

Edyta WIDAWSKA  
Jolanta GÓRNIK

## Szkoła gimnazjalna a wielokulturowość

„To, co niezwykle, znajduje się  
na drodze zwykłych ludzi”

Paulo Coelho

### Gimnazjum – nowe wyzwanie edukacyjne

Już kolejny rok jesteśmy świadkami funkcjonowania nowej struktury organizacyjnej polskiej oświaty. W zreformowanym systemie wprowadzono zmieniiony typ szkół, w których cykl kształcenia miał być zharmonizowany z fazami rozwojowymi dzieci i młodzieży, objętych obowiązkiem szkolnym oraz obowiązkiem nauki. W roku wprowadzenia reformy Demoskop przeprowadził ogólnopolski sondaż dotyczący wprowadzanego systemu. 80% uczestników badania słyszało o planowanej od 1 września zmianie systemu kształcenia, jednak tylko 2% z nich deklарowało dobrą znajomość projektu, 21% twierdziło, że zna jego większą część, a 61% przyznało, że na ten temat wie niewiele. Respondenci, którzy słyszeli o reformie, wyrazili przekonanie, że zyskają na niej dzieci z dużych miast (57% badanych) i wielkomięjscy nauczyciele (50% badanych). Zdaniem badanych, dzieci ze wsi i małych miast nie skorzystają na wprowadzeniu reformy w stopniu porównywalnym. Korzyści dla nich i ich nauczycieli spodziewało się 25% badanych. Połowa respondentów (52%) spośród tych, którzy słyszeli o reformie, uważała, że jest ona przygotowana źle lub bardzo źle, żaden z badanych nie wystawił jej oceny bardzo dobrej, ocenę dobrą dało 18% respondentów, pozostali badani nie mieli sprecyzowanego zdania na jej temat. W porównaniu z innymi w tym czasie wdrażanymi reformami więcej ocen negatywnych otrzymała tylko reforma służby zdrowia (80% ocen negatywnych)<sup>1</sup>. Mimo obaw społecznych reforma systemu oświaty została wprowadzona.

<sup>1</sup> Por. Badania Demoskopu, badania przeprowadzono na ogólnopolskiej, losowo-kwotowej próbie 995 dorosłych osób, w dniach 6–9 sierpnia 1999 r., „Polityka” nr 37/1999 (2210), 09.09.1999.

1 września 2006 roku upłynęło siedem lat od chwili, gdy ponad 7 milionów uczniów rozpoczęło rok szkolny w szkołach gimnazjalnych, stając się uczniami zupełnie nowego typu szkoły. 598 tysięcy spośród nich zostało wyróżnionych indeksami i złożyło specjalne uroczyste ślubowanie<sup>2</sup>. Po raz pierwszy trzynastolatki wkroczyli w mury gimnazjów. Opinie na temat wprowadzenia w zreformowanym systemie szkół gimnazjalnych były w tamtym czasie podzielone. Część z komentatorów uważała uczniów gimnazjów za wybrańców losu, którzy dzięki nowemu systemowi będą mogli korzystać z lepiej wyposażonych, nowoczesnych placówek oraz współpracować w procesie dydaktycznym z wysoko wykwalifikowaną kadrą pedagogiczną. Inni nazywali ich królikami doświadczalnymi, na których zostanie przeprowadzony wątpliwej jakości eksperyment. Włodzimierz Paszyński w tekście *Niezatapialna łódź oświatowa*<sup>3</sup> w sposób krytyczny odniósł się do reformy systemu edukacji, wskazując na złożoność i kosztowność operacji wprowadzania szkół gimnazjalnych do systemu edukacyjnego. Takie poglądy do tej pory pojawiają się w opiniach nauczycieli, rodziców, a także samych uczniów i absolwentów gimnazjów. Ta nowa, dla polskiego powojennego systemu kształcenia, struktura podlegała i podlega bacznej obserwacji oraz stałej ocenie. To właśnie gimnazjum dźwiga w największym stopniu ciężar reformy, ponieważ jest wizytówką przeobrażeń w systemie.

Gimnazjum (łac. *gymnasium*, gr. γυμνάσιον *gymnasion*, ang. *secondary school*, fr. *college*, niem. *Oberschule*) to określony typ szkoły średniej występujący w różnej postaci w zależności od przyjętego w danym kraju systemu kształcenia (ogólnokształcąca lub zawodowa, jednolita średnia lub będąca jedynie częścią średniego poziomu kształcenia). W Polsce to drugi obowiązkowy poziom kształcenia ogólnego i pierwszy etap szkoły średniej po 6-letniej szkole podstawowej. Do gimnazjum uczęszcza młodzież w wieku od 13 do 16 lat. Nauka trwa w nim 3 lata (odmiennie niż przed wojną, kiedy to reformą z roku 1932 wprowadzono 4-letnie gimnazja) i kończy się ogólnopolskim egzaminem, od którego wyników w dużej mierze zależy wybór kolejnej szkoły<sup>4</sup>. Nowa dla wszystkich podmiotów szkoły sytuacja, specyficzny czas rozwojowy uczniów (trafia tu młodzież w okresie dojrzewania, który jest wychowawczo najtrudniejszy – pełen niepokoju, buntu i poszukiwań własnej, niezależnej drogi) oraz stres, jaki towarzyszy pierwszemu poważnemu egzaminowi, powodują, że mówi się o tym etapie edukacyjnym jako o szczególnie trudnym. Nakładają się na to także niejednokrotnie występujące problemy: lokalowe – związane z łączeniem dwóch poziomów kształcenia w jednym budynku (szkoła podstawowa i gimnazjum lub gimnazjum i szkoła średnia), czy ekonomiczne (na przykład brak funduszy na zakup pomocy dydaktycznych dla nowego typu szkoły, jakim jest gimnazjum).

<sup>2</sup> Por. E. N o w a k o w s k a, *Sześć dodać trzy*, <http://www.gimnazjum.pl/opinie/szescdodactrzy.phtml>, 19.10.2006.

