



Teresa
Parczewska

Wielokulturowość w perspektywie uczniów edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i Islandii

Multiculturalism from the perspective of early childhood education students in Poland and Iceland

Abstract

In recent years, Poland has witnessed a gradual increase of foreign cultures, which is inextricably linked to a new challenge for educational institutions. On the one hand, schools have to face the influx of students for whom the Polish language and culture is not their mother tongue; on the other hand, they have to prepare Polish students for encounters with elements of culture other than their own, i.e. language, customs, traditions or religion. The article presents the results of a Polish-Icelandic research project, the aim of which was to learn the views of students of early childhood education on multiculturalism. Quantitative (diagnostic survey) and qualitative (content analysis) methods were used in the research. The research group consisted of 141 students, 71 from Poland and 70 from Iceland. The research was conducted from June 2022 to March 2023. The results showed that both the place of residence and the educational experience (Iceland has successfully applied systemic solutions to the integration of foreigners for many years) have a significant impact on how students understand and define multiculturalism. Of interest to the researchers were the analyses showing that, regardless of their place of residence, children of early school age are characterised by an open attitude towards intercultural contacts. Early school children are curious about other cultures, they want to exchange experiences and develop their knowledge in the field of intercultural education.

Keywords: multiculturalism, cultural diversity, child, respect for differences, early childhood education



Justyna Sala-
Suszyńska




Ewa
Sosnowska-
Bielicz


Wprowadzenie

Jeszcze kilka lat temu szkołę w Polsce cechował wysoki poziom monokulturowości (dominacji jednej kultury). Stopniowo obserwowane było pojawianie się innych kultur, jednak dopiero fala migracji z Ukrainy w 2022 roku postawiła przed polską szkołą i jej uczniami wielkie zadanie, jakim jest mierzenie się z wyzwaniami związanymi z funkcjonowaniem w społeczeństwie wielokulturowym.

Wielokulturowość, różnokulturowość i międzykulturowość to pojęcia często stosowane w języku potocznym jako synonimy. W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele wariantów ich definiowania i rozumienia, co wynika z przyjęcia różnych perspektyw, zarówno aksjologicznych, jak i epistemologicznych. Jak zauważa Nikitorowicz (2012, s. 61), wielokulturowość jest zjawiskiem ciągle ewoluującym, złożonym i wielowymiarowym. W tej części artykułu przedstawione zostaną relacje terminologiczne pomiędzy wielokulturowością a różnokulturowością oraz międzykulturowością a tożsamością kulturową, gdyż analiza aktualnych propozycji rozumienia terminu wielokulturowość wskazuje na niejasność granic terminologicznych między wymienionymi terminami i zjawiskami.

Teresa Parczewska, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,  <https://orcid.org/0000-0001-7651-5519>

Justyna Sala-Suszyńska, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,  <https://orcid.org/0000-0002-3408-4324>

Ewa Sosnowska-Bielicz, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,  <https://orcid.org/0000-0003-0132-9820>

Palczny (2017, s. 129–134) wymienia cztery ujęcia wielokulturowości. Pierwsze jest zgodne z terminem różnorodności kulturowej i wiąże się z występowaniem wielorakich grup kulturowych: etnicznych, rasowych, religijnych, mniejszości seksualnych, subkultur etc. w różnych układach przestrzenno-terytorialnych: od lokalnych (wiejskich, plemiennych, parafialnych), przez regionalne, etniczne, narodowe, po cywilizacyjne i globalne. Wielokulturowość to uświadamiany, uporządkowany stan różnokulturowości (Golka, 2010; Palczny, 2019). Drugie ujęcie jest odpowiednikiem terminów: multikulturalizm i międzykulturowość w perspektywie, jaką nadają im współcześni badacze tego zagadnienia, między innymi: Appadurai (2005), Castells (2020), Geertz (2005), Hall (1997), Hannerz (2006), Herzfeld (2004). Międzykulturowość jest zawiązanym następstwem istnienia obiektywnej, różnokulturowej materii społecznej i wielokulturowych wzorów jej politycznego porządkowania. Prowadzi do wyłaniania i rozwoju wieloetnicznych, wielorasowych, złożonych religijnie i często językowo społeczeństw. Przejawami międzykulturowości są transnarodowość, transkulturowość i uniwersalizacja (Palczny, 2019). Trzecie podejście ma postać pluralizmu kulturowego. Tu badacze posługują się pojęciami takimi jak: segregacja, separacja, hybrydalizm, synkretyzm, federalizm, unizm, monizm etc. W tej perspektywie omawiane zagadnienie sprowadza się do strukturalnych, modelowych ujęć procesów i relacji łączących elementy składowe dwóch wyżej opisanych sposobów rozumienia omawianego zagadnienia. Ostatni aspekt zawiera w sobie wszystkie wcześniej wymienione sposoby rozumienia wielokulturowości, przyjmując postać tożsamości kulturowej. Jak stwierdza Nikitorowicz (2017), fenomenem tożsamości w wielokulturowym świecie jest odpowiedzialny i wolny wybór samookreślenia jednostki oraz świadome „przyjęcie zadania kreowania siebie w określonej przestrzeni społeczno-kulturowej, usytuowania się w relacjach z innymi ludźmi, określenia hierarchii wartości, zasad i norm postępowania” (s. 20).

