.
- Altan M.Z. (2018). Intercultural sensitivity. *Journal of Intercultural Communication*, 46 (1), 1–17.
- Bean H., Boffy-Ramirez E. (2019). Comparing Chinese undergraduate students' level of intercultural communication competence: does studying in the USA make a difference? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49 (2), 283–297. DOI: 10.1080/03057925.2017.1403313.
- Bennett M.J. (2009). Defining, Measuring, and Facilitating Intercultural Learning: A Conceptual Introduction to the IJIE Special Issue. *Intercultural Education*, 20 (1), 1–18.
- Boehm D., Kurthen H., Anioła-Jędrzejek L. (2010). Do International Online Collaborative Learning Projects Impact Ethnocentrism? *E-Learning and Digital Media*, 7 (2), 133–146, <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2010.7.2.133>.
- Borden A.W. (2007). The Impact of Service-Learning on Ethnocentrism in an Intercultural Communication Course. *Journal of Experiential Education*, 30 (2), 171–183.
- Campbell N. (2016). Ethnocentrism and intercultural willingness to communicate. *Journal of Intercultural Communication*, 40, 1404–1634, [https://www.immi.se/intercultural/\(ISSN\) \[data dostępu: 14.01.2023\]](https://www.immi.se/intercultural/(ISSN) [data dostępu: 14.01.2023]).
- de Hei M., Tabacaru C., Sjoer E., Ripp, R., Walenkamp J. (2020). Developing Intercultural Competence Through Collaborative Learning in International Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 24 (2), 190–211. DOI: 10.1177/1028315319826226.
- Deveci T., Elgamał G., Dalton D., Langille D.J. (2022). The development of Emirati University students' intercultural sensitivity. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 18 (1), 62–73.
- Dimitrov N., Haque A. (2016). Intercultural teaching competence: a multi-disciplinary model for instructor reflection. *Intercultural Education*, 27 (5), 437–456. DOI: 10.1080/14675986.2016.1240502.
- Eisenchlas S.A., Trevaskes S. (2003). Teaching intercultural communication in the university setting: an Australian perspective. *Intercultural Education*, 14 (4), 397–408. DOI: 10.1080/1467598032000139886.
- Göncz L. (2018). Generalised ethnocentrism among high-school students in a multicultural setting: the role of the degree of multilingualism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39 (3), 224–239. DOI: 10.1080/01434632.2017.1355371.

- Graf A. (2004). Assessing intercultural training designs. *Journal of European Industrial Training*, 28 (2/3/4), 199–214.
- Guner S., Akturk S.O., Aydin S.O., Saydam, B.K. (2022). Investigation of Intercultural Sensitivity and Ethnocentrism Levels of Midwife Candidates in Turkey Sample: A Cross-Sectional Study. *Journal of Transcultural Nursing*, 33 (2), 208–218.
- Hofmeyr A.S. (2021). Intercultural Competence Development Through Co-Curricular and Extracurricular At-Home Programs in Japan. *Journal of Studies in International Education*, 1–24. DOI: 10.1177/10283153211070110.
- Jacobi L. (2018). Ethnocentric Attitudes of American and International Students: Assessing the Impact of Collaboration. *Journal of Intercultural Communication Research*, 47 (6), 530–544. DOI: 10.1080/17475759.2018.1506352.
- Krajewski S. (2011). Developing intercultural competence in multilingual and multicultural students groups. *Journal of Research in International Education*, 10 (2), 137–153.
- Lantz-Deaton C. (2017). Internationalisation and the development of students' intercultural competence. *Teaching in Higher Education*, 22 (5), 532–550.
- Nameni A. (2020). Research into Ethnocentrism and Intercultural Willingness to Communicate of Iraqi and Iranian Medical Students in Iran. *Journal of Intercultural Communication Research*, 49 (1), 61–85. DOI: 10.1080/17475759.2019.1708430.
- Perry L.B., Southwell L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453–466. DOI: 10.1080/14675986.2011.644948.
- Pinto S. (2018). Intercultural competence in higher education: academics' perspectives. *On the Horizon*, 26 (2), 137–147.
- Puntney K. (2016). Deliberations on the development of an intercultural competence curriculum. *Intercultural Education*, 27 (2), 137–150. DOI: 10.1080/14675986.2016.1145457.
- Reichard R.J., Dollwet M., Louw-Potgieter J. (2014). Development of Cross-Cultural Psychological Capital and Its Relationship with Cultural Intelligence and Ethnocentrism. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 21 (2), 150–164. DOI: 10.1177/1548051813515517.
- Renfors S.-M. (2021). Internationalization of the Curriculum in Finnish Higher Education: Understanding Lecturers' Experiences. *Journal of Studies in International Education*, 25 (1), 66–82. DOI: 10.1177/1028315319888464.
- Vaccarino F., Li M. (2018). Intercultural communication training to support internationalisation in higher education. *Journal of Intercultural Communication*, 46, 540–563.
- Williams Ch.C. (2005). Training for Cultural Competence. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 14 (1–2), 111–143. DOI: 10.1300/J051v14n01\_06.
- Wolff F., Borzikowsky Ch. (2018). Intercultural Competence by International Experiences? An Investigation of the Impact of Educational Stays Abroad on Intercultural Competence and Its Facets. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49 (3), 488–514.

## Komunikacja międzykulturowa w praktyce. Specyfika komunikacji międzykulturowej i pedagogicznej z uczniami, rodzicami, nauczycielami, władzą itp. partnerami (cudzoziemcami)

### **Jakie jest znaczenie komunikacji międzykulturowej?**

Pod pojęciem „międzykulturowości” można rozumieć przejawy wzajemności, inicjowania i realizacji różnych grup społecznych. W obszarze edukacji spotykamy się z edukacją i komunikacją międzykulturową w ramach edukacji wielokulturowej w związku z działalnością pedagogiczną i pracą na zajęciach. Poprzez edukację międzykulturową uczymy się być społecznie empatyczni i wrażliwi na zrozumienie różnic między ludźmi w różnych kulturach, poprzez pozytywny pryzmat.

Edukacja wielokulturowa i komunikacja międzykulturowa to temat obecnie niezbędny, wspierający i przekrojowy w procesie edukacyjnym. Z przejawami komunikacji międzykulturowej spotykamy się w codziennych sytuacjach. Oczywiście jest, że istnieje pogłębiająca się potrzeba uwzględniania problematyki komunikacji międzykulturowej obecnie w związku z bieżącymi wydarzeniami międzynarodowymi na dowolnym przedmiocie na wszystkich poziomach edukacji, w tym edukacji ustawicznej.

W procesie edukacyjnym w odniesieniu do codzienności życia konieczne jest komunikowanie tematu wpływu kulturowego, wzbogacenia kulturowego, mieszania się różnych kultur, współistnienia w pluralistycznym społeczeństwie, poprzez nabycie niezbędnych kompetencji, tj. wiedzy do poruszania się w różnych grupach etnicznych i kulturowych żyjących w społeczeństwie europejskim i poza nim, korzystających z międzykulturowych kontaktów komunikacyjnych w celu wzbogacenia siebie i innych.

Do kluczowych kompetencji w edukacji międzykulturowej i komunikacji międzykulturowej należy przygotowanie uczniów do wzajemnego harmonizowania wrażliwości na tolerancję, szacunek i otwartość, odmienności różnych grup oraz potrzebę osobistej odpowiedzialności, uczynności i zaangażowania.

W komunikacji międzykulturowej otwiera się przestrzeń do dyskusji o korzyściach płynących z migracji, asymilacji cudzoziemców w społeczeństwie w dobie kryzysu migracyjnego i innych sytuacjach kryzysowych. Istnieje rosnąca potrzeba skupie-

nia się na poszerzeniu perspektywy uczniów, nauczycieli i społeczeństwa o dodatkowe fakty w zakresie zmniejszania wagi niektórych uprzedzeń.

Aby zrozumieć inną kulturę, trzeba umieć odzwierciedlać własną tożsamość kulturową (poprzez rozumienie tradycji wybranych świąt – Boże Narodzenie, Wielkanoc), pamiętanie ważnych postaci historycznych, ważnych wydarzeń historycznych oraz poszukiwanie międzykulturowych węzłów komunikacyjnych.

Nauczanie języka (np. czeskiego, polskiego, litewskiego, fińskiego itp.) jako drugiego języka jest integralną częścią komunikacji międzykulturowej.

Obecnie w kontekście europejskim istnieje potrzeba realizowania międzykulturowych działań edukacyjnych w ramach tzw. akceptacji międzykulturowej i wzrostu kapitału kulturowego.

Wybrane tematy przydatne w komunikacji międzykulturowej:

- wielokulturowość,
- czeski (polski, litewski) jako język obcy,
- globalizacja,
- integracja i asymilacja,
- cudzoziemcy i uchodźcy,
- media i wizerunek cudzoziemców (mniejszości),
- tradycje religijne i współczesność,
- rasizm i uprzedzenia rasowe,
- stereotypy i uprzedzenia,
- prawa mniejszości narodowych,
- poznawanie sposobu myślenia innego narodu,
- edukacja dla tolerancji itp.

Celem niniejszego tekstu przygotowanego w ramach projektu ED-ON (2020–2023) jest zwrócenie uwagi na znaczenie międzykulturowej komunikacji pedagogicznej, kapitału kulturowego, usuwania barier językowych w komunikacji z obcokrajowcami, poprzez komunikatywne i wielokulturowe nauczanie na wszystkich poziomach edukacji w kontekście europejskim i światowym, przede wszystkim potrzebę stworzenia możliwości edukacji językowej cudzoziemcom (np. na niskoprogramowych kursach językowych) nie tylko w dobie migracyjnego kryzysu społecznego.

### **Komunikacja międzykulturowa w nauczaniu i na niskoprogramowych lektoratach języków obcych**

Co to jest niskoprogramowy kurs języka obcego (nierodzimego), np. czeski (lub inny język) dla obcokrajowców? Specjalny dobrowolny kurs dla grupy studentów (cudzoziemców) z różnymi motywacjami do nauki drugiego języka (przez różny czas i na różnych poziomach językowych) w kraju, w którym (99%) się nie urodzili, do którego przybyli w różnych celach i z różnych powodów (z różną perspektywą czasową pobytu). Poszczególne lekcje kursu są zamknięte tematycznie i formalnie (bez ciągłości) i zorientowane praktycznie na potrzeby komunikacyjne studentów. Celem jest wzajemne zrozumienie, współpraca, pomoc, zmiana języka, kontakt społeczny. Charakterystyczną próbą uczestników niskoprogramowych kursów językowych dla cudzoziemców są:

- cudzoziemcy (populacja dorosłych i dzieci/bez przewidywania wieku) spośród imigrantów, niezależnie od tego, czy znają łaćinę i skąd (z jakiego kraju) pochodzą, jaki mają poziom wykształcenia czy jakie są ich codzienne obowiązki,
- studentów (cudzoziemców) o różnym poziomie zaawansowania językowego i komunikacyjnego,
- osoby nieznaną się wzajemnie (osoby nieznanne) o różnych talentach, troskach, radościach, doświadczeniach,
- osoby przyjęte na kurs jako jednostki mile widziane bez względu na to, z jakiej kultury (religii) pochodzą,
- osoby, które same decydują, jaki poziom językowy chcą osiągnąć, ile czasu spędzą na nauce innego języka (bez obowiązku samodzielnego zarządzania przygotowaniem językowym w domu),
- osoby, które na kursach kierują się wzajemnym zrozumieniem i pomocą,
- każdy uczestnik kursu wyniesie z edukacji inną wiedzę, umiejętności, kompetencje, doświadczenie.

Co jeszcze świadczy o niskim progu kursów językowych:

- otwartość,
- zmienność liczby kursantów i jakości kształcenia uzyskiwanego w kraju pochodzenia cudzoziemców (nie wiadomo, kto uczęszcza na kurs),
- ukierunkowanie na praktyczne użycie języka w sytuacjach życia codziennego,
- utrzymanie zainteresowania opanowaniem codziennej komunikacji i potrzeby (motywacji) do nauki.

Cel kursów niskoprogowych:

- szybkość wzrostu języka nie jest ważna,
- kluczowe znaczenie ma pomoc obcokrajowcom w okresie adaptacyjnym w procesie integracji z czeską rzeczywistością (lub innym środowiskiem nierodzimy językowo), tak aby jednostka mogła komunikować się, rozumieć i opanować kompetencje językowe niezbędne w codziennych sytuacjach, życiu codziennym.

Korzyści z niskoprogowego kursu językowego:

- socjalizacyjne (pomagają nawiązywać wzajemny kontakt i pomagać),
- ukierunkowane na językową codzienność (codziennosc, praca, zapewnienie mieszkania, edukacja),
- nauka w grupach.

Typowa struktura lekcji języka niskoprogowego:

- powitanie, wizytówka,
- część diagnostyczna (gra, zajęcia, nauczanie w parach/grupach), powtarzanie informacji,
- powtórzenie ćwiczeń aktywizujących,
- podsumowanie, utrwalenie wiedzy, umiejętności, aktywność zespołowa, aktywacja „minitest” (bez klasyfikacji).

Jak zorganizować nauczanie na niskoprogowych kursach językowych dla obcokrajowców (np. czeski, polski, litewski, fiński i inne)? Jaka jest właściwa organizacja niskoprogowego kursu językowego dla obcokrajowców?

Efektywną formą organizacyjną nauczania na kursach niskoprogowych jest



praca w grupach. Najlepiej pracować z dwiema grupami uczniów zaawansowanych (w zależności od wieku i poziomu komunikacji, poziomu wykształcenia itp. czynników). Nauczanie grupowe na kursach niskoprogramowych nazywamy „wydziałem”. Nauczyciele (wykładowcy) uczący języka na kursach niskoprogramowych nie rekomendują organizowania zajęć w więcej niż 4 grupach zaawansowanych (w tzw. oddziałach).

Zgodnie z wynikami pierwszej diagnozy studentów (poziom zaawansowania i możliwości nauki danego języka) wykładowca jest ograniczony nie tylko limitem czasowym zajęć dydaktycznych (np. nauczanie w blokach 90-minutowych), ale również przez możliwości językowe (potencjał).

### **Jakie są zalecenia dotyczące pracy w tzw. działach?**

Specjaliści w nauczaniu języka czeskiego jako obcego zalecają przestrzeganie zasady „mniej znaczy więcej” podczas pracy w grupach (oddziałach). Wybór przedmiotu i metody nauczania nie może być przytłoczony nowymi informacjami i wymaganiami. Kluczowe jest to, że wydziały mogą również pracować samodzielnie (w mniejszej liczbie tzw. zespołowych jednostek uczących się), z nauczycielem (wykładowcą) obsługującym obie grupy, wyjaśniającym, doradzającym, monitorującym, analizującym ich pracę w zespole oraz pracę indywidualną. Przydzielając zadania, nauczyciel (wykładowca) pracuje systematycznie, zgodnie z planem, ale musi umieć wdrażać i reagować na różne (nawet nieoczekiwane) bodźce, sygnały, potrzeby – tj. być elastycznym w komu-

nikacji i procedurach dydaktycznych, słuchać, analizować problem, oceniać i rozwiązywać sytuacje problemowe.

### **Dlaczego samodzielna praca w tzw. działach jest ważna?**

Pierwszą zasadą nauczania na tzw. wydziałach jest to, że każdy student powinien wynieść z nauczania określoną wiedzę, umiejętność (kompetencję). Nauczyciel (wykładowca) zastanawia się (wyznacza) nad celem (cele) w odniesieniu do liczby i poziomu uczniów oraz innych czynników. Należy zdać sobie sprawę, że nie wszyscy uczniowie osiągną ten sam poziom w procesie uczenia się/efektach kształcenia. Ważne jest przemyślenie kluczowych pytań (jak uczniowie będą pracować, ile, z czym, gdzie, dlaczego, jak długo itp.). Ważna jest samodzielna praca (grupowa lub indywidualna). Każdy krok w nauce musi zostać powtórzony na odpowiedniej liczbie uczniów, dopracowany, przemyślany w taki sposób, aby prowadził do dalszego doskonalenia. Praca z obrazkami, układanie pewnej reakcji obrazkowej (np. poprzez dopasowywanie do siebie identycznych kart, np. pexów), sortowanie informacji (np. do nadrzędnych pojęć/obrazków), proste opisywanie (co robimy), zapoznawanie się z literami (pojęciami) wobec codzienności, kluczowe sytuacje zgodnie z wybranym tematem. Właściwe jest wykonywanie naprzemiennych czynności (rysowanie, pisanie, komponowanie, sortowanie, opisywanie, czytanie, słuchanie, dzielenie się).

Podczas wstępnego wyjaśnienia (briefingu) działania (wskazówki) nauczyciel nie powinien mówić długo, ale jasno,

zwięźle, logicznie, ilustracyjnie. Stopniowo od znanego do nieznanego, od bliskiego do bardziej odległego, od prostego do bardziej złożonego. W fazie instruktażowej należy pracować z przygotowanymi kartami pracy, dokumentami (obrazkami, kartami, materiałami) w odniesieniu do odpowiednio dobranych zajęć i zabaw dydaktycznych.