<sup>3</sup> Por. W. P a s z y ń s k i, *Niezatapialna łódź oświatowa*, „Rzeczpospolita” nr 57 (5222), 09.03.1999.

<sup>4</sup> Zob. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, red. T. P i l c h, Warszawa 2003, s. 34–36.

Zatem przed nauczycielami gimnazjalnymi stoi obok realizacji programu nauczania konieczność sprostania wyzwaniom natury psychologicznej i społecznej. Jednym z podstawowych bowiem celów zreformowanego systemu było wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży z różnych środowisk (ze szczególnym uwzględnieniem dzieci wiejskich).

Reforma edukacji, jak żadna inna, jest systematycznie monitorowana, a propozycje jej korekt są wprowadzane w życie. Instytut Spraw Publicznych, który na zlecenie ministra edukacji narodowej prowadził monitoring reformy systemu oświaty, przedstawił w raporcie z 2001 roku wyniki badań przeprowadzonych wśród około 3 tysięcy nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Autor raportu Krzysztof Konarzewski wskazuje, że w opinii badanych gimnazjum cieszy się dużym społecznym uznaniem zarówno jeśli chodzi o poziom edukacji, infrastrukturę, jak i przygotowanie kadry nauczycielskiej. Z raportu wynika, iż w percepcji respondentów lepiej wyposażone jest przeciętne gimnazjum niż przeciętna szkoła podstawowa. Dane wskazują, że częściej niż szkoła podstawowa gimnazjum ma: salę gimnastyczną, czytelnię, pracownię komputerową, stołówkę, sklepik, świetlicę. Na tym poziomie edukacyjnym uczą lepiej wykształceni, młodszy nauczyciele. Łatwiejszy jest też dostęp do fachowej pomocy: psychologa, pedagoga, lekarza, pielęgniarki. Uczniowie zaś mają możliwość uczenia się dwóch języków obcych, a sami nauczyciele pracę w gimnazjum uważają za awans zawodowy<sup>5</sup>.

### Gimnazjalna przestrzeń a wielokulturowość

W nowym systemie edukacyjnym na nauczyciela, bezpośrednio pracującym z uczniami, spoczywa większa niż dotychczas odpowiedzialność związana z samodzielnie tworzonym programem nauczania, doborem i adaptacją gotowych już treści w kontekście pracy z zespołem klasowym na określonym poziomie. Dotyczy to także wyboru podręczników oraz sposobu realizacji zagadnień programowych. Tym samym na nauczyciela spoczywa znaczna część odpowiedzialności za ostateczny wynik kształcenia<sup>6</sup>. Sam program nauczania – a raczej programy, bo jest ich wiele – to nie tylko nauka w zakresie tradycyjnych przedmiotów. Nowością w zreformowanym systemie są ścieżki edukacyjne (międzyprzedmiotowe). Dla gimnazjalistów przygotowano osiem takich ścieżek: edukację filozoficzną, czytelniczą i medialną, prozdrowotną, ekologiczną, regionalną, obronę cywilną i kulturę polską na tle cywilizacji śródziemnomorskiej oraz ścieżkę europejską.

<sup>5</sup> Por. K. Konarzewski, *Drugi rok reformy strukturalnej sytemu oświaty: fakty i opinie*, Warszawa 2001, passim.

<sup>6</sup> Por. *Monitorowanie reformy edukacji*, red. E. Putkiewicz, M. Zahorska, Warszawa 1999, s. 40

Wprowadzony zreformowany system miał być odpowiedzią na zmieniającą się sytuację społeczno-polityczną nie tylko w naszym kraju. Ważne było, by uczestnik procesu edukacyjnego mógł świadomie uczestniczyć w procesach zachodzących we współczesnym świecie. Jednym z nich jest niewątpliwie proces dyfuzji kulturowej związany ze zwiększonymi możliwościami przekazu informacji oraz uczeniem międzykulturowym. „Migracje i ruchliwość społeczna ludności ujawniły wielokulturowość świata, jednocześnie otwierając nas na problematykę różnic, inności, odrębności, odrzucenia, marginalizacji czy uprzedzeń. Inność i odmienność stała się nie tylko faktem, codziennością, ale przede wszystkim wyzwaniem edukacyjnym, źródłem nowej wiedzy, kształtując i modyfikując potrzeby ludzkie w różnych sferach życia”<sup>7</sup>. Młody człowiek winien otrzymać wsparcie (wiedzę, umiejętności), między innymi ze strony systemu oświatowego, by móc harmonijnie funkcjonować w tej rzeczywistości. Daje to z jednej strony wzmocnienie jednostki, z drugiej zwiększa prawdopodobieństwo współpracy międzykulturowej. Stąd wynikają zadania, jakie ma do spełnienia w obszarze interkulturowości współczesna szkoła, w tym i szkoła gimnazjalna:

1. „propagowanie umiejętności rozumienia świata ludzkiego i umiejętności nieustannego poznawania go na nowo;
2. propagowanie dostrzegania pluralizmu w świecie, jego złożoności, wielowariantowości, ale też dostrzegania powiązań, relacji, współzależności obecnych w świecie – propagowanie polifonicznego widzenia świata;
3. nauczanie tego, że pogląd na świat jednostki ukształtowanej przez jakąkolwiek kulturę nie jest poglądem powszechnie przyjmowanym;
4. nauczanie umiejętności traktowania różnicy, odmienności, zmiany, konfliktu jako kategorii «naturalnych» oraz uczenie umiejętności rozróżniania między «twórczymi» a «destrukcyjnymi» konfliktami;
5. propagowanie umiejętności porozumiewania się z innymi ludźmi i negocjacji jako formy rozwiązywania konfliktów;
6. propagowanie umiejętności rozpoznawania własnych zdolności ale też ograniczeń, jak też umiejętności pokonywania własnych niepożądanych popędów i destrukcyjnych zachowań wobec innych;
7. nauczanie możliwości przejęcia elementów innych kultur do własnej, do własnego systemu wartości, do wzorów zachowań, do myślenia o świecie i ukazywanie tkwiącego w tym uroku – ukazywanie «inności» jako zjawiska interesującego i inspirującego;
8. upowszechnienie idei mówiącej, że jeżeli w społeczeństwie istnieje grupa dominująca (pod jakimkolwiek względem), to jej zadaniem jest opieka nad grupami mniejszościowymi i pomoc w ich rozwoju;
9. nauczanie się wielokulturowej kompetencji działania zawodowego;

<sup>7</sup> J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 15.

