

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Wydział Nauk Społecznych

Andrzej Michalski

**Kompetencje międzykulturowe i ich kształtowanie w szkołach
Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy.
Wybrane aspekty porównawcze**

Rozprawa doktorska

Promotor: prof. dr hab. Renata Nowakowska-Siuta

Warszawa 2021

OŚWIADCZENIE PROMOTORA PRACY DOKTORSKIEJ

Oświadczam, że niniejsza praca doktorska została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego.

.....
(miejscowość, data)

.....
(podpis promotora)

OŚWIADCZENIE AUTORA PRACY DOKTORSKIEJ

Świadom/a odpowiedzialności prawnej oświadczam, że niniejsza praca doktorska została napisana przez mnie samodzielnie pod kierunkiem Promotora i nie zawiera treści uzyskanych w sposób niezgodny z obowiązującymi przepisami ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst jednolity Dz. U. z 2000 r., nr 80, poz. 904 z późniejszymi zmianami).

Oświadczam także, że przedstawiona praca doktorska nie była wcześniej przedmiotem procedur związanych z uzyskaniem stopnia naukowego. Oświadczam ponadto, że wersja papierowa pracy doktorskiej jest zgodna z wersją elektroniczną załączoną na płycie CD, zapisaną w formacie Microsoft Word (.DOC/DOCX) i Adobe Acrobat (.PDF).

Wyrażam również zgodę na udostępnianie pracy doktorskiej bez wynagrodzenia dla celów badawczych lub poznawczych w ramach Czytelni Biblioteki Głównej Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie.

.....
(miejscowość, data)

.....
(podpis autora pracy)

Temat rozprawy: Kompetencje międzykulturowe i ich kształtowanie w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy. Wybrane aspekty porównawcze

Streszczenie

Tematem rozprawy są wybrane aspekty porównawcze dotyczące kompetencji międzykulturowych i ich kształtowania u uczestników procesu kształcenia kompetencji międzykulturowych, a polem prowadzonych badań - szkoły prowadzone przez Fundację Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy. Badania miały charakter międzynarodowy. Jednym z celów badawczych uczyniłem eksplorację i wyjaśnienie czynników sprzyjających kształtowaniu kompetencji międzykulturowych u uczestników (aktorów) procesu kształcenia w szkołach Fundacji S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy. W najbardziej ogólnej formie definiuję kompetencje międzykulturowe jako interakcję jednostek, grup lub organizacji należących do różnych kultur. Decydującą kwestią jest tutaj znaczenie różnic kulturowych, umiejętność ich rozpoznania, zrozumienia i odpowiedniego uwzględnienia w procesie komunikacji. W kontekście postaw wobec innej kultury, przewyciężenia etnokulturowego centryzmu, kompetencje międzykulturowe postrzegam jako zdolność, która poszerza spektrum interpretacyjne jednostki w procesie interakcji międzyludzkiej z przedstawicielami innej kultury. Kompetencja międzykulturowa w komunikacji z przedstawicielami innych kultur to egemplifikacja cech behawioralnych, np.: szacunku, pozytywnego nastawienia do świata, empatii, brania pod uwagę różnorodności sytuacji kulturowych, w jakich dana osoba może znaleźć się w procesie komunikowania się z przedstawicielami innej kultury. Wskazuję, że kompetencje międzykulturowe są bezpośrednio związane ze zrozumieniem obrazu świata dowolnej innej osoby, w tym osób o alternatywnych zdolnościach, innych wartościach – po prostu nosicieli innej kultury.

Dla pogłębienia badań, a w szczególności do poszerzenia wiedzy o kontekście badanego zjawiska, zastosowana została metoda triangulacji: w celu uzyskania większej trafności i rzetelności pomiaru zastosowałem metodę częściowo ustrukturyzowanego wywiadu pogłębionego oraz tematyczną analizę treści. Dzięki ukazaniu tego, co łączy społeczność szkół Fundacji Ronalda S. Laudera (np. tradycje żydowskie, nauka języka hebrajskiego), mogłem opisać wydarzenia życia szkolnego, cele i założenia programów kształcenia oraz programów wychowawczych badanych szkół za pomocą wyznaczenia

wspólnych cech (podejście nomotetyczne). Analiza pojedynczych przypadków natomiast była pomocna w uchwyceniu różnic w obrębie szkolnej społeczności (podejście idiograficzne).

Praca składa się z czterech rozdziałów:

Rozdział I. – zawiera teoretyczne podstawy pracy (kompetencje międzykulturowe w wybranych koncepcjach teoretycznych; modele, definicje, taksonomia; międzykulturowość i kompetencje międzykulturowe w procesie kształcenia).

Rozdział II. – stanowi metodologię badań własnych w paradygmacie jakościowym (teoretyczny zakres badań własnych i ramy interpretacji jako przyjęte kategorie analityczne; wykorzystane metody, techniki i narzędzia badawcze (metoda biograficzna, wywiad częściowo ustrukturyzowany, analiza dokumentów; grupa badawcza, czas i metodyka badań).

Rozdział III. - jest zarysem monograficznym szkół Fundacji Ronalda Stevena Laudera w Polsce i innych krajach Europy (przedstawienie celów i zadań w zakresie kształtowania kompetencji międzykulturowych).

Rozdział IV. - został poświęcony analizie wyników badań własnych i ich dyskusji w perspektywie analizy tematycznej tekstów wywiadów częściowo ustrukturyzowanych.

Podstawą teoretyczną rozprawy uczyniłem teorię społecznych światów w naukowej perspektywie Anselma L. Straussa i Adele E. Clarke. Wybrana przeze mnie perspektywa teoretyczna pozwoliła na przeanalizowanie sposobu organizacji i funkcjonowania szkół Fundacji S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy. Przeprowadzone badania jakościowe wpisują się w założenia konstrukttywizmu społecznego. Patrzę na społeczność szkolną jak na pewnego rodzaju mikrosystem społeczny, w którym każdy element przyczynia się do funkcjonowania całości. Podczas badań budowałem własną strukturę zrozumienia i poznania świata szkół Fundacji S. Laudera poprzez interpretację wywiadów ora refleksję nad nimi. Konstruowałem znaczenia z badanych zjawisk na podstawie doświadczeń własnych i uczestników badania z *badawczą świadomością*, że rzeczywistość jest subiektywna, ponieważ wynika z indywidualnych perspektyw uczestników zaangażowanych w badanie.

Podjęty w niniejszej pracy główny problem badawczy przyjął następującą postać: W jaki sposób kompetencje międzykulturowe są kształtowane w procesie kształcenia i wychowania w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy?

Przyjęto za A. E. Clarke, że świat społeczny jest tożsamy z areną i ma jej wymiar strukturalny. Szkoły Fundacji S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy są arenami samymi w sobie. Aktorzy, czyli uczniowie, rodzice i nauczyciele, sami nakreślają granice własnych *subświatów*. Elementem, który stabilizuje funkcjonowanie świata społecznego szkół Laudera, jest wspólna perspektywa aksjologiczna zaznaczona w statutach i programach wychowawczych szkół.

Ponadto wyróżniłem następujące problemy szczegółowe:

- W jaki sposób uczniowie, nauczyciele i rodzice szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy definiują i rozumieją pojęcie kompetencji międzykulturowych?
- W jaki sposób realizowanie celów i treści edukacji międzykulturowej w procesach dydaktycznych i wychowawczych szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy wpływa na nabywanie kompetencji międzykulturowych?
- W jaki sposób obchodzenie i celebrowanie świąt i tradycji świeckich i religijnych przez dzieci, nauczycieli i rodziców wpływa na nabywanie przez nich kompetencji międzykulturowych?
- Czy szkoły Fundacji S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy są szkołami międzykulturowymi?
- W jaki sposób aktorzy (uczniowie, nauczyciele i rodzice) świata społecznego szkół Fundacji Ronalda S. Laudera nabywają kompetencje międzykulturowe?
- Za pomocą jakich metod i form nauczania uczniowie, nauczyciele i rodzice nabywają kompetencje międzykulturowe w zakresie komunikacji w językach obcych, takich jak: angielskim, niemieckim, francuskim, hebrajskim?
- W jaki sposób dzieci, nauczyciele i rodzice wykorzystują nabyte kompetencje międzykulturowe w dalszej nauce, pracy i życiu codziennym?

Konkludując, osadzenie dociekań badawczych w teorii światów społecznych pozwoliło mi na ujęcie szkół Laudera w Polsce i Europie w perspektywie wydzielonych konstruktów, światów społecznych, które funkcjonują nie tylko w polskiej, ale i europejskiej rzeczywistości społecznej. Realizując podejście Adele E. Clarke, traktuję badanie świata społecznego szkół Laudera na równi z podjęciem się analizy jego aren.

Cele prowadzonych przez mnie badań miały charakter eksploracyjny z elementami opisowo-wyjaśniającymi. Analizie zostały poddane indywidualne jednostki ludzkie przynależące do społeczności szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy. Jako uczestnik i obserwator procesu dydaktyczno-wychowawczego w Prywatnej Szkole Podstawowej nr 94 Szkole Lauder-Morasha w Warszawie miałem możliwość badania społeczności szkolnej w jej naturalnym środowisku. Dzięki temu nie tylko obserwowałem komunikację aktorów tego społecznego świata, ale i uczestniczyłem w niej.