Podjęwając próby zrozumienia i zinterpretowania rzeczywistości z perspektywy pluralistycznej należy przyjąć, że społeczeństwa są i będą coraz bardziej wielokulturowe, co oznacza „nieuchronność istnienia określonej polityki państwowej (lub samorządowej) regulującej stosunki międzykulturowe” (Sadowski, 2016, s. 73). Politykę wielokulturowości można określić jako narzędzie władzy państwa wykorzystywane do kierowania zróżnicowaniem kulturowym w społeczeństwie wieloetnicznym, w którym oficjalnie deklaruje się wzajemny szacunek dla różnic kulturowych oraz uznanie grup mniejszościowych (Inglis, 1996). Jej założenia skupiają się wokół uznania praw imigrantów do zachowania własnej kultury (języka, zwyczajów, mediów, religii) przy wsparciu ze strony państwa, co sprzyja ich wewnętrznej solidarności i zapobiega etniczemu wykluczeniu (Łodziński, 2012, s. 25; Vertovec, 2010).

Współcześnie obserwowany jest proces wprowadzania nowego modelu edukacji, przejście od

reagowania na inność, odmienność, do interakcji i współdziałania pomiędzy członkami różnych kultur. Innymi słowy, przejście od modelu wielokulturowości do międzykulturowości (por. Szczurek-Boruta, 2015), co przywoływany Nikitorowicz (2009, s. 292) opisał następującymi słowami: „Edukacja międzykulturowa właśnie przechodzi od zauważonej już wielości do interakcji kultur, czyli od pasywnych działań dostosowawczych do Inter-akcji i przygotowuje do współpracy oraz wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur”. Reasumując, edukacja międzykulturowa wykracza poza dostosowanie do zjawiska wielokulturowości. Wielokulturowość traktuje jako fakt, natomiast międzykulturowość jako zadanie i wyzwanie edukacyjne (patrz: Młynarczuk-Sokołowska, 2018).

Polska jest krajem mierzącym się z wielokulturowością w wielu obszarach życia państwa i społeczeństwa. Politykę wielokulturowości i prawa mniejszości narodowych regulują następujące dokumenty:

- Zapisy z Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (1997);
- Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Ustawa, 2005);
- Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych (Konwencja, 1995);
- Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych (1992).

Islandia od wielu lat stosuje systemowe rozwiązania inkluzji cudzoziemców, jest pozytywnie nastawiona do imigracji. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez European Social Survey w 2016 roku, Islandczycy uważają, że imigranci mają pozytywny wpływ na ich gospodarkę, wzbogacając życie lokalne i dzięki nim Islandia staje się lepszym miejscem do życia (Ólafsdóttir, 2020). Dane statystyczne dowodzą, że społeczeństwo islandzkie obecnie posiada znaczący odsetek obcokrajowców – przedstawiciele mniejszości narodowych. Wśród nich najliczniejszą grupę stanowią Polacy (ok. 21 tysięcy mieszkańców) (Statista, 2022). Na gruncie Konstytucji Republiki Islandii odniesienie do mniejszości narodowych i etnicznych znajduje się w art. 65, który otwiera rozdział VII ustawy zasadniczej poświęcony prawom i wolnościom jednostki. Gwarantuje on równość wobec prawa i korzystanie z praw człowieka wszystkim, bez względu na takie czynniki różnicujące jak płeć, religia, poglądy, narodowość, rasa, kolor skóry, własność, urodzenie lub inną cechę pochodzenia. Ponadto statuuje on równość kobiet i mężczyzn we wszystkich dziedzinach życia (Babula i Szwed, 2022).

Wielokulturowość w edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i Islandii

System oświaty jest najważniejszym, sformalizowanym mechanizmem kształcenia w wielu współczesnych społeczeństwach i kulturach. Placówki systemu edukacji, zarówno w Polsce, jak i w Islandii, służą nie tylko rozwijaniu umiejętności myślenia

i wzbogacania wiedzy uczniów. To również jedne z najważniejszych instytucji odpowiedzialnych za socjalizację dzieci oraz przekazywanie i utrwalanie wartości kulturowych.

W Polsce zmiany programowe w 1999 roku (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej..., 1999) i latach następnych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej..., 2008; 2022) stworzyły nowe warunki szkolnych działań w zakresie edukacji wielokulturowej. W kontekście tych zmian szkoła postrzegana jest jako instytucja rozwijająca u uczniów poczucie przynależności do grupy rodzinnej, społeczności lokalnej, grupy etnicznej, narodu, państwa, społeczności europejskiej i światowej; kształtująca postawy ciekawości, otwartości i poszanowania wobec innych kultur; służąca transmisji i pomnażaniu dziedzictwa kulturowego w regionie; kształtująca tożsamość narodową w powiązaniu z tożsamością regionalną oraz tożsamość europejską (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2017).

Wśród wielu zadań realizowanych przez szkołę w środowisku zróżnicowanym kulturowo szczególnego znaczenia nabierają takie działania, jak: rozwijanie tożsamości uczniów na wielu płaszczyznach (rodzinnej, regionalnej, narodowej, europejskiej); wprowadzanie w pluralizm kulturowy i wyznaniowy; kształtowanie podmiotowości i autonomii uczniów; wprowadzanie w świat wartości uniwersalnych; rozwijanie postaw otwartości i tolerancji; wyposażenie uczniów w wiedzę o własnym regionie – historyczną, geograficzno-przyrodniczą, literacką (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2017)

Edukacja wielokulturowa w Polsce staje się pomocnym narzędziem w tworzeniu indywidualnego podejścia do dzieci imigrantów, którzy rozpoczynają nowe życie w obcym środowisku¹. Z uwagi na to, że we współczesnym świecie każda społeczność szkolna cechuje się różnorodnością, bardzo istotnym wsparciem dla kadry szkolnej w pracy pedagogicznej i wychowawczej, kształtowaniu postaw opartych na otwartości i szacunku, jest Szkolny Kodeks Równego Traktowania (2015).

