

EWELINA STRAWA

Świat pełen ruchu. Kształcenie kompetencji międzykulturowych w edukacji polonistycznej

KOMPETENCJE MIĘDZYKULTUROWE

Często nie zdajemy sobie sprawy z tego, jak wielki wpływ na nasz sposób myślenia, postrzegania świata, porozumiewania się, uczenia się i nauczania ma kultura, w której się wychowaliśmy. Jej ślady widać niemal we wszystkich naszych zachowaniach, ale często dopóki nie zetkniemy się z przedstawicielami innych kultur, nie zauważamy jej wpływu na postawy, jakie przyjmujemy wobec świata. Przeczytałam kiedyś, że „obcość zaczyna się nie na brzegu oceanów, ale na granicy skóry” – to nasze reakcje i nasz stosunek do inności tworzą obcość, a dostrzegamy ją dopiero wówczas, gdy dochodzi do spotkania. Ryszard Kapuściński pisał, że „świat jest w ruchu”¹ a Zygmunt Bauman, że „minęły

czasy pustelni i fortec”² i „świat jest pełen” – nie można tego nie zauważać, a szkole nie wolno bagatelizować, bo w przeciwnym razie – pisze dalej Bauman – może nas czekać okrutne przebudzenie³.

Bez wątplenia, aby odnaleźć się w dzisiejszym skomplikowanym, różnorodnym świecie, musimy chcieć zrozumieć ludzi innych kultur. Otwartość pomaga szybko zaaklimatyzować się w zróżnicowanym – nie tylko etnicznie – środowisku, w którym coraz częściej przychodzi nam żyć, uczyć się i pracować. Kompetencje międzykulturowe: zdolność do zmiany swoich postaw, zachowań, stereotypowych przekonań, otwartość i elastyczność, stają się kompetencjami kluczowymi, które pozwalają sprawnie funkcjonować w zglobalizowanym społeczeństwie XXI wieku. *Global competence* – jak określa się ją w amerykańskiej literaturze – opiera się na wrażliwości na potrzeby innych, gotowości do podjęcia współpracy z ludźmi posługującymi się innymi językami, pochodzącymi z różnych, często odległych kulturowo części świata. Składają się na nią cztery podstawowe elementy⁴:

1. Świadomość międzynarodowych współzależności (*international awareness*). Olbrzymie znaczenie odgrywa wiedza na temat historii poszczególnych rejonów świata, funkcjonujących tam systemów politycznych, zmian sytuacji socjoekonomicznej i innych przemian na skalę globalną. Warto uświadamiać młodym ludziom, że na wydarzenia o zasięgu krajowym czy lokalnym może mieć wpływ sytuacja na arenie międzynarodowej. Gdy to zrozumieją, zdadzą sobie również sprawę z tego, że ich działania wpływają na innych, także na ludzi żyjących poza granicami naszego kraju.
2. Uznanie dla różnorodności kulturowej – wiąże się z docenieniem ludzi o odmiennej kulturze i zdolnością do obserwowania i komentowania problemów, z którymi aktualnie

² Z. Bauman, *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*, w: *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Kraków 2007, s. 24.

³ Tamże, s. 25.

⁴ *Global Competence Is a 21st Century Imperative*, NEA Education and Practice Department, Washington 2010, s. 1.

¹ R. Kapuściński, *Ten Inny*, Kraków 2006, s. 33.

boryka się świat, przy uznawaniu innego (innych) niż swój własny punktu widzenia. Chęć zaakceptowania odmienności otwiera drogę do zaistnienia pełnych szacunku relacji.

3. Biegła znajomość języków obcych – umiejętność czytania, pisanie i porozumiewania się w więcej niż jednym języku wzmacnia kompetencję komunikacyjną, zmniejsza dystans między przedstawicielami różnych narodowości.
4. Gotowość do współzawodnictwa – rozległa wiedza na tematy międzynarodowe pozwala konkurować na globalnym rynku. Żeby podjąć takie wyzwanie, uczniowie muszą posiadać wysokie umiejętności w zakresie kreatywnego i innowacyjnego myślenia. Młodzi ludzie, którzy wykazują się gruntowną wiedzą na temat zachodzących globalnie przemian społeczno-gospodarczych, są w stanie znacznie podnieść swoją zdolność do konkurowania z innymi na światowym rynku.