Grupę badawczą stanowili uczniowie, nauczyciele i rodzice szkół Laudera w Polsce i Europie. Badania były prowadzone od stycznia 2020 roku do kwietnia 2021 r. Spośród funkcjonujących szkół Fundacji S. R. Laudera w Polsce i innych krajach Europy społeczność pięciu szkół (spośród 11 funkcjonujących w Europie) wyraziła chęć wzięcia udziału w badaniach. Ze względu na sytuację epidemiczną Sars-Cov-2 w Polsce i Europie wywiady przyjęły formę zdalną. W trakcie organizacji badań zastosowałem metodę nielosowego doboru próby polegającą na rekrutowaniu respondentów przez innych respondentów, tak zwaną metodę kuli śnieżnej (*snowball sampling*).

Badaną przeze mnie populacją (*study population*) byli: uczennice, uczniowie – przedział wiekowy 19-31 lat; rodzice – przedział wiekowy 43 lata – 58 lat; nauczyciele ze szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajów Europy – przedział wiekowy 42 lata – 61 lat. Kwestionariusze wywiadów zostały rozesłane do 11 szkół w Polsce i w Europie – łącznie 290 kwestionariuszy; 140 kwestionariuszy do uczniów, rodziców i nauczycieli w Polsce oraz 150 kwestionariuszy do uczniów, rodziców i nauczycieli w Europie.

Na podstawie zestawu danych, zgromadzonych w ramach badań jakościowych, przeprowadziłem analizę tematyczną. Analiza wywiadów częściowo ustrukturyzowanych przeprowadzonych wśród uczennic, uczniów, rodziców i nauczycieli szkół Fundacji R. S. Laudera w Europie służyła uzasadnianiu głównych wniosków. Dzięki takiemu podejściu teorii i pojęcia rozwijałem równoległe z procesem zbierania danych, tworząc nową wiedzę i jej interpretację.

W rozprawie przyjęto identyfikację tematyczną na poziomie semantycznym, jawnym – analiza wynika z wypowiedzi pisemnych i/lub ustnych danych badawczych (wywiadów częściowo ustrukturyzowanych). Analiza tematyczna, której się podjęto, była

procesem rekurencyjnym i odbywała się według etapów przyjętych za Virginią Braun i Victorią Clarke.

Szkoły Fundacji S. R. Laudera w Polsce i innych krajach Europy zostały przedstawione jako miejsca szczególne, *fenomen edukacyjny*, gdzie dokonuje się hermeneutyka międzykulturowa w jej humanistycznym wymiarze, stawiająca na otwartość na wielorakie kultury, możliwość dialogu z nimi oraz ich rozumienie. Rozprawa wpisuje się w dyskurs edukacji międzykulturowej i jej miejsca w systemach oświaty w Polsce i w Europie. Włącza się w naukową dyskusję wokół m.in. następujących pytań-problemów badawczych:

- W jaki sposób realizować cele stawiane przed edukacją międzykulturową?
- Jak kształtować rozumienie i akceptację odmienności międzykulturowych?
- Za pomocą jakich działań dydaktyczno-wychowawczych uczyć dzieci i młodzież wyzbywania się uprzedzeń i stereotypów, np. etnicznych bądź religijnych?
- W jaki sposób propagować postawy tolerancji i dialogu a także nabywania kompetencji międzykulturowych?

Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika m.in., że kompetencje międzykulturowe są kształtowane w procesie kształcenia i wychowania w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy zgodnie z holistyczną konceptualizacją terminu. Takie podejście wymaga zaakceptowania innej kultury, jej norm i wartości, rozumiejąc, że każda kultura jest wyjątkowa i niepowtarzalna.

Niniejsza rozprawa to naukowy namysł nad kulturą, historią i edukacją żydowską. W pewien sposób to hołd złożony tym, którzy poprzez edukację, także tę w wymiarze międzykulturowym, pielęgnują dziedzictwo bolesnej pamięci o Szoa w Polsce i innych krajach Europy. Rabini i uczeni Talmudu bardzo wysoko cenili dzieci, nazywając je *pomazańcami*. Konkludowali, że bez tchnienia następnej generacji życie by wymarło. Według tej jakże mądrej pedagogii dzieci są przyszłością świata nie tylko na płaszczyźnie duchowej, ale także w sferze fizycznej.

SŁOWA KLUCZOWE: międzykulturowość, kompetencje międzykulturowe, szkoły Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy, edukacja żydowska, edukacja międzykulturowa.

Cross-Cultural Competences and their shaping at Ronald S. Lauder Schools in Poland and other European countries. Selected Comparative Aspects.

Summary

The following dissertation concentrates on the chosen comparative aspects regarding the shaping of cross-cultural competences of the participants in the process of education, and the Ronald S. Lauder Foundation Schools in Poland and other European countries served as the field of research, which is of an international character. One of the investigated objects was the exploration and the clarification of various aspects aiding the shaping of cross-cultural competences of the participants (actors) of the education process at the Ronald S. Lauder Foundation Schools in Poland and other European countries. I define cross-cultural competences, from the most general perspective, as an interaction of individuals, groups, or organizations belonging to different cultures. The meaning of cultural differences is the key matter here, as well as the ability to detect, understand and include these differences in the process of communication. In the context of the approach towards a different culture, overcoming ethnocultural centrism, I perceive cross-cultural competences as the ability to broaden the interpretative spectrum of an individual in the interpersonal interaction process with the representatives of other cultures. Intercultural competence in communication with the representatives of different cultures is the exemplification of such behavioral traits as respect, positive attitude towards the world, empathy, taking into consideration the variety of cultural situations that a given person may find oneself in the process of communication with the representatives of other cultures. I also point at the fact that cross-cultural competences are directly related to the understanding of the image of the world of any person, including those possessing alternative skills, different values – shortly, cultural carriers.

The triangulation method was deployed to deepen the scope of the research, particularly to broaden the knowledge of the context of a phenomenon being researched. Furthermore, in order to obtain greater accuracy and reliability of the survey, I applied the semi-structured in-depth interview and the Thematic Content Analysis. Due to outlining

the common traits for the Lauder Schools (e.g. Jewish traditions, learning Hebrew), I was able to describe school life events, as well as the aims and main assumptions of education and upbringing curricula of the surveyed schools employing defining common goals (the nomothetic approach). The analysis of particular cases, however, helped define the differences within the school environment (the idiographic approach).

The dissertation comprises four chapters:

Chapter I. – outlines the theory underlying the dissertation (cross-cultural competences in chosen theoretical concepts; models, definitions, taxonomy; *cross-culturality* and cross-cultural competences in the education process).

Chapter II. – constitutes the methodology based on the author's research methods in the qualitative paradigm (the theoretical scope of the author's research methods and interpretation schemes as accepted analytical categories; methods, techniques and research tools used (the biographical method, the semi-structured interview, documentation analysis; research group, time and methodology of the survey).

Chapter III. – a monographic outline of the Ronald Steven Lauder Foundation Schools in Poland and Europe (the portrayal of aims and tasks regarding the shaping of cross-cultural competences).

Chapter IV. – devoted to the analysis of the results of the author's research and the discussions thereof in the perspective of the thematic analysis of the semi-structured interviews.

Anselm Strauss' social worlds theory served as the theoretical backbone of the following dissertation. The theoretical perspective chosen by me enabled me to carry out an analysis of the organization schemes and functioning processes of the Ronald Steven Lauder Foundation Schools in Poland and Europe. The qualitative survey falls into the assumptions of social constructivism. I perceive school society as a social microcosm where each element impacts the functioning of the whole system. In the research process, I was compiling my structure of understanding and getting to know the world of the Lauder Foundation Schools through interpreting and reflecting upon them. I was constructing the notions of the surveyed phenomena based on my own experience, as well as the survey participants' experience, with *a research awareness* that reality is subjective as it stems from the individual perspectives of the participants of the research.

The main research problem that was dealt with in this dissertation took the following shape: shaping cross-cultural competences in the process of education and upbringing at Ronald S. Lauder schools in Poland and Europe.

According to A.E. Clarke, it was assumed that the social world resembles an arena and it possesses its structural dimension. Lauder Schools in Poland and Europe are themselves arenas. Actors being students, parents and teachers, define the limits of their *subworlds* individually. Nevertheless, the element stabilizing the functioning of the social world of Lauder Schools is the common axiological perspective outlined in the statutes and curricula of the schools.

Furthermore, I distinguished the following detailed problems:

- How do students, teachers and parents (the actors of the Ronald Steven Lauder Foundation Schools in Poland and other European countries) define and understand the notion of cross-cultural competences?
- In what way does the realization of the goals and cross-cultural curricula in didactic and upbringing processes of the Ronald Steven Lauder Foundation Schools in Poland and other European countries influence the acquisition of cross-cultural competences?
- In what way does the celebration of festivals and traditional holidays, either secular and religious, by children, teachers and parents influence the acquisition of cross-cultural competences?
- Is *cross-culturality* included in the ideals and mission of the Ronald Steven Lauder Foundation Schools in Poland and other European countries?
- In what way do children, teachers and parents acquire different cross-cultural competences?
- In what way do children, teachers and parents acquire cross-cultural communicative competences when it comes to learning foreign languages, such as English, Hebrew, and/or German, Spanish, French.
- In what way do children, teachers and parents make use of the acquired cross-cultural competences in their further education, work and daily life.

In conclusion, the placement of research inquiries within the context of social worlds enabled me to analyze the Ronald Steven Lauder Foundation Schools in Poland

and other European countries from the perspective of the defined constructs and social worlds, functioning within the Polish and European social reality. Complying with the approach of Adele E. Clarke, I consider the survey of the social world of Lauder Schools as identical to carrying out an analysis of the arenas thereof.