### **Jakie są podstawowe fazy (kroki) lekcji?**

Podstawowe fazy nauczania języka na kursach niskoprogowych to: wprowadzenie (wgląd w problem) – utrwalenie informacji, dalsze nauczanie bezpośrednie (praca z pytaniami, tłumaczenie, wyjaśnienie, podsumowanie kluczowych informacji, informacja zwrotna, ocena), np. oględziny wybranych ćwiczeń, zadana praca samodzielna, praca w parach, zespołach. W procesie pisania wskazane jest naprzemienne uzupełnianie brakujących informacji, uzupełnianie liter, terminów do obrazków/niepełnych tekstów, a następnie przepisywanie niektórych wyrazów, krótkich zdań. Działania mające na celu powtórzenie/utrwalenie wiedzy, umiejętności (gra, rywalizacja, inscenizacja, aktywność fizyczna itp.). Na koniec lekcji nie można zapomnieć o podsumowaniu tego, co osiągnęliśmy, istnieje możliwość złożenia zadania dobrowolnego/samodzielnej pracy do samodzielnej nauki (nie jest to czynność obowiązkowa).

### **Jak ustalić strukturę lekcji w nauczaniu języka niskoprogowego dla obcokrajowców?**

Od wstępnej diagnozy grupy (lub jednostek) pod kątem potencjału językowego/komunikacyjnego itp., np. poprzez

grę, ćwiczenie aktywizujące, powtórzenie kluczowych pojęć, następnie należy przejść do pogłębienia tematu w kierunku wyjaśnienia wspólnej aktywności (poprzez komunikowanie, kto, w jakiej liczbie, jak długo, jak i czym będzie pracował, co będzie robił lub dlaczego). Powtórzenie czynności, powtórzenie pojęć (krótsze jednostki tematyczne z życia codziennego), podsumowanie informacji i wariacje, konsolidacja – ważne jest, czego się nauczyłaś/nauczyłeś – w formie pracy zespołowej, prostego testu itp.

### **Jaki jest cel każdej lekcji w niskoprogowym kursie językowym dla obcokrajowców?**

Celem jest osiągnięcie zrozumienia wybranych osób (lub całości) w życiu codziennym, zgodnie z wybranym tematem kluczowym dla codziennej sytuacji. Warunkiem skutecznej drogi do osiągnięcia celu nauczania jest prawidłowe przyporządkowanie pracy w stosunku do celu i treści nauczania. Ponadto należy pomyśleć o metodach nauczania i formach organizacyjnych (podział uczniów na grupy ze względu na wiedzę), pomocach, środkach dydaktycznych i technologicznych, kartach pracy (inne źródła informacji), współpracy w grupach itp.

### **Dlaczego ważne jest myślenie o czynnościach (rodzajach czynności) w nauczaniu?**

Odpowiednio dobrane zajęcia dydaktyczne pomagają w zrozumieniu przedmiotu, utrwaleniu informacji (wiedzy) i umiejętności. Zajęcia łągodzą stres, strach przed nieznanym.

Praca zespołowa w grupie sprzyja współpracy, radości, motywacji do nauki poprzez zabawę, wspólną naukę na całe życie, rozwiązywanie sytuacji problemowych.

Pytania do rozważenia:

- Co może być w pudełku?
- Co może być w bagażniku?
- Czego brakuje/czego brakuje na obrazku?
- Co jest nie tak z tekstem?
- Czego brakuje w tekście?
- Co należy do siebie?
- Kto co zrobił?
- Kto powiedział co?
- Powiesz to mimo wszystko?
- Słyszałeś to słowo?
- Czy to jest poprawne?
- Co to jest?
- Gdzie to jest?
- Możesz to narysować?
- Możesz to podłączyć?

### **Jak zaplanować plan lekcji na niskoprogramowym kursie języków obcych (np. czeski, polski, litewski, fiński)?**

Jaki jest cel edukacyjny lekcji?

Cel uczenia się można rozumieć jako przemyślany efekt uczenia się, który ma zostać osiągnięty na określonym etapie uczenia się (Mager, 1999).

Kluczowe pytania nauczyciela (wykładowcy) prowadzące do określenia celów nauczania:

- Co uczeń (uczeń) powinien robić na zajęciach?

- Jak dobrze uczeń (uczeń) powinien wykonywać określoną czynność (czynność) w procesie edukacyjnym?
- Jak dokładnie (wraz z określeniem miary) uczeń powinien wykonywać określoną czynność (czynność) w procesie edukacyjnym?
- W jakich warunkach uczeń powinien wykonywać określoną czynność?

**Co określamy w celu nauczania?**

- Wydajność (co uczeń powinien osiągnąć).
- Warunki (w jakich warunkach cel ma być zrealizowany).
- Standardy wydajności.

**Jakie są warunki spełnienia świadczenia?**

- Zakres (np. ile linijek uczeń powinien przeczytać w tekście).
- Sposób rozwiązania (np. według jakiego schematu uczeń powinien postępować, jaką strategię wybrać).
- Pomoce i środki dydaktyczne.
- Środowisko (w którym odbywać się będzie nauczanie).
- Inne wymagania (m.in. stan fizyczny/psychiczny ucznia), np. uczeń zaznacza słowo kluczowe dla wybranego tematu innym kolorem niż pozostały tekst.

**Jakie są wymagania dotyczące definiowania i wyznaczania celów w nauczaniu?**

- Spójność (wewnętrzna jedność z powiązaniem z docelową strukturą).
- Konsekwencja (postęp od bliskiego celu do bardziej odległego, od znanego do nieznanego z powiązaniem z codziennością).

- Adekwatność (związek między celami, pomocami dydaktycznymi a rzeczywistymi warunkami).
- Jednoznaczność.
- Kontrolowalność.

### Jakie są błędy w definiowaniu celów nauczania?

- Brak określenia (uogólnienia) wymagań w celu.
- Ustalenie celu z treścią (o co chodzi w zadaniu).
- Niejednoznaczność w przydzielaniu pracy i interpretacji celu.
- Zmiana celu działań nauczyciela.

Błąd polega np. na tym, że nauczyciel (wykładowca) ustali, iż uczniowie poznają informacje o Czechach (zbyt szeroki kontekst celu).

### Jakie cele dydaktyczne ma na myśli nauczyciel (wykładowca)?

Według Blooma (1956) klasyfikujemy 3 rodzaje celów edukacyjnych jako cele edukacyjne. Uwzględniamy trzy kluczowe cele edukacyjne:

- cele poznawcze (wiedza, umiejętność rozwiązywania zadanych zadań),
- cele afektywne (postawy, emocje, wartości),
- cele psychomotoryczne (mowa, pisanie, rysowanie, posługiwanie się przedmiotami, zabawa czymś).

### Czym charakteryzują się cele poznawcze według taksonomii celów Blooma (1956)?

- Zapamiętywanie (fakty, ustalenia, terminy, procedury, środki, teorie, prawa).

Czasowniki pomocnicze: definiować, uzupełniać, pisać, przypisywać, odtwarzać, opisywać, powtarzać itp.

- Zrozumienie.

Czasowniki pomocnicze: wyjaśniać, poprawiać, wyrażać, ilustrować, mówić własnymi słowami itp.

- Stosowanie.

Czasowniki pomocnicze: używać ogólnych/abstrakcyjnych pojęć, teorii, procedur, zasad w konkretnych sytuacjach życiowych.

- Analiza.

Czasowniki pomocnicze: analizować, rozróżniać, decydować itp.

- Wykonanie syntezy.

Czasowniki pomocnicze: proponować, modyfikować, organizować, mówić ogólne wnioski itp.

- Ocenianie.

Czasowniki pomocnicze: doceniać, porównywać, oceniać, krytykować itp.

### Co przyniosła tzw. rewizja celów poznawczych (Anderson, Kratwohl i in., 2001)?

Szósta kategoria (ocena) została przeniesiona do kategorii piątej (czasownik pomocniczy: oceniać), a kreatywność (czasownik pomocniczy: tworzyć) do szóstej kategorii celów poznawczych. Synteza stała się następnie częścią kilku kategorii docelowych (po rewizji celów nie jest już oddzielną kategorią docelową).

Do wymiarów procesów poznawczych włączono następujące czasowniki:

- pamiętać,
- rozumieć,
- stosować,

- analizować,
- oceniać,
- tworzyć.

Wymiar wiedzy składa się z:

- faktów,
- koncepcji,
- metapoznania.

### **Czy istnieje taksonomia zadań edukacyjnych?**

Profesor D. Tollingerová (2001) sformułowała tak zwaną taksonomię zadań uczenia się wg 5 kategorii:

- odtwarzanie pamięci tagów,
- proste operacje myślowe,
- złożone operacje myślowe,
- przekazywanie ustaleń,
- kreatywne myślenie.

### **Co rozumiemy przez przesłanie – czy cel musi być SMART?**

- Konkretny (jasno i konkretnie sformułowany).
- Mierzalny (po którym będziemy wiedzieć, że cel został pomyślnie zrealizowany).
- Ambitny (stanowi wyzwanie, przyniesie zmianę, jasny plan nauczania, działania).
- Realistyczny (kieruje do pożądaných rezultatów, cel powinien być osiągalny przy użyciu wybranych środków i zasobów).
- Określony w czasie (określenie: kiedy, do kiedy cel/cele zostaną zrealizowane).

### **O czym powinien pomyśleć nauczyciel, planując niskoprogramowy kurs dla obcokrajowców?**

- Jaki jest cel (cel/cele) jednostki edukacyjnej?
- Jaki jest cel poszczególnych działań edukacyjnych?
- Czasoprzestrzeń (co, kto, kiedy powinien robić, wykonywać).
- Różnorodność zajęć (zawsze myśl o działaniach alternatywnych – tzw. plan kryzysowy/sytuacje kryzysowe), modyfikacja procedur uczenia się, materiałów.
- Myśli o tym, czego (narzędzia, arkusze, materiały piśmienne, podręczniki itp.) uczeń będzie potrzebował na lekcji. Czego nauczyciel/wykładowca będzie potrzebował (jakich pomocy/zasobów) do nauczania?
- Informacja zwrotna dla studentów, kolegów (wykładowców).
- Zastanawia się nad procedurami pracy z uczniami o różnym poziomie zaawansowania językowego.
- Zastanawia się nad procedurami pracy z uczniami w różnym wieku.
- Zastanawia się nad procedurami pracy w odniesieniu do sytuacji, w których uczeń może/nie musi stale przychodzić na lekcję.
- Elastyczność, gotowość do zmiany nauczania w zależności od aktualnej sytuacji, potrzeb uczniów itp. (celem jest dostosowanie się do zmiany).
- Plan lekcji zamyka wybrany (realizowany) temat. Nie wlicza się to do automatycznej kontynuacji w następnej lekcji.

- Nauczyciel (wykładowca) podkreśla praktyczność zajęć/zajęć dydaktycznych w odniesieniu do życia codziennego i miejsca nauczania.

### **Jakie poziomy językowe mogą mieć studenci kursów niskoprogowych?**

- Początkujący,
- Średnio zaawansowany,
- Zaawansowany.

### **O czym jeszcze musi pomyśleć lektor przygotowujący lekcję na kursie językowym niskoprogowym?**

Ile tematów przygotowuje nauczyciel (wykładowca) kursu niskoprogowego:

- nauczyciel/wykładowca zwykle przygotowuje 1 temat do nauczania (ale z wariantami dla różnych poziomów w zależności od składu grupy uczestników lekcji),
- ważne jest powtarzanie zajęć w różnych wariantach (punktem wyjścia jest poziom językowy uczniów).

### **Jakie mogą być szczegółowe cele nauczania?**

Celem nauczania szczegółowego na danej lekcji jest opanowanie przez uczniów wybranej (konkretnej) sytuacji (w związku z codziennymi, powszechnymi sytuacjami).

Mogą to być następujące sytuacje, w których uczeń może:

- przedstawić się z imienia i nazwiska,
- powiedzieć, skąd pochodzi,
- powiedzieć, gdzie mieszka,
- powiedzieć, z kim mieszka,
- powiedzieć, dokąd idzie,

- powiedzieć, skąd pochodzi,
- wymienić środki transportu w mieście,
- nauczyć się orientacji blisko domu,
- nauczyć się orientacji w pobliżu szkoły,
- powiedzieć, co ma na śniadanie,
- powiedzieć, co jest na obiad,
- powiedzieć, w co jest ubrany,
- kupić chleb,
- kupić bilet,
- kupić notatnik,
- kupić buty,
- powiedzieć, co kupuje,
- oddać samochód do serwisu,
- zaprosić znajomych na kawę,
- zaprosić przyjaciela do gry w piłkę nożną,
- zaprosić znajomych do teatru, galerii,
- zaprosić znajomych do odwiedzenia,
- złożyć komuś życzenia urodzinowe,
- opisać drogę do domu,
- opisać drogę do szkoły,
- przedstawić (opisać) swoją rodzinę,
- przedstawić (opisać) swoich znajomych,
- opisać szkołę,
- napisać pracę domową,
- przeczytać tekst,
- powiedzieć, co czyta,
- powiedzieć, czego się uczy,
- powiedzieć, jakie ma plany,
- opisać codzienną rutynę,
- opisać plan na wakacje,
- powiedzieć, co lubi/nie lubi,
- powiedzieć, co go boli,

- powiedzieć, czego potrzebuje,
- kupić lekarstwo w aptece,
- komunikować się z lekarzem na temat konkretnego problemu zdrowotnego,
- pracować ze słownikiem,
- wypełnić ankietę,
- wypełnić oficjalny dokument,
- uregulować czynsz,
- komunikować się na pocztę,
- komunikować się w biurze,
- napisać krótki tekst,
- rozumieć dialog kolegów z klasy,
- brać udział w dyskusjach klasowych itp.

### **Jakie są podstawowe etapy nauczania?**

- motywacyjny,
- wyjaśniający,
- utrwalający,
- aplikacyjny,
- diagnostyczny,
- oceniający.

### **Co zaleca się wdrożyć w poszczególnych fazach nauczania kursów niskoprogramowych?**

#### **Wstęp:**

- wspólna aktywność – wprowadzenie do lekcji (wykorzystywane do diagnozowania dla nauczyciela, co każdy może zrobić, a następnie podzielenia uczniów na różne grupy, z myślą o możliwej współpracy w zespole),
- powszechna interpretacja przedmiotu (w masowej formie nauczania) opiera się na diagnozie informacji,

które uczniowie znają, odniesieniu do tego, co się wie, potrafi, co rozumie,

- od wspólnego tłumaczenia przechodzimy do przydzielania oddzielnych zadań poszczególnym grupom, właściwe jest jedynie przydzielanie pracy z tego samego arkusza (jednak wykonywanie różnych zadań w grupach zgodnie z ich poziomem językowym), praca na ten sam temat,
- aktywność powtarzania tematu (pomoc uczniom w wykonaniu zadania),
- kolejna praca grupowa z inną intencją podziału na grupy (np. według czynności, a nie tylko według poziomu zaawansowania językowego uczniów),
- nauczyciel/wykładowca obserwuje studentów podczas zajęć dydaktycznych, monitoruje ich sukcesy/porażki, jest dla studentów doradcą, pomocnikiem w rozwiązywaniu problemów (co student potrafi/nie umie jest sprawdzane),
- przeplatanie różnych rodzajów zajęć dydaktycznych (opisywanie obrazków, praca z tekstem, ćwiczenia fizyczne itp.). Ważna jest współpraca uczniów.

#### **Nauczanie bezpośrednie:**

- wyjaśnienie programu nauczania indywidualnie, w tandemie, w grupie, zadanie samodzielnej pracy,
- parceling programu nauczania – naprzemienność zajęć.

#### **Koniec lekcji:**

- wspólna aktywność w grupie przy wzajemnej współpracy, pomocy, powtarzaniu tematu i utrwalaniu,

- dyskusja, pytania, linki, przypisanie dobrowolnego zadania do samodzielnej nauki,
- lektor (wykładowca) odpowiada na indywidualne pytania uczestników kursów niskoprogramowych, wskazuje zasoby, fachową literaturę do samodzielnej nauki i innych możliwości nauki języka, doradztwo językowe, wsparcie.

### **Dbanie o wymowę podczas nauki języka na niskoprogramowych lektoratach dla obcokrajowców**

#### **Dlaczego konieczne jest ćwiczenie poprawnej wymowy w nauce języków obcych?**

Wątpliwości w wymowie głosek, słów, zwrotów, większych jednostek zdaniowych są bardziej zauważalne, partnerzy w komunikacji spośród native speakerów są bardziej wrażliwi właśnie na błędną wymowę, nieprzestrzeganie zasad wymowy przez obcokrajowców (studentów) uczących się języka obcego.