Oprócz elastyczności i otwartości – niezwykle istotnych elementów *global competence* – olbrzymie znaczenie ma postawa empatii, umiejętność współodczuwania, która pozwala spoglądać na świat oczyma rozmówcy.

GEOGRAFIA MYŚLENIA

Nauczyciele coraz częściej spotykają się na lekcjach z dziećmi charakteryzującymi się znaczącymi deficytami w obszarze współodczuwania, co bywa powiązane ze skłonnością do stosowania przemocy. Dotyczy to osób, które we wczesnym dzieciństwie same nie doświadczały czułości, nie mogły liczyć na to, że rodzice lub opiekunowie wsłuchają się w ich potrzeby. Badania wykazały jednak, że braki te można do pewnego stopnia uzupełniać, stosując odpowiednie programy edukacyjne. W Niemczech opracowywaniem technik umożliwiających późniejsze dojrzewa-

nie zdolności do empatii zajmuje się psychoterapeuta Manfred Cierpka z Uniwersytetu Heidelberga⁵. W jego programie stosuje się między innymi obrazki przedstawiające znaczące społecznie sytuacje. Dzieci pod opieką nauczyciela oglądają ilustracje, rozmawiają na temat swoich wrażeń, próbują wczuwać się w sytuację innych ludzi – dzięki temu stymulowane są ich układy lustrzane odpowiadające za współczucie i empatię, które bez odpowiedniego wsparcia być może nigdy by się nie uaktywniły⁶.

Spotkania z literaturą, do których dochodzi na lekcjach języka polskiego, szczególnie sprzyjają uwrażliwianiu uczniów na istnienie różnorodności w otaczającym ich środowisku i budowaniu postawy otwartości. Wspólne czytanie jest niezwykle szansą: młodzi ludzie dyskutują, interpretują, negocjują znaczenia, stają się bardziej krytyczni i odporni na manipulację. Być może pozwoli im to w przyszłości nie ulegać pokusie wygłaszania kategorycznych sądów i podejmowania decyzji na podstawie powierzchownych analiz. Niezwykle często w trakcie lekcji poświęconych omawianiu konkretnych dzieł polonistki proszą o podjęcie próby wnikięcia w emocje bohatera; zastanowienia się nad tym, czy na jego miejscu młodzi ludzie postąpiliby podobnie. Takie działania mają przecież wiele wspólnego z opisanym wyżej programem i, co bardzo ciekawe, z filozofią Wschodu.

Znajduje to potwierdzenie w badaniach historyka Masako Watanabe, który zastanawiał się nad tym, w jaki sposób japońscy i amerykańscy uczniowie i nauczyciele omawiają zdarzenia historyczne⁷. Okazało się, że nauczyciele w USA zdecydowanie mniej czasu poświęcali opisowi tła historycznego zdarzeń, wychodzili od rezultatu, a nie od czynników wywołujących. Od uczniów wymagali przytaczania dowodów potwierdzających tę przyczynowość, wobec czego dużo częściej zadawali pytania zaczynające się od „dlaczego”. W Japonii historycy zachęcali uczniów do wchodzenia w rolę postaci historycznych, wyobrażania sobie ich uczuć, emocji. Na lekcjach akcent położony był

⁵ Zob. Heidelberger PräventionsZentrum: www.faustlos.de.

⁶ J. Bauer, *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008, s. 96-97.

⁷ R.E. Nisbett, *Geografia myślenia*, przeł. E. Wojtych, Sopot 2009, s. 99-100.

na zdarzenie wyjściowe i jego relacje z kolejnymi wydarzeniami, pytania często zaczynały się od „jak” i uważano, że uczniowie posiadają umiejętność myślenia historycznego, jeśli potrafią utożsamić się uczuciowo z postacią historyczną⁸.