10. najdalej idącym zadaniem edukacji dla wielokulturowości jest nauczenie tego, co A. Fikielkraut nazwał „zdolnością rozpoznawania człowieka przez człowieka”, a co wszak wcale nie jest zdolnością naturalną, częstą i stałą<sup>8</sup>.

Nasze zainteresowanie w tym kontekście wzbudził dobór treści programowych dotyczących wielokulturowości poruszanych w ramach przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie” (WOS) w publicznych gimnazjach w Częstochowie. Nauczyciele najczęściej realizują tematy z obszaru: „Polska w Europie” – przykłady najważniejszych wzajemnych związków między Polską a innymi państwami europejskimi w przeszłości, w klasie pierwszej. W klasie drugiej tematów poruszających zagadnienia wielokulturowości jest proporcjonalnie więcej. Są nimi: „Jednolity rynek europejski”, „Waluta europejska” oraz „Prawa człowieka”. Z rozmów z nauczycielami prowadzącymi zajęcia WOS, wynika że około 35 godzin lekcyjnych w roku przeznaczonych na ten przedmiot to stanowczo za mało na zapoznanie uczniów z aktualnym i ważnym społecznie zagadnieniem wielokulturowości, jeśli jednocześnie nauczyciel musi zrealizować tematy w ramach: edukacji filozoficznej, obrony cywilnej, edukacji czytelniczej i medialnej oraz edukacji prozdrowotnej. Jest zatem oczywiste, że ma on ograniczone możliwości modyfikowania programu. Jak widać z wyżej przedstawionego, treści dotyczące zagadnień wielokulturowości nie mają należytej przestrzeni w realizowanym materiale edukacyjnym. W związku z tym dobrodziejstwem wydaje się możliwość uczestniczenia uczniów i nauczycieli gimnazjów w różnego rodzaju inicjatywach wspierających szkolne programy edukacyjne. Jest to alternatywna droga uzyskiwania wiedzy na temat wielokulturowości.

Ponad połowa z publicznych szkół gimnazjalnych miasta Częstochowy uczestniczy w programie Unii Europejskiej – Socrates Comenius. Program ten funkcjonuje od 1996 roku. Polska bierze w nim udział od roku 1998. Celem tego programu jest promowanie europejskiego wymiaru kształcenia na wszystkich poziomach edukacyjnych oraz współpraca instytucji zajmujących się kształceniem. W jego ramach możliwe jest zdobycie wiedzy i doświadczenia w kontakcie bezpośrednim współpracujących ze sobą stron. To jeden z najważniejszych, a zarazem najbardziej znanych programów edukacyjnych działających w ramach europejskiej wspólnoty. Uczestniczy w nim 350 tysięcy szkół z całej Europy i 69 milionów uczniów. Zadaniem programu Comenius jest wspieranie inicjatyw mających na celu podniesienie jakości edukacji szkolnej na wszystkich jej szczeblach i promowanie świadomości wymiaru europejskiego w procesach edukacyjnych krajów uczestniczących. Program pomaga uczniom i nauczycielom kształtować poczucie przynależności do szerszej i otwartej na świat wielokulturowej społeczności europejskiej – społeczności o różnych tradycjach, mającej jednak korzenie we wspólnej historii. Comenius przyczynia się do poprawy jakości kształcenia poprzez: wspieranie międzynarodowej współpracy oraz wymiany między szkołami, promowanie nauki języków obcych, zachęcanie uczest-

<sup>8</sup> M. G o l k a, *Edukacja i wielokulturowość*, <http://www2.wtk.poznan.pl/wtk/Forum/golka.html>, 02.10.2006.

ników do opracowywania innowacyjnych metod nauczania, promowanie świadomości interkulturowej w europejskiej edukacji szkolnej, wspieranie walki z rasizmem i ksenofobią. W programie wyodrębniono trzy różne typy projektów: szkolne, językowe oraz rozwoju szkół<sup>9</sup>.

Analizując statystyki za rok 2005, wyraźnie rysuje się czołowa pozycja szkół województwa śląskiego w programach współpracy wielostronnej Socrates Comenius w różnych sferach działań. I tak dla przykładu: w Szkolnym Projekcie Comeniusa (są to projekty szkolne realizowane przy współpracy grupy co najmniej 3 szkół nad wybranym tematem w ramach zajęć szkolnych) na 706 partnerów zaakceptowanych do programu 157 partnerów to szkoły z województwa śląskiego (tabela 1).

**Tabela 1.** Statystyka programu Szkolny Projekt Comeniusa (rok finansowy 2005)

Region	Koordinatorów złożonych	Koordinatorów zaakceptowanych	Partnerów złożonych	Partnerów zaakceptowanych
Dolnośląskie	19	10	64	39
Kujawsko-Pomorskie	10	7	52	33
Łódzkie	8	6	47	29
Lubelskie	7	7	30	17
Lubuskie	8	7	35	27
Małopolskie	16	11	101	70
Mazowieckie	24	18	106	71
Opolskie	5	4	42	26
Podkarpackie	6	6	46	29
Podlaskie	5	2	25	16
Pomorskie	12	9	71	53
<b>Śląskie</b>	<b>49</b>	<b>40</b>	<b>227</b>	<b>157</b>
Świętokrzyskie	3	1	46	27
Warmińsko-Mazurskie	6	5	45	37
Wielkopolskie	21	15	79	58
Zachodniopomorskie	3	2	31	17
<b>RAZEM</b>	<b>202</b>	<b>150</b>	<b>1047</b>	<b>706</b>

Źródło: <http://www.socrates.org.pl/socrates2/index1.php?dzial=5&node=76&doc=1000225>, 03.10.2006.