Uważna i poprawna wymowa komunikatów językowych otwiera drogę do efektywnej codziennej sytuacji i pośredniczy w porozumiewaniu się funkcjonalnym w problematycznych kontaktach komunikacyjnych.

Warto już na lekcjach wprowadzających do niskoprogramowych kursów językowych zwracać uwagę na zasady poprawnej wymowy, a mianowicie na wybrane głoski, poszczególne wyrazy, zwroty, wybrane zwroty (np.), powiązane pojęcia, wyrażenia w odniesieniu do wybranego tematu danej lekcji.

W jaki sposób diagnostyka lektora pomaga w poprawnej wymowie uczestników niskoprogramowych kursów językowych?

Nauczyciel (wykładowca) już w początkowej fazie lekcji obserwuje poprawną wymowę głosek, słów, zwrotów i dłuższych zdań u wszystkich uczniów i przeprowadza diagnostykę skupiającą się na poprawności wymowy z punktu widzenia rozumienia przez poszczególnych mówców wśród uczniów już podczas początkowej wspólnej działalności dydaktycznej (z ćwiczeniem zwrotów np. pozdrowienia, wprowadzenia imiennego, podziękowania, prośby) w celu rozpoznania poziomu językowego uczniów.

Hrdlička i Slezáková (2007, s. 22) zalecają ukierunkowanie treningu poprawnej wymowy na:

- pojedyncze dźwięki,
- grupy spółgłoskowe,
- akcent,
- intonacja i frazowanie,
- tempo wypowiedzi,
- uderzenie,
- forma fonetyczna,
- niechlujna wymowa,
- długie słowa,
- międzynarodowe słowa.

Trening wymowy należy rozpocząć od wszystkich czynności dydaktycznych (mówiąc, czytając, komunikując się), najpierw od krótszych komunikatów, słów, zwrotów z naciskiem na określony problem wymowy z docelowym ukierunkowaniem tematycznym wybranego słownictwa danej lekcji (pro-



cedura treningu wymowy: od dźwięków do słów, zwrotów i zdań, nauka nowych słów).

Czynności ze słuchu (wideo, filmy, nagrania mowy z codziennych autentycznych sytuacji) również odgrywają ważną rolę w treningu wymowy. Ważne jest, aby powiązać określoną formę dźwiękową z właściwą konotacją (znaczeniem) słów i zjawisk.

### **Jakie metody i formy organizacyjne nauczania są odpowiednie do nauki poprawnej wymowy na niskoprogowych kursach językowych dla obcokrajowców?**

- praca z zapisywaniem na tablicy określonych słów (zwrotów) typowych dla wymowy (z rozróżnianiem kolorów poszczególnych cech wymowy, np. długości samogłoski, akcentu w słowie),
- przepisywanie wyrazów wg obrazków w zeszycie/na tablicy/z naciśnięciem na poprawną wymowę,
- pramatyzyzacja mowy sytuacyjnej (akcent na wymowę problematycznych zwrotów),
- praca z wideo (wyszukiwanie błędów w wymowie poprzez słuchanie/wizualnie),
- praca z mapą pojęciową, asocjacja,
- uważne czytanie wymowy zjawisk, np. poprzez czytanie wyrazów z listy określonych terminów dla wybranego programu lekcji,
- czytanie empatyczne (zgodnie z atmosferą sytuacyjną wyrażoną w tekście),
- cicha gra pocztowa,
- chóralne powtarzanie słów,

- echo, rytmiczność/wymowa w ustalonych ramach metrycznych,
- imitacja nagrania wideo ze sceną dialogową.

Dyktanda ruchowe (start i koniec biegu) z jednej strony sali lekcyjnej na drugą w celu poprawnego skopiowania (w zadaniu zespołowym) słów z listy umieszczonej po jednej stronie sali lekcyjnej. Oceniana jest szybkość i poprawność, liczba poprawnie przepisanych słów.

- dopasowywanie z wymową wyświetlanych zjawisk,
- ćwiczenia językowe, rozgrzewki językowe (zagadki językowe),
- uczymy [r], [l], wspólnie patrząc na głoskę, słuchając głoski, poprawnie wymawiając głoskę.

## **Komunikacja i słownictwo**

### **Czym ludzie różnią się w komunikacji?**

Każda osoba używa innego bogatego słownictwa. Każdy uczeń używa innego słownictwa aktywnie lub pasywnie, uczniowie nigdy nie znają tego samego słownictwa na wybrany temat lekcji. Nauczyciel (wykładowca) szanuje indywidualne osobliwości w sposobie przyswajania nowych słów, wzbogacając słownictwo o nowe zwroty w języku obcym.

### **Jakie strategie uczenia się są odpowiednie do nauki nowych słów?**

Logopedzi zalecają skupienie treningu wzbogacania słownictwa na uczeniu się nowych wyrażen w określonych sytuacjach, określonych akcjach i reakcjach. Hrdlička, Slezáková i in. (2007, s. 22) twierdzą:

- „Naucz nowych słów w określonych sytuacjach lub określonych działaniach i reakcjach,
- ucz uczniów całych zdań, wyrażeń, sytuacji, a nawet wyodrębniaj z nich pojedyncze słowa,
- postępuj zgodnie z zasadą 5x5 (wymów co najmniej 5x i napisz 5x),
- naucz nowych słów za pomocą obrazków,
- organizuj powiązane zestawy słownictwa w grupy, nie umieszczaj zbyt wielu słów w jednej grupie,
- rozwiń raporty w klasie, uczniowie mają kopie zdjęć i piszą do siebie imiona”.

### **Jakie tematy są kluczowe dla wzbogacenia słownictwa?**

Wybrany temat każdej lekcji powinien odpowiadać codziennemu życiu, codziennym sytuacjom, z jakimi stykają się uczniowie (mieszkanie, codzienna rutyna, zakupy, zwroty społeczne, edukacja, transport, identyfikacja problematycznych zjawisk, rozwiązywanie potrzeb uczniów itp.). Niektóre kursy mogą być tematyczne.

### **Jak wzbogacić słownictwo?**

- praca z obrazkami (dopasowywanie rzeczy, które do siebie pasują, uzupełnianie brakujących części w słowie, zdaniu itp.),
- rozmowy na podstawie wybranych obrazów/listy słów,
- kalambury (słowa rzucone dookoła),
- wybór odpowiedniego zdania/wyrażenia do określonej sytuacji,
- praca ze słownikiem, dobieranie wyrazów do tworzenia sensownych

- zdań (zgodnie z zadanym kontekstem tematycznym),
- identyfikacja słów, które nie należą tematycznie do tekstu,
- słowna piłka nożna,
- pexesa,
- cichy wpis,
- szubienica,
- testy,
- quizy,
- krzyżówki (tworzenie i uzupełnianie),
- metody krytycznego myślenia.

## **Komunikatywna metoda nauczania**

### **Na co kładzie nacisk komunikacyjna metoda nauczania?**

- Złożoność.

Nacisk kładziony jest na równe kształtowanie wszystkich 4 sprawności językowych (czytanie, pisanie, mówienie, słuchanie ze zrozumieniem).

- Równowaga w kierowaniu na jakość:
  - język jako system i jego struktura,
  - mowa i czynniki pozajęzykowe.
- Adresowalność wobec użytkownika języka obcego (do jego potrzeb językowych, poziomu jego kompetencji komunikacyjnych). Zasada nauczania języka obcego nie dotyczy już jednakowo wszystkich, ale nowe podejście kładzie nacisk na zróżnicowanie nawet przy parcelacji (w zakresie doboru programu nauczania i jego struktury pod kątem jakości i ilości prezentowanych danych zgodnie z ich celem i rodzajem).

- Pożytek.

Chodzi o praktyczne zastosowanie wiedzy i ukierunkowaną naukę języka (a nie o język).

Jak można włączyć podejście komunikacyjne do codziennego, realnego nauczania dzieci – przedszkolaków i uczniów I klasy szkoły podstawowej?

Zgodnie z indywidualnymi dokumentami programowymi (RVP ZV) należy kłaść nacisk na komunikatywne posługiwanie się językiem obcym w odniesieniu do życia codziennego i sytuacji.

### **Jak rozumieć zalecenia Rady Europy (2001) i ich ponadczasowość?**

„Zachęcaj do podejścia opartego na potrzebach komunikacyjnych uczniów oraz do korzystania z materiałów i metod, które umożliwiają uczniom zaspokojenie tych potrzeb. Ponadto wybór metod nauczania powinien odpowiadać charakterystyce uczniów” (Europejski system opisu kształcenia językowego, 2001, s. 145, SERR).

Podejście komunikacyjne patrzy na język w szerszym kontekście (nie tylko w zestawieniu jego struktur – gramatyka, słownictwo, ale przede wszystkim według funkcji, jakie spełnia język).

Umiejętności komunikacyjne uczniów należy rozwijać w taki sposób, aby mogli wybierać elementy językowe w różnych codziennych sytuacjach z uwzględnieniem ich funkcji komunikacyjnych w rzeczywistej czasoprzestrzeni (czasie i sytuacjach).

## **Podsumowanie**

Według Mareša, Křivohlavý'ego (1995, s. 25) komunikacja międzykulturowa i jednocześnie pedagogiczna spełnia sześć następujących funkcji:

- pośredniczy w relacjach osobistych i bezosobowych,
- pośredniczy w działaniach społecznych uczestników,
- pośredniczy w interakcji uczestników, w tym w wymianie informacji, doświadczeń i postaw,
- formuje wszystkich uczestników procesu pedagogicznego,
- jest środkiem do prowadzenia edukacji i szkoleń,
- konstytuuje każdy system edukacyjny.

W związku z rozwojem społecznym dynamicznie rozwija się koncepcja międzykulturowej komunikacji edukacyjnej, pojawiają się nowe potrzeby komunikacyjne, na które trzeba odpowiedzieć w procesie edukacyjnym w kontekście międzykulturowym.

W każdym społeczeństwie istnieją mniejszości, które swoim wpływem zmieniają kulturę społeczną i komunikację międzykulturową. Spotykamy się z mieszaniami kultur w Europie i w kontekście globalnym, z różnych powodów (np. wymiana studiów lub pracy, a także w kontekście migracji uchodźców). W dzisiejszym społeczeństwie europejskim ważne jest prowadzenie komunikacji pedagogicznej z orientacją międzykulturową w celu rozwijania umiejętności rozwiązywania sytuacji problemowych i oriento-

wania się w pluralistycznym kulturowo świecie z efektywną komunikacją i edukacją wielokulturową, rozwijanie kontaktów w celu wzbogacenia siebie i innych oraz nauka otwartości na różne grupy, wzajemna pomoc, potrzeba osobistego zaangażowania. Kluczowe jest wsparcie dobrowolnej współpracy i pomoc w integracji migrujących cudzoziemców do społeczeństwa większościowego, także z punktu widzenia nauczania języków obcych (np. poprzez organizację niskoprogramowych kursów językowych dla dzieci i dorosłych) oraz efektywnej komunikacji pedagogicznej, stosując zorientowane na komunikację podejście międzykulturowe.

## Bibliografia

- Buryánek J. (ed.) (2005). *Interkulturní vzdělávání II. Projekt Varianty*. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT.
- Čechová M., Styblík V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- Čermák F. (2001). *Jazyk a jazykověda*. Vyd. 3. Praha: Karolinum.
- Černý J. (1996). *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia.
- Černý J. (1998). Úvod do studia jazyka. Olomouc: Rubiko.
- Fedeleš M. (1998). *Dva modely malotriedneho školství. Komenský*, r. 122, č. 7–8, 137–139.
- Hartl P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Hendrich J. a kol. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha, SPN.
- Horvátová J. (2002). *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy: projekt Varianty*. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT.
- Hrbáček J. (1994). *Úvod do studia českého jazyka*. Vyd. 2. Praha: Karolinum.
- Hrdlička M., Slezáková M. et al. (2007). *Nížkoprahové kurzy češtiny pro cizince – příručka*. AUČCJ. CIC, Člověk v tísni.
- Kyriacou C. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Mareš J., Křivohlavý J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- META, O.P.S. *Metody multikulturní výchovy*. <https://www.inkluzivniskola.cz/multikulturni-vychova> [data dostupnosti: 12.12.2019].
- Moree D. (ed.) (2009). *Projekt CZECH-KID*, <http://www.czechkid.cz/index.html> [data dostupnosti: 12.12.2019].
- Šišková T. (ed.) (2008). *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál.
- Vyštejn J. (1991). *Vady výslovnosti. Aktuální problémy speciální pedagogiky*. Praha: SPN.



## Adaptacja rodzin ukraińskich w Polsce w kontekście edukacji wczesnoszkolnej: wybrane zagadnienia

### **Ukraińscy migranci w Polsce: sytuacja ogólna**

Migracje zagraniczne to przemieszczanie się ludzi w przestrzeni międzynarodowej. Jest to związane ze zmianami społecznymi i gospodarczymi. Powody migracji wynikają z różnych aspektów, takich jak klęski żywiołowe, trudności gospodarcze, zmiany sił politycznych kraju, w którym żyjemy, czy też dobrowolna, niesprowokowana decyzja oparta na chęci poznania innych krajów. Migracja towarzyszy ludzkości od zarania dziejów, a obecnie wydaje się nasilać. Głównymi aspektami migracji są: zmiany miejsca stałego pobytu emigranta, zmiany w strukturze zawodowej i społecznej.

Migracja jest procesem zbiorowym, ma swoje odzwierciedlenie zarówno w organizacji społecznej, jak i kulturowej, gdyż radykalnie zmienia sposób życia, wzorce zachowań i świat symboliczny migrantów. Migranci podejmujący decyzję o zmianie miejsca zamieszkania muszą przejść złożony proces, na który wpływa wiele czynników społecznych i psychologicznych. Czynniki determinujące zmianę muszą być na tyle silne, aby jednostka mogła przewyciężyć wszelkie wątpliwości i problemy, które pojawiają się na drodze do odejścia. Zmiany

takie nigdy nie są spowodowane pojedynczym motywem, ale raczej splotem pewnych okoliczności, które sprawiają, że jednostka decyduje się na opuszczenie znanego środowiska. Rozróżnia się czynniki „wypychające” i „przyciągające” w zależności od wpływu kraju, do którego emigrant wyjeżdża, i tego, który wyjeżdża.

Czynniki wypychające (czynniki wypychające z kraju pochodzenia):

- niskie wynagrodzenia,
- wysokie bezrobocie,
- złe warunki pracy,
- słabe perspektywy na przyszłość,
- zła sytuacja gospodarcza w kraju, ograniczone możliwości mieszkaniowe,
- nadwyżka osób w wieku produkcyjnym,
- rozczarowania i frustracje związane z utworzeniem nowego reżimu,
- konflikty zbrojne,
- ograniczenia praw człowieka.

Czynniki przyciągające (czynniki przyciągające do kraju docelowego):

- niski poziom bezrobocia,
- wysokie możliwości zatrudnienia,
- obniżone wymogi wizowe,
- możliwość uzyskania korzystnych zarobków,

- pozytywny stosunek do cudzoziemców i mniejszości etnicznych,
- inne możliwości ekonomiczne (szanse na zdobycie nowych kwalifikacji, poznanie nowych technologii).

Choć istnieje duże zapotrzebowanie ze strony instytucji publicznych i badawczych na określenie rzeczywistej wielkości zasobu cudzoziemców przebywających w Polsce, oszacowanie liczby tej populacji nie jest łatwe. Wynika to przede wszystkim z faktu, że instytucje gromadzące takie dane – m.in. Główny Urząd Statystyczny (GUS) i Urząd do Spraw Cudzoziemców (UdSC) – gromadzą je i prezentują w różny sposób. Ponadto znaczna część migracji ma charakter cyrkulacyjny, występuje też migracja nielegalna, którą trudno zmierzyć.

Obecnie zdecydowanie dominującą grupą obywateli państw trzecich w Polsce są obywatele Ukrainy. W 2019 r. stanowili oni 64,2% cudzoziemców przebywających w Polsce. Skalę migracji zarobkowej Ukraińców do Polski w ciągu ostatnich pięciu lat szacuje się na 0,4–2,1 mln osób. Rozbieżności w szacunkach wynikają z wahań sezonowych, okresowych powrotów do kraju oraz podejmowania pracy bez dopełnienia wszelkich formalności przewidzianych prawem. Według szacunków Instytutu Prognoz i Analiz Gospodarczych (IPiAG) w 2020 r. w szarej strefie w Polsce mogłoby pracować 751,8 tys. cudzoziemców, co stanowi 70% ogółu zatrudnionych cudzoziemców.

Od wybuchu wojny na Ukrainie granicę Polski przekroczyło ponad 3 mln obywateli tego kraju. Dziś szacujemy,

że w Polsce pozostało około 1,6 mln osób. Od 15 marca 2022 r. do końca czerwca 2022 r. pracodawcy zgłosili zatrudnienie na polskim rynku pracy 200 101 obywateli Ukrainy (dane Ministerstwa Rodziny i Polityki Społecznej). Należy zaznaczyć, że w związku z niepewną sytuacją polityczną związaną z rosyjską agresją militarną liczba Ukraińców przebywających w Polsce szybko się zmienia.