W Islandii wytyczne programowe dla przedszkoli i placówek szkolnych opierają się na sześciu podstawowych filarach, które stanowią: czytanie i pisanie, zrównoważony rozwój, zdrowie i dobrobyt, demokracja i prawa człowieka, równość, kreatywność (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, s. 14). Są one ze sobą powiązane i współzależne w nauczaniu i uczeniu się oraz w działaniach szkolnych. Poprzez odniesienie do nich można uzyskać jasny obraz pracy edukacyjnej opartej na założeniu, że aktywna demokracja jest nieosiągalna bez znajomości różnych symbolik i systemów komunikacji, może rozkwitać

tylko wtedy, gdy jednocześnie wspierane są wszelkie formy równości między jednostkami i grupami społecznymi. Prawa człowieka mogą być zapewnione poprzez wspieranie zdrowia i dobrobytu, zwalczanie dyskryminacji i wszelkich form przemocy, w tym zastraszania. W szkole obowiązkowej (klasy I–VI), wszyscy uczniowie mają prawo do edukacji i równych szans. Czyni się wiele starań, aby zapobiegać dyskryminacji ze względu na: pochodzenie ucznia z Islandii lub z innego kraju, płeć, miejsce zamieszkania, status społeczny, orientację seksualną, stan zdrowia, rodzaj niepełnosprawności lub inne sytuacje (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013). Podkreśla się, iż zróżnicowana społeczność ma na celu zwiększenie szacunku dla wszystkich różnorodnych zwyczajów i tradycji.

Metodologia

Przeprowadzone badania miały charakter eksploracyjny (Babbie, 2004, s. 110–113), a ich głównym celem było poznanie rozumienia zjawiska wielokulturowości wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym w Polsce i Islandii. Określono problemy badawcze:

1. Jak dzieci z Polski i z Islandii rozumieją pojęcie wielokulturowości?
2. Jakie działania podejmują szkoły, w Polsce i Islandii, w kwestii poszerzania wiedzy uczniów na temat wielokulturowości?
3. Jakie korzyści, według dzieci, wynikają z wielokulturowości?
4. Jakie działania podejmują dzieci w celu poznania innych kultur?
5. Co mówią dzieci mieszkające w Polsce i Islandii o samopoczuciu rówieśników z innych krajów?
6. Co mówią respondenci o kulturze państwa, w którym aktualnie przebywają?

Aby odpowiedzieć na powyższe pytania, wykorzystano metody ilościowe (sondaż diagnostyczny) i jakościowe (analizę treści). Podstawowym narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz wywiadu, skierowany do dzieci 9–10-letnich, składający się z 14 pytań, z których 11 miało charakter otwarty. Realizacja projektu rozpoczęła się od przesłania do wybranych placówek w Polsce² i Islandii³ zapytania o możliwość przeprowadzenia wśród uczniów (w formule online) wywiadu dotyczącego wielokulturowości. Kwestionariusze wywiadu zostały rozesłane do wychowawców klas, a chętni uczniowie wypełniali je samodzielnie, w ramach zajęć z informatyki. W ten sposób pozyskano dane od 70 uczniów z Islandii i 71 uczniów z Polski, które poddano analizie ilościowej i jakościowej.

¹ Więcej informacji o sytuacji dzieci cudzoziemskich w polskim systemie edukacji znajduje się na stronie: <https://migracje.ceo.org.pl/materialy-merytoryczne/o-sytuacji-dzieci-cudzoziemskich-w-polskim-systemie-edukacji>

² Są to placówki, które mają podpisane porozumienie o współpracy z UMCS.

³ Współpraca ze szkołą podstawową w Islandii została nawiązana podczas projektu „Wielokulturowość wyzwaniem dla edukacji” realizowanego z grantu pozyskanego w ramach Funduszy EOG.

Wielokulturowość z perspektywy uczniów edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i Islandii

Przedmiotem przedstawionych analiz było poznanie rozumienia i definiowania pojęcia „wielokulturowość” przez dzieci żyjące w różnych społeczno-kulturowych obszarach, których stopień doświadczeń z innymi kulturami jest znacząco odmienny. Zastanawiano się, czy te doświadczenia będą wpływały na zróżnicowanie sposobów opisywania i definiowania omawianego pojęcia i jakie znaczenie będą mu nadawały dzieci. Jedną z przesłanek do tak rozumianego analizowania i interpretowania wypowiedzi dzieci stanowiła opinia Klus-Stańskiej (2004):

Rzeczy i sytuacje, z którymi dziecko się styka po raz pierwszy, nie są po prostu białą plamą, czekającą na 'poprawne' zdefiniowanie przez kogoś, 'kto już to zna'. Dziecko nadaje mu znaczenia przybliżone, kierując się podobieństwem percepcyjnym, intelektualnym bądź emocjonalnym, określanym na bazie dotychczasowych doświadczeń. (s. 18)