W innym programie współpracy międzykulturowej – Językowym Projekcie Comeniusa (projekty językowe pozwalają na uczenie się języków obcych w bezpośrednim kontakcie z rówieśnikami mówiącymi w swoim narodowym języku, poprzez wspólną pracę z młodymi ludźmi z innego kraju jest przyswajana wiedza na temat języka, jednym z najważniejszych elementów tego programu jest dwustronna wymiana uczniów oraz nauczycieli) wśród 79 zaakceptowanych do realizacji projektów 24 to projekty z województwa śląskiego (tabela 2).

<sup>9</sup> Zob. <http://www.socrates.org.pl/socrates2/index1.php?dzial=5>.

**Tabela 2.** Statystyka programu Językowy Projekt Comeniusa  
(rok finansowy 2005)

Region	Złożonych	Zaakceptowanych
Dolnośląskie	10	5
Kujawsko-Pomorskie	11	7
Łódzkie	5	2
Lubelskie	5	2
Lubuskie	5	3
Małopolskie	17	7
Mazowieckie	24	7
Opolskie	4	1
Podkarpackie	10	3
Podlaskie	3	1
Pomorskie	7	4
Śląskie	51	24
Świętokrzyskie	7	5
Warmińsko-Mazurskie	4	2
Wielkopolskie	8	4
Zachodniopomorskie	6	2
<b>RAZEM</b>	<b>177</b>	<b>79</b>

Źródło: <http://www.socrates.org.pl/socrates2/index1.php?dzial=5&node=76&doc=1000225>,  
03.10.2006.

Kolejnym typem projektów realizowanych w ramach programu Socrates Comenius jest Projekt Rozwoju Szkoły (projekt oparty na możliwości wymiany doświadczeń pomiędzy kadrą pedagogiczną szkół partnerskich oraz wspólnym opracowywaniu metod nowych rozwiązań zarówno dydaktycznych, jak i organizacyjnych w szkołach). I tu statystyki wskazują na prymat szkół województwa śląskiego w programie (tabela 3).

**Tabela 3.** Statystyka programu Projekt Rozwoju Szkoły (rok finansowy 2005)

Region	Koordinato- rów złożonych	Koordinatorów zaakceptowanych	Partnerów złożonych	Partnerów zaak- ceptowanych
Dolnośląskie	0	0	14	9
Kujawsko-Pomorskie	0	0	8	6
Łódzkie	0	0	3	1
Lubelskie	1	1	5	5
Lubuskie	0	0	2	2
Małopolskie	1	1	13	9
Mazowieckie	2	2	24	16
Opolskie	0	0	7	5
Podkarpackie	1	1	7	5
Podlaskie	0	0	5	3

Pomorskie	3	2	18	10
<b>Śląskie</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>46</b>	<b>31</b>
Świętokrzyskie	0	0	8	5
Warmińsko-Mazurskie	2	1	11	10
Wielkopolskie	1	1	6	5
Zachodniopomorskie	0	0	6	3
<b>RAZEM</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>183</b>	<b>125</b>

Źródło: <http://www.socrates.org.pl/socrates2/index1.php?dzial=5&node=76&doc=1000225>, 03.10.2006.

Wyżej przedstawione dane lokują szkoły województwa śląskiego na pierwszym miejscu wśród placówek aktywnie działających w różnych typach projektów programu Socrates Comenius, a co za tym idzie – działających na rzecz współpracy interkulturowej. Gimnazja częstochowskie (programy w nich realizowane) przyczyniają się do wzbogacania zaprezentowanych statystyk – a co najważniejsze do realizacji celów leżących u podstaw europejskiej integracji.

Na tym tle ciekawy wydaje się projekt przygotowany w Gimnazjum nr 16 im. Bolesława Chrobrego w Częstochowie z inicjatywy dyrektora placówki Ryszarda Stefaniaka (szkoła jest koordynatorem projektu współdziałania z innymi krajami europejskimi). W jego ramach współpracuje pięć szkół: dwie szkoły z Niemiec oraz po jednej szkole z Włoch, Węgier i Cypru. Realizacja projektu jest przewidziana na lata 2006–2009. Projekt został podzielony na trzy niezależne części, które łączy wspólny tytuł: „Kultura skarbem narodów”. Nazwy poszczególnych etapów wskazują na zakres tematyczny, który będzie w nich poruszany: pierwszy etap – „Kultura dnia codziennego w obiektywie”; etap drugi – „Wspólne korzenie kulturowe w architekturze i obyczajach”; etap trzeci, ostatni – „Sztuka jako wspólny dorobek kulturowy Europy”. Szczególnie ważnymi zadaniami, które są realizowane w ramach prezentowanego projektu, a wiążą się ściśle z problematyką wielokulturowości, są tematy związane z codziennymi obyczajami Polaków i regionalnymi charakterystykami (legendy, zwyczaje, potrawy). Uczniowie zaangażowani w projekt zbierają i porządkują informacje. Ich zadaniem jest także przygotowanie tekstów w języku polskim i angielskim (tak by przekaz był zrozumiały także dla zagranicznych partnerów). Przygotowany materiał jest ilustrowany fotografiami a do prezentacji stosowane są techniki multimedialne. Uczestnicy projektu mają zatem okazję do lepszego poznania zarówno własnych obyczajów, tradycji i historii, jak i uzyskania wiedzy o obyczajach, tradycji i historii swoich partnerów z zagranicy. W programie uwzględniono także poszukiwanie typowych dla danego regionu (kraju) przepisów kulinarnych, które stanowią podstawę przygotowywanych przez uczniów potraw. Po zakończeniu pracy uczestnicy opracowują ankietę dotyczącą ulubionych potraw młodzieży. Przepisy oraz wyniki ankiety mają być opublikowane w gazetce szkolnej i prasie lokalnej oraz przedstawione na wspólnej dla projektu stronie internetowej. Daje to możliwość wymiany doświadczeń z uczniami ze szkół partnerskich. Lepsze poznanie kulinariów, zwyczajów, tradycji oraz historii Innych zbliża i przela-



muje bariery we wzajemnych wielokulturowych relacjach. Takie działania umożliwiają młodym ludziom harmonijne funkcjonowanie w europejskiej wspólnocie.