W celu rozwiązania najpilniejszych problemów bytowych i kwestii integracji zawodowej migrantów z Ukrainy rząd polski w trybie nadzwyczajnym uchwalił specjalną ustawę o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium Ukrainy. Ustawa weszła w życie 12 marca 2022 r., ze skutkiem prawnym od 24 lutego 2022 r. 8 czerwca uchwalono nowelizację tej ustawy. Ustawa z 12.03.2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. poz. 583 ze zm.) wprowadziła ułatwienia w legalizacji zatrudnienia dla obywateli Ukrainy przybyłych do Polski z terytorium Ukrainy w związku z działaniami wojennymi prowadzonymi na terytorium tego państwa oraz dla obywateli Ukrainy posiadających Kartę Polaka, którzy wraz z najbliższą rodziną przybyli na terytorium Polski w związku z działaniami wojennymi. Rozwiązania związane z uproszczoną formą legalizacji zatrudnienia dotyczą także obywateli Ukrainy, którzy legalnie przebywali w Polsce przed 24.02.2022 r.

Jednym z kluczowych rozwiązań zawartych w ustawie o pomocy obywatelom Ukrainy jest możliwość legalnego pod-

jęcia zatrudnienia na polskim rynku pracy. Ustawa przewiduje rozwiązanie umożliwiające obywatelom Ukrainy legalnie przebywającym na terytorium Polski podjęcie zatrudnienia bez konieczności uzyskiwania zezwolenia na pracę lub bez dopełniania obowiązku złożenia oświadczenia o zamiarze powierzenia pracy, czyli na zasadach uproszczonych. Pracodawca może zatrudnić na podstawie uproszczonych formularzy obywatela Ukrainy, który:

- przybył legalnie na terytorium Polski od 24.02.2022 r. z terytorium Ukrainy i deklaruje zamiar pobytu w Polsce oraz
- posiada ważny tytuł pobytowy.

Polski rząd zapewnił także uchodźcom z Ukrainy dostęp do instrumentów rynku pracy, kursów języka polskiego, możliwości przekwalifikowania się, a także ułatwił nostryfikację dyplomów i świadectw kwalifikacji zawodowych. Obywatele Ukrainy, którzy opuścili ojczyznę w wyniku agresji rosyjskiej, mogą legalnie przebywać w Polsce przez 18 miesięcy, począwszy od 24 lutego 2022 r. Dotyczy to osób, które przybyły do Polski z Ukrainy i zadeklarowały zamiar pobytu na terytorium naszego kraju. Przewidziano także ścieżkę dalszej legalizacji pobytu obywateli Ukrainy, którzy uciekli przed wojną. Osobom, których pobyt na terytorium Polski jest lub był uważany za legalny, udziela się zezwolenia na pobyt czasowy. Udziela się go jednorazowo na okres 3 lat, licząc od dnia wydania decyzji.

Ustawa przewiduje nadawanie numeru PESEL obywatelom Ukrainy, którzy przybyli do Polski w związku z wojną.

Rozwiązanie to umożliwi realizację wielu usług publicznych dla tych osób. W tym celu przewidziana jest specjalna procedura uzyskania numeru PESEL, po złożeniu wniosku zawierającego katalog podstawowych danych. Jest to procedura umożliwiająca uzyskanie numeru PESEL bez konieczności wykazywania podstawy prawnej jego posiadania.

Jednocześnie zapewniono obywatelom Ukrainy pełny dostęp do polskiego rynku pracy. Aby skorzystać z tego rozwiązania, pracodawca musi w ciągu 14 dni zgłosić za pośrednictwem portalu [praca.gov.pl](http://praca.gov.pl) właściwy urząd pracy o zatrudnieniu cudzoziemca. W ten sposób obywatele Ukrainy mogą także korzystać z usług rynku pracy w postaci m.in. pośrednictwa pracy, doradztwa i szkoleń zawodowych – na takich samych zasadach jak obywatele polscy. Obywatele Ukrainy mogą podejmować i wykonywać działalność gospodarczą na terytorium Polski na takich samych zasadach jak obywatele polscy, pod warunkiem uzyskania numeru PESEL.

W polskiej gospodarce od kilku lat występuje wysoki popyt na pracę zagraniczną, spowodowany niedoborem rodzimych pracowników na rynku pracy. Jednocześnie badania przeprowadzone w Polsce przez Work Service w 2019 r. („Migracje zarobkowe cudzoziemców z Ukrainy i Asia do Polski”) oraz przez Polsko-Ukraińską Izbę Gospodarczą w 2019 r. (Profil społeczny migranta zarobkowego z Ukrainy, <https://www.pol-ukr.com/wp-content/uploads/PUIG-PIZ-Raport-2019.pdf>) wyraźnie wskazuje na niski poziom dopasowania kompetencji cudzoziemców do potrzeb



rynku pracy. Jak wynika z deklaracji ukraińskich pracowników, zdecydowana większość z nich uważa, że wykonuje pracę poniżej swoich kwalifikacji. Wyniki analizy sytuacji zawodowej pracowników ukraińskich w dużych miastach przeprowadzonej w latach 2015–2018, wskazują, że wykonywanie pracy poniżej kwalifikacji deklarowało 59,9% migrantów z Warszawy, 55,3% migrantów z Wrocławia, 50,3% migrantów z Lublina i 48,3% migrantów z Bydgoszczy, a z badania „Cudzoziemcy w Warszawie” wynika, że Ukraińcy dzielą się na dwie grupy – 51% deklaruje, że znalazło pracę zgodnie ze swoimi kwalifikacjami, a 47% – poniżej swoich kwalifikacji. Zgodnie ze swoimi kwalifikacjami pracuje 90% cudzoziemców z UE, wśród cudzoziemców z innych krajów odsetek ten wynosi 67%.

Pracodawcy w Polsce są dobrze oceniani przez większość ukraińskich pracowników. 57% ankietowanych ma dobry lub bardzo dobry stosunek do swoich przełożonych, a 39% ma postawę neutralną. Stosunek ukraińskich pracowników do swoich polskich kolegów jest bardzo pozytywny. 53% ocenia Polaków, z którymi współpracowało, bardzo dobrze lub dobrze. Kolejne 37% Ukraińców jest neutralne.

Prawie 60% ankietowanych pracowników z Ukrainy czuje się zadowolonych ze swojej pracy w Polsce, 13,5% jest niezadowolonych. Na tę opinię nie ma wpływu kwestia podejmowania pracy poniżej poziomu wykształcenia. Wpływa na to jednak zadowolenie z zarobków i pozytywna ocena miejsca pracy (m.in. atmosfera, relacje ze współpracownikami, możliwości roz-

woju, stosunek Polaków do nich jako do obcokrajowców). Podobne wnioski można wyciągnąć z badania satysfakcji z pracy w Polsce w 2020 roku pracowników tymczasowych z Ukrainy: 93% respondentów wskazało, że jest zadowolonych z relacji ze współpracownikami, wysoko ocenione zostały także warunki pracy (82%) oraz stosunek Polaków do imigrantów (73%). Zadowolenie z wynagrodzenia wskazało 65% ankietowanych.

Zakres możliwych zadań do realizacji przez władze regionalne Polski obejmuje aktywizację i integrację zawodową oraz aktywność społeczną Ukraińców legalnie przebywających w Polsce:

- profilowanie potrzeb i potencjału cudzoziemca (oczekiwania a możliwości na lokalnym rynku pracy),
- organizacja kursów, szkoleń lub innych form kształcenia lub pomoc w znalezieniu i finansowaniu dostępnych szkoleń, kursów lub innych form kształcenia,
- wsparcie w niezbędnych formalnościach związanych z uznawaniem wykształcenia i kwalifikacji,
- doradztwo zawodowe i wsparcie w procesie aktywizacji zawodowej oraz zakładaniu i prowadzeniu działalności gospodarczej w Polsce,
- wsparcie w procesie pośrednictwa pracy (świadczone przez publiczne służby zatrudnienia i inne instytucje rynku pracy) oraz w kontaktach z pracodawcami.

Dodatkowo możliwe jest promowanie integracji w społeczeństwie poprzez indywidualny rozwój i wzmacnianie

aktywności w różnych obszarach życia społecznego Ukraińców:

- zapewnienie wsparcia asystenta integracyjnego w opracowaniu indywidualnej ścieżki integracji społecznej osób dorosłych oraz zapewnienie wsparcia w kontaktach z instytucjami i w sytuacjach życia codziennego;
- udzielanie pomocy prawnej, psychologicznej i psychoterapeutycznej w zakresie zdrowia psychicznego – także w związku z doświadczeniami migracji, a także doświadczeniem różnic kulturowych lub wynikających ze zmian w dotychczasowym środowisku cudzoziemca i jego rodziny;
- prowadzenie kursów i szkoleń z języka polskiego w zakresie orientacji kulturowej oraz w innych obszarach przydatnych z punktu widzenia integracji społecznej;
- zapewnienie niezbędnych tłumaczeń i wsparcie w kontaktach z instytucjami publicznymi i prywatnymi (np. otwieranie rachunków bankowych, nabywanie nieruchomości, wypełnianie obowiązków obywatelskich, korzystanie z komunikacji miejskiej czy uzyskiwanie praw jazdy, korzystanie z oferty pomocy, m.in. socjalnej i mieszkaniowej), edukacja, rozwój, rozrywka i kultura;
- wspieranie integracji cudzoziemców w szkołach oraz działań głównych interesariuszy środowiska szkolnego (np. pomoc podczas zajęć szkolnych oraz w kontaktach opiekunów z placówką oświatową, organizacja warsztatów i szkoleń dla nauczycieli

i rodziców na temat kultury polskiej i kultury krajów pochodzenia studentów zagranicznych, wydarzenia o charakterze integracyjnym).

Problematyka integracji zawodowej cudzoziemców zawarta jest w wielu rządowych dokumentach strategicznych: Wieloletnia Strategia Rozwoju Kraju. Polska 2030; Trzecia fala nowoczesności; Średniookresowa Strategia Rozwoju Kraju. Polska 2020; Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego; Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego. Większość z nich zdezaktualizowała się po wybuchu wojny na Ukrainie. W odpowiedzi na problemy integracji zawodowej Ukraińców w Polsce Minister Rodziny i Polityki Społecznej ogłosił nabór wniosków „Razem możemy więcej – I edycja Programu Aktywizacji Cudzoziemców na lata 2022–2023” w ramach programu Departamentowy Program Aktywizacji Cudzoziemców na lata 2022–2025. Bezpośrednimi odbiorcami proponowanych działań w ramach złożonych wniosków, czyli beneficjentami projektu, będą cudzoziemcy legalnie przebywający w Polsce, wymagający wsparcia w jednym lub kilku obszarach priorytetowych określonych w Programie. Program uwzględni w szczególności cudzoziemców, którzy przybyli do Polski z krajów znajdujących się w sytuacji kryzysowej, m.in. związanych z operacjami wojskowymi prowadzonymi na ich terytorium (w tym na Ukrainie). Dodatkowym atutem składanych ofert w aktualnej edycji Programu będzie włączenie grupy cudzoziemców, którzy w ubiegłym roku zostali ewaku-

owani do Polski w ramach wsparcia rządu dla sojuszników z Afganistanu lub którzy znaleźli się w szczególnie trudnej sytuacji ze względu na ewakuację z terenów objętych działaniami wojennymi na Ukrainie. Program zostanie uruchomiony w 2023 roku. Działania zaplanowane przez AWSB są z nim komplementarne.

## **Wielokulturowość i pluralizm w systemie edukacji**

Wielokulturowość jest często używana zamiennie z terminem pluralizm kulturowy. Wielu uczonych uważa, że różnią się one w znacznym stopniu. Tę różnicę między pluralizmem kulturowym a wielokulturowością dostrzegają P. Kivisto, J. Rex i L. Kuper. Według nich społeczeństwa pluralistyczne to takie, w których różne grupy etniczne żyją obok siebie, nie wchodząc ze sobą w kontakt, natomiast społeczeństwa wielokulturowe rozszerzają interakcje także na inne sfery.

Aby móc rozważyć te dwa sformułowania, należy przyjrzeć się ich definicjom. Wielokulturowość (polikulturowość) to idea i model społeczny, w którym społeczeństwo powinno charakteryzować się obecnością grup o różnym pochodzeniu i systemie. Termin wielokulturowość wszedł do współczesnego języka nauk społecznych i politycznych dzięki Kanadzie, której rząd na przełomie lat 60. i 70. XX w. stworzył nową politykę etniczno-narodową i imigracyjną. To właśnie wielokulturowa Kanada proponowała na swoim terytorium, aby zachować różnice etniczne. Wie-

lokulturowość to uznanie możliwości życia w jednym społeczeństwie osób o różnych przekonaniach religijnych i stylu życia. Zwolennicy polikulturowości uważają, że społeczeństwa charakteryzujące się wielokulturowością są lepsze, ponieważ ich członkowie charakteryzują się większą tolerancją i są bardziej otwarci na nowe idee i innowacje. W praktyce jednak zauważalne jest, że ludzie czują się znacznie lepiej w środowisku, które jest im znane. Różnice kulturowe w najbliższym otoczeniu budzą niepokój, zmuszają bowiem do poznania ich, zrozumienia i odniesienia się do nich – można je zaakceptować lub odrzucić. Dlatego są nieufni wobec innych zwyczajów, religii oraz stylu życia i wolą pozostać przy dotychczasowych. Taka rezerwa może w późniejszym etapie przerodzić się w ksenofobię. Współcześni przywódcy społeczeństw demokratycznych zazwyczaj zachęcają do otwartości na inne kultury i uważają ksenofobię za rodzaj patologii występującej w społeczeństwie. Utopią jest myślenie, że łatwo jest stworzyć grupę składającą się z wielu różnorodnych kultur, które będą zgodne, ale jednocześnie zachowają swoje różnice. Osoby żyjące razem w sąsiedztwie bez konfliktów powinny akceptować te same zasady ustalania porządku społecznego, który jest podstawą zarobkowej pracy, podstawowych celów życiowych, sposobu wychowywania dzieci, a także przestrzegania prawa, higieny i niezakłócania spokoju i cisza miejsca, w którym się mieszka. Różnice kulturowe w społeczeństwie wielokulturowym szybko sprowadzają się do kwestii religijnych, obyczajowych

w sprawach o mniejszym znaczeniu oraz naznaczeń folklorystycznych, ozdób lub prowadzą do poważnych konfliktów.

W latach 80. i 90. XX wieku model wielokulturowości rozumiany był zarówno jako ruch społeczny, jak i idea polityczna. Pluralizm kulturowy miał na celu stworzenie mechanizmów prawnych, społecznych i politycznych, które sprzyjałyby współistnieniu równych kultur.

Wielokulturowość była natomiast kolejnym etapem ewolucji takiego podejścia: instytucje państwowe miały zachęcać do zachowania różnorodności rasowej i kulturowej w myśl zasady – w wielości jest bogactwo.

Pluralizm kulturowy jest przeciwieństwem doktryn izolacjonistycznych, które zakładają, że grupy odrębne kulturowo lub religijnie należy traktować jako obce i niepożądane. Jest to sytuacja, w której grupy mniejszościowe w pełni uczestniczą w społeczeństwie przyjmującym, zachowując jednak swoje różnice kulturowe, swoją odrębność od innych grup i swoją tożsamość. Asymilacja to fuzja, proces zacierania się różnic, natomiast pluralizacja to oddzielenie lub podkreślenie odrębności i różnicy oraz utrwalenie tego faktu. Pluralizm implikuje swego rodzaju symetrię i trwałość zróżnicowania etnicznego. Konceptje pluralizmu opierają się zatem na naturalności i niemożliwości pozbycia się różnic etnicznych.

Na podstawie literatury można wyróżnić cztery podstawowe konceptje pluralizmu, które są ze sobą powiązane pod pewnymi względami (logicznym i empirycznym).

Pluralizm jako mnogość – ta definicja etymologiczna jest bardzo szeroka. Przyjęcie go oznaczałoby, że każde rozwinięte społeczeństwo mogłoby być społeczeństwem pluralistycznym. Zatem takie pojęcie, o zbyt szerokiej definicji, jest mało przydatne i rzadko stosowane. Z drugiej strony należy wspomnieć, że w niektórych definicjach aspekt wielości elementów przyjmuje się za istotną cechę społeczeństw pluralistycznych.