Już na samym początku artykułu wspomniano o tym, że ze sposobem, w jaki postrzegamy świat, wiele wspólnego ma kultura, której jesteśmy spadkobiercami. Różnice między myśleniem ludzi Wschodu i Zachodu⁹ oraz wynikające z nich konsekwencje opisuje, powołując się na wyniki wielu badań, Richard Nisbett w *Geografii myślenia*. Lektura książki dowodzi, że to, co dla jednych jest wartością, dla innych może nie mieć większego znaczenia, uczula zatem na błąd, jaki często popełniamy, sądząc, iż większość ludzi podziela nasze poglądy. Wywodzące się ze starożytnej Grecji umiłowanie wolności, indywidualności i ciekawość świata, które ukształtowały zachodni sposób myślenia, autor zderza z konfucjańskim dążeniem do harmonii, jednolitości, którego nie wolno utożsamiać z konformizmem. Wspomniane różnice znajdują odzwierciedlenie nawet w muzyce: w Chinach dominowała monofonia (wykonujący utwór muzycy jednogłosowo

⁸ Ciekawym doświadczeniem byłaby możliwość porównania podręczników do języka polskiego z japońskimi lub chińskimi do nauki języka ojczystego i zastanowienia się nad tym, w jaki sposób różnice kulturowe znajdują odzwierciedlenie w pytaniach do tekstów literackich. Można przypuszczać, że dysproporcje byłyby znaczące, zwłaszcza pod względem ilości propozycji wcielania się uczniów w sytuację bohaterów literackich. Oczywiście jest, że często sam język i wschodnia niechęć do kategoryzowania i posługiwania się precyzyjnymi definicjami tworzą olbrzymie różnice. Abstrakcyjne, tworzone przez kulturę europejską pojęcia są przez ludzi Wschodu zastępowane przez metafory, np. „Chińska krytyka literacka zna różne metody pisania, nazywane metodą patrzenia na ogień z drugiego brzegu rzeki (beznamiętny styl), metodą ważki prześlizgującej się po powierzchni wody (lekkość stylu), metodą malowania smoka i kropkowania jego oczu (podkreślanie najważniejszych punktów)” – Y. Lin, *My Country and My People*, London 1936, s. 83, cyt. za: R.E. Nisbett, *Geografia myślenia*, dz. cyt., s. 29.

⁹ Autor, używając określenia „ludzie Wschodu”, ma na myśli mieszkańców Azji Wschodniej – głównie Chin i państw, które znajdowały się pod ich największym wpływem: Japonii i Korei. „Ludzie Zachodu” to przedstawiciele kultury europejskiej.

wo śpiewali lub odtwarzali na instrumentach tę samą melodię), a w Grecji muzyka polifoniczna, w której wybrzmiewają jednocześnie różne samodzielne i równorzędne głosy wokalne bądź instrumentalne¹⁰.

Warto byłoby w tym przypadku pójść za głosem filozofii Wschodu i wybrać Drogę Środka: połączyć cenioną przez ludzi pochodzenia europejskiego niezależność, równość, różnorodność ze wschodnią samodyscypliną, lojalnością, szacunkiem dla starszych i przywiązaniem do tradycji.

„WEŻ KURS NA WIELOKULTUROWOŚĆ”¹¹

Jest coraz więcej projektów, stron internetowych, publikacji, z których mogą korzystać nauczyciele, chcący najpierw siebie, a potem uczniów przygotować na spotkanie z innością. Wiele fundacji zaprasza nauczycieli do współpracy przy opracowywaniu scenariuszy lekcji dotyczących wielokulturowości, a przygotowane pomoce są w dużej mierze udostępniane w formie elektronicznej¹². Coraz częściej zwraca się uwagę na to, że tolerancji wobec różniących się od nas osób należy uczyć już od najmłodszych lat.

¹⁰ R.E. Nisbett, *Geografia myślenia*, dz. cyt., s. 22.

¹¹ Tytuł podręcznika został zapożyczony z jednego z projektów Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka.

¹² Szczególnie bogatą bibliografię odnajdziemy na stronie projektu „Uchodźcy do szkoły” prowadzonego przez Polską Akcję Humanitarną – <http://uchodzcydoszkoly.pl/index.php?pid=1>. Wiele ciekawych informacji nauczyciele odnajdą również na stronach Stowarzyszenia Vox Humana (www.voxhumana.pl), Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka (projekt „Weż kurs na wielokulturowość” – www.hfhr.org.pl/wielokulturowosc/page.php?pag=5), Fundacji Edukacji Międzykulturowej (<http://www.miedzykulturowa.org.pl/cms/>), Amnesty International Polska (www.amnesty.org.pl). W opisaney w artykule książce pt. *Spotkania z Innymi* można znaleźć adresy około 60 innych stron internetowych poświęconych promowaniu idei szacunku wobec odmienności.