### Wielokulturowość w percepcji gimnazjalistów

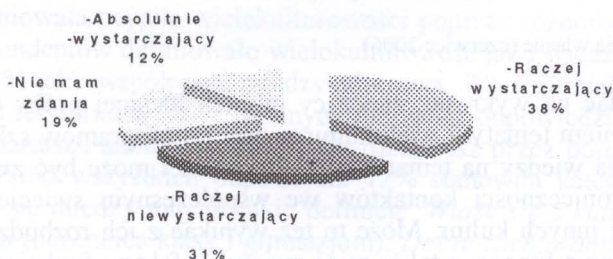
Chcąc się przekonać, jak w zreformowanym systemie edukacyjnym na poziomie gimnazjum młodzi ludzie postrzegają wielokulturowość, poproszono o uczestnictwo w badaniach uczniów właśnie tego poziomu kształcenia. W sposób celowy zostały wybrane dwie placówki, które nie uczestniczą w programie Sokrates Comenius. Interesującym pozostaje, jak kształtuje się widzenie zjawiska wielokulturowości wśród uczniów w szkołach, w których nie ma „zinstytucjonalizowanej” okazji kontaktu z inną kulturą.

W badaniach przeprowadzonych z zastosowaniem sondażu diagnostycznego wzięło udział 95 uczniów (w tym 44 chłopców i 48 dziewcząt, 3 osoby nie udzieliły odpowiedzi na pytanie o tę zmienną nominalną). Wśród badanych byli przedstawiciele klas pierwszych – 40 osób, klas drugich – 39 osób oraz klas trzecich – 16 osób.

Pomimo braku w badanych placówkach projektów realizowanych w ramach programu Sokrates Comenius połowa badanych ocenia zakres, w jakim szkoła zajmuje się kwestią wielokulturowości, jako wystarczający (absolutnie wystarczający – 12% respondentów i raczej wystarczający – 38% badanych). W kategorii „raczej niewystarczający” znalazło się 31% wypowiedzi, natomiast żaden z uczniów nie wskazał odpowiedzi „zdecydowanie niewystarczający” (wykres 1).

#### Wykres 1. Opinie badanych na temat zakresu, w jakim szkoła zajmuje się kwestią wielokulturowości

Zakres, w jakim szkoła zajmuje się kwestiami wielokulturowości w opinii badanych



Źródło: Badania własne (czerwiec 2006)

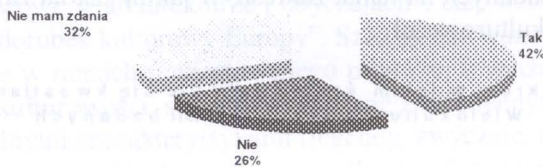
Bez odpowiedzi pozostaje pytanie, co ma wpływ na taki rozkład opinii uczniów. Być może uczniowie tych szkół, nie mając okazji stworzonej przez uczestnictwo w programie współpracy edukacyjnej Unii Europejskiej, nie widzą potrzeby szerszego zajęcia się przez szkołę kwestią wielokulturowości.

Analizując ilość publicznych gimnazjów pracujących w ramach programu Socrates Comenius na terenie miasta Częstochowy, otrzymuje się dość imponujący wynik. Ponad połowa szkół jest zaangażowana we współpracę z podobnymi placówkami z innych krajów. Odbyło się ponad 30 wyjazdów określanych jako wymiana młodzieży, wyjeżdżali także nauczyciele koordynujący. Współpraca jest oceniana wysoko. W rozmowach z dyrektorami i z nauczycielami gimnazjów ujawniane były plany na przyszłość związane z rozwojem i szeroko rozumianą edukacją w obszarze wielokulturowości.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, nie tylko kadra dydaktyczna częstochowskich gimnazjów uznaje wagę edukacji wielokulturowej. Wśród respondentów 42% deklaruje potrzebę wprowadzenia zagadnień związanych z wielokulturowością do programów szkolnych, 26% nie widzi takiej potrzeby, natomiast 32% respondentów nie ma na ten temat zdania (wykres 2).

## Wykres 2. Opinie badanych na temat potrzeby wprowadzania zagadnień związanych z wielokulturowością do programów szkolnych

Czy widzisz potrzebę wprowadzania zagadnień związanych z wielokulturowością do programów szkolnych?



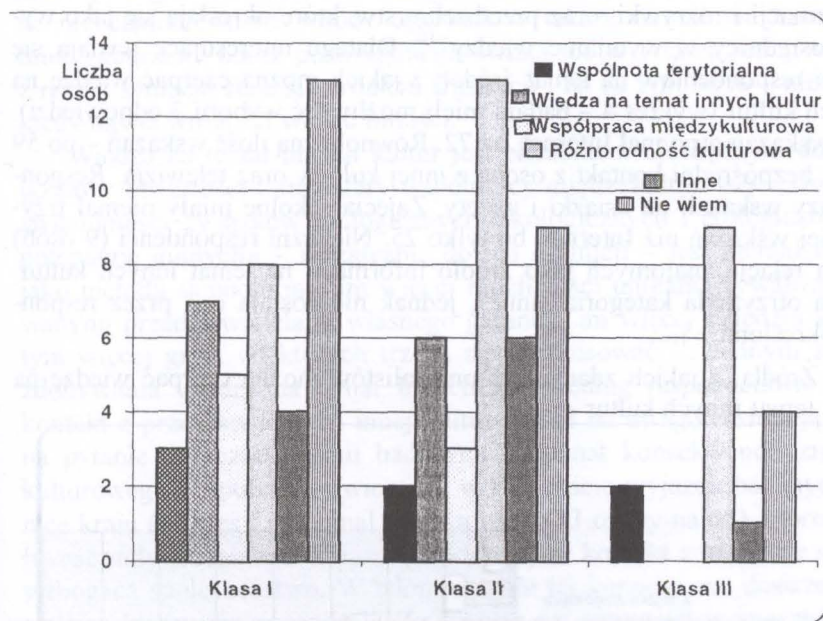
Źródło: Badania własne (czerwiec 2006)

Jak widać na wykresie, znaczący odsetek badanej próby opowiada się za wprowadzaniem tematyki wielokulturowości do programów szkolnych. Ta chęć do zgłębiania wiedzy na temat wielokulturowości może być związana ze świadomością konieczności kontaktów we współczesnym świecie młodych ludzi z osobami z innych kultur. Może to też wynikać z ich rozbudzonej ciekawości i chęci poznania Innego, a także mieć związek z faktem funkcjonowania w świecie bez granic politycznych, geograficznych, rasowych.