The goals of the research carried out by me were of an explorational character with descriptive-clarifying elements. Individual persons belonging to the Ronald Steven Lauder Foundation Schools in Poland and other European countries were analyzed. As a participant and an observer of the didactic and educational process at the Lauder-Morash School in Warsaw, I had the opportunity to examine the natural environment of the school society. Therefore, not only was I able to observe communication, but I also was an active member of the process.

The examined group consisted of students, teachers and parents belonging to the Ronald Steven Lauder Foundation Schools in Poland and Europe. The survey was carried out from January 2020 to April 2021. Only five out of eleven European Schools of the Ronald Steven Lauder Foundation expressed their will to be a part of the survey. Due to the Sars-Cov-2 epidemic situation in Poland and Europe, the interviews were carried out in a remote form. While organizing the research, I deployed the non-random sample selection method, relying on the recruitment of the respondents by other respondents, the so-called snowball sampling method.

The study population comprised: female and male students – 19-31 years old; parents – 43-58 years old; teachers employed at the Schools of the Ronald Steven Lauder Foundation in Poland and other European countries – 42-58 years old. The research material was being accumulated between January 2020 and February 2021. Interview questionnaires were sent to eleven schools in Poland and Europe – 290 forms altogether; 140 questionnaires were received by students, teachers and parents in Poland, and 150 questionnaires were received by students, teachers and parents in Europe.

I carried out a thematic analysis on the basis of the set of data gathered in the process of qualitative research. The analysis of the semi-structured interviews carried out among students, teachers and parents of the Lauder Schools in Europe served as the justification of the main conclusions. This approach enabled me to develop theories and notions collaterally with the process of collecting data, creating new knowledge and the interpretation thereof.

The dissertation employed the thematic identification on the overt semantic level – the analysis stems from written forms of expressions and/or oral research data (semi-structured interviews). The thematic analysis was a recurring process, and it was carried out under the stages adopted by Virginia Braun and Victoria Clarke.

The Ronald S. Lauder Foundation Schools in Poland and other European countries were portrayed as exceptional places, *an educational phenomenon*, where cross-cultural hermeneutics is effectuated in its humanistic dimension, favoring the open-minded attitude towards various cultures, the possibility of dialogue between them, and the understanding of these cultures. The following dissertation falls into the cross-cultural education discourse, and its place in the educational systems in Poland and Europe. The dissertation joins in the scientific discussion concerning the following research question-problems:

- In what way should we achieve the goals set by cross-cultural education?
- How should we shape the understanding and acceptance of cross-cultural differences?
- What didactic and educational actions should be taken in order to teach children how to get rid of various stereotypes and prejudices, for instance, religious or ethnic ones?
- What are the best means of implementing the attitude of tolerance and dialogue, and the acquisition of cross-cultural competences?

The research conducted by me shows that cross-cultural competences are shaped in the process of education and upbringing at the Ronald Steven Lauder Foundation Schools in Poland and Europe, in compliance with the holistic conceptualization of the term. This approach, however, requires the acceptance of a different culture, its norms and values, and understanding the fact that each culture is exceptional and inimitable.

The following dissertation constitutes a scientific pondering on Jewish culture, history and education. To some extent, it is a tribute paid to the ones who, through education, nurture the heritage of the painful memory of the Shoah in Poland and Europe. The rabbis and the scholars of the Talmud highly valued children calling them *the anointed ones*. They concluded that life would be extinct but for the genius of the future generation. According to this exceptionally wise pedagogy, children are the future of the world in the spiritual and physical dimensions.

KEYWORDS: *cross-culturality*, cross-cultural competences, the Ronald Steven Lauder Foundation Schools in Poland and other European countries, Jewish education, cross-cultural education.

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie do problematyki rozprawy	16
Rozdział I. Teoretyczne podstawy pracy	29
1.1. Kompetencje międzykulturowe w wybranych koncepcjach teoretycznych. Modele, definicje, taksonomia	29
1.2. Międzykulturowość i kompetencje międzykulturowe w procesie kształcenia	79
Rozdział II. Metodologia badań własnych w paradygmacie jakościowym	127
2.1. Badania jakościowe w perspektywie pedagogicznej	127
2.2. Teoretyczny zakres badań własnych i ramy interpretacji jako przyjęte kategorie analityczne	130
2.3. Wykorzystane metody, techniki i narzędzia badawcze (metoda biograficzna, wywiad częściowo ustrukturyzowany, analiza dokumentów)	137
2.4. Grupa badawcza, czas i metodyka badań	143
Rozdział III. Szkoły Fundacji Ronalda Stevena Laudera w Polsce i innych krajach Europy – zarys monograficzny	154
3.1. Szkoły Fundacji Ronalda S. Laudera w Europie ich cele i zadania w zakresie kształtowania kompetencji kulturowych	158
3.2. Szkoły Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i ich specyfika	171
3.3. Kompetencje międzykulturowe w programach nauczania i programach wychowawczych w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy	181
Rozdział IV. Analiza wyników badań i ich dyskusja	195
4.1. Analiza tematyczna tekstów wywiadów częściowo ustrukturyzowanych	196
4.1.1. Kompetencja 1. Definiowanie i rozumienie pojęcia kompetencje międzykulturowe przez uczniów, nauczycieli i rodziców – aktorów szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy.	197

4.1.2. Kompetencja 2. Sposoby kształtowania kompetencji międzykulturowych na różnych przedmiotach oraz podczas działań wychowawczych.....	204
4.1.3. Kompetencja 3. Obchodzenie świąt i tradycji świeckich, religijnych i państwowych jako sposób nabywania kompetencji międzykulturowych.	214
4.1.4. Kompetencja 4. Idea szkolnictwa międzykulturowego jako ważne założenie dydaktyczno-wychowawcze w misji szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy.....	221
4.1.5. Kompetencja 5. Sposoby nabywania różnorodnych kompetencji międzykulturowych przez dzieci, nauczycieli i rodziców – aktorów społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy.	227
4.1.6. Kompetencja 6. Metody i formy nabywania kompetencji językowych poprzez naukę nie tylko języka ojczystego, ale także języków obcych, takich jak: języka angielskiego, języka hebrajskiego i/lub języków niemieckiego, hiszpańskiego, francuskiego.	233
4.1.7. Kompetencja 7. Wykorzystywanie nabytych kompetencji międzykulturowych w dalszej nauce, pracy i życiu codziennym przez dzieci, nauczycieli i rodziców - aktorów społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy.	237
4.2. Dyskusja wyników badań w świetle teorii światów A. L. Straussa, A. Clarke i modelu wrażliwości kulturowej M. J. Bennetta.....	243
Zakończenie	253
Bibliografia	256
Aneks	283

WPROWADZENIE DO PROBLEMATYKI ROZPRAWY

Przestrzeń własnej kultury jest dla każdego z nas podstawową płaszczyzną odniesienia do innych, wielorakich kultur. Od dziecka dorastamy w przekonaniu, że świat, z którego się wywodzimy, zajmuje centralne i – przeważnie - uprzywilejowane miejsce w otaczającym nas mikro i makrokosmosie. Postawa etnocentryczna wyznacza nie tylko nasz odbiór grup społecznych, ale stanowi także podstawę samoidentyfikacji społecznej¹. Zauważmy, że dysputy filozoficzne nad odmiennością i samokrytyką kultury nowożytnoeuropejskiej (pomiędzy człowiekiem pierwotnym a cywilizowanym Europejczykiem) miały miejsce już w dobie Oświecenia. Takie refleksje pojawiły się w momencie samoidentyfikacji kulturowej Europejczyków popartej poczuciem ich jedności wobec zróżnicowania *zewnętrznych światów*, takich jak: Azji, Ameryki, Afryki, Oceanii i Australii. Europejczycy zaczęli w pewien sposób łamać swój etnocentryzm². Już w Oświeceniu Jan Jakub Rousseau konkludował, żeby w badaniach o człowieku *rozglądać się wokół siebie, patrzeć z dystansu i widzieć różnice*, by – jak zauważył ponad dwieście lat później Claude Lévi-Strauss – paradoksalnie identyfikować się z „Innymi”³. Jak pisze Przemysław Paweł Grzybowski *Inność i Obcość nie są bezwarunkowe; (...) ten sam człowiek może być dla jednej osoby tylko Inny, dla drugiej zaś już Obcy*⁴. Inny to ktoś, kto, mimo swej różnicy, jest przeze mnie rozumiany; Obcy natomiast to ktoś spoza kręgu *My*. Każdy z nas może zatem czuć się Inny lub Obcy w różnych interakcjach i sytuacjach życiowych.

Zbyszko Melosik wskazuje *różnicę* jako jeden z najważniejszych *instrumentów hierarchizacji jednostek, grup społecznych i całych kultur (...) i punkt wyjścia*

¹ Por. W. J. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Warszawa 1998, s. 14-22.

² Por. L. Kołakowski, *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Aneks, Londyn 1984, s. 15.

³ Etnocentryczne poglądy Rousseau ilustruje Diderot, który w *Utopijnej Społeczności Tahiti* pisze: *Zostaw nam nasze obyczaje: rozsądniejsze są i uczciwsze od twoich*. Dla Rousseau człowiek dziki był uosobieniem *prawdziwego człowieczeństwa*, cywilizacja natomiast była *dobrem urojonym*. Por. D. Diderot, *Utopijna społeczność Tahiti*, [w:] M. Skrzypek, *Diderot*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1982, s. 344-345.