Pluralizm jako różnorodność – koncepcja ta jest znacznie bardziej użyteczna i częściej stosowana, a na pewno ma znaczenie zarówno empiryczne, jak i naukowe. Jednak nawet przy takim rozumieniu pojawia się wiele nieścisłości. Różnorodność występuje zawsze tam, gdzie panuje pluralizm, czyli w większości istniejących społeczeństw. Ważnym aspektem jest tutaj wielkość i charakter występującej różnorodności. Aspekt ten rodzi wiele problemów logicznych i metodologicznych. Kolejną istotną kwestią jest możliwość pomieszczenia opisu sytuacji różnorodności i niezamierzonego przyjęcia założenia, co prowadzi do wniosku, że różnorodność jest niejako dowodem pluralizmu. Powtórzę raz jeszcze – taka koncepcja pluralizmu jest zdecydowanie zbyt szeroka, choć ma jedną zaletę metodologiczną, gdyż jest to koncepcja, która ma maksymalną siłę ograniczającą i pozwala w dalszej analizie objąć wszystkie społeczeństwa, w których pluralizm jest obecny.

Pluralizm jako struktura – sformułowanie to można zastosować w odniesieniu do pluralizmu, gdy elementy jego

struktury (w tym przypadku wspólnota etniczna) zajmują wyraźnie odmienne miejsca w ważniejszych wymiarach struktury społecznej, np. wymiary władzy, pozycja społeczna, zróżnicowanie polityczne i sytuacja prawna. Pojęcie pluralizmu jako struktury jest bardzo często stosowane i z pewnością przydatne w nauce. Pluralizm jest więc jednocześnie wielością, różnorodnością czy strukturą. Z drugiej strony definicja ta jest w dalszym ciągu zbyt szeroka, aby można ją było szczegółowo analizować i badać, dlatego konieczne wydaje się dodanie kolejnego, czwartego pojęcia pluralizmu, które jest najważniejsze w swoim zakresie rozumienia. Pluralizm rozumiany jako pewien typ struktury, jako specyficzny typ relacji pomiędzy częściami tworzącymi pluralistyczne społeczeństwo. Definicja ta uwzględnia wszystkie pozostałe cechy wymienione powyżej, dzięki czemu może być wykorzystywana w bardziej szczegółowych analizach.

Pluralizm etniczny jest i zawsze będzie pluralizmem społecznym. Wypowiadając takie zdanie, należy mieć na uwadze wynikające z niego konsekwencje. Konsekwencje o charakterze teoretycznym i metodologicznym sprowadzają się do tego, że pluralizm etniczny występuje zawsze w połączeniu z przynajmniej niektórymi z następujących wymiarów:

- wymiar przestrzenny – przestrzeń fizyczna, zwłaszcza terytorium, jest zawsze przekształcana przez grupę ludzi w przestrzeń społeczną, która zwykle ma również wymiar fizyczny. Zbiorowości etniczne zawsze zajmują i zawłaszczają określone miejsca,

często część przestrzeni miejskiej, choć nie zawsze są skoncentrowane przestrzennie. Dowodu lub wskaźnika istnienia pluralizmu etnicznego nie może dostarczyć samo istnienie przestrzennego zróżnicowania zbiorowości. Można jednak podjąć próbę postawienia hipotezy, że bez istnienia wymiaru przestrzennego pluralizm etniczny nie może istnieć jako definicja pełna. Twierdzenie to jest dość trudne do zweryfikowania, gdyż rodzi wiele problemów związanych z określeniem wielkości i znaczenia społecznego tego wymiaru. Miary segregacji i koncentracji przestrzennej społeczności etnicznych mają charakter względny i zależą w dużej mierze od przedmiotu analizy i zastosowanych wskaźników,

- wymiar prawno-konstytucyjny – głównym problemem jest to, że polityka pluralizmu etnicznego ostatecznie sprowadza się wyłącznie do wąsko rozumianego pluralizmu kulturowego, co w praktyce oznacza jedynie czasami umożliwienie i zachęcanie mniejszości do zachowania elementów jej kultury. Z kolei pluralizm etniczny w ujęciu prawnym nie dotyczy wyłącznie rozwiązań mniejszościowych. Społeczeństwo etnicznie pluralistyczne jest tożsame z pluralizmem politycznym, gdy przy braku elementu politycznego mniejszości będą w jak największym stopniu tolerowane i chronione, podczas gdy pluralizm etniczny nie będzie wówczas funkcjonował,
- wymiar polityczny – jest ściśle powiązany z wymiarem prawno-konstytucyjnym, ale wymaga dodatko-

wych szczegółów. Nie chodzi zatem o gwarancje i rozwiązania prawne, ale o istniejącą politykę państwa wobec mniejszości. Mogą istnieć rozbieżności pomiędzy faktycznie obowiązującymi politykami i procesami, niemniej jednak polityki mają istotne znaczenie, ale jest to znaczenie bardziej negatywne niż pozytywne – polityki mogą zniszczyć pluralizm lub mu zapobiec, podczas gdy polityczne poparcie dla pluralizmu nie może zagwarantować jego faktycznego funkcjonowania,

- wymiar społeczno-kulturowy – rozumienie uwarunkowane klasowo, przy zachowaniu całości podziału władzy i dostępu do dóbr społecznych, implikuje utrzymywanie się różnic interesów pomiędzy społecznościami etnicznymi, które w tej strukturze są odmiennie usytuowane. Pogląd taki ma istotne implikacje dla pozycji i sytuacji mniejszości, dlatego też uznać należy, że pluralizm społeczno-zawodowy jest istotny dla całego funkcjonowania pluralizmu,
- wymiar kulturowy – należy zwrócić uwagę na różnicę pomiędzy pluralizmem kulturowym a pluralizmem politycznym. Pluralizm polityczny wywodzi się z koncepcji politycznych i uwzględnia przede wszystkim różnorodność polityczną społeczeństwa, w którym wymiar etniczny może, ale nie musi, odgrywać rolę. Pojęcie pluralizmu kulturowego było przypisywane wyłącznie stosunkom etnicznym i miało je opisywać w sposób pełny i adekwatny. Pluralizm polityczny (polityczny wymiar pluralizmu) ma znaczenie zarówno dla

stosunków etnicznych, jak i dla pluralizmu kulturowego.

- wymiar religijny – różnice religijne są czasami bardzo trudne do pokonania w stosunkach międzyetnicznych, a podziały religijne często stają się podstawą powstawania różnic etnicznych. Zróżnicowanie pod względem wyznania niekoniecznie oznacza pluralizm etniczny. Z tego samego powodu brak takiego zróżnicowania nie jest oznaką braku pluralizmu etnicznego.

### **Obecność i marginalizacja w sytuacji bycia emigrantem**

Pojęcia migracji nie należy ograniczać wyłącznie do aspektu kulturowego, gdyż na kształtowanie się tożsamości emigranta wpływa wiele różnych czynników. Najważniejszym czynnikiem jest doświadczanie zmian w życiu. Emigracja może być postrzegana jako kryzys, gdyż emigrant opuszcza swój kraj, musi osiedlić się w nowym, nieznanym miejscu i może towarzyszyć mu poczucie marginalizacji i izolacji w nowym, otaczającym go społeczeństwie.

Marginalizacja z definicji to „brak uczestnictwa jednostek lub grup w tych sferach życia, w których zgodnie z przyjętymi kryteriami i założeniami systemu oczekujemy ich uczestnictwa”. Grupy marginalizowane stały się problemem społecznym z powodu braku równości dla wszystkich w społeczeństwie.

W wielu pozycjach literatury marginalizacja została opisana jako problem społeczny uwzględniający zasady wolności i równości wszystkich. Dopóki

społeczeństwo nie uświadomiło sobie niezgodności pewnego schematu normatywnego z rzeczywistością – dopóty brak partycypacji nie był postrzegany jako problem społeczny. Ważnym elementem tego zjawiska jest wpływ modernizacji i rozwoju na marginalizację i problematykę różnorodności kulturowej. Odmienne tempo procesów zachodzących w społeczeństwie powoduje asynchroniczność i bardzo różne etapy rozwoju zainteresowanych grup. Te grupy, które najpóźniej rozumieją te procesy, są zwykle marginalizowane. Cudzoziemcy i imigranci są często wymieniani w literaturze jako grupy marginalizowane. Związek pomiędzy marginalizacją a migracją jest dwukierunkowy i bardzo złożony. Z jednej strony marginalizacja może być jedną z przyczyn migracji, z drugiej strony migracja sprzyja marginalizacji emigrantów. Decyzja o opuszczeniu kraju ojczystego na stałe lub na dłuższy okres wynika zazwyczaj z wielu czynników ekonomicznych, społecznych, demograficznych i innych. Czynniki te są bardzo ważne w przypadku marginalizacji. Do głównych czynników tego procesu w kraju pochodzenia zalicza się bezrobocie, zamieszkanie z dala od centrum miasta, problemy rodzinne i patologie w kraju rodzinnym. Patrząc jednak na pobyt za granicą, wielu emigrantów jest marginalizowanych głównie ze względu na kwestie administracyjno-prawne, co oznacza brak stałego i legalnego pobytu lub brak pełnej ochrony prawnej. Kolejnym czynnikiem marginalizującym są wzorce konsumpcji, które przy średnich i niższych dochodach emigrantów w porównaniu ze społeczeństwem kraju osiedlenia

nie mogą zostać w pełni zrealizowane – a jeśli tak, to realizowane są jedynie w bardzo ograniczonym stopniu.

Migranci bardzo często nie znajdują pracy odpowiadającej ich kwalifikacjom, nie mają szans na awans i tym samym poprawę swojej sytuacji ekonomicznej. Eliminacja uczestnictwa w kulturze może mieć także charakter marginalizacyjny, co może wynikać z nieznajomości języka. Negatywne jest także zamykanie się w gettach etnicznych i niemożność nawiązania relacji z członkami grupy dominującej. Ostatnią, ale bardzo ważną kwestią jest istota tożsamości, na którą migracja bardzo silnie wpływa. Im dłużej jednostka przebywa za granicą, tym większe zmiany zachodzą w jej postawach i poglądach. Jednostka taka z jednej strony doświadcza oddalenia od własnej grupy pierwotnego pochodzenia, z drugiej zaś nie potrafi nawiązać pełnego kontaktu z osobami z grupy goszczącej. Zjawisko asymilacji jest zazwyczaj bolesne i problematyczne oraz zachodzi powoli. Taki bieg wydarzeń może zakłócić tożsamość jednostki. Marginalizacja w kraju osiedlenia wpływa na wiele dziedzin życia codziennego, co wpływa na dezadaptację, a w niektórych przypadkach prowadzi do decyzji o powrocie.

Danuta Markowska (Markowska 1995) mówi o pięciu psychologicznych ścieżkach odczytania osoby o obcej kulturze, które prowadzą do podjęcia określonych strategii włączenia lub wykluczenia ze społeczeństwa. Koncepcja ta jest przydatna do wytyczania dróg, kształtowania tożsamości kulturowej i narodowej imigrantów, którzy w zależności

od tego, jak są traktowani i postrzegani, obierają różne kierunki i działania mające na celu asymilację obcej kultury.

Pierwszy model wiąże się z dążeniem etnicznym do ograniczania lub nawet wykorzenia mniejszości. Rodzi się to z postrzegania, że dana grupa jest inna i jest określana jako dziwna, co powoduje niepokój i poczucie zagrożenia. Wiąże się to z uznaniem mniejszości za wroga.

Drugi model wiąże się z oswojeniem odmienności, które pojawia się po postrzeganiu odmiennej grupy przez pryzmat pozytywnych uczuć współpracy. Prowadzi to do tak zwanych czystek etnicznych.

Trzeci model ukazuje asymilację w świetle przymusowej integracji z pozbawieniem mniejszości praw podstawowych: prawa do własnej religii, własnego języka i własnego nazwiska.

Model czwarty przedstawia usankcjonowany pluralizm, czyli współczesny model oparty na zasadzie „Żyj i pozwól żyć innym”. Zasada ta daje zgodę na sposób życia mniejszości w jej grupie, ale zabrania tym samym szerzenia jej odmienności.

Model piąty mówi o integracji obywatelskiej z poszanowaniem prawa do odmienności i uznaniem mniejszości za pomocne w zrozumieniu i zrozumieniu świata. Takie zachowanie prowadzi do bliższych relacji.

Warto zauważyć, że najbardziej podatni na proces marginalizacji są ci, którzy poprzez emigrację pogorszyli swoją sytuację społeczną w porównaniu z tą,

jaka panuje w ich kraju. Niezrealizowane oczekiwania związane z emigracją mogą być podstawą kumulacji wielu problemów i kryzysów, które dotyczą nie tylko jednostki, ale także rodziny i całe grupy. Odpowiedzią na taką sytuację są podejmowane przez emigrantów próby asymilacji w nowym środowisku. Nie zawsze jednak wiąże się to ze społecznym lub politycznym dążeniem do celu, jakim jest homogenizacja, ale może być wewnętrznym dążeniem jednostki do integracji z grupą, w której aktualnie przebywa.

## **Asymilacja – definicje, rodzaje i prawa – geneza**

Asymilacja od łacińskiego *asymilatio*, od *similis*, czyli podobny. Etymologicznie tej definicji przypisuje się asymilację. Jest to proces i stan wynikający z kontaktu z innymi grupami etnokulturowymi. W rezultacie zmienia się zachowanie grupy mniejszościowej, która przejmuje kulturę i identyfikację z inną grupą. W ujęciu teoretycznym grupy większościowe również podlegają procesom asymilacji, jednak w praktyce zjawiska takie są obecnie niezwykle rzadkie. Najczęściej grupy mniejszościowe, imigranci, asymilują się ze społeczeństwem przyjmującym. Stopniowo członkowie mniejszości przestają odróżniać się kulturowo i społecznie od społeczeństwa przyjmującego, wtapiając się w ten sposób w kraj przyjmujący.

Asymilacja jest procesem jednokierunkowym. Jej celem jest integracja osób należących do mniejszości etnicznej lub grupy imigrantów ze społeczeń-



stwem większościowym. Milton Gordon wyróżnił asymilację strukturalną i odniósł tę kategorię do warunków społeczno-ekonomicznych panujących w społeczeństwie, czyli istnienia identycznej struktury zawodowej w społeczeństwie imigranckim jak w społeczności większościowej, zwanej społecznością przyjmującą. Proces asymilacji, podobnie jak integracji, można różnie oceniać. Niektórzy upatrują w tym szansy na lepsze życie dla członków grup mniejszościowych – wyjście z getta etnicznego, zanik etnoklas – a dla całego społeczeństwa – utworzenie stabilnej, jednorodnej kulturowo wspólnoty. Zatem dla jednych jest to proces pożądany i niebudzący resentymentu, dla innych zaś jest to niedopuszczalne.

Wróćmy jednak do historycznej mapy powstawania definicji asymilacji. Pierwsze socjologiczne teorie na temat procesu asymilacji ludności pojawiły się w latach 20. XX wieku. Jedną z wiodących była koncepcja Roberta Parka (Barkan 1995, p. 40), która opisywała tzw. cykle rasowe, podczas których następował stopniowy kontakt, a po nim rywalizacja, przystosowanie się i asymilacja jednej grupy w drugą. Koncepcja ta zakładała jednokierunkowość, nieuchronność i nieodwracalność tego procesu i została zmodyfikowana dwadzieścia lat później przez Louisa Wirtha (Park, Burgess 1921). Stwierdził, że asymilacja ma bardziej złożony charakter i wymaga aktywnego zaangażowania obu stron: przyjmującego i asymilowanego. Według Wirtha grupa dominująca przyjmująca musiała być skłonna zaakceptować grupę mniejszościową,

a grupa mniejszościowa musiała być gotowa na przyjęcie do większości.

Koncepcja ta znalazła wielu krytyków ze świata socjologii. Jednymi z krytyków byli William Werner i Leo Srole (Warner, Srole, 1945). Badacze ci już w 1945 r. stwierdzili, że proces asymilacji nie przebiega jednolicie we wszystkich grupach etnicznych, dlatego należy go opisywać i analizować odrębnie dla każdej grupy i zbiorowości rasowo-etnicznej. Wiąże się to z różnicami rasowymi i kulturowymi grup, które powodują odpowiednio opóźnienie lub przyspieszenie procesu jednoczenia społecznego.

Istotny wkład w zrozumienie procesów asymilacyjnych wniosły koncepcje Nathana Glazera i Davida Moynihana (Glazer, 1993). Zauważyli, że procesom adaptacji i asymilacji podlegają nie grupy jako całość, ale jednostki. Grupa etniczna pozostaje niejako poza procesami homogenizacji i charakteryzuje się większą lub mniejszą liczbą członków „zasymilowanych”. Może to w potocznym, uproszczonym sensie wskazywać na większą lub mniejszą skłonność danej zbiorowości do wtopienia się w społeczeństwo przyjmujące, większościowe.