Interesującym wydaje się sposób definiowania pojęcia „wielokulturowość” przez badanych. Ograniczone programem treści związane z wielokulturowością, poruszane między innymi na lekcjach „Wiedzy o społeczeństwie”, nie pozwalają

uczniom na pełne zdefiniowanie tego pojęcia. Jednak trzeba zauważyć, że najmniejszą wiedzę na ten temat mają uczniowie klas pierwszych. Natomiast najmniej odpowiedzi „nie wiem” występuje u uczniów klas trzecich. Zgodnie z wcześniej przytoczonym zestawieniem treści przedmiotu WOS najwięcej informacji w zakresie wielokulturowości jest przekazywane uczniom klas drugich. I to właśnie u nich pojawiła się największa różnorodność odpowiedzi (wykres 3).

Wykres 3. Definiowanie wielokulturowości przez badanych na kolejnych etapach kształcenia



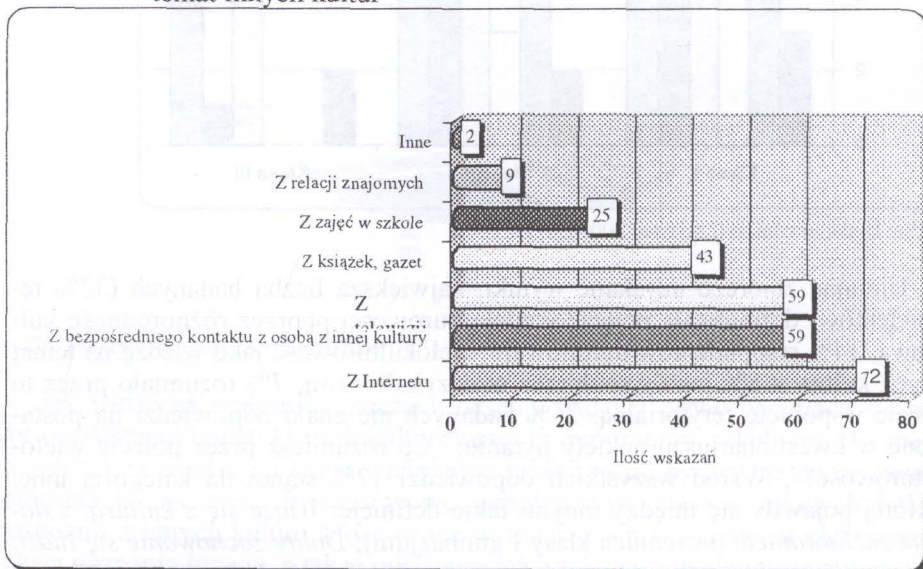
Źródło: Badania własne (czerwiec 2006)

Ujmując zbiorczo uzyskane wyniki, największa liczba badanych (32% respondentów) definiowała pojęcie wielokulturowości poprzez różnorodność kulturową, 14% respondentów definiowało wielokulturowość jako wiedzę na temat innych kultur, a 8% jako współpracę międzykulturową, 7% rozumiało przez to pojęcie wspólnotę terytorialną. 26% badanych nie znalazło odpowiedzi na postawione w kwestionariuszu ankiety pytanie: „Co rozumiesz przez pojęcie wielokulturowość?”. Wśród wszystkich odpowiedzi 12% stanowiła kategoria inne, w której pojawiły się między innymi takie definicje: *Wiąże się z kulturą, z dobrym zachowaniem* (uczennica klasy I gimnazjum); *Dobre zachowanie się ludzi, umiejętność zachowania się w wielu trudnych sytuacjach* (uczennica klasy I gimnazjum); *Zgodzenie się z kimś* (uczeń klasy I gimnazjum); *Jest dużo kultury, którą się lubi, kultura w całym kraju i państwie* (uczeń klasy III gimnazjum); *Wiele państw tworzących kulturę* (uczennica klasy II gimnazjum); *Oznacza to, że ktoś nie czuje się tylko Polakiem, ale także Europejczykiem* (uczennica klasy II

gimnazjum); *Poczucie, że się jest Europejczykiem, Polakiem, chrześcijaninem* (uczennica klasy II gimnazjum). Zbyt mała ilość godzin dydaktycznych poświęconych problematyce wielokulturowości jest przyczyną z jednej strony wysokiego stopnia niewiedzy respondentów w tym obszarze, z drugiej zaś rodzącej się u nich potrzeby zdobywania informacji na ten temat ze względu na zachodzące zmiany społeczne.

„Systemy edukacyjne pozostają pod stałą presją dwóch procesów. Po pierwsze, muszą dostosowywać się do zmian społeczeństwa, które stając się społeczeństwem uczącym się, ma rosnące oczekiwania wobec edukacji. Po drugie, szkoła jako dom wiedzy napotyka rosnącą konkurencję innych źródeł wiedzy, w tym informacji i rozrywki, oraz przedsiębiorstw, które określają się jako wytwórcy i pośrednicy w wymianie wiedzy”<sup>10</sup>. Dlatego interesujące wydają się wypowiedzi respondentów na temat źródeł, z jakich można czerpać wiedzę na temat innych kultur (wykres 4 – badani mieli możliwość wyboru 3 odpowiedzi). Najwięcej wskazań otrzymał Internet, aż 72. Równoliczną ilość wskazań – po 59 – uzyskały: bezpośredni kontakt z osobą z innej kultury oraz telewizja. Respondenci 43 razy wskazali na książki i gazety. Zajęcia szkolne miały niemal trzykrotnie mniej wskazań niż Internet, bo tylko 25. Nieliczni respondenci (9 osób) wskazali na relacje znajomych jako źródło informacji na temat innych kultur, 2 wskazania otrzymała kategoria „inne”, jednak nie została ona przez respondentów dookreślona.