Nagrodę najlepszej książki na wiosnę 2012 roku w konkursie organizowanym przez wortal literacki granice.pl zdobyły – głosami internautów – *Spotkania z Innymi* Przemysław Grzybowski. Jest to zbiór siedemnastu – jak brzmi podtytuł – „czytanek do edukacji międzykulturowej” przeznaczonych dla dzieci w wieku od 6 do 10 lat¹³. Główną bohaterką opowieści jest uczennica szkoły podstawowej – Kamila, która spotyka na swojej drodze osoby niepełnosprawne, chore, starsze, wywodzące się z różnych narodów i kultur, praktykujące odmienne religie, odrzucone ze względu na nałóg czy wyróżniający się styl życia. Spotkania, do których dochodzi na kartach czytanek, mają być inspiracją dla rodziców i nauczycieli do podjęcia rozmowy z dzieckiem. Każda z historii zakończona jest morałem, w którym autor podkreśla, że zanim zacznie się oceniać drugą osobę, najpierw należy podjąć próbę nawiązania kontaktu; postarać się poznać okoliczności, które decydują o jej, odmiennym od naszego, zachowaniu. Opowieść poświęconą przyjaźni dziadka Kamili z chłopcem żydowskiego pochodzenia, Dawidem, Grzybowski podsumowuje następująco:

Nawet jeśli o niektórych osobach mówi się, iż są złe, to nie znaczy, że tak jest naprawdę i że należy ich unikać. Czasem negatywne opinie powtarzane są bezmyślnie od dawna i nie ma w nich odrobiny prawdy. W każdym narodzie ludzie bywają rozmaici, więc można ich ocenić dopiero wtedy, gdy się ich spotka i dobrze pozna. Lepiej nie powtarzać niesprawdzonych opowieści, ponieważ można kogoś skrzywdzić złym słowem i wyjść na kłamczucha¹⁴.

Idea wyrażona w powyższym morale przyświecała zapewne twórcom konkursu „Pogromcy mitów” zorganizowanego przez Fundację „Wiedza Lokalna” w ramach projektu „Raport mniejszości”, a skierowanego do uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (na razie jedynie z Wrocławia, Lublina, Radomia, Oświęcimia i Łomży). Uczestnicy konkursu otrzymali listę problemów dotyczących mniejszości (zbudowaną na

¹³ P.P. Grzybowski, *Spotkania z Innymi. Czytanki do edukacji międzykulturowej*, Kraków 2011.

¹⁴ Tamże, s. 36.

podstawie monitoringu forów internetowych) i ich zadaniem było – jak wyjaśniają twórcy projektu – „nakręcenie krótkiego filmu, prezentującego proces weryfikacji danego «mitu», np. wizytę w Urzędzie Pracy w celu sprawdzenia informacji dotyczących wysokości zasiłków dla bezrobotnych Czechenów mieszkających w Łomży jako weryfikację mitu: «Czecheny mają wyższe zasiłki niż Polacy, żyją na koszt państwa»”¹⁵. Udział w projekcie może okazać się dla młodych ludzi niezwykle cennym doświadczeniem. Warto do takich działań zachęcać uczniów, zwłaszcza wtedy, gdy podczas lekcji języka polskiego usłyszymy podobne „mity” wygłaszane pewnym głosem, bo powtarzane od wielu lat i przytaczane na forach internetowych przy różnych okazjach. Być może dzięki podjęciu inicjatywy i samodzielnemu dochodzeniu do prawdy młodzi ludzie nabiorą dystansu do zamieszczanych anonimowo internetowych komentarzy, a weryfikacja informacji na podstawie różnych źródeł stanie się ich nawykiem.