⁴ P. P. Grzybowski, G. Idzikowski, *Inni, Obcy - ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018, s. 22.

stygmatyzacji Innych jako Odmiennych, jako Gorszych Innych⁵. Jednocześnie uczony zwraca uwagę na bardzo ważną kwestię, mianowicie: *Różnica nie stanowi jedynie instrumentu marginalizowania i wykluczania. Poszukiwanie i konstruowanie różnicy może stanowić źródło wyzwolenia od na-rzucanych tożsamości i narzucanych w procesach normalizacji i uniwersalizacji określonych wersji rzeczywistości. Grupy mniejszościowe pragną uzyskać swobodę reprezentacji własnej tożsamości w życiu społecznym. Nie chcą być już dłużej postrzegane jako posiadające tożsamości „gorsze” lub patologiczne. Bardzo często wyraźnie i jasno artykułują swoje wartości, głosząc z dumą: „jestem Czarny”, „jestem kobietą”, „jestem homoseksualistą”⁶. Przestrzega jednak przed celebracją różnic, co może prowadzić do absolutyzowania różnicy (etnicznej, płciowej, seksualnej) jako podstawy konstruowania tożsamości⁷. Ponadto zwraca uwagę na niepokojące zjawisko ubezwłasnowolniania różnicy i dekontekstualizowanie jej przez przemysł konsumpcyjny⁸. Inność kulturowa staje się towarem, który można sprzedać i kupić, a zatem tożsamość Innego może ulec całkowitemu sfragmentaryzowaniu, co natomiast może skutkować fundamentalistycznymi próbami jej rekonstruowania w monolit⁹. Kryterium takiej formacji mogą stać się m.in.: religia, rasa, etniczność lub ucieczka w ciało. Niekiedy w procesach wizualizacji ciała tożsamość staje się ciałem. Tożsamość ciała staje się ciałem tożsamości¹⁰. Z. Melosik zwraca uwagę na wytwarzane przez społeczeństwo konsumpcyjne nowe formy tożsamości. Jako jedną z nich wskazuje tożsamość globalnej młodzieży czy globalnego nastolatka¹¹. Taki młody człowiek jest z założenia międzykulturowy, postrzega świat kontekstualnie. Cechuje go tolerancja dla odmienności i wielorakości kulturowej. Tworzy świat tymczasowości i żyje tu i teraz. Ogląda MTV, słucha brytyjskiej bądź amerykańskiej muzyki, chodzi do McDonalda, pije Coca-Colę,*

⁵ Z. Melosik, *Różnica jako (kon)tekst pedagogiczny: ponowoczesne kontrowersje*, [w:] *Pamięć. Miejsce. Obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, (red.) J. R. Hudzik, J. Mizińska), Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997, s. 162.

⁶ Tamże, s. 164.

⁷ Tamże, s. 165.

⁸ Tamże, s. 166.

⁹ Tamże, s. 51.

¹⁰ Tamże, s. 52.

¹¹ Tamże, s. 53.

jest aktywny w mediach społecznościowych (Facebook, Instagram, Snapchat, Tik-Tok, Netflix, YouTube), ubiera się w Zarze lub H&M. Komunikuje się *modnym językiem* (użycia anglicyzmów, innowacji językowych, skrótów myślowych, emotikonów, slangu, np. jest *grubo*, *spoks* etc.). *Globalny nastolatek prowadzi więc styl życia typu instant i posiada „instant tożsamość”, płynną i niestabilną – popłożsamość. Typowa dla przeszłości potrzeba „wewnętrznej harmonii” przekształcona zostaje w poszukiwanie nowości i wrażeń oraz orientację na zintensyfikowaną przyjemność i natychmiastową gratyfikację. Powstaje nawyk „klikania” w rzeczywistość niczym w stronę z Internetu i swobodnego przemieszczania się przez różnorodne doświadczenia i gadżety kulturowe*¹².

Każda ludzka kultura ma swoje elementy symboliczne, a ich najbardziej rozwiniętą formą jest język. *Język jest w ogólnym odczuciu doskonałym systemem symbolicznym, o idealnie jednorodnym materiale, jako narzędzie wszelkich odniesień i znaczeń dostępnych danej kulturze zarówno w formie zaktualizowanej komunikacji, jak i w formie takich idealnych substytutów komunikacji, jak myślenie*¹³. Skoro każda treść kulturowa, w tym także międzykulturowa, da się wyrazić w języku, to właśnie dzięki niemu człowiek może wyjść poza swoje etnocentryczne, indywidualne doświadczenie. *Język ma pierwszorzędne znaczenie w uczeniu się kultury w ogóle, nie tylko w perspektywie międzykulturowej. Światy, w których żyją różne społeczeństwa, są odrębnymi światami, nie zaś tym samym światem, tylko opatrzonym odmiennymi etykietkami*¹⁴. Dzięki językowi doświadczamy świata społeczno-przyrodniczego. Szczególne kategorie języka zawierają schemat konstrukcji danego języka, językowy zespół wzorów, które wpływają na nasze zachowanie. Reguły językowe są ważne w perspektywie badania innych dziedzin kultury, co dowodził w swych badaniach uczeń E. Sapira – Benjamin Lee Whorf. Wyjaśniał, że skoro struktura języka decyduje o różnicach w sposobie myślenia każdej wspólnoty kulturowej, to te różnice są widoczne także w charakterze samej kultury. Traktował język jako *interpretanta* każdej kultury. Jakkolwiek doszukamy się w poglądach tego amerykańskiego językoznawcy także hipotezy zaprzeczenia możliwości jakiegokolwiek międzykulturowego porozumienia między ludźmi. Píše: *Nikt nie potrafi opisać*

¹² Tamże, s. 58.

¹³ E. Sapir, *Kultura, język, osobowość*, (przeł. B. Stanosz, R. Zimand, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978, s. 37.

¹⁴ Tamże, s. 88.

*rzeczywistości całkowicie bezstronnie (...) postrzegający nie utworzą sobie tego samego świata na podstawie tych samych faktów fizycznych, jeżeli ich zaplecza językowe nie są podobne lub przynajmniej porównywalne*¹⁵. W każdym razie teoria zwana *hipotezą Sapira-Whorfa* nie powinna zatrzymywać działań na rzecz przewyższania różnic między kulturami i językami.

Dell Hymes postulował, by język był narzędziem podpowiadającym konceptualizację świata i sposoby porozumiewania się ludzi¹⁶. Należy zauważyć, że podobny dyskurs do poglądów Hymesa podjął C. Lévi-Strauss, dla którego język to z wielu powodów najbardziej zasadniczy fakt kulturowy: część kultury, instrument kulturowy, a przede wszystkim przejaw porządku kulturowego. Zdaniem francuskiego strukturalisty, to, co prawdziwe w odniesieniu do języka, jest prawdą w odniesieniu do kultury.

Współczesna literatura naukowa z kręgu tematycznego *cultural studies* czy też *intercultural culture* zawiera liczne debaty na temat kolonializmu i postkolonializmu jako punktów wyjścia do badań nad wielorakimi kulturami. W ujęciu antropologicznym postrzeganie świata kształtowało się w czasach konstytuowania dwóch kategorii pojęciowych: *centrum* i *peryferia*¹⁷. Dzięki m.in. przewadze technologiczno-kulturowej Zachodu duża część globu znalazła się w świetle wpływów cywilizacji nowożytnoeuropejskiej, tzw. *centrum*. To ona wyznaczała kierunek rozwoju w tych częściach świata. W każdym razie w krótkim czasie *peryferia* stały się obiektem badań i dociekań naukowych jako te bardziej *barwne* i dzięki temu *ciekawsze*.

Obraz świata uległ największym i najbardziej gwałtownym zmianom po II wojnie światowej. Załamanie imperialnego porządku oraz ustalonych stref wpływów mocarstw kolonialnych, dążenia niepodległościowe w krajach afrykańskich, uwikłanie niektórych ludów w postkolonialne procesy tworzenia nowego porządku etnicznego oraz dynamiczne migracje przyczyniły się do zatarcia metaforycznych określeń świata na *peryferia* i *centrum*. Zaczęły się tworzyć grupy etniczne rozumiane jako pewna odrębna jednostka

¹⁵ B. L. Whorf, *Język, myśl i rzeczywistość*, (przekł. J. Hołówka), Państwowy instytut Wydawniczy, Warszawa 1982, s. 285.

¹⁶ Por. D. Hymes, *Objectives and concepts of linguistic anthropology*, [w:] P. G. Mandelbaum, G. W. Lasker, E. M. Albert, *The Teaching of Anthropology*, Memoir 94, 1963, s. 282.

¹⁷ Por. W. J. Burszta, *Antropologia kultury...*, dz. cyt., s. 133.

społeczna, która *odróżnia się od innych zbiorowości*¹⁸. Jak twierdził Thomas Hylland Eriksen grupa etniczna jest *aspektem relacji społecznej pomiędzy jednostkami uważającymi się za kulturowo odrębne od członków innych grup, z którymi pozostają one w minimum regularnej interakcji. Dlatego też może być ona określona jako tożsamość społeczna (oparta na odrębności od innych), charakteryzowana za pomocą metaforycznego względnie fikcyjnego pokrewieństwa*¹⁹. Odnosi się podziałów grupowych na bazie rasy, języka lub jakiegokolwiek kultury²⁰.