**Wykres 4.** Źródła, z jakich zdaniem gimnazjalistów można czerpać wiedzę na temat innych kultur



Źródło: Badania własne (czerwiec 2006)

<sup>10</sup> S. K w i a t k o w s k i, *Bogactwo z wiedzy*, [w:] *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*, red. A. Kukliński, Warszawa 2001, s. 250.

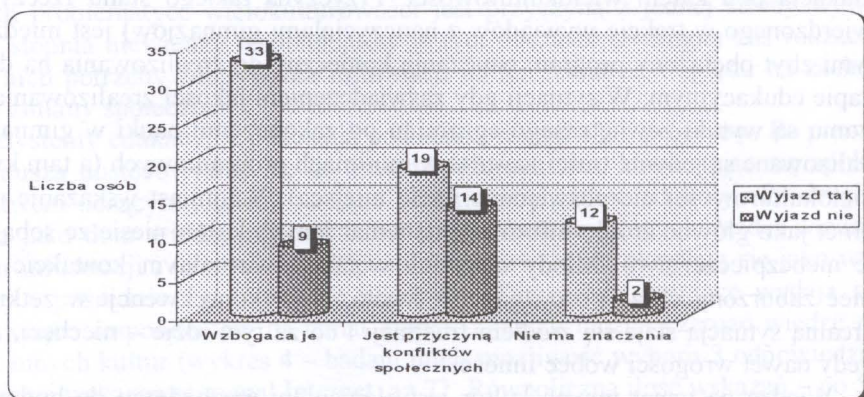
Znaczna dysproporcja między szkołą a innymi źródłami informacji (w tym Internetem) może być związana z tym, że szkoła w małym stopniu zajmuje się edukacją pod kątem wielokulturowości. Przyczyną takiego stanu rzeczy (potwierzonego w trakcie wywiadów z nauczycielami gimnazjów) jest między innymi zbyt obciążony program nauczania konieczny do zrealizowania na danym etapie edukacyjnym. W sytuacji gdy zaświadczeniem jakości zrealizowania programu są wyniki zewnętrznego egzaminu po zakończeniu nauki w gimnazjum, realizowane są jedynie treści zawarte w minimach programowych (a tam kwestii wielokulturowości nie poświęcono wiele miejsca). Natomiast wskazanie na Internet jako główne źródło informacji na temat innych kultur niesie ze sobą pewne niebezpieczeństwo. Młody człowiek w takim wirtualnym kontakcie może mieć zaburzony obraz postrzeganego świata, co w konsekwencji w zetknięciu z realną sytuacją staje się źródłem frustracji i co za tym idzie – niechęci, a niekiedy nawet wrogości wobec Inności.

Wiedza na temat innych kultur jest elementem niezbędnym do budowania postawy otwartości i atmosfery współpracy międzykulturowej. „Dopóki nie ma świadomości związków biologicznych, ekologicznych i etologicznych, dopóty potępianie «innych» – niezależnie do ich definicji – jest niemal nieuniknione jako metoda samoobrony; im więcej możliwości unikania rywalizacji z umiłowanymi przedstawicielami własnego gatunku, im więcej dziedzin specjalizacji, tym więcej grup, od których trzeba się dystansować”<sup>11</sup>. Jednym ze sposobów zdobywania wiedzy na temat Innych jest według respondentów bezpośredni kontakt z przedstawicielem innej kultury. Stąd na uwagę zasługują odpowiedzi na pytanie dotyczące opinii badanych na temat konsekwencji różnicowania kulturowego w społeczeństwie ujęte w kontekście wyjazdu badanych poza granice kraju (wykres 5). Niemal połowa osób (33 osoby na 68), które miały możliwość indywidualnego wyjazdu, deklaruje, że kontakt z ludźmi z innej kultury wzbogaca społeczeństwo. W takim stopniu tej korzyści nie dostrzegają gimnazjaliści, którzy nie wyjeżdżali. Zauważają oni natomiast w znacznej części (14 na 25 wypowiedzających się osób) zagrożenie, jakie może być związane z kontaktem z inną kulturą, a mianowicie ich konfliktogenność.

Percepcja świata młodego człowieka związana może być z jednej strony z poziomem rozwoju osobowego zakładającym konfrontacyjny styl funkcjonowania – „Tylko to, co do mnie podobne, jest nie zagrażające” – może myśleć gimnazjalista. Z drugiej strony zauważamy zależność między kontaktem bezpośrednim a spostrzeganiem korzyści wynikających z niego dla obu stron. Bezpośredni kontakt pozwala na osobistą ocenę oraz weryfikację sytuacji relacyjnej, na spojrzenie na Innego jak na jednostkę i podobną, i różną od nas samych. Ostatecznie to nasze doświadczenie wpływa na opinię o Innych. Warto w związku z tym inicjować, aranżować, modelować kontakty wielokulturowe, które wzbogacą będą młodych ludzi.

<sup>11</sup> W. Wickler, *Biologia dziesięciu przykazań. Dlaczego natura nie jest dla nas wzorem*, Poznań 2001, s. 149.