W drugiej połowie XX w. powstało wiele nowych koncepcji odnośnie do przebiegu procesu asymilacji. Wspomniany już wcześniej Milton Gordon wydał książkę *Assimilation In American Life: The Role of Race, Religion and National Origins* (1964). Szczegółowo charakteryzowała ona kolejne etapy, przez które przechodzi każda zbiorowość etniczna, aby dojść do finalnego stadium, jakim jest asymilacja oby-

watelska, którą jest całkowity zanik konfliktów pomiędzy grupą etniczną a społeczeństwem przyjmującym (Gordon 1964). Asymilacja kuturowa oraz strukturalna – wg Gordona najistotniejsza w dalszych etapach ujednolicania – oraz asymilacja osobowościowa stanowiły kolejne poziomy, etapy w tym procesie o wielowymiarowym charakterze. Model Gordona również spotkał się z krytyką, gdyż przyjął on jedynie model, w którym dochodzi do interakcji tylko dwóch grup – przyjmowanej oraz przyjmującej, nie uwzględnił natomiast innego wariantu, w którym istnieje wiele grup przyjmowanych.

Pod koniec lat 70. XX wieku znacznie nasiliła się krytyka tradycyjnych teorii, postrzegając je jako ideologiczne, nacechowane wartościami i piętnujące nierówności między grupami, twierdząc, że jedna grupa jest lepsza, a druga gorsza. Pod koniec lat 90. ponownie zwrócono uwagę na koncepcje odnoszące się do procesów asymilacyjnych. Przełom XX i XXI wieku charakteryzuje się koncentracją obserwacji i badań nie tylko na analizie „etapów” procesu asymilacji, ale także na poziomach, na których asymilacja może zachodzić – ekonomicznym, politycznym, społecznym, psychologicznym, kulturowym, a nawet symbolicznym. Pogląd ten charakteryzuje się podejściem interdyscyplinarnym.

Wieloletnie obserwacje wykazały, że możliwe są trzy sposoby dostosowania się mniejszości do większości:

– rozłożona, powolna akulturacja z integracją ze średnią warstwą społeczeństwa,

- szybsze niż pierwsze przystosowanie się do klasy niższej, w której bieda jest dziedziczona,
- adaptacja selektywna, która polega na integracji z wybranymi warstwami społecznymi grupy przyjmującej, przy jednoczesnej integracji wewnątrzgrupowej, umożliwiającej rozwój sieci etnicznych, takich jak sieci finansowe, handlowe, instytucjonalne, gwarantujące awans gospodarczy w obrębie społeczności etnicznej.

Według Portesa i Zhou awans społeczno-gospodarczy zachodzący w obrębie społeczności jest bardziej prawdopodobny niż awans w strukturach zewnętrznych, co wpływa na to, że coraz więcej osób decyduje się na pozostanie w swoich społecznościach etnicznych.

Proces asymilacji przebiega stopniowo i często przez kilka pokoleń. Socjolog badający to zjawisko wymieniają trzy główne etapy:

- akulturacja, czyli przejęcie wzorców zachowań i postępowania grupy dominującej przez grupę mniejszościową,
- asymilacja strukturalna, polegająca na przenikaniu członków grupy adaptacyjnej do struktur ekonomicznych, politycznych, społecznych itp. grupy dominującej,
- asymilacja identyfikacyjna, w ramach której powstaje utrwalone poczucie wspólnoty z grupą przyjmującą, połączenie z jednoczesnym brakiem poczucia przynależności do poprzedniej społeczności.

## **Dwanaście praktycznych zasad wspierania ukraińskich dzieci w szkole**

Na potrzeby projektu przygotowaliśmy materiał bazujący na naszych autorskich badaniach przeprowadzonych w trakcie realizacji projektu. Ten międzynarodowy projekt jest poświęcony właśnie przygotowaniu takich materiałów, aby wesprzeć nauczycieli, a także uczniów, którzy będą pracować z dziećmi z rodzin migracyjnych, z dziećmi odmiennymi kulturowo. Technicy zapewne znajdą dla nich wiele zastosowań w obecnej pracy zawodowej. Nasza perspektywa opiera się na badaniach przeprowadzonych głównie na dzieciach, które przyjechały z Ukrainy. Z taką sytuacją spotykamy się najczęściej w polskiej szkole. Od razu też zaznaczymy, że część badań przeprowadziliśmy w czasie pandemii. Najwyraźniej był to trudny okres. Funkcjonowała nauka zdalna. Doświadczenia tego okresu edukacyjnego były trudne nie tylko dla nauczycieli, ale także dla uczniów. Sytuacja związana z pandemią uwypukliła pewne istniejące wcześniej problemy. Dzięki temu mogliśmy je lepiej zobaczyć. Oczywiście pojawiły się zupełnie nowe problemy, o których pewnie w innym momencie byśmy nie wiedzieli.

Oferujemy krótki przegląd najbardziej podstawowych zagadnień. Jeśli nauczyciel rozpoczyna pracę z dzieckiem po przyjeździe z Ukrainy, musi o tym wiedzieć. Będą to informacje praktyczne. Jeśli pracujesz w szkole, prawdopodobnie już coś o tym wiesz.

1. Przede wszystkim należy mieć świadomość, że spotkanie dziecka z Ukrainy to najczęstszy przypadek kontaktu z różnorodnością kulturową w polskim systemie edukacji. Są oczywiście szkoły, w których ukraińskich dzieci jest całkiem sporo, ale w większości szkół chodzi o nich raczej jedna osoba z tej grupy. Wszędzie pojawia się problem dostosowania kulturowego do polskiego systemu. Pojawienie się takiego dziecka w oczywisty sposób budzi nas z pewnego kulturowego letargu. Przyzwyczailiśmy się, że wszystkie dzieci są kulturowo takie same.
2. Dystans kulturowy pomiędzy kulturą polską a ukraińską wydaje się stosunkowo niewielki, także w komunikacji językowej. Ukraińskie dzieci stosunkowo szybko uczą się języka polskiego, czasem nawet bez nauki udaje nam się mniej więcej dogadać. Odnośnie do moralności, różnice również nie wydają się aż tak duże. To prawda, dystans nie jest duży, ale jeśli chodzi o komunikację symboliczną, wizję historii, podejście do symboli i wiele innych specyficznych obszarów naszej codzienności, to oczywiście zdajemy sobie sprawę, że są pewne istotne różnice. Ukraińskie dzieci z pewnością wymagają szczególnej wiedzy i specjalnego podejścia w polskim systemie.
3. Pragniemy podkreślić, że gdy na zajęciach pojawia się dziecko ukraińskie, to nie tylko ono się pojawia, ale także jego rodzice. Problemy różnic kulturowych powstają w całej społeczności szkolnej.

Oczywiście zaistnieją konkretne problemy, które omówię dalej. Jest też świadomość, że mamy do czynienia z kontaktem międzykulturowym, z kontaktami międzyetnicznymi. Oznacza to, że musimy także zastanowić się nad własnym sprzętem kulturowym, nad własnymi zwyczajami, które, gdy jesteśmy na zajęciach, gdy jesteśmy w tej samej kulturze, mogą nie odgrywać żadnej roli. Nie będziemy więc odnosić się tylko do różnicy kulturowej dziecka, ale będziemy musieli odnieść się do kwestii różnicy kulturowej w ogóle.

4. Poglądy na problemy i sposób funkcjonowania ukraińskiego dziecka w szkole bardzo różnią się od spojrzenia polskich nauczycieli i ukraińskich rodziców. Przeprowadziliśmy wywiady z obydwoma. Można powiedzieć, że punkty widzenia na te same problemy są zupełnie różne. Klasycznym i prostym przykładem tej różnicy była kwestia znajomości języka polskiego. Ukraińscy rodzice bardzo często są przekonani, że ich dzieci mówią doskonale po polsku. Czasem żałują, że tak jest, że rozwój języka ukraińskiego jest wolniejszy. Są przekonani, że nikt nie rozpoznaje ich obcości. Inna jest perspektywa polskich nauczycieli, którzy oczywiście widzą ogromny wysiłek, jaki dzieci włożyły w naukę języka polskiego, ale widzą też, że poziom jest niższy niż w przypadku dzieci polskich. Widzą, co jest jeszcze do zrobienia w tym obszarze. Są świadomi innego akcentu. Wiedzą, że w polskich szkołach te dzieci na-

dal są identyfikowane jako dzieci cudzoziemskie.

5. Punkt piąty dotyczy tempa nauki języka polskiego. W przypadku dzieci ukraińskich różnica językowa nie jest szczególnie duża. Dzieci bardzo szybko i bardzo sprawnie opanowują język polski. Kiedy się w nim zanurzają, bardzo szybko przyswajają język. Jeśli wziąć pod uwagę doświadczenia dzieci, które rozpoczęły naukę w pierwszej klasie polskiej szkoły, wyraźnie widać, że bardzo szybko opanowują język polski. Należy pamiętać, że alfabet w języku ukraińskim i polskim jest inny. W związku z tym jest więcej problemów z komunikacją pisemną, ale mimo to język polski został opanowany bardzo, bardzo sprawnie. To szczęście, bo dla wielu ukraińskich rodziców jest to kwestia niepokoju i lęku. Nie oznacza to oczywiście, że problemów nie ma.
6. Punkt szósty dotyczy języka w edukacji matematycznej. Wydawać by się mogło, że ukraińskie dzieci szybko nauczą się tego języka matematycznego i nie powinny mieć większych problemów. Odkryliśmy, że problemy te występują bardzo często. Istnieje wiele pojęć matematycznych, często abstrakcyjnych, które przedstawione w języku polskim budzą zupełnie inne skojarzenia niż te funkcjonujące w języku ukraińskim. Istnieje wiele pojęć, które wymagają szczególnej uwagi, np. „ważenie”, „mierzenie”, „brutto”. To są kwestie, które mogą sprawiać problemy także polskim uczniom, ale jeszcze bardziej kłopotliwe są

dla dzieci ukraińskich. Nawet dla tych, które wydają się doskonale władać językiem i nie mają z nim żadnych problemów.

7. Punkt siódmy to problem stresu adaptacyjnego. Wyobraźcie sobie stres, jaki odczuwa każdy polski rodzic, gdy po raz pierwszy wysyła swoje dziecko do szkoły. Nawet jeśli wydaje się, że dziecko jest dobrze zsocjalizowane, że chodziło do przedszkola lub zerówki, że ma doskonałe relacje z rówieśnikami, szkoła jest czymś nowym. Kiedy pojawiają się nowe wyzwania, pojawia się stres. *Jak moje dziecko sobie poradzi? Czy nadąży z materiałem?* Ale ten stres jest nieporównywalnie mniejszy niż ten, jakiego doświadczają ukraińscy rodzice. W ich przypadku jest to ekstremalny stres. To właśnie pokazuje nasze badanie. Rodzice bardzo się boją, czy ich dziecko sobie poradzi, szczególnie z językiem, relacjami, czy nie zostanie napiętnowane przez grupę. *Czy grupa przyjmie moje dziecko?* Tym bardziej że czasem taki problem zdarza się na polskiej wsi lub w mniejszych miasteczkach. Czasami może być mniejsza otwartość na obcość. Stres adaptacyjny jest najsilniejszy na początku. Trwa to zazwyczaj znacznie dłużej niż w przypadku dzieci polskich. Zdaniem naszych rozmówców czasami martwienie się o to, czy dziecko w końcu dostanie się do polskiej szkoły, zajmuje rok, dwa. Niektórzy rodzice mówią nawet o różnych problemach somatycznych. Wiele problemów emocjonalnych po-

wstaje, aby poradzić sobie w szkole, nauczyć się języka, dogadać się z rodzicami, zyskać akceptację społeczności. Strategią przeciwdziałania temu wszystkiemu jest oczywiście integracja społeczna ukraińskiego dziecka z resztą klasy i wydaje się, że można to osiągnąć bardzo skutecznie.

8. Punkt ósmy podkreśla rolę wychowawcy klasy. Wychowawca odgrywa szczególną rolę osoby wyjaśniającej różnice kulturowe. Jest to w pewnym stopniu oczywiste, ale bardzo wyraźnie chcę podkreślić, że nauczyciel powinien być świadomy różnic kulturowych dziecka. Powinien reagować elastycznie i odruchowo, cokolwiek to może oznaczać. Jego rola w całej tej sytuacji, w jego kontaktach z rodzicami, jest z pewnością kluczowa. Polscy nauczyciele opowiadali nam, że było to dla nich zawsze ciekawe doświadczenie. Mieliśmy same pozytywne doświadczenia, ale za każdym razem było to dla nich wyzwanie, z którym musieli sobie poradzić, dogadać się, porozumieć się z drugą stroną. Czasem dochodziło też do nieporozumień z polskimi rodzicami.
9. Kwestią dziewiątą jest bardzo pozytywny stosunek ukraińskich rodziców do polskiej edukacji. W oczach ukraińskich rodziców polski system wygląda niemal idealnie. Ukraińscy rodzice są z tego bardzo zadowoleni. Ci, którzy mają porównanie własnego dzieciństwa w systemie ukraińskim, porównują je z tym, czego ich dziecko doświadcza w polskiej szkole. I są zachwyceni. Być może

dostrzegamy więcej wad w naszym systemie edukacji. Jest wiele kontrowersyjnych elementów. Oczywiście rzeczywistość czysto społeczna nie jest idealna i ma kilka wad. Jednak to, co opisują ukraińscy rodzice, to wielka satysfakcja, że mogą funkcjonować w tym systemie, co było dla nas tak pozytywnym zaskoczeniem. Spodziewaliśmy się, że podejście do polskiego systemu będzie bardziej ambiwalentne.

10. Kwestia dziesiąta dotyczy przede wszystkim różnicy religijnej. Większość Ukraińców przybywających do Polski to prawosławni lub grekokatolicy. Rzymscy katolicy są rzadkością. Ponieważ większość z naszych obywateli to katolicy, mamy silne przekonanie, że żyjemy w środowisku katolickim. W społeczeństwie polskim istnieje też coś takiego jak konformizm religijny, który obserwujemy w ten sposób, że nawet rodzice, którzy na ogół nie są mocno zaangażowani w życie kościelne i w ogóle praktyki religijne, czują się zobowiązani posyłać swoje dzieci na religię, do udziału w różnych obszarach działalności religijnej, na przykład posyłanie dziecka do I komunii. Często są to niezwykle ważne doświadczenia dla nich samych i dla ich dzieci. To coś poważnego i nawet tak zwani „wierzący, ale niepraktykujący” rodzice w to wierzą. Spotkaliśmy się także z sytuacjami, w których ukraińscy rodzice bardzo chcieli dostosować się do sytuacji w Polsce. Bardzo zależało im na tym, aby ich dzieci zintegro-

wały się z resztą klasy. Mimo że wyznawali odmienną religię, w tej sytuacji postanowili pozwolić swojemu dziecku na przystąpienie do komunii. Polscy rodzice odebrali to jako przejaw instrumentalnego traktowania swojej religii.

11. Z pewnością bardzo ważną kwestią jest otwarte zwracanie uwagi na różnicę etniczną dziecka. Wielu nauczycieli zapewne zastanawia się, czy w ogóle zwracać na to uwagę. Być może myślą, że będzie to w jakiś sposób bardziej „równe”. Z naszych badań wynika, że zdaniem ukraińskich rodziców bardzo zależy im na tym, aby nauczyciele zwracali na nie uwagę. Byli bardzo szczęśliwi, gdy odbywały się specjalne pogadanki z zakresu edukacji wczesnoszkolnej, specjalne zajęcia poświęcone Ukrainie, gdy nauczycielka zadawała pytania na różne tematy ukraińskie. To dobry sposób na przyszłość. W każdym razie taki wniosek można wyciągnąć na podstawie naszych badań.
12. Ostatnią kwestią, być może bardzo formalną, ale wartą odnotowania, są dodatkowe zajęcia z języka polskiego. Oczywiście ukraińskie dziecko, które wchodzi do systemu edukacji i które zwykle ma pewne problemy językowe, może skorzystać z dodatkowych zajęć z języka polskiego. W polskim systemie oczywiście istnieje taka możliwość. Dziecko może być traktowane jak dziecko ze specjalnymi potrzebami kulturalnymi i może mieć zajęcia

dotatkowe poza programem, najczęściej indywidualne lub w małej grupie dzieci, które tego potrzebują. Te dodatkowe godziny pojawiają się w planie zajęć dziecka na wniosek dyrektora, wychowawcy lub rodziców. Typowym rozwiązaniem w polskim systemie jest to, że w pierwszym roku dzieci mają zazwyczaj dwie dodatkowe godziny tygodniowo i większość nauczycieli uważa to za wystarczające. Te dodatkowe godziny języka polskiego realizuje nauczyciel specjalny, który ma kwalifikacje do nauczania języka polskiego jako obcego i oczywiście musi posiadać kwalifikacje w zakresie edukacji wczesnoszkolnej. Zajęcia te są oczywiście bardzo efektywne i sami ukraińscy rodzice mówią, że dzieci czują się na nich bardzo dobrze. Liczba godzin ustalana jest w zależności od potrzeb.