Przeprowadzone badania wykazały różnice w rozumieniu pojęcia „wielokulturowość” w badanych grupach. Odpowiedzi „nie wiem” wśród uczniów z Islandii było 8,5%, a w Polsce 24%. Analizy pozwoliły na wyłonienie kilku kategorii definiowanego pojęcia, przy czym tylko jedna z nich jest wspólna dla obu badanych grup. Została ona określona jako: „ludzie z różnych krajów i kultur”. Takie rozumienie wielokulturowości częściej pojawiało się w wypowiedziach dzieci z Polski (38%) niż z Islandii (28%). Drugą kategorią jest „współbicie”. Respondenci z Islandii (4%) zwrócili uwagę na to, że: „Wielokulturowość to wspólne funkcjonowanie ludzi z różnych krajów i kultur”. Trzecia kategoria to „migracja”. Uczniowie z Polski (11%) orzekli, że wielokulturowość to: „Mieszkanie w Polsce, ale pochodzenie z Ukrainy”; „To mieszkanie w Polsce, ale pochodzenie np. z Ameryki”; „Ludzie z innych krajów przylatują do Polski”. Wydaje się, że dla wyłonienia się tejże kategorii duże znaczenie miał aktualny kontekst społeczno-polityczny związany z napływem migrantów z Ukrainy do Polski spowodowany działaniami wojennymi. Kolejna (czwarta) kategoria: „prawo do inności”, została wyłoniona z wypowiedzi uczniów z Islandii (33%), którzy twierdzili, że: „Każdy ma takie same prawa”; „Dzieci są różne, ale mają takie same prawa”; „Każdy z nas jest inny”. Powyższą kategorię można interpretować jako efekt celowych działań politycznych i oświatowych.

Działania podejmowane przez szkoły w Polsce i Islandii w kwestii poszerzania wiedzy uczniów na temat wielokulturowości

Przeprowadzone analizy wykazały, że blisko połowa uczniów w Polsce (45%) uważa, że nauczyciele uwrażliwiają uczniów na różnice kulturowe występujące między ludźmi, niewiele mniej dzieci (36,7%) odpowiedziało „trudno powiedzieć”. Wiele dzieci (18,3%) wskazało na brak takich działań („nie”

i „raczej nie”). W Islandii (60%) znacząco przeważają wypowiedzi uczniów potwierdzające podejmowanie przez nauczycieli wskazanych działań. Niemal po równo (po 20%) rozkładają się odpowiedzi „trudno powiedzieć” oraz „raczej nie” i „nie”. Ujawniające się w tych danych rozbieżności między badanymi grupami są potwierdzeniem wcześniej zarysowanych w części teoretycznej różnic w systemie edukacyjnym wynikających z występowania (w Islandii) lub niewystępowania (w Polsce) konkretnych zapisów w polityce oświatowej i podstawie programowej odnoszących się do wprowadzania działań związanych z włączaniem wielokulturowości w codzienną aktywność szkolną dzieci.

Badani zostali poproszeni również o wskazanie działań podejmowanych w ich szkole związanych z edukacją o innych kulturach i krajach. Uczniowie w Polsce wymieniali naukę języków obcych (60%) oraz zajęcia z nauczycielem (23%) jako główne formy takich działań. W Islandii proporcje były odwrotne, najczęściej (57%) wskazywano zajęcia z nauczycielem, nieco rzadziej (15,5%) na naukę języka obcego. Sporadycznie pojawiały się odpowiedzi „nie wiem” (w Polsce 11%, w Islandii 7%). Stosunkowo mało dzieci mówiło o braku takich aktywności: w Polsce 4,2%, a w Islandii 7%. Dwoje islandzkich uczniów wskazało na pozaformalne sposoby pozyskiwania informacji o innych krajach i kulturach: „Jeśli pracujesz nad projektem w innym języku, możesz poprosić kolegów z klasy, którzy mówią w tym języku o pomoc” oraz „Jeśli chcę dowiedzieć się, z jakich krajów pochodzą moi koledzy z klasy, po prostu ich pytam”.

Korzyści płynące z wielokulturowości w opiniach badanych uczniów

Analizując zjawisko wielokulturowości zwrócono uwagę na korzyści z niej wynikające. Golka (2010) twierdzi, iż do pozytywnych skutków wielokulturowości należy zaliczyć wzmożone procesy wzajemnej dyfuzji kulturowej oraz swoistej wzajemnej inspiracji.

W badaniach własnych zarówno uczniowie z Polski, jak i z Islandii wskazali na trzy główne obszary zalet wynikających z wielokulturowości. Pierwszy to nauka języków obcych, co świadczy o świadomości dzieci dotyczącej istotności poznawania i posługiwania się językiem obcym. Jest to również powiązane z drugim aspektem uwypuklonym przez badanych, a mianowicie zdobywaniem wiedzy o innych krajach, poznaniem ich kultur, zwyczajów i tradycji. Respondenci podkreślali, że dzięki pozyskaniu takiej wiedzy „wiadomo, jak się zachowywać w różnych krajach” oraz „mamy możliwość poznać potrawy tego kraju”. Trzecią zaletą istotną dla badanych jest nawiązywanie znajomości. Dzięki nim, jak twierdzą uczniowie, „ludzie uczą się od siebie nowych rzeczy”. Wskazali również na posiadanie przyjaciół z różnych kultur, co świadczy o ich pozytywnym nastawieniu do omawianej problematyki.