Świat staje się dziś coraz bardziej wielokulturowy i międzykulturowy. W takiej perspektywie każda grupa etniczna powinna traktować wartości własnej kultury jako przejaw odrębności i widocznej odmienności. Każda wielo lub międzykulturowa grupa powinna być respektowana i akceptowana w społeczeństwie. Współczesny świat (...) to wielki konstrukt wybranych elementów rzeczywistego dziedzictwa kulturowego, wartościujących zabiegów i subiektywno-społecznie tworzonych hierarchii wartości: *kulturą staje się to, co ludzie pragną, aby nią było*²¹.

Dzięki codziennemu przemieszczaniu się tworzymy szczególne miejsca zwane hiperprzestrzeniami, w jej obrębach ludzie często stają się jednostkami bez jakichkolwiek odniesień kulturowych, anonimowymi bywalcami globalnej ekumeny, bywalcami rzeczywistości doskonale (z założenia) kosmopolitycznej²². Co dzień konfrontujemy własną kulturę z innymi kulturami. Jest to pewnego rodzaju potrzeba społeczna, która stała się źródłem kanonów widzenia człowieka poprzez pryzmat i percepcję jego zachowań międzykulturowych, współistniejących w zglobalizowanym i zhomogenizowanym świecie.

Umberto Eco pisał, że *trzeba zacząć od tego, że różnice istnieją: jeśli z jednej strony ludzie mają jednakowy układ sercowo-naczyniowy, to nie tylko mają skórę różnego koloru, ale nawet kiedy jest ona tego samego koloru, zachowują się oni w odmienny*

¹⁸ Tamże, s. 136.

¹⁹ Th. H. Eriksen, *Ethnicity and Nacionalism. Anthropological Perspectives*, Pluto Press, Londyn 1993, s. 12.

²⁰ Por. E. Allardt, *What Constitutes a Language Minority*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development” 5, nr 3-4, 1984, s. 200.

²¹ W. J. Burszta, *Antropologia kultury...*, dz. cyt., s. 154.

²² Tamże, s. 161.

*sposób, zależnie od obyczajów i norm*²³. W zbiorze pism pt. *Migracje i nietolerancja* kontynuował wywód na temat inności w konfrontacji z własną historią i systemem wartości. Szczególną uwagę zwrócił na zjawisko nietolerancji, której źródeł należy doszukiwać się w m.in.: fundamentalizmie, integryzmie, antysemityzmie czy też rasizmie²⁴. Zaznaczył, że jedną z najbardziej niebezpiecznych form nietolerancji jest ta, która wynika z *elementarnych popędów*, dlatego trudno ją *krytykować i hamować za pomocą racjonalnych argumentów*²⁵ oraz *nietolerancji biedaków*.

Włoski semiolog i filozof podjął jeszcze jedną kwestię, szczególnie ważną w dyskursie międzykulturowości, pisał: *Walka z naszą nietolerancją ma jednak swoje granice*²⁶. Oznacza to, że nikt nie ma obowiązku akceptowania każdego światopoglądu i czynienia z *relatywizmu etycznego nowej europejskiej religii*²⁷. Wyjaśniał, że w *duchu otwartej tolerancji* są normy, obyczaje, idee i zachowania nieakceptowane np. dla europejskiego światopoglądu aksjologicznego. Postulował, by *granice tolerancji* wyznaczała cnota zwana roztropnością, rozumiana jako *umiejętność zarządzania i narzucania sobie dyscypliny za pomocą rozumu*²⁸.

W funkcjonowaniu w międzykulturowym świecie ważna jest świadomość, że nie tylko my obserwujemy *Innych*, ale także *Inni* obserwują nas. *Inny (...) to każdy nie-ja, to drugi człowiek, w stosunku do którego mogę pozostawać w różnym dystansie przestrzenno-czasowym i osobowym. Może on być dla mnie bliski, dalszy lub zupełnie daleki. Może on być dla mnie wartością lub nie. Jego obecność może być ważna lub nie dla mojego rozwoju(...). Inny więc to każdy człowiek, niebędący mną, bez względu na dystans, jaki nas dzieli*²⁹. Największe różnice widzimy nie w oddalonym spojrzeniu, ale w racjonalnej

²³ U. Eco, *Semiologia życia codziennego*, (przekł.) J. Ugniewska, P. Salwa, Czytelnik, Warszawa 1996, s.86.

²⁴ Por. U. Eco, *Migracje i nietolerancja*, (przeł.: K. Żaboklicki), Oficyna Literacka Noir sur Blanc, Warszawa 2020, s. 13-15.

²⁵ Tamże, s. 15.

²⁶ Tamże, s. 21.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

²⁹ E. Dubas, *Wprowadzenie [w:]Uczenie się z biografii Innych*, E. Dubas, W. Świtalski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 5.

*bliskości obserwowanego przedmiotu*³⁰. To, co inne, zawsze fascynuje, jakkolwiek patologiczna reakcja na inność np. w formie rasizmu nie pojawi się wobec Eskimosów czy Aborygenów, tylko w sytuacji *kontaktu z kimś, kto jest nam prawie równy*³¹. Przysłówek *prawie* staje się *podstawą rozwoju* zdolności do postrzegania, opisywania i tłumaczenia różnorodności. Należy zauważyć, że różnice międzykulturowe postrzegamy w wymiarach *braku* a nawet *wady* i najczęściej potrafimy wskazać to, co nas różni od innych. Jakkolwiek doświadczenia wzajemnej antropologii powinny być podniesione do rangi poszukiwań tego, co nas łączy, przy jednoczesnym niewyrzekaniu się własnej kultury i akceptacji różnorodności innych. Cytując za U. Eco mądrość Zhao Tingyang: *Każda rzecz zmarnieje, jeżeli stanie się dokładnie tożsama z innymi (...) Dzięki harmonii rzeczy rozkwitają, jednolitość sprawia, że marnieją*³².

Bogusław Śliwerski przestrzega przed podziałami *istniejących doktryn, prądów i kierunków na „swoje” i „obce”, „przyjazne” i „wrogie”*³³. Taki dyskurs pedagogiczny może doprowadzić do tego, że *każdy „inny”, „obcy”, „odmienny” jest wrogiem, zagrożeniem, niepożądanym przez władze rodzajem czy typem kierunku myśli, teorii lub doktryn, z którymi nawet nie ma co polemizować, tylko należy je zniszczyć, by to one nie doszły do władzy i nie zakwestionowały dominującej tożsamości*³⁴. Konieczne zatem jest *przekraczanie granic własnej kultury i otwarte prezentowanie inności i odmienności (...)*³⁵.

Międzykulturowość jest wymiarem pozwalającym zrozumieć *morfologię współczesnego świata*, którego istotą jest jego wielość³⁶. Duński antropolog, Kaj Birket-Smith, ujął tę kulturową wielorakość metaforycznie jako *baśniowe drzewo, którego każda gałąź ukształtowana jest inaczej, każdy kwiat ma swój własny kolor i zapach, każdy owoc*

³⁰ U. Eco, *Migracje i nietolerancja...*, dz. cyt., s. 26.

³¹ Tamże.

³² Tamże, s. 31.

³³ B. Śliwerski, *Pedagogika nadziei*, [w:] Prima Educatione, Vol 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2017, s. 14.

³⁴ Tamże.

³⁵ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 122-123.

³⁶ Por. R. Kapuściński, *Podróże z Herodotem*, Kraków 2004, s. 203.

*specjalny smak*³⁷. Podstawą epistemologii międzykulturowej są relacje „Ja” (indywidualnego i/lub zbiorowego) z innymi zwłaszcza z Innymi/Obcymi, których kultura lub etnos stanowi dla „Ja” nieobojętny przedmiot obserwacji, analiz, doświadczania i konfrontacji, wynikających z nich następstw społecznych (komunikacji, dialogu, interakcji, konfliktu, dysfunkcji itp.), ujmowanych z perspektywy indywidualnej, zbiorowej, w kontekstach polityczno-ideologicznych, historycznych, przyszłościowych itp.³⁸. Międzykulturowość dotyczy nieopozycyjnego i nierepresyjnego zgłębiania i badania problemów, takich jak m.in.:

- wielorakich grup kulturowych;
- pogranicza kulturowego w perspektywie wielokulturowości i międzykulturowości – w ujęciach narodowym i międzynarodowym;
- tożsamości kulturowej, etnicznej i międzykulturowej;
- postaw w relacjach „mniejszość – większość”;
- sytuacji imigrantów, ich dzieci oraz społeczeństw przyjmujących;
- nauczania/uczenia się rozpoznawania, dekonstrukcji i akceptacji różnicy;
- czynników łagodzących lub eliminujących problemy z rozumieniem i porozumieniem międzykulturowym, w tym dialogu międzykulturowego;
- polityki społecznej oraz oświatowej różnych podmiotów wobec mniejszości kulturowych;
- skutków przemieszczania się osób z jednego środowiska kulturowego do drugiego (np. poszukujących pracy, turystów, sportowców, członków rodzin rozsianych po różnych krajach);
- sytuacji, perspektyw i praw jednostek oraz grup defaworyzowanych wskutek różnicy (np. wszelkiego rodzaju mniejszości);

³⁷ K. Birket-Smith, *Ścieżki kultury*, (przeł. K. Evert-Vaedtke, T. Evert), Wiedza Powszechna, Warszawa 1974, s. 8.

³⁸ P. P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 18.