## Bibliografia

- Barkan E.R. (1995). Race Religion, and Nationality in American Society: A Model of Ethnicity – From Contact to Assimilation, *Journal of American Ethnic History*, Vol. 14, 2, 40.
- Glazer N. (1993). Is Assimilation Dead?, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*.
- Gordon M.M. (1964). *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion and National Origins*. New York: Oxford University Press.
- Kivisto P. (2002). *Multiculturalism in a Global Society*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Kivisto P. (2002). The Theory of Multicultural Societies and Pluralism in Colonial and Post-Colonial Society. W: *Multiculturalism in a Global Society*, Wiley-Blackwel.
- Kuper S.L. (1969). Plural Societies: Perspectives and Problems'. W: L. Kuper. M.G. Smith (eds.). *Pluralism in Africa*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 7–26.
- Markowska D. (1994). Kategoria „swój-obcy” – omówienie. W: *Oblicza peryferyjności*. T. Popławski (red.), Białystok: Wydawnictwo Filii Uniwersytetu Warszawskiego, 325.
- Park R.E., Burgess E.W. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*. Copyright by the University Of Chicago.
- Portes A., Zhou M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *The Annals of the American Academy*, Vol. 530.
- *Profil społeczny migranta zarobkowego z Ukrainy*, <https://partnerstwo.info/wp-content/uploads/2019/08/PIZ-Raport-2019.pdf> [data dostępu: 12.01.2023].
- Rex J., Singh G. (editors) *The Governance of Multicultural Societies*, Ashgate, Aldershot, 2004.
- Ustawa z 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium Ukrainy (Dz.U. z 2022 r. poz. 583).
- Warner W., Srole L. (1945). *The Social Systems of American Ethnic Groups*. New Haven.

# Strategie edukacji wielokulturowej – konteksty edukacyjne i prawne

## Wprowadzenie

Globalizacja pozwala nam spojrzeć na zjawisko wielokulturowości w wymiarze globalnym. Jak pisze Tadeusz Lewowicki, wielokulturowość jest zjawiskiem odwiecznym. Dzieje ludzkości są wypełnione przykładami zróżnicowania języków, kultury duchowej i materialnej społeczności żyjących w bliskich nam i odległych regionach świata. Różnice w wyglądzie, obyczajach, wierzeniach, językach – i w wielu innych sprawach – czasem budziły ciekawość, czasem lęk, ale wraz z rozwojem cywilizacji i coraz częstszymi kontaktami z Innymi, Obcymi, przestawały dziwić, stawały się czymś naturalnym. Przejściowy szok „odkrywania” ludzi o innym kolorze skóry, przejawiających początkowo niezrozumiałe zachowania, przemijał. Jeśli intencje, przejawiane zamiary spotykających się ludzi nie były wrogie, „inność” stawała się czymś naturalnym i nie powodowała konfliktów. Co więcej – z biegiem wieków ludzie przekonywali się, że zjawisko nazywane dziś wielokulturowością jest społecznym bogactwem (Lewowicki, 2015, s. 13). Narastające zjawisko migracji międzynarodowych tworzy zróżnicowanie kulturowe. Zauważalni stają się przedstawiciele różnych kultur, którzy funkcjonujący razem bądź istnieją niezależnie od siebie. W skali globalnej

narastające zjawisko migracji międzynarodowych sprawia, że istnieje potrzeba systematycznego ponownego przemyślenia modeli funkcjonujących w praktyce integrowania grup nowo przybyłych zagrożonych wykluczeniem z powodu braku znajomości języka w danym państwie, kultury, braku pojęcia aktywności zawodowej. Aktywność zawodowa – sukces zawodowy we współczesnych społeczeństwach jest ściśle powiązany z jakością i poziomem edukacji. Z kolei edukacja jest szczególnie ważna dla długofalowego procesu integracji migrantów.

Nie bez znaczenia jest fakt, że migranci borykają się z wieloma dodatkowymi barierami utrudniającymi zdobycie wykształcenia. Bariery te są związane ze społecznymi, ekonomicznymi, psychologicznymi i prawnymi uwarunkowaniami adaptacji do nowego sposobu życia w społeczeństwie przyjmującym. Oznacza to, że dzieci migrantów, które przybywają do danego kraju, mają specjalne potrzeby edukacyjne.

Wyposażenie przyszłych i obecnych nauczycieli i studentów pedagogiki w narzędzia oraz wiedzę do pracy z dziećmi imigrantów wydaje się współcześnie zadaniem pierwszoplanowym. Jak w przypadku pandemii COVID-19 w ciągu dwóch tygodni nauczyciele zarówno systemu oświatowego, jak i akademickiego



cy musieli nabyć wiedzy i umiejętności do zdalnego procesu kształcenia, tak wojna na Ukrainie (3,5 mln uchodźców przybyłych do Polski) sprawiła, iż te same grupy nauczycieli systemu oświatowego i akademickiego musiały nabyć wiedzy i umiejętności w zakresie edukacji międzykulturowej. Wyposażenie przyszłych i obecnych nauczycieli oraz studentów pedagogiki w narzędzia i wiedzę do pracy z dziećmi imigrantów jest jednocześnie zadaniem trudnym i wymagającym. Zadanie to wymaga współpracy naukowców zajmujących się edukacją międzykulturową zarówno na poziomie lokalnym, znających problemy małych społeczności, jak i na poziomie międzynarodowym w zakresie globalnego zjawiska migracji i związanej z tym potrzeby edukacji międzykulturowej.

### **Strategie edukacji wielokulturowej – konteksty prawne**

Aby edukacja mogła być realizowana w sposób powszechny i skuteczny, niezbędny jest porządek prawny. To zapewnia każdemu człowiekowi bez względu na płeć, wiek, status społeczny, pochodzenie, narodowość, wyznanie lub inne cechy oraz uwarunkowania podstawowe prawa, a wśród nich niezbywalne prawo każdego człowieka, w tym dzieci – prawo do nauki.

To Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 1948 r. w art. 26, w ust. 1 stanowi, iż: każdy człowiek bez żadnego wyjątku ma prawo do oświaty, która ma być bezpłatna i obowiązkowa na poziomie podstawowym. Ogólnodo-

stępna dla wszystkich, w zależności od predyspozycji jednostki ma również być oświata techniczna, zawodowa oraz szkolnictwo wyższe (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) przyjęta i proklamowana w dniu 10 grudnia 1948 r., art. 1).

Ważnymi dokumentami stanowiącymi o równym dostępie do edukacji i zakazującymi wszelkich form dyskryminacji w tej kwestii jest Konwencja dotycząca statusu uchodźców z 1951 r. (art. 22), Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 1966 r. (art. 13), a także Międzynarodowa Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej z 1966 r. (Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 19 grudnia 1966 r. – Dz.U. z 1977 r. nr 38, poz. 169, Międzynarodowa Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej z 6 marca 1966 r. – Dz.U. z 1969 r. nr 25, poz. 187). Istotne regulacje na zasadzie równych szans dla dzieci, ukierunkowania edukacji wprowadziła Konwencja o prawach dziecka z 1989 r. (Konwencja o Prawach Dziecka z 20 listopada 1989 r. – Dz.U. z 1991 r. nr 120, poz. 526).

Istotnym źródłem prawa w Unii Europejskiej (UE) jest Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, która wraz z wejściem w życie Traktatu z Lizbony w 2009 r. stała się obowiązującym prawnie katalogiem praw na obszarze Wspólnoty Europejskiej (Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej z 14 grudnia 2007 r. – Dz.Urz. UE z 2010/C 083/02). Ważnym źródłem

prawa europejskiego jest Dyrektywa Rady Wspólnot Europy 77/486/EWG w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących z 25 lipca 1977 r. (Dyrektywa Rady z 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących, 77/486/EWG). Dyrektywa ta zobowiązuje kraje członkowskie Wspólnoty do zapewnienia bezpłatnego nauczania między innymi w zakresie przygotowania językowego oraz wsparcia nauki o kulturze kraju pochodzenia i języka ojczystego. Unormowania te zostały uzupełnione Dyrektywą 2000/43/WE z 29 czerwca 2000 r., która stanowi o równym traktowaniu osób bez względu na ich rasę lub kraj pochodzenia, oraz Dyrektywą Rady 2003/109/EC z 25 listopada 2003 r. dotyczącą statusu obywateli państw trzecich (Dyrektywa 2000/43/WE z 29 czerwca 2000 r., równe traktowania bez względu na pochodzenie rasowe lub etniczne, Dyrektywa Rady 2003/109/EC z 25 listopada 2003 r. dotycząca statusu obywateli państw trzecich będących rezydentami długoterminowymi).

Znaczącymi regulacjami dotyczącymi prawa do nauki w krajach członkowskich Unii Europejskiej jest decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie, który przewiduje wsparcie projektów dotyczących edukacji międzykulturowej oraz integracji uczniów ze środowisk migracyjnych.

Istotna jest: Rezolucja Parlamentu Europejskiego z 2 kwietnia 2009 r. dotycząca kształcenia dzieci imigran-

tów, gdzie zapisano, że w krajach członkowskich UE:

„należy zapewnić takie samo równe traktowanie wszystkim migrantom oraz osobom, które nigdy nie migrowały, (...) że instytucje oświatowe i indywidualni nauczyciele powinni uznać różnorodność za zwykłą sytuację, traktować każdą jednostkę z szacunkiem i udzielać migrantom wsparcia, jakiego potrzebują” (Rezolucja Parlamentu Europejskiego z 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów, 2008/2328 (INI), 2010/C 137 E/01, Dz.U. UE C z 27 maja 2010 r.).

Ważna jest Rezolucja Rady Unii Europejskiej z 26 listopada 2009 r. dotycząca konieczności podnoszenia kompetencji międzykulturowych kadry zarządzającej placówkami oraz kadry pedagogicznej, a także Konkluzje w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych z 26 listopada 2009 r., w których podkreślono istotną rolę pełnej dostępności systemu oświaty dla wszystkich oraz kluczową rolę edukacji w procesie integracji migrantów (Konkluzje Rady z 26 listopada 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych, 2009/C 301/07).

Niezależnie od unormowań Unii Europejskiej istotne są unormowania poszczególnych państw członkowskich. W Polsce Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r., w art. 70 stanowi:

„1. Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.

2. Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością” (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. – Dz.U. z 1997 r. nr 78, poz. 483).

W nakazaniu do zapisów Konstytucji ustawa Prawo oświatowe z 14 grudnia 2016 r. określa, że: „Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” (ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. z 2021 r. poz. 1082 oraz z 2022 r. poz. 655, 1079, 1116, 1383, 1700, 1730 i 2089).

Szczegółowe regulacje w obszarze edukacji wprowadza Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2022 r. poz. 573).

## **Wybrane strategie edukacji międzykulturowej**

W literaturze przedmiotu odnajdujemy wg Izabeli Czerniejewskiej następujące strategie edukacyjne w środowisku zróżnicowanym kulturowo:

- a) mniejszościowe (stosowane przez mniejszości narodowe i etniczne):
  - mające na celu zachowanie własnej kultury,
  - mające na celu przybliżenie innym własnej kultury,
  - umożliwiające przystosowanie się do życia w większości;
- b) większościowe:
  - włączające mniejszości w polski system nauczania,
  - mające na celu uczenie o innych,
  - integracyjne,
  - mające na celu integrację (Czerniejewska, 2008, s. 188–203).

Strategie edukacyjne mające na celu zachowanie własnej kultury, dla których charakterystyczne jest powstawanie szkół własnych – to w nich dzieci uczą się swojego języka, historii i kultury. Bardzo często szkoły te pełnią funkcje ośrodka nie tylko edukacyjne-

go, ale także wydawniczego i kulturowego dla własnych grup narodowych. Działalność tych instytucji nastawiona jest na podtrzymywanie i kultywowanie własnej odrębności kulturowej oraz pogłębianie więzi z własną grupą narodową (Łodziński, 2005, s. 188).

Strategie edukacyjne mające na celu przybliżenie innym własnej kultury koncentrują się na działaniach podejmowanych przez mniejszości (Czerniejewska, 2008, s. 188). Ze swoim zamiarem wychodzą ku większości, do społeczności, w której się znajdują. Pomocna jest w tym współpraca z innymi szkołami państwa, w którym przebywają. Celem takiej strategii jest przedstawienie i przybliżenie własnej kultury społeczności, do której przybyto. W działalności codziennej organizacje mniejszości narodowych i etnicznych realizują działania związane dbałością o utrzymanie własnej kultury i języka. Przekazywanie innym wiedzy o własnej grupie jest/ było działaniem drugoplanowym. Dziś dzięki mediom społecznościowym, dzięki narzędziom elektronicznym sytuacja ta ulega diametralnej zmianie. Działania takie jak dni narodowe, promocyjne, festiwale kulturowe są stałymi formami spotkania z przedstawicielami danej mniejszości. Warto wspomnieć o Festiwalu Kultury Żydowskiej na Kazimierzu w Krakowie, który odbywa się corocznie od 1988 roku, Festiwalu Kultury Mniejszości Niemieckiej w Polsce, Łemkowskiej Watrze w Beskidzie Sądeckim, Międzynarodowym Festiwalu Piosenki i Kultury Romów od 1997 w Polsce i wielu innych.

Strategie edukacyjne umożliwiające przystosowanie się do życia w więk-

szości mogą być stosowane przez mniejszości jako próba dostosowania się do rzeczywistości, w której się znajdują. Stosowana jest przez mniejszości, które dobrowolnie zamieszkują w danym kraju (Halik, Nowicka, 2002, s. 72–73). Działania mogą być podyktowane różnymi czynnikami, korzyściami (Halik, Nowicka, Połęcz, 2006, s. 105–108). Może być też stosowana przez tych, którzy starają się zatrzeć wszelkie ślady swojej tożsamości.

W grupie strategii większościowych można wskazać na grupy dominujące. Grupa dominująca to „taka zbiorowość, która (bez względu na powody) jest w stanie narzucić innym funkcjonującym w nim grupom swoje wzory zachowań i swój system normatywny i wiarygodnie przedstawić je jako konstytuujące całe to społeczeństwo” (Mucha, 1999, s. 20).

Strategie edukacyjne włączające mniejszości w system nauczania państwa, w którym się znajdują (w tym przypadku Polski), mogą występować w formie programów, które mają na celu włączanie niektórych grup mniejszościowych w system nauczania państwa, w którym się znajdują (w tym przypadku Polski). Stosowane są programy edukacyjne służące wyrównaniu szans uczniów wywodzących się z grup, w których niemożliwe jest nabywanie kompetencji językowych (a także kulturowych) ułatwiających funkcjonowanie w społeczeństwie, w którym się znajdują (w tym przypadku Polski). W Polsce takim przykładem są Romowie (Głowacka-Grajper, 2006, s. 47) i osoby starające się uzyskać status uchodźcy.

Strategie edukacyjne mające na celu uczenie o innych to obok strategii przymusowego włączania w polski system edukacji także „zaplanowane nauczanie o innych”. Samo założenie jest takie, że jeśli dana tematyka pojawi się w programie szkolnym, to zostanie w pewnym stopniu przybliżona uczniom. Zarówno strategia edukacyjna włączająca mniejszości w system nauczania państwa (w tym przypadku Polski), jak i strategia edukacyjna mająca na celu uczenie o innych należą do strategii edukacyjnych, które mają za zadanie włączyć mniejszości w system nauczania państwa (w tym przypadku Polski), w którym one występują.

Strategie integracyjne to takie działania edukacyjne, które uwzględniają potrzeby zarówno grup mniejszościowych, jak i większościowych. Grupy mniejszościowe bardzo często potrzebują kontaktu z Polakami. Potrzeba przybliżenia tych grup, wspólnego bycia i działania, sprwadza grypy do negocjowania. Obie strony starają się, muszą się dostosować do siebie nawzajem.

Każda z przedstawionych strategii ma zalety i wady. Strategie integracyjne są najtrudniejsze do realizacji. Wymagają zaangażowania każdej ze stron, wysiłku i dialogu, nawet często wyrzeczeń. Nawet jeśli zdarzają się konflikty, to w rezultacie strategie integracyjne przynoszą korzyści każdej ze stron. Warto zwrócić uwagę w edukacji międzykulturowej na koncepcję edukacji znaną jako rekonstrukcjonizm społeczny Theodora Bramelda (Bramelda, 1971), gdzie edukacja jest najważniejszym medium zmiany społecznej. Winniśmy rozumieć własną

kulturę, swoje życie, w ich bieżącym problematycznym funkcjonowaniu. Rekonstrukcjonizm przekonuje nas, że kultura jest żywym tworem, daje poczucie możliwości wpływu na nią. Jeśli przyjmujemy kulturę jako permanentnie tworzoną, to mamy do czynienia z podtrzymywaniem wartości jej transmisji i ciągłości przez edukację, jednocześnie akcentując możliwość zmiany. Cytowany wyżej Autor zauważa, że „bez znajomości kultury, w której odbywa się edukacja, trudno zagwarantować jej skuteczność. Kultura może wspomagać proces uczenia się i nauczania, ale może także stawiać bariery na jego drodze” (Zielińska-Kostyło, 2005). Według Bramelda rekonstruowanie jakiegokolwiek elementu wspólnej kultury musi dokonywać się na drodze demokratycznych procedur i powszechnie akceptowanych zasad współżycia społecznego. W dobie globalizacji, powszechnej migracji, konfliktów lokalnych, zaniku państwa jednorodowego, jakim do niedawna była Polska, takie rozwiązania, działania pozwolą na uniknięcie wielu negatywnych zachowań w stosunku do „Innych” wybierających Polskę, dany kraj jako kraj docelowy.