MODEL SPOŁECZNY

Niewiedza i opieranie swoich ocen na stereotypowych wyobrażeniach są najczęstszymi przyczynami zachowań o charakterze dyskryminacyjnym. Brak podstawowych informacji o ludziach różniących się od nas (kolorem skóry, pochodzeniem, wyznaniem, orientacją seksualną, wiekiem itp.) wpływa na tworzenie się środowiska niesprzyjającego akceptacji. Warto w tym kontekście odnieść się do zagadnienia niepełnosprawności, a mianowicie do nowoczesnego jej rozumienia stworzonego w opozycji do modelu medycznego, koncentrującego się na uszkodzeniach organizmu. Model społeczny – bo o nim mowa – funkcjonujący w Wielkiej Brytanii, opiera się na przekonaniu, że „niepełnosprawność jest wynikiem interakcji pomiędzy osobą posiadającą pewne cechy (np. zły stan zdrowia) a otaczającym ją

¹⁵ <http://wiedzialokalna.pl/node/61> (dostęp: 1.07.2012).

środowiskiem fizycznym, społecznym czy kulturowym”¹⁶. Okazuje się zatem, że to niesprzyjające otoczenie tworzy niepełnosprawność, np. brak odpowiednich rozwiązań architektonicznych zmusza osobę poruszającą się na wózku inwalidzkim do korzystania z pomocy osób trzecich. Już na początku lat 80. XX wieku pisał na ten temat niezwykle przekonująco Jan Koteja – profesor Akademii Rolniczej w Krakowie, który w dzieciństwie cierpiał na chorobę Heinego-Medina, co skutkowało problemami z poruszaniem się:

Czy Polaka w Londynie uznasz za głuchoniemego, ponieważ nic nie rozumie, a jego pytania kierowane do przechodniów są dla nich nieartykułowanym bełkotem?

Może ten niepełnosprawny byłby pełnosprawny, gdyby poręcz była z prawej strony, a nie z lewej, gdyby poręcz w ogóle służyła do ułatwiania poruszania się po schodach, a nie do ozdoby tylko.

Ilu ludzi uznalibyśmy za pełnosprawnych, gdyby do pociągu wsiadało się w czasie jazdy?

Problem nie w tym, że (czy) są pełno- i niepełnosprawni, silni i słabi, a w tym, że są MY i ONI¹⁷.

Założenia, na których opiera się model społeczny, można przenieść na pola związane z wielokulturowością, np. z integracją przebywających w Polsce imigrantów. Wypada zastanowić się nad tym, co tak naprawdę stoi na drodze do szczęśliwej egzystencji przedstawicieli innych kultur w naszym kraju, starać się te bariery niwelować i angażować się w rozpowszechnianie dobrych praktyk. Powinny one dotyczyć nie tylko sfery opieki zdrowotnej i funkcjonowania urzędów, z którymi imigranci mają codzienny kontakt, ale także edukacji¹⁸.

Niewątpliwie w rozwijanie kompetencji międzykulturowych warto zaangażować wszystkich nauczycieli – nie tylko poloni-

¹⁶ M. Perdeus-Białek, *Model społeczny – nowoczesne podejście do niepełnosprawności*, „Biuletyn Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego” 2011, nr 4, s. 9.

¹⁷ J. Koteja, 1981. *Rok niepełnosprawnych*, Kraków 2008, s. 56-57.

¹⁸ Zob. *Od migracji do integracji. Vademecum*, red. A. Chmielecka, Warszawa 2012; *Bieg przez płotki. Bariery na drodze do integracji migrantów w Polsce*, red. A. Mikulska, H. Patzer, Warszawa 2012.

stów – ponieważ postawę otwartości można kształcić na każdej lekcji. Dzisiaj, gdy trudno o prawdziwy dialog, a umiejętności komunikacyjne są szczególnie cenione, trzeba uczyć skutecznego, ale przede wszystkim pełnego szacunku porozumiewania się z innymi. W jednym ze swoich wystąpień poświęconych konieczności zrewolucjonizowania edukacji sir Ken Robinson przytoczył słowa Abrahama Lincolna, które współcześnie brzmią równie przekonująco: „Dogmaty spokojnej przeszłości nie mają zastosowania w burzliwej teraźniejszości. Okazja do zmian pojawia się rzadko i musimy dać się jej ponieść. Mamy nową sytuację, więc musimy myśleć na nowo i działać na nowo”¹⁹.

¹⁹ Przemówienie sir K. Robinsona, z którego pochodzi cytat, można obejrzeć na stronie internetowej: *TED. Ideas worth spreading*: http://www.ted.com/talks/lang/pol/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html (dostęp: 30.11.2011).