Dzieci z Polski i Islandii cechują się otwartą postawą na kontakty międzykulturowe, chcą poznawać nowe kultury, wymieniać się doświadczeniami i rozwijać

swoją wiedzę z zakresu edukacji międzykulturowej. Obiecujący w tym świetle jest kierunek rozwoju społecznego, w którym należy wypracować nowe strategie edukacyjne umożliwiające kształtowanie odpowiednich kompetencji i postaw kulturowych na poziomie mikro i makro (Nikitorowicz, 2012). Możemy mówić również o dialogu międzykulturowym, w którym ze względu na wielość kultur wymagane jest poszukiwanie nowych form porozumiewania się, które uczą tolerancji, sztuki akceptacji i współistnienia (Ratajczak, 2005). Wyniki badań potwierdzają pozytywną postawę uczniów polskich i islandzkich wobec omawianego zagadnienia. Biorąc pod uwagę nasilające się zjawisko wielokulturowości, ich otwartość na poznanie innych kultur może ułatwić nauczycielowi wplatanie treści edukacji międzykulturowej do realizacji podstawy programowej.

Działania podejmowane przez dzieci w celu poznania nowych kultur

Istotnym elementem w prowadzonych badaniach są podejmowane przedsięwzięcia, które umożliwiają poznanie danej kultury nie tylko w teorii, ale przede wszystkim w praktyce.

Ponad 80% uczniów z Islandii zadeklarowało, iż „interesuje się wielokulturowością i nawiązuje bliskie relacje z rówieśnikami z innych krajów”. Respondenci z Polski również wykazują inicjatywę poznania nowych kultur, jednak w mniejszym stopniu (60% badanych). Różnice mogą wynikać z faktu, iż wielokulturowość w Polsce jest stosunkowo nowym zjawiskiem na szeroką skalę, do czego przyczyniła się wojna w Ukrainie. Uczniowie z obu krajów wskazują, iż swoją wiedzę zdobywają dzięki lekturze („czytam ciekawe książki”; „czytam książki o innych krajach np. o Francji”), oglądaniu filmów i programów telewizyjnych w języku obcym (głównie angielskim), jak i korzystaniu z treści znajdujących się w internecie. Wśród najpopularniejszych stron internetowych i aplikacji uczniowie wyróżnili takie jak: YouTube, Duolingo, Google, Tłumacz Google, Mapy Google.

Ponad połowa respondentów z Islandii wskazała, iż wiedzę dotyczącą kultur innych krajów czerpie z rozmów z rodzicami i dziadkami. Warto podkreślić, iż żaden uczeń z Polski nie wymienił takiego sposobu zdobywania wiedzy, co może świadczyć o braku konwersacji na temat wielokulturowości w rodzinach badanych dzieci. Niebagatelne źródło wiedzy stanowi szkoła, którą wskazali badani z Islandii. Wśród jednostkowych odpowiedzi uczniów z Islandii znalazły się: gry komputerowe (można przypuszczać, iż korzystają z aplikacji dostępnych na całym świecie, w których gracze pochodzą z różnych kultur, tym samym nawiązując z nimi wirtualne znajomości) oraz piłka nożna (interesują się sportem, potrafią wskazać zawodników z różnych państw, tym samym zdobywają wiedzę). Większość respondentów z Polski podkreśla, iż swoje horyzonty poszerza poprzez podróżowanie (w tym wizyty w muzeach). Dzięki wyjazdom zagranicznym uczniowie mają styczność z językiem danej kultury, pozyskują nową, nieznaną wcześniej perspek-

tywę oraz mają możliwość pozbycia się ewentualnych uprzedzeń. Zaden spośród badanych z Islandii nie wspomniał o takiej formie kształcenia. Uczniowie deklarują, że dzięki doświadczeniu i obserwacji innych kultur są bardziej zmotywowani do nauki języków obcych, co przejawia się w uczestnictwie w zajęciach dodatkowych oraz prowadzeniu wirtualnych konwersacji z rówieśnikami z różnych krajów. Niektóre dzieci z Polski poznają nowe zwyczaje dzięki bywaniu w restauracjach proponujących różne kuchnie świata. Edukacyjną wartością takich wypraw jest zanurzenie się w różnych tradycjach, a nazwy dań regionalnych i ich smak sprawiają, że jest to godny uwagi i przystępny sposób poznania nowych kultur.

Samopoczucie uczniów z innych krajów mieszkających w Polsce i Islandii

Kolejnym przedmiotem analiz było zagadnienie dotyczące oceny samopoczucia dzieci uczących się poza granicami swojego kraju, w Polsce i w Islandii. Dobre samopoczucie definiuje się jako dobre funkcjonowanie, doświadczanie pozytywnych emocji takich jak szczęście i zadowolenie, a także rozwijanie własnego potencjału, posiadanie pewnej kontroli nad swoim życiem, poczucie celu i doświadczenie pozytywnych relacji (Huppert, 2009). To zrównoważony stan, który pozwala jednostce lub populacji rozwijać się i prosperować. Termin ten jest także synonimem pozytywnego zdrowia psychicznego, które World Health Organization (2001) definiuje jako „stan dobrego samopoczucia, w którym jednostka realizuje swoje własne zdolności, radzi sobie z codziennymi stresami życiowymi, może wydajnie i owocnie pracować oraz jest w stanie wnieść wkład w swoją społeczność”. Podjęty problem jest istotny, bowiem w opiniach badaczy (Richards i Huppert, 2011) dobre samopoczucie w dzieciństwie daje większe szanse na dobre samopoczucie w wieku dorosłym.

Przeprowadzone badania wykazały, że ponad połowa (51,4%) respondentów z Islandii uważa, iż cudzoziemscy rówieśnicy czują się w ich społeczności bardzo dobrze, dobrze bądź raczej dobrze, a 15,7% nie wie lub nie jest tego pewna. Część (14,3%) jest przekonanych, że ich koledzy i koleżanki czują się w islandzkiej szkole czasami dobrze, a czasami źle, a 4,3% – że nieswojo, źle, obco. W Polsce 40,8% badanych uważa, że samopoczucie dzieci pochodzących z innych krajów można określić jako bardzo dobre, dobre lub raczej dobre, 18,3% stwierdziło, że zapewne czują się źle, nieswojo lub dziwnie, a 5,6% orzekło, że nie wiedzą lub nie są pewni swoich opinii na ten temat.