- stosunków pomiędzy kulturami tradycyjnymi i kulturą postmodernistyczną, kulturami „wirtualnymi” i kulturami narodowymi;
- organizacją systemu oświaty i jego poszczególnych elementów w warunkach zróżnicowania kulturowego;
- oświaty wobec Innego/Obcego i jej wielopłaszczyznowe uwikłanie, przejawy stereotypów i uprzedzeń w podręcznikach, mediach, literaturze itp.;
- poprawności politycznej;
- programów i ujęć zróżnicowania kulturowego w programach szkolnych;
- działań (treści, metodyka itp.) i ich skutków w ramach formalnej oraz nieformalnej edukacji wielokulturowej i międzykulturowej;
- problemów zróżnicowania kulturowego szkół;
- uznawania tożsamości kulturowej uczniów, kształcenia nauczycieli i wychowawców;
- problemów pedagogiki międzykulturowej (lub edukacji wielo- i międzykulturowej) jako przedmiotu kształcenia podstawowego nie tylko na studiach pedagogicznych³⁹.

Elżbieta Chromiec proponuje, by edukacja międzykulturowa ciągle szukała inspiracji w filozofiach dialogu, takich jak: w ujęciu Martina Bubera lub Emmanuela Levinasa, filozofii społecznej Jürgena Habermasa czy też w filozofii interkulturowej reprezentowanej przez np. Rama Adhara Malla. Za szczególnie obiecujące uważa badania nad hermeneutyką interkulturową lub międzykulturową prowadzone w niemieckojęzycznym kręgu naukowo-filozoficznym. Dotyczą one różnych wymiarów kultury współczesnej: *hermeneutyki dystansu kulturowego, kultury obcej a także hermeneutyki analogicznej*⁴⁰. W takiej perspektywie międzykulturowość nie może być traktowana instrumentalnie, powinna stanowić holistyczną koncepcję subdyscyplinarną. W zglobalizowanym społeczeństwie XXI wieku pojawia się zatem wyraźna potrzeba nabywania kompetencji międzykulturowych, czyli interakcyjnych umiejętności

³⁹ Tamże, s. 18-19.

⁴⁰ E. Chromiec, *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej. Z inspiracji naukowych obszaru niemieckojęzycznego*, Impuls, Kraków 2006, s.27.

funkcjonowania w warunkach odmiennych kulturowo. Kompetencja międzykulturowa rozumiana jako rodzaj umiejętności pozwalających na kształtowanie konstruktywnych relacji społecznych pomiędzy grupami i osobami reprezentującymi różne etniczne, religijne, ekonomiczne i kulturowe pochodzenie – stanie się niebawem niezbędnym warunkiem uczestnictwa w życiu nowoczesnych społeczeństw⁴¹. Jerzy Nikitorowicz natomiast traktuje kompetencje międzykulturowe jako istotne wyzwanie dla współczesnych społeczeństw wobec dwóch mechanizmów społecznych: dzielenia mieszkańców makro-, mezo- i mikrostruktur globu ziemskiego na „swoich” i „obcych” oraz potrzeby i konieczności współpracy z reprezentantami innych kultur. Dodaje, że posiadane przez każdego członka globu ziemskiego jakichkolwiek kompetencji jest skutkiem działań edukacyjnych oraz relacji i komunikacji międzykulturowej⁴².

Współczesnym wyznacznikiem innej kultury nie jest już tylko narodowość, ale także m.in.: religia, język, dialekt, subkultura, region, płeć, orientacja seksualna, zawód, wiek, sposób odżywiania się, dieta (weganizm, fryganizm), niepełnosprawność, wyznawane wartości, feminizm, sposoby gospodarowania przestrzenią, dystans intymny; rozróżnienie ze względu na profil kultury: „asertywne”, „nieasertywne”, „wstydu”, „winy”, „otwarte”, „zamknięte”⁴³ czy też kultura cyberprzestrzeni⁴⁴.

Koncepcja analogicznej hermeneutyki międzykulturowej R. A. Malla, stawiająca na otwartość na wielorakie kultury, możliwość dialogu z nimi oraz ich rozumienie, wydaje się najbardziej kompletna. Dzięki takim umiejętnościom *hermeneutyka międzykulturowego (z)rozumienia* stanie się faktem. E. Chromiec konkluduje: *Oswajanie i uwrażliwianie na różnicę kulturową, rozwijanie kompetencji międzykulturowego działania oraz wspieranie otwartych postaw wobec obcości z pewnością posłużą przyszłości równie*

⁴¹ Tamże, 101.

⁴² J. Nikitorowicz, *Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych*, Edukacja 2019, 3(150), s. 11.

⁴³ T. Paleczny, *Interpersonalne stosunki międzykulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 11- 46.

⁴⁴ Por. M. Tanaś, S. Galanciak, *Cyberprzestrzeń, człowiek, edukacja. Otwarte zasoby edukacyjne w perspektywie pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020.; P. Zawojski, *Cyberkultura Syntopia sztuki, nauki i technologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2018.

*dobrze, jak wnikliwa refleksja nad możliwością porozumienia między ludźmi reprezentującymi odmienne języki, światy znaczeń i wartości*⁴⁵.

Szczególnie ważne jest poznawanie najbardziej *wewnętrznej, ukrytej i niewidzialnej* warstwy kultury – *kultury mentalnej*, która funkcjonuje m.in. w postaci wartości, przekonań i postaw, a także ma duży wpływ na jej zewnętrzne warstwy *behawioralną i materialną*. *Mentalny wymiar kultury to światopogląd kulturowy i filozoficzna odpowiedź na pytania o ludzkość i wszechświat: Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy?*⁴⁶. Zrozumienie własnej kultury jest pierwszym krokiem do komunikacji międzykulturowej⁴⁷.

Brak refleksji międzykulturowej może przyczynić się do faworyzowania członków grupy własnej i deprecjonowania członków grup obcych. *Ludzie mają naturalną skłonność do traktowania człowieczeństwa jako esencjalnej właściwości grupy własnej i odmawiania go grupom obcym. Oznacza to, że „obcy” podlegają dehumanizacji i w przeciwieństwie do „swoich” nie są uznawani za pełnowartościowych reprezentantów gatunku Homo sapiens. Tylko „swoim” przypisuje się typowo ludzkie cechy – inteligencję, kreatywność czy zdolność przeżywania ludzkich uczuć*⁴⁸. Współczesne rozumienie międzykulturowości nie daje nikomu prawa do wyzwalania ludzi z ich kultur, zachęca natomiast do uczenia się z wielorakich alternatywnych wizji ludzkości, zgodnie z ideą *międzykulturowości bez hierarchii*. Za oczywisty należy przyjąć fakt, że nikt nie powinien tłumaczyć różnic kulturowych wymiarem natury czy też *czynnikami rasowymi*⁴⁹.

Szczególnie ważne wyzwanie stoi przed szkołą i edukacją międzykulturową, których działania powinny być wpisane w paradygmat humanistyczny. Pojawia się wyraźna potrzeba humanizacji szkoły w perspektywie języka wartości i empatii międzykulturowej

⁴⁵ T. Paleczny, *Interpersonalne stosunki międzykulturowe...*, dz. cyt., s. 62.

⁴⁶ Nawiązanie do alegorycznego obrazu postimpresjonisty Paula Gauguina, pt. *D'où venons nous? Que sommes nous? Où allons nous?* (z franc.).

⁴⁷ Por. S. Ishii, *Tasks for intercultural communication researchers in the Asia-Pacific region in the 21st century*, Dokkyo International Review 1997, s. 313–326.

⁴⁸ T. Baran, *Dehumanizacja w stosunkach międzygrupowych. Czy „obcy” to też człowiek?*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007, s. 10-11.

⁴⁹ W roku 1971 r. wspomniany antropolog C. Lévi-Strauss wywołał skandal, określając *rasę* mianem *jednej z funkcji kultury*.

rozumianych jako wrażliwość komunikacyjna - *tymczasowe życie życiem drugiego człowieka*⁵⁰.

Humanizacja szkoły powinna zacząć się od języka – przekaznika jednej z największych wartości człowieka, jaką jest godność. Jej egzemplifikacją są m.in. zachowania nastawione na życzliwe odnoszenie się nawzajem do siebie, nieobrażanie, posługiwanie się *zhumanizowanymi środkami językowymi*, respektowanie *wzorca dobrego mówienia*, a przede wszystkim respektowanie drugiego człowieka, bez względu na jego wymiar międzykulturowy.

Język jest najdoskonalszą formą poznania świata i narzędziem myślenia wpływa na kształt naszych myśli i zachowań, chociaż ich nie determinuje. *Język jest czymś materialnym, czymś istniejącym fizycznie, murem, który wyrasta na drodze i nie pozwala iść dalej, zamyka przed nami świat, sprawia, że nie możemy się do niego dostać*⁵¹. Język może być źródłem wielu problemów podczas procesu porozumiewania się. Nie tylko to, co mówimy, ale i jak mówimy, decyduje o naszej akceptacji społecznej. Poprzez język budujemy pozycję społeczną i relacje z otoczeniem; wzbogacamy świat. Praktycznie każdy użytkownik języka stosuje na co dzień swego rodzaju dywergencję – w ten sposób podkreśla swoją *międzykulturowość*. Znaczenie tego, co mówimy, tkwi w nas samych, a nie w słowach, które wypowiadamy.