**Wykres 5.** Opinie badanych na temat zróżnicowania kulturowego w społeczeństwie a wyjazd badanych poza granice kraju

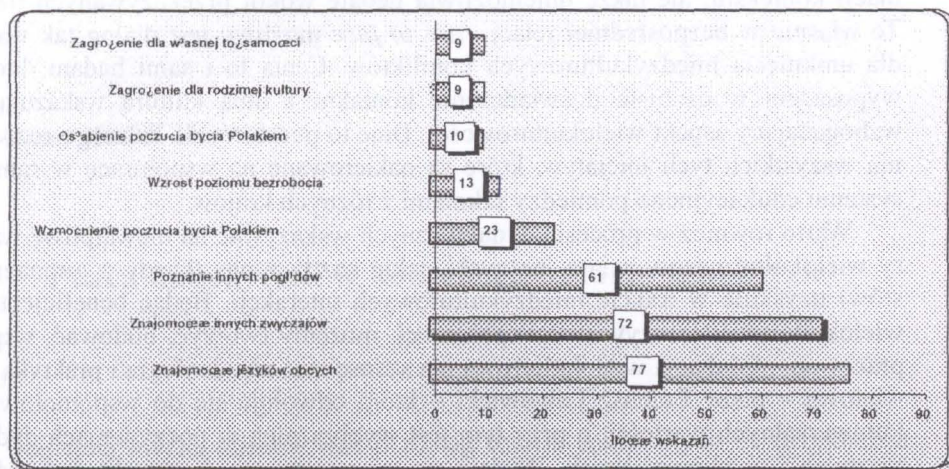


Źródło: Badania własne (czerwiec 2006)

Obok wskazanych odpowiedzi pojawiły się i inne, akcentujące wartość różnorodności oraz jej społeczne uwarunkowanie: *Zależy w jakim społeczeństwie, w bardziej tolerancyjnym wzbogaca, w mniej tolerancyjnym to przyczyna konfliktów, np. w Anglii jest większa tolerancja niż gdzie indziej (uczennica klasy I gimnazjum); Pozwala na okazywanie swoich stylów, przyzwyczajęń, zainteresowań (uczennica klasy I gimnazjum).*

Ciekawe w tym kontekście są odpowiedzi gimnazjalistów na pytanie o skutki obcowania z inną kulturą. Respondenci dostrzegają wymierne korzyści wynikające z bezpośrednich relacji. Znacząca dla uczniów gimnazjum jest znajomość języków obcych, aż 77 uczniów wskazało na tę korzyść, 72 wskazania uzyskała odpowiedź „znajomość innych zwyczajów”, 61 wskazań – „poznanie innych poglądów”. 23 wskazania uzyskała odpowiedź – „wzmocnienie poczucia bycia Polakiem” (wykres 6 – badani mieli możliwość wyboru 3 odpowiedzi). Można tę odpowiedź interpretować pozytywnie w ujęciu wielokulturowości w odniesieniu do etapu rozwojowego badanych. Wzmocnienie poczucia bycia Polakiem może oznaczać: „Znam swoje korzenie”, „Utozsamiam się ze swoim narodem”, „Jestem z tego dumny”. Fakt takiej świadomości jest budujący ze względu na rozwój młodych ludzi, tym bardziej, iż gimnazjaliści są na początku drogi ku dorosłości.

Wykres 6. Co może dać kontakt z inną kulturą w opinii badanych



Źródło: Badania własne (czerwiec 2006)

Pojawiają się także w odpowiedziach respondentów informacje świadczące o poczuciu zagrożenia wynikającego z kontaktu z inną kulturą. Stanowią one jednak margines wśród wszystkich odpowiedzi. Widać tu wyraźnie, iż młodzi ludzie mają pozytywny stosunek do odmienności kulturowej, a bezpośrednie kontakty z Innymi traktują w kategoriach osobistej szansy na uzyskanie nowej wiedzy i umiejętności.

## Zakończenie

Biorąc pod uwagę szkieletowość niniejszego opracowania, które stanowi próbę przedstawienia problematyki wielokulturowości w kontekście edukacji gimnazjalnej, można w podsumowaniu pokusić się jedynie o wskazanie niewyalniznych punktów w tym obszarze. Oczekiwania gimnazjalistów względem edukacji szkolnej są zogniskowane wokół dostarczania w procesie dydaktycznym wiedzy na temat innych kultur. Jedna trzecia ankietowanych wskazuje na niewystarczającą w tym zakresie działania systemu oświatowego. Ważne wydaje się w tym kontekście uzupełnienie programów nauczania na poziomie gimnazjalnym o treści związane z wielokulturowością.

Zmieniająca się rzeczywistość społeczna wymusza stałą aktualizację treści programowych. Młodzi ludzie nie znajdujący interesujących i aktualnych informacji w instytucjonalnej przestrzeni szkoły zaczynają coraz częściej poszukiwać ich, wykorzystując media elektroniczne. Stąd występująca w wynikach przeprowadzonych badań dominacja mediów jako źródeł wiedzy o innych kulturach. Jednakże przerzucenie ciężaru „dowodu” z relacji nauczyciel – uczeń na relację

elektroniczne medium – uczeń może powodować nie tylko pozbawienie informacji kontekstu, ale także uniemożliwia debatę wokół przekazywanych treści. To właśnie w bezpośredniej relacji *face to face* możliwy jest dialog tak ważny dla uniknięcia międzykulturowych konfliktów. Cenią to i sami badani, którzy wyposażeni w osobiste doświadczenie kontaktu z inną kulturą wskazują na wzbogacający aspekt wielokulturowości. Daje to podstawy do dalszego rozwijania wszystkich tych inicjatyw, które są nakierowane na współpracę w ramach systemu edukacyjnego pomiędzy szkołami z różnych krajów.

Warto również w procesie dydaktycznych wskazywać na niewątpliwe walory wielokulturowego świata, na zyski, jakie każdy z nas (każdy z gimnazjalistów) uzyskuje w trakcie międzykulturowych interakcji. Będąc beneficjentami wielokulturowej rzeczywistości społecznej, możemy tworzyć, budować, współpracować. „Edukacja wielokulturowa ma szansę stać się ideologią i praktyką oświatową – pisze Tadeusz Lewowicki – która odwołuje się do wspólnotowych i uniwersalnych wartości, a przy tym jest wyobrażalna w poczynaniach dydaktycznych i wychowawczych. Wydaje się też pozytywną, konstruktywną odpowiedzią na ważne wyzwania wobec społeczeństw współczesnej Europy”<sup>12</sup>. Ważne, by polska szkoła zechciała z tej szansy skorzystać.

<sup>12</sup> T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja wobecładu globalnego*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk, Warszawa 2002, s. 32.