Na podstawie wypowiedzi rozmówców dotyczących samopoczucia rówieśników uczących się poza granicami swojego kraju (w Polsce i Islandii), wyodrębniono cztery kategorie czynników mających priorytetowe znaczenie dla jakości ich życia: język, relacje, dostrojenie (oswojenie z miejscem), poczucie bezpieczeństwa. Ukazują one typowe trudności dzieci z rodzin cudzoziemskich w przystosowaniu się do nowych wymagań i nieznanego dla nich funk-

cjonowania w innej kulturze. Według Oberga (1960), autora koncepcji szoku kulturowego, w zmniejszeniu lub zneutralizowaniu tego zjawiska kluczową rolę odgrywa nauczenie się języka kraju przyjmującego oraz otwarte, przyjazne kontakty z ludźmi. Wchodzenie w interakcje z członkami innych kultur daje możliwość poznania obowiązujących norm, zasad i tradycji (Grabowska i Malinowska, 2018, s. 5). Ograniczenia, jakich doświadczają dzieci, związane z dostosowywaniem się do nowych warunków życia, zachwianie poczucia bezpieczeństwa stają się często przyczyną szkolnych niepowodzeń, a nawet poważniejszych problemów emocjonalnych prowadzących do wykluczenia społecznego (Mikulska i Tu, 2018).

Doświadczenia kulturowe uczniów mieszkających w Polsce i w Islandii

W niniejszym projekcie badawczym poszukiwano również odpowiedzi na pytanie dotyczące sposobu postrzegania przez badanych uczniów (w Polsce i Islandii) kultury kraju, w którym aktualnie przebywają. Pojęcie kultury interpretowane jest w wieloraki sposób przez przedstawicieli różnych nauk. Antropolodzy kultury odnoszą ją do zwyczajowo przyjętej metody działania i myślenia, wybranej przez społeczeństwo spośród nieskończonych, potencjalnie możliwych sposobów bycia (Kroeber, 1989, s. 323). Autorkom artykułu bliskie jest rozumienie kultury proponowane przez Kozielskiego (1997, s. 19), który definiuje ją jako zbiektywizowany, ponadindywidualny i względnie trwały system wytworów materialnych, symbolicznych, które są nośnikami wspólnych wartości oraz wspólnych znaczeń i które muszą być zakorzenione w środowisku społecznym.

Przeprowadzona analiza danych pokazała, że 15,5% respondentów z Polski i 24,3% z Islandii nie potrafi wskazać cech charakterystycznych dla kultury państw, w których mieszkają. Wyższy odsetek takich uczniów mieszkających w Islandii wynika prawdopodobnie z większej niż w Polsce liczby dzieci cudzoziemskich uczęszczających do szkoły.

Większość respondentów, charakteryzując polską kulturę, koncentrowała się wokół jej wytworów materialnych, takich jak potrawy (głównie pierogi, bigos, rosół, barszcz, pizza, cebularze, zupy, kluski śląskie; jedno z dzieci wymieniło piwo) oraz wytworów symbolicznych takich jak: wiara i praktyki religijne (związane przede wszystkim ze świętami Wielkiej Nocy i Bożego Narodzenia, modlitwa); taniec (krakowiak); język; historia (walki Polaków o wolność państwa), a także zasady (zachowanie się przy stole, sposób ubierania się adekwatnie do sytuacji).

Respondenci z Islandii w kategorii wytworów symbolicznych zwrócili uwagę na fakt, iż są wikingami, a ich rówieśnicy ze szkoły pochodzą z wielu krajów, głównie z Polski, Litwy, Palestyny, Syrii, Brazylii, Hiszpanii, Chile i Nigerii. Kulturę kojarzą z religią (Wielkanoc i Boże Narodzenie), językiem, sposobem ubierania się (noszenie wełnianych ubrań), tradycjami i rytuałami (spotkania rodzinne, urodziny, wspólne weekendy, oglądanie filmów). Kilkoro dzieci łączy

kulturę z wydarzeniami historycznymi (17 czerwca w całym kraju obchodzone jest święto niepodległości Islandii). W kategorii wytworów materialnych odnotowano potrawy (głównie z jagnięciny i ryb oraz jedzenie dużej ilości różnych gatunków mięsa), a także popularne usługi turystyczne.

Na podstawie wyników badań można wysnuć przypuszczenie, że największe znaczenie, zarówno dla respondentów mieszkających w Polsce, jak i w Islandii, mają elementy kultury symbolicznej, które są przekazywane poza formalną edukacją; najczęściej przez rodzinę, a dopiero w dalszej kolejności przez szkołę. Stąd też wiele zależy z jednej strony od motywacji i potencjału kulturowego rodziców, dziadków, z drugiej zaś od zaangażowania dziecka w działania podejmowane w środowisku. W przypadku dzieci, im szybciej zetkną się z różnorodnością kulturową, tym bardziej rozwiną w sobie zdolność do solidarności, empatii i szacunku dla wszystkiego, co odbiega od ich praktyk.