Szkoła wydaje się szczególnym miejscem, gdzie powinna dokonywać się międzykulturowość w jej humanistycznym wymiarze. Maria Dudzikowa w jednym z esejów woła o *zmianę kultury szkoły* [kultury w ogóle – przyp. autora] *opartej na „porządku dżungli” na kulturę konstytuowaną przez „porządek etyczny”*⁵². Eseistka, cytując Baumana⁵³, postuluje: *W twojej mocy jest szanować i skłaniać do szacunku tych, co wokół ciebie, w zasięgi twych oczu, głosu, rąk – i czynów. Szanować i uczyć szacunku*

⁵⁰ R. M. Nakamura, *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina* (tłum. Z. Janowska), Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 269.

⁵¹ R. Kapuściński, *Ten Inny*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 24.

⁵² M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły w perspektywie metaforyki odzwierzęcej*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej* (red. H. Kwiatkowska), Impuls, Kraków 2015, s. 241.

⁵³ Z. Bauman, *Zmieniać siebie, zmieniać świat...*, w: tegoż, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, przeł. J. Konieczny, Kraków: Instytut Wydawniczy Znak 2007, s. 339.

*dla godności, na jaką każdy człowiek zasługuje z tego tytułu, że jest człowiekiem(...)*⁵⁴,
ale, jak sama dodaje: *...Jakie to proste... Jakie to trudne*⁵⁵.

⁵⁴ M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły*, dz. cyt. 273.

⁵⁵ Tamże.s.274.

ROZDZIAŁ I.

TEORETYCZNE PODSTAWY PRACY

1.1. Kompetencje międzykulturowe w wybranych koncepcjach teoretycznych. Modele, definicje, taksonomia

Termin *kompetencja*⁵⁶ (niem. *Komptenz*; ros. *kompitiencija*) wywodzi się od łacińskiego słowa *competentia*, które oznacza *odpowiedniość, zgodność*. Źródłosłowem jest określenie *competere* – znaczy: *schodzić się, zgadać się, nadawać się*. Kompetencja dotyczy zakresu uprawnień osoby do realizowania określonych działań⁵⁷. Etymologiczna perspektywa pojęcia wyznacza jego odniesienie *do potencjału podmiotu, wyznaczającego jego zdolność wykonania określonych typów działań*. Kompetencje to jedna z ważniejszych interdyscyplinarnych kategorii społecznych, ma wiele wymiarów, jest wynikiem m.in. profesjonalizacji i wymaga właśnie wysokiego poziomu kompetencji. Jest połączeniem umiejętności i wiedzy w *obrębie sytuacji zawodowej*, a także *umiejętności radzenia sobie z niecodziennymi zadaniami*. (...) *obejmuje również cechy osobowości niezbędne do efektywnej współpracy z kolegami, menedżerami i klientami*⁵⁸.

Pojęcie *kompetencji* nie jest nowe w naukach społecznych. Psycholog Robert W. White, w artykule *Psychological Review* z 1959 roku, scharakteryzował je jako *zdolność organizmu do efektywnej interakcji z otoczeniem*⁵⁹ i podstawowy *popęd człowieka*⁶⁰.

⁵⁶ Ilećroć w tej pracy posługuję się pojęciem *kompetencje*, mam na myśli cechy ludzi.

⁵⁷ U. Jeruszka, *Kompetencje, Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin SA., Warszawa 2016, s. 15.

⁵⁸ M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, [w:] K. Sujak-Lesz (red.), *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008, s. 14. C. Jeffries, R. Lewis, J. Meed, R. Merritt, *Kształcenie otwarte od A do Z*, FRSE, MEN, Warszawa 1997.

⁵⁹ R. W. White, *Motivation reconsidered: The concept of competence*. *Psychological Review*, 1959, 66(5), s. 297. <https://psychology.fas.harvard.edu/people/robert-winthrop-white-0> [dostęp: 27.10.2020].

⁶⁰ R. W. White rozwijał swoją teorię w kolejnych publikacjach: R. W. White, *Motivation reconsidered: The concept of competence*. *Psychological Review*, 1959, 66, s. 297–333.; R. W. White, *Competence and the psychosexual stages of development*. In *Nebraska symposium on motivation*, 1960, (vol. VIII), s. 97–141.

Badania na temat kompetencji⁶¹ kontynuował amerykański profesor psychologii David McClelland. To on w latach 70. XX w. zastąpił testy na inteligencję badaniem cech, które nazwał *kompetencjami*. W jego ujęciu teoretycznym na kompetencje składają się: *wiedza, umiejętności, zdolności oraz cechy osobowościowe potrzebne dla właściwego wykonywania pracy*⁶². Początkowo przez kompetencje rozumiano posiadanie formalnego prawa (...) do podejmowania decyzji w określonym zakresie⁶³. Jonathan Bowden i Ference Marton przedstawili kompetencje w dwóch perspektywach: jako obserwowalne zachowania jednostki w miejscu pracy oraz (w drugim sensie) zdolność radzenia sobie z nowymi sytuacjami⁶⁴. Zdaniem brytyjskich uczonych to kompetencje posiadanie wymaganych umiejętności i zarządzanie nimi w konkretnej sytuacji i w określonym kontekście⁶⁵.

John Erpenbeck, Volker Heyse oraz Franz Weinerta proponują rozumienie kompetencji jako *dostępne jednostce lub możliwe do nauczenia się poznawcze umiejętności i zdolności umożliwiające rozwiązanie określonych problemów, oraz gotowość do skutecznego i odpowiedzialnego wykorzystania rozwiązań problemów w zmieniających się sytuacjach*⁶⁶. Dodają, że kompetencje mają podstawę z wiedzy, konstyтуują się dzięki

⁶¹W dyskusji nie sposób pominąć modelu kompetencji Abrahama Masłowa. Według amerykańskiego psychologa, twórcy teorii hierarchii potrzeb, jednego z najważniejszych przedstawicieli nurtu psychologii humanistycznej i psychologii transpersonalnej, kompetencje obejmują rozróżnienie między świadomymi i nieświadomymi, nabytymi i wyuczonymi, a ogólnymi i szczegółowymi. Model ten wyróżnia: *nieświadomą niekompetencję, świadomą niekompetencję, świadomą kompetencję, nieświadomą kompetencję*, w których umiejętności są *drugą naturą*. Por.: A. H. Maslow, *Motivation and personality* (2nd. ed.). New York: Harper & Row, 1970.

⁶² U. Jeruszka, *Kompetencje...*, dz. cyt., 3.15.

⁶³ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018, s. 19.

⁶⁴ *The university of learning: Beyond quality and competence*. Edited by J. Bowden and F. Marton, London and New York. 2003, s. 113-114.

⁶⁵ P. Havelock, J. Hasler, R. Flew, D. McIntyre, T. Schofield, J. Toby, *Professional education for general practice*, Oxford: Oxford University Press 1995, s. 39 – 40.

⁶⁶ J. Erpenbeck, V. Heyse, *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen Und multimedialne Kommunikation*, Munster 1999., [w:] D. Hunziker, *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*, (tłum. M. Guzowska), Grupa Wydawnicza Literatura, Warszawa 2018, s. 40.

wartościom, przybierają postać umiejętności, konsolidują się dzięki doświadczeniom i realizują za pośrednictwem woli⁶⁷. Jak widzimy, kompetencje nie są oderwaną właściwością lub cechą człowieka. Stanowią połączenie różnych elementów odnoszących się do jednego całościowego działania. Z jednej strony nie jest to czysta wiedza, z drugiej strony natomiast to właśnie wiedza stanowi fundament kompetencji. Podstawową funkcją kompetencji jest funkcja adaptacyjna, to dzięki niej podmiot prawidłowo funkcjonuje w społeczeństwie.

Astrid Męczkowska proponuje dwa podejścia do kompetencji: pojmowane jako *adaptacyjny potencjał podmiotu i rozumiane jako transgresyjny potencjał podmiotu*⁶⁸. Pierwsza koncepcja osadzona jest w behawiorystycznej perspektywie - każdy rodzaj zachowania człowieka jest zachowaniem sprawczym, wynika z określonego celu, ma charakter instrumentalny. *W obszarze przedstawianego ujęcia pojęcie kompetencji oznaczać będzie dyspozycję do instrumentalnego działania, związaną z wiedzą, umiejętnościami, motywacją do działania oraz przekonaniem podmiotu o owej dyspozycji.* Kompetencja w ujęciu drugim wiąże się z przekonaniem, że jest ona rodzajem głębokiej struktury poznawczej, integrującej funkcjonujące w jej ramach oraz równoważącej relacje człowieka ze światem. *Tego rodzaju kompetencji nie można się wyuczyć, nie są one rezultatem asymilacji kulturowego przekazu (tak jak kompetencje adaptacyjne), lecz rezultatem ciągłej aktywności podmiotu związanej z konstruowaniem osobistego poznania, reorganizacją wzorów kulturowych*⁶⁹. Adaptacyjna perspektywa pojmowania kompetencji ma wyraźnie behawiorystyczne konotacje – zgodnie z tą teorią człowiek powinien działać sprawnie i efektywnie. Wszelkie aktywności zorientowane są na osiągnięcie określonych celów. Z takim ujęciem wiąże się określanie kompetencji podmiotu do jego zdolności zajmowania określonej pozycji społecznej. Behawiorystyczne ujęcie kompetencji wpisuje się w dyskurs polityki oświatowej. Krytycy tej koncepcji zwracają jednak uwagę na jej ograniczenia w zakresie blokowania umiejętności myślenia i działania. David Beckett słusznie zauważa, że: *Kompetencje wymagają szczególnej umiejętności, jaką jest „wpisanie się” w kontekst, sytuację, w której człowiek się znajduje*

⁶⁷ Tamże

⁶⁸ A. Męczkowska, *Kompetencja*, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, t. II, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 693.