## **Dyskusja w obrębie strategii edukacji międzykulturowej**

Prezentowana strategia powstała w ramach projektu Erasmus+ „Projekt ED-ON: Edukacja międzykulturowa w dobie nauczania na odległość”, którego celem jest wyposażenie przyszłych i obecnych nauczycieli oraz studentów pedagogiki w narzędzia i wiedzę do

pracy z dziećmi migranckimi. Jednym z rezultatów projektu było stworzenie platformy e-learningowej zawierającej moduł dla uczniów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z perspektywy nauczycieli szkół podstawowych w zakresie edukacji międzykulturowej w odniesieniu do dzieci imigrantów przyjeżdżających do Polski szkoły oraz opracowanie strategii nauczania online w zakresie edukacji międzykulturowej w kontekście potrzeb i standardów funkcjonujących w krajach partnerskich, tj. Polsce, Litwie, Czechach i Finlandii. Co ważne, partner z Finlandii pełnił funkcję lidera w przekazywaniu wiedzy i doświadczeń zdobytych podczas wieloletniej współpracy z fińskimi szkołami. Prezentowany materiał został opracowany przez międzynarodowych ekspertów z WSB University, University of Ostrava, Mykolas Romeris University, Fin Edu Consult Oy. Składa się z rozwiązań metodycznych i dydaktycznych gotowych do zastosowania w praktyce szkolnej.

Przygotowania do publikacji poprzedziła empiryczna analiza potrzeb, oczekiwań, norm prawnych i kulturowych w zakresie edukacji międzykulturowej w szkołach podstawowych w Polsce, Czechach, Litwie i Finlandii. Partnerzy biorący udział w projekcie wymienili się doświadczeniami i zdobyli nowe dobre praktyki w zakresie edukacji międzykulturowej.

Zdaniem Grażyny Ciuladiene z Mykolas Romeris University edukacja międzykulturowa na uczelni ma rozwijać kompetencje uczniów w zakresie komunikacji międzykulturowej. Połączenie teorii i ćwiczeń empirycznych

staje się jednym z kamieni węgielnych programu nauczania edukacji międzykulturowej. Kognitywne ramy teorii przyczyniają się do rozwoju poprzez identyfikację podstawowych pojęć i zagadnień związanych z komunikacją międzykulturową, badanie wpływu różnych wartości, perspektyw i wzorców kulturowych na komunikację. Ponadto studenci muszą wykorzystać swoją nową wiedzę ICC w praktyce w ramach kursu. Wychowawcy powinni pielęgnować możliwości zarówno poza klasą, jak i wewnątrz klasy, aby łączyć lokalnych i międzynarodowych uczniów w ramach ich edukacji międzykulturowej. Zajęcia pozwalają uczniom pobudzać refleksję, wychodzić ze strefy komfortu oraz ćwiczyć i doskonalić swoje umiejętności międzykulturowe i wielokulturowe.

Jerzy Kochanowicz z WSB University przedstawia strategię przyjęte przez mniejszości narodowe i etniczne w kontakcie z kulturą przyjmującą. Najpierw wyjaśnia pojęcie akulturacji, a następnie opisuje cztery strategię wyróżnione przez Johna Berry'ego: integracja, asymilacja, separacja, marginalizacja. Wskazuje na sposoby, w jakie nauczyciel może rozbudzać świadomość kulturową w klasie.

Powyższe to tylko przykłady zagadnień poruszanych w prezentowanej strategii. Mam nadzieję, że zaprezentowane stanowisko przyczyni się nie tylko do pogłębienia akceptacji i otwarcia na inne kultury, ale przede wszystkim wpłynie na rozwój kompetencji uczniów i nauczycieli, którym powierzone zostanie zadanie edukacji dzieci uchodźców. Dzięki nowym metodom

uczniowie i nauczyciele będą mogli zapobiegać przedwczesnemu kończeniu nauki przez uczniów z grup defaworyzowanych, takich jak rodziny uchodźców i migrantów ekonomicznych.

Istotne jest zapewnienie wsparcia edukacyjnego dzieciom z rodzin imigrantów poprzez podnoszenie kompetencji nauczycieli i studentów pedagogiki oraz ich wiedzy i umiejętności w zakresie edukacji międzykulturowej, w tym poprzez tworzenie strategii edukacyjnej, która w tym przypadku stała się miejscem dzielenia się wiedzą na temat pracy z dziećmi migrantów.

## **Podsumowanie**

Kluczowe wydaje się systematyczne wyposażenie studentów pedagogiki przyszłych nauczycieli i obecnie pracujących w narzędzia i wiedzę do pracy z dziećmi imigrantów, umiejętności i kompetencje w zakresie edukacji międzykulturowej. Jest to zadanie – działanie interdyscyplinarne, wymagające współpracy zarówno naukowców zajmujących się edukacją międzykulturową, jak i systemem edukacji na poziomie szkoły podstawowej i ponadpodstawowej. Działania te winny być realizowane zarówno na poziomie lokalnym, przez znających problemy własnych małych społeczności, jak i na poziomie międzynarodowym w zakresie globalnego zjawiska migracji i związanej z tym potrzeby edukacji międzykulturowej.

Wypracowanie modelowych rozwiązań w zakresie edukacji międzykulturowej przez zespoły projektowe z Polski, Czech, Litwy i Finlandii oraz włączenie

ich do prezentowanej strategii ma charakter uniwersalny – powstały one we współpracy czterech partnerów projektu z różnych krajów UE, a partner z Finlandii pełnił funkcję lidera w przekazywaniu wiedzy i doświadczeń zdobytych podczas wieloletniej współpracy ze szkołami fińskimi.

Autorzy strategii w ramach projektu Erasmus+ „Projekt ED-ON: Edukacja międzykulturowa w dobie nauczania na odległość” skupili się na problematyce szeroko rozumianego wsparcia edukacyjnego dzieci z rodzin imigrantów, poprzez opracowanie materiału niezbędnego do rozwijania kompetencji nauczycieli i studentów, kierunek pedagogika w zakresie edukacji dzieci migrantów. Materiał ten poprzedziły badania etnograficzne wśród migrantów.

Docelowo grupą, do której adresowane są rozwiązania wypracowane w ramach działań projektowych, są studenci pedagogiki, nauczyciele i inni pracownicy zajmujący się edukacją dzieci nie tylko w Polsce, Litwie, Czechach i Finlandii, ale także w całej Unii Europejskiej i na całym świecie. Nie bez znaczenia jest również fakt, że w strategii znalazł się rozdział dotyczący przystosowania i edukacji dzieci z Ukrainy w obliczu toczącej się w tym kraju wojny.

Konkludując, należy wskazać, że odpowiednia jakość edukacji dzieci imigrantów przyczyni się do zwiększenia szans na długofalowy proces integracji społecznej w kraju przyjmującym. Działania takie jak opracowanie prezentowanej strategii niewątpliwie podniosą kompetencje nauczycieli

szkół podstawowych, wychowawców, opiekunów, pedagogów, a w konsekwencji także rodziców w zakresie edukacji międzykulturowej.

W dłuższej perspektywie przyczyni się to do lepszej integracji grup uchodźców i migrantów zarobkowych w społeczeństwie kraju przyjmującego. W konsekwencji poprawi ich ogólne postrzeganie siebie w nowej sytuacji życiowej oraz zwiększy ich motywację do pełnego korzystania z życia zawodowego, społecznego i kulturalnego kraju, do którego wyemigrowali.

Dzięki treści strategii niewątpliwie są większe szanse, że wzrośnie świadomość problemów, z jakimi borykają się imigranci. Strategia zawiera rozwiązania metodyczne i dydaktyczne z zakresu edukacji międzykulturowej gotowe do zastosowania w praktyce szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb i standardów funkcjonujących w krajach europejskich.

Analiza strategii zmotywuje do podjęcia działań na rzecz poprawy integracji społecznej imigrantów i ich dzieci. A takie działania z pewnością pozytywnie wpłyną na jakość kształcenia i przyczynią się do zwiększenia gotowości wychowawców do skutecznej integracji dzieci z rodzin imigrantów. Istotne jest to, że w Polsce na kierunkach: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – jednolite studia magisterskie jest prowadzony moduł edukacja międzykulturowa. Moduł prowadzony jest w zróżnicowanej formie jako wykład, wykład ćwiczenia, wykład i ćwiczenia oraz projekt. Zróżnicowany jest też wymiar godzin od 30 godzin wykładu do 15 i 12

godzin wykładu czy ćwiczeń. Moduł ten występuje również na studiach drugiego stopnia na kierunku pedagogika. Wydaje się, że dzisiaj nikt nie kwestionuje potrzeby prowadzenia takiego modułu. Treści edukacji międzykulturowej powinny być obecne zarówno w systemie oświaty edukacji w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, jak i w kształceniu wyższym. Winny stać się stałym elementem edukacji ustawicznej, edukacji przez całe życie, prowadzonej na różnych poziomach i w różnych formach. Nabyte kompetencje w zakresie edukacji on-line w okresie pandemii COVID-19 (Walancik-Ryba, 2021; Dacko-Pikiewicz, Wódz, Walancik-Ryba, Pikiewicz, 2021), wypracowane formy edukacji hybrydowej mogą stać się tylko przydatne i powinny być wykorzystywane w edukacji międzykulturowej. Moduł edukacji międzykulturowej znajduje się w grupie treści kierunkowych, czasami w grupie przedmiotów do wyboru.

Zapewne droga do pełnej edukacji międzykulturowej jest długa i wyboista. Zazwyczaj prowadzi przez wcześniejsze odmiany edukacji wielokulturowej (Lewowicki 2000; Lewowicki, Szczurek-Boruta, Grabowska 2009; Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Sysojeva 2014).

## Bibliografia

- Brameld T. (1971). *Patterns of Educational Philosophy: A Democratic Interpretation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Czerniejewska I. (2008). Strategie edukacyjne w środowisku zróżnicowa-



- nym kulturowo. Kilka przypadków z praktyki. Warszawa. *Kultura Współczesna* 5, 180–203.
- Dacko-Pikiewicz Z., Wódz J., Walancik-Ryba K., Pikiewicz W., (2021). Remote Education during the COVID-19 Pandemic, *European Research Studies Journal*, Vol. XXIV, Special Issue 4, 112–126.
  - Dyrektywa Rady z 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących (77/486/EWG).
  - Dyrektywa 2000/43/WE z 29 czerwca 2000 r., Równe traktowania bez względu na pochodzenie rasowe lub etniczne.
  - Dyrektywa Rady 2003/109/EC z 25 listopada 2003 r. dotycząca statusu obywateli państw trzecich będących rezydentami długoterminowymi.
  - Głowacka-Grajper M. (2006). *Dobry gość. Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*. Warszawa: Wydawnictwo ProLog.
  - Halik T., Nowicka E. (2002). *Wietnamczycy w Polsce. Integracja czy izolacja?*. Instytut Orientalistyczny, Wydział Neofilologii. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
  - Halik T., Nowicka E., Połec W. (2006). *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole. Zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo ProLog.
  - Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej z 14 grudnia 2007 r. (Dz.Urz. UE z 2010/C 083/02)
  - Konkluzje Rady z 26 listopada 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych (2009/C 301/07).
  - Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r. nr 78, poz. 483).
  - Konwencja o Prawach Dziecka z 20 listopada 1989 r. (Dz.U. z 1991 r. nr 120, poz. 526).
  - Lewowicki T. (2000). *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.) *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wydaw. UŚ.
  - Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B. (red.), (2009). *Spółeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, Cieszyn–Warszawa–Toruń Lewowicki T. (2010), *Wielokulturowość i edukacja, *Ruch Pedagogiczny*, 3–4.*
  - Lewowicki T. (2015). *Wielokulturowość i globalizacja a strategie edukacji międzykulturowe. *Studia Społeczne*. Tom XXV (2015), 13.*
  - Lewowicki T., Ogniewjuk W., Ogrodzka-Mazur E., Sysojewa S. (red.) (2014). *Wielokulturowość i edukacja*. Warszawa-Cieszyn-Kijów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki.
  - Łodziński S. (2005). *Równość i różnica. Mniejszości narodowe w porządku demokratycznym w Polsce po 1989 roku*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
  - Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 19 grudnia 1966 r. (Dz.U. z 1977 r. nr 38, poz. 169).
  - Międzynarodowa konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej z 6 marca 1966 r. (Dz.U. z 1969 r. nr 25, poz. 187).

- Mucha J. (red.) (1999) *Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) przyjęta i proklamowana w dniu 10 grudnia 1948 r.
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów (2008/2328 (INI)), (2010/C 137 E/01), (Dz.U. UE C z 27 maja 2010 r).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2017 r. poz. 1655).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 10 marca 2022 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2022 r. poz. 573).
- Walancik-Ryba K. (2021). *Innovative Forms of Popularizing Learning in Remote Education with the Use of Online Platforms*; 37th IBIMA International Conference, Cordoba, Spain (ISBN: 978-0-9998551-6-4).
- Zielińska-Kostyło H. (2005). *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramellda*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.



## Zakończenie

Wyposażenie przyszłych i obecnych nauczycieli oraz studentów pedagogiki w narzędzia i wiedzę do pracy z dziećmi migrującymi to trudne i wymagające zadanie. Zadanie, które wymaga współpracy naukowców zajmujących się edukacją międzykulturową na szczeblu zarówno lokalnym, znających problemy małych społeczności, jak i na szczeblu międzynarodowym w ujęciu globalnym zjawiska, jakim jest migracja i wiążąca się z nią potrzeba edukacji międzykulturowej.

Opracowanie przez zespoły projektowe z Polski, Czech, Litwy i Finlandii modelowych rozwiązań w zakresie kształcenia edukacji międzykulturowej i umieszczenie ich w prezentowanej strategii ma charakter uniwersalny – zostały one bowiem wypracowane we współpracy między czterema partnerami projektowymi z różnych państw UE, gdzie partner z Finlandii pełnił funkcję lidera w zakresie transferu wiedzy i doświadczenia, które zdobył podczas wieloletniej współpracy z fińskimi szkołami.

Autorzy strategii w ramach projektu Erasmus+ „ED-ON project: Intercultural education in the era of distance learning” skoncentrowali się na kwestii szeroko rozumianego wsparcia edukacyjnego dzieci z rodzin migrantów poprzez opracowanie materiału niezbędnego do rozwoju kompetencji nauczycieli i studentów kierunku pedagogika doty-

czego kształcenia dzieci migrantów. Materiał ten poprzedziły badania etnograficzne wśród migrantów.

Ostatecznie grupą docelową, do której adresowane są wypracowane w trakcie działań projektowych rozwiązania, są studenci pedagogiki, nauczyciele i inni pracownicy zajmujący się edukacją dzieci nie tylko w Polsce, Litwie, Czechach czy Finlandii, ale także w całej Unii Europejskiej i na świecie.

Podsumowując, wskazać bowiem należy, że odpowiednia jakość edukacji dzieci migrantów przyczyni się do zwiększenia szans na długoterminową integrację społeczną w kraju przyjmującym. A działania takie jak stworzenie niniejszej strategii wpłyną niewątpliwie na zwiększenie kompetencji nauczycieli szkół podstawowych w zakresie edukacji międzykulturowej. W dłuższej perspektywie przyczyni się to do lepszej integracji grup uchodźców i migrantów ekonomicznych w społeczeństwie, a w następstwie poprawi ich ogólne postrzeganie siebie w nowej sytuacji życiowej i sprawi, że będą oni bardziej zmotywowani do korzystania w pełni z życia społecznego i kulturowego państwa, do którego wyemigrowali.

Dzięki treściom zawartym w strategii bez wątpienia zwiększy się świadomość w zakresie problemów, z jakimi się zmagają imigranci. Strategia zawiera bowiem gotowe do zastosowania

w praktyce szkolnej rozwiązania metodyczno-dydaktycznych w obszarze edukacji międzykulturowej przy szczególnym uwzględnieniu potrzeb i standardów funkcjonujących w krajach europejskich.

Analiza strategii będzie motywacją do podjęcia działań na rzecz polep-

szenia integracji społecznej imigrantów i ich dzieci. A takie działania z pewnością wpłyną pozytywnie na jakość edukacji oraz przyczynią się do zwiększenia gotowości edukatorów na skuteczne włączanie dzieci z rodzin migrujących.

*Karolina Walancik*



Wydawnictwo Naukowe  
Akademii WSB  
ul. Cieplaka 1c  
41-300 Dąbrowa Górnicza

**Akademia WSB**  
Dąbrowa Górnicza, Kraków, Cieszyn, Żywiec, Olkusz, Gliwice, Tychy  
**WSB University**