Podsumowanie

Jak zauważa Nikitorowicz (2017), wielokulturowość to wielość i naturalna różnorodność kultur, które wcześniej czy później spotkają się ze sobą za sprawą własną lub innych. Ten stan zróżnicowania, który towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów jest faktem, podobnie jak zróżnicowanie fauny i flory. Nie istniał i nie istnieje uniwersalizm w zakresie rasy, języka, religii, wartości i zasad, wzorów życia i zachowań kulturowych.

Podjęta w artykule problematyka jest bardzo istotna, bowiem inwestowanie w wielokulturową edukację to coś więcej niż dostęp do nauki nowego języka i poznawanie aspektów kulturowych danego kraju. Również ściśle wiąże się z tworzeniem programów nauczania, które pozwalają dzieciom egzystować z różnymi kulturami, tworzyć percepcje określające rzeczywistość współczesnego świata oraz szanować innych i ich tradycje w równoczesnej wymianie kulturowej najmłodszych. Czym jest różnorodność kulturowa we wczesnej edukacji? Wyniki badań pokazały, że kulturą jest to wszystko, co pozwala dzieciom przynależać do określonej grupy społecznej. Różnorodność kulturowa sięga nie tylko do kwestii językowych, ale obejmuje czynniki związane z manifestacjami artystycznymi, religią, jedzeniem, muzyką, ubiorem itp. Ponadto formacja kulturowa narodu uwzględnia aspekty materialne i niematerialne, które można łatwo dostrzec, a dziecko musi mieć dostęp do tej różnorodności kultur dzięki codziennym doświadczeniom.

Wydaje się, że umożliwianie dzieciom poznania siebie, rówieśników oraz innych osób wśród których przebywają, to jeden z warunków efektywnej pracy nad różnorodnością kulturową w środowisku szkolnym. Znajomość różnych kultur zapewnia dobre relacje i wzajemne zrozumienie dla różnic, docenianie aspektów kulturowych innych narodów, a także przedstawianie własnej kultury jako okazji do interakcji. Proces przenikania kultur dokonuje się dzięki szkolnym wydarzeniom, które obejmując

różne kultury, dają sposobność poznania tego, co oferuje świat poza zwyczajami własnego kraju. Chcąc zapewnić dzieciom optymalną kulturowo edukację wczesnoszkolną, nauczyciele muszą zastanowić się nad własnym poziomem kompetencji kulturowych, spojrzeć krytycznie na swoje zdolności do rozumienia, komunikowania się i skutecznej interakcji z osobami z różnych kultur.

Okazywanie szacunku dla inności i celebrowanie różnych kultur jest zazwyczaj dla dzieci interesujące. Pedagodzy wczesnej edukacji powinni to zaciekawienie i akceptację dla różnorodności wykorzystać w celu rozwijania kulturowo integracyjnej przyszłości dla wszystkich.

Bibliografia

- Appadurai, A. (2005). *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*. Universitas.
- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babula, M. i Szwed, K. (2022). *Komparatystyka praw mniejszości narodowych i mniejszości etnicznych. Republika Islandii*. Instytut Wymiaru Sprawiedliwości.
- Castells, M. (2020). *Siła tożsamości*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych. (1992). <https://www.gov.pl/web/mniejszoscinarodowe-i-etniczne/europejska-karta-jezykow-regionalnych-lub-mniejszosciowych>
- Geertz, C. (2005). *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Golka, M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Grabowska, B. i Malinowska, M. (2018). Socjalizacja kulturowa w rodzinach polskich i binacjonalnych w Irlandii. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(3), 5–24. <http://dx.doi.org/10.18290/rped.2018.10.3-1>
- Hall, E. T. (1997). *Ukryty wymiar*. Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Hannerz, U. (2006). *Powiązania transnarodowe. Kultura, ludzie, miejsca*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Herzfeld, M. (2004). *Antropologia. Praktykowanie teorii w kulturze i społeczeństwie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology Health Well-Being*, 1(2), 137–164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Inglis, Ch. (1996). *Multiculturalism: new policy responses to diversity*. UNESCO.
- Klus-Stańska, D. (2004). *Światy dziecięcych znaczeń*. Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Konwencja. (1995). Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych. <https://www.gov.pl/web/mniejszoscinarodowe-i-etniczne/konwencja-ramowa-o-ochronie-mniejszoscinarodowych>
- Kozielecki, J. (1997). *Transgresja i kultura*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kroeber, A. (1989). *Istota kultury*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Łodziński, S. (2012). Obietnice, rozczarowania i rzeczywistość polityk(i) wielokulturowości. Problemy polityki integracji imigrantów z krajów pozaeuropejskich w Europie. W J. Królikowska (red.), *Złudne obietnice wielokulturowości* (s. 19–46). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámskrá Grunnskólap* [Podstawowy program nauczania]. <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=f7d55056-989c-11e7-941c-005056bc4d74>
- Mikulska, A. i Tu, K. (2018). Wielokulturowość w polskiej szkole – przykłady dobrych praktyk na podstawie doświadczeń Szkoły Podstawowej w Mrokowie. W P. E. Gębała (red.), *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne* (s. 221–238). Księgarnia Akademicka.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2018). *Teoria i praktyka międzykulturowej edukacji nieformalnej w kontekście działań adresowanych do dzieci*. Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. (2012). Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości. *Edukacja Międzykulturowa*, 1, 47–66. <https://doi.org/10.15804/em.2012.02>
- Nikitorowicz, J. (2017). Tożsamościowe skutki wielokulturowości. Wiele kultur w jednym człowieku czy ekstremizm i separatyzm kulturowy? *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(3), 142–146. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2017.36.3.13>
- Oberg, K. (1960). Cultural shock. Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7(4), 177–182. <https://doi.org/10.1177/009182966000700405>.
- Ólafsdóttir, S. (2020). How welcoming are Icelanders? Attitudes toward immigration over time and in the European context. W K. Loftsdóttir, U. D. Skaptadóttir i S.B. Hafsteinsson (red.), *Mobility and transnational Iceland current transformations and global entanglements* (s. 229–245). University of Iceland Press.
- Paleczny, T. (2017). *Relacje międzykulturowe w dobie kryzysu ideologii i polityki wielokulturowości*. Księgarnia Akademicka.
- Paleczny, T. (2019). Krytyka ujęć modelowych wielokulturowości. *Politeja*, 16(4(61)), 19–39. <https://doi.org/10.12797/Politeja.16.2019.61.02>
- Ratajczak, M. (2005). Postrzeganie mniejszości. Wizerunek mniejszości w telewizji publicznej w Polsce. W B. Ociepa (red.), *Kształtowanie wizerunku* (s. 141–160). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Richards, M. i Huppert, F. A. (2011). Do positive children become positive adults? Evidence from a longitudinal birth cohort study. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 75–87. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.536655>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej. (1999). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów (Dz.U. z 1999 r. Nr 14, poz. 129). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19990140129>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej. (2002). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2002 r. Nr 51, poz. 458). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20020510458>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej. (2008). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia

Wielokulturowość w perspektywie uczniów edukacji...

23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20090040017>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej. (2017). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356>

Sadowski, A. (2016). Wielokulturowość jako czynnik zrównoważonego i inteligentnego rozwoju Polski. *Optimum. Studia Ekonomiczne*, 4(82), 69–82. <https://doi.org/10.15290/ose.2016.04.82.06>

Statista. (2022, 6 grudnia). *Number of foreign inhabitants in Iceland in 2022, by country*. Statista Research Department. <https://www.statista.com/statistics/595038/foreign-inhabitants-by-country-of-birth-in-iceland/>

Szczurek-Boruta, A. (2015). Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości. *Edukacja Międzykulturowa*, 4, 347–349.

Szkolny Kodeks Równego Traktowania. (2015). https://frs.org.pl/wp-content/uploads/2021/06/KRT_Broszura_FR5-1.pdf

Ustawa. (2005). Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. z 2005 r. Nr 17, poz. 141). <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/ustawa-o-mniejszosciach-narodowych-i-etnicznych-oraz-o-jezyku-regionalnym>

Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal*, 61(199), 83–95. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01749.x>

World Health Organization. (2001). *The World health report: 2001: Mental health: new understanding, new hope*. <https://iris.who.int/handle/10665/42390>

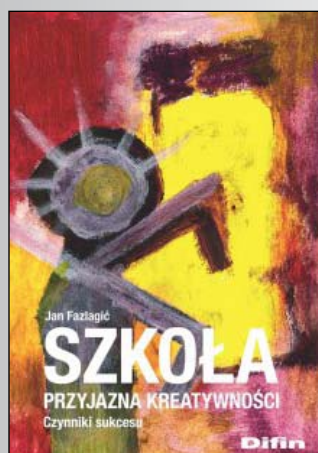
Zapisy z Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. (1997). <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/zapisy-z-konstytucji-rzeczypospolitej-polskiej>

Teresa Parczewska jest zatrudniona na stanowisku profesora UMCS w Lublinie na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, w Instytucie Pedagogiki. Od kilku lat pełni funkcję kierownika Katedry Dydaktyki. Jest specjalistką w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Kierunki realizowanych przez nią badań to: dziecko i dzieciństwo, outdoor education, różnorodność kulturowa w edukacji, metodologie badań jakościowych.

Justyna Sala-Suszyńska jest doktorem nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki. Jej zainteresowania naukowe oscylują wokół zagadnień związanych z wczesną edukacją dziecka oraz metodyką nauczania języka angielskiego dzieci i młodzieży.

Ewa Sosnowska-Bielicz jest doktorem nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki. W pracy badawczej swoje zainteresowania skupia wokół edukacji wczesnoszkolnej i wszystkich podmiotów ją tworzących: ucznia, nauczyciela i rodziców. Obecnie zatrudniona jest na stanowisku adiunkta na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, w Instytucie Pedagogiki UMCS.

POLECAMY



Jan Fazlagić, *Szkoła przyjazna kreatywności. Czynniki sukcesu*

Szkoła przyjazna kreatywności to najnowsza publikacja znanego w Polsce eksperta i propagatora nowoczesnych metod zarządzania szkołą. Każdy nauczyciel, dyrektor szkoły, badacz zajmujący się edukacją czy pracownik administracji oświatowej znajdzie w tej publikacji olbrzymią liczbę cennych i praktycznych porad dotyczących tego, jak organizować pracę szkoły w XXI wieku w epoce sztucznej inteligencji oraz dojścia do głosu pokoleń Z i Alfa. Książka stanowi kompendium wiedzy o tym, jak zrozumieć kreatywność uczniów i jak się o nią troszczyć. Wiedza i umiejętności propagowane przez Autora nie są nauczane ani na studiach nauczycielskich, ani na większości szkoleń dla nauczycieli. Książka będzie także bardzo przydatna rodzicom zainteresowanym wychowywaniem kreatywnych dzieci.

Opis pochodzi ze strony wydawnictwa: <https://ksiegarnia.difin.pl/szkola-przyjazna-kreatywnosci-czynniki-sukcesu>

Wydawca: Difin, Warszawa, 2023.