⁶⁹ Tamże, s. 694.

oraz odniesienia całości problemu do osoby/osób, których może to wydarzenie dotyczyć. Nazywa to czytaniem chwili (ang. *read the moment*) i oceną osadzoną w kontekście (ang. *judgment-in-context*)⁷⁰.

Transgresyjne pojmowanie kompetencji stawia tę kategorię w świetle struktury poznawczej, odpowiada to podejściu strukturalistycznemu (kompetencje poznawcze – Jean Piaget; językowe – Noam Chomsky⁷¹; kulturowe – Levi-Strauss). Transgresyjny potencjał podmiotu wynika z jego aktywności w konstruowaniu własnego poznania⁷². Oba rodzaje kompetencji odnoszą się do określonych wizji świata, ale mają inny charakter.

Kompetencja to także zdolność do zastosowania lub wykorzystania powiązanej wiedzy, umiejętności i zdolności wymaganych do pomyślnego wykonywania zadań w określonym środowisku np. zawodowym, edukacyjnym. Służy jako podstawa standardów umiejętności, które określają poziom wiedzy, umiejętności i zdolności.

Pedagogiczny paradygmat kompetencji możemy odnaleźć w próbach jego konceptualizacji autorstwa Marii Dudzikowej oraz Marii Czerepaniak-Walczak. M. Dudzikowa przypisuje kompetencjom *zdolności do czegoś, zależące zarówno od znajomości stosowania umiejętności czy sprawności, jak i od przekonania do posługiwania się tą zdolnością. Chodzi tu o wykorzystanie zdolności do posługiwania się wyuczonymi umiejętnościami dla efektywnego radzenia sobie w otaczającym świecie*⁷³. Bliskie takiej definicji wyjaśnienie odnajdziemy w myśli Wincentego Okonia, gdzie kompetencja oznacza *zdolność do realizacji określonych obszarów zadań, uważaną*

⁷⁰ D. Beckett D., *Holistic competence. Putting judgments first*, [w:] K. Illeris (ed.), *International Perspectives on Competence Development. Developing skills and capabilities*, Routledge, London–New York 2009, s.71.

⁷¹ Nie tylko w terminologii naukowej, ale także w języku potocznym należy odróżniać język od mowy; ang. *language – speech*, franc. *langue – langage/ langue – parole*, ros. *язык – речь*. We współczesnym językoznawstwie funkcjonują terminy wprowadzone przez Noama Chomsky'ego (1965): kompetencja językowa – *linguistic competence* i realizacja językowa – *linguistic performance*.

⁷² Por. A. Męczkowska, *Kompetencja...*, dz. cyt., s. 696.

⁷³ M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne — możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, 1993, nr 4.; Por. M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin: Uniwersytet Szczeciński 1995, s. 137.

za rezultat procesu uczenia się⁷⁴. Zdaniem M. Czerepaniak-Walczak kompetencja to świadomy, wyuczany i satysfakcjonujący poziom sprawności warunkujący efektywne zachowanie się⁷⁵. Dodaje, że na kompetencje składają się: umiejętność adekwatnego zachowania się, świadomość potrzeby (celów) i skutków zachowania oraz przyjęcie odpowiedzialności za skutki zachowania⁷⁶. W dyskurs pedagogiczny wpisuje się również wyjaśnienie Mirosława Sielatyckiego, który rozumie kompetencje jako zdolności (możliwości) oparte na wiedzy, doświadczeniu, wartościach oraz skłonnościach nabytych w wyniku oddziaływań edukacyjnych⁷⁷.

Osoba kompetentna efektywnie radzi sobie w zakresie podejmowanych działań. Wykorzystuje nie tylko wiedzę teoretyczną, zdolności, umiejętności i doświadczenia, ale odczuwa także potrzebę określonego zachowania w danej sytuacji i jest świadoma konsekwencji swojego działania. Kompetencje to przede wszystkim zaangażowanie podmiotu w otaczający go świat.

Częstym błędem przy próbie definiowania terminu kompetencje jest jego użycie jako synonimów do *umiejętność* czy też *zdolność*. Urszula Jeruszka podkreśla, że kompetencja jest konstruktem dla opisu wiedzy, umiejętności i zdolności w określonej dziedzinie⁷⁸. Bardziej rozbudowaną definicję odnajdziemy w rozumieniu terminu przez Stefana Michała Kwiatkowskiego. Zauważa on, że na kompetencje składają się: wiedza, umiejętności, uwarunkowania osobowościowe oraz umiejętność uczenia się⁷⁹. Europejska wykładnia kompetencji została przedstawiona w modelu Polskiej Ramy Kwalifikacji, w której kompetencja oznacza wszystko to, co dana osoba wie, wie, rozumie i co potrafi

⁷⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 174-175.

⁷⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformowaniem oświaty (próba zastosowania)*, „Rocznik Pedagogiczny”, 1997, nr 20.

⁷⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1995, s. 137.

⁷⁷ M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, Internetowy Magazyn CODN, nr 3, 2005, <https://www.ore.edu.pl/trendy-2/> [dostęp: 17.01.2021 r.]

⁷⁸ U. Jeruszka, *Kompetencje...*, dz. cyt. s. 16.

⁷⁹ Tamże, s. 17.

wykonać odpowiednio do sytuacji⁸⁰. Według rozstrzygnięcia terminologicznego U. Jeruszki, przez kompetencje należy rozumieć *cechy instrumentalne i cechy kierunkowe osobowości człowieka warunkujące (ich brak czasem uniemożliwia, czasem utrudnia) zdolność i możliwość skutecznego wykonania określonych zadań i pełnienia obowiązków oraz pozwalające osiągać strategiczne cele organizacji (...)*⁸¹. Jednym z nadrzędnych komponentów kompetencji są umiejętności. To z nich między innymi wynika zdolność do działania, i od nich zależy zakres i tempo nabywania kompetencji. Można założyć, że każdy człowiek jest wyposażony w *właściwości* różnicujące go od innych osób. Właśnie te cechy wyróżniają naszą skuteczność i efektywność podczas działania w jakiejś sytuacji. Kompetencje nie są *właściwościami* stałymi – podlegają ciągłemu procesowi rozwoju. Niemożliwe jest zatem *ostateczne rozstrzygnięcie* o posiadaniu lub nieposiadaniu kompetencji. Poszerzoną definicję zakresu semantycznego terminu proponuje Michał Butkiewicz, jego zdaniem, *kompetencje to zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności, pełnomocnictw i uprawnień do działania*⁸². Inną perspektywę definicyjną wyznacza Alicja Sajkiewicz; ujmuje kompetencje jako *zbiór wiedzy, uzdolnień, stylów działania, osobowości, wyznawanych zasad, zainteresowań i innych cech, które używane i rozwijane w procesie pracy prowadzą do osiągnięcia rezultatów(...)*⁸³.

W literaturze anglosaskiej możemy spotkać rozróżnienie na dwa terminy: *competence* (kompetencje w rozumieniu funkcjonalnym) i *competency* (kompetencje w aspekcie behawioralnym)⁸⁴. Należy jednak zauważyć, że te podziały nie są stosowane konsekwentnie. Współczesne definiowanie terminu *kompetencje* nawiązuje do *kapitału ludzkiego* – pojęcia opisywanego przez Aleksa Pocztowskiego jako *ogółu cech i właściwości ucieleśnionych w ludziach (wiedza, umiejętności, zdolności, zdrowie,*

⁸⁰ Tamże, s. 18.

⁸¹ Tamże.

⁸² M. Butkiewicz, *Struktura modelu polskich standardów kwalifikacyjnych, Edukacja i praca – projekt badawczy*, KBN nr 1 P11300106, Warszawa 1995, s. 29-30.

⁸³ A. Sajkiewicz, *Jakość zasobów pracy*, Poltext, Warszawa 2002, s.90.

⁸⁴ Zob. F. Delamare Le Deist, J. Winterton, *What is competence?*, Human Resource Development International, marzec 2005, t. 8., nr 1., s.27.

*motywacja), które mają określoną wartość oraz stanowią źródło przyszłych dochodów (...)*⁸⁵.

Kompetencja zatem to umiejętność stosowania wiedzy, umiejętności, skutecznego działania na podstawie praktycznego doświadczenia w rozwiązywaniu problemów o charakterze ogólnym, a także w pewnym szerokim obszarze. Odnosi się do posiadania pewnych umiejętności, zdolności, wiedzy i zachowań w określonych kontekstach.

Pojęciem ściśle powiązanym z kompetencjami są *wartości*⁸⁶. *Wartość to dobro, które chcemy osiągnąć. Kompetencja natomiast to cecha, którą chcemy osiągnąć i która prowadzi do danej wartości*⁸⁷. Interdyscyplinarny charakter kategorii kompetencja zawiera w swoich definicjach jej szczególny rodzaj – kompetencje aksjologiczne. *Odnoszą się one do wiedzy, umiejętności, doświadczeń i przekonań o wartościach, charakteryzując funkcjonowanie człowieka w przestrzeni aksjologicznej wypełnionej poszukiwaniem, odczytywaniem i urzeczywistnianiem wartości*⁸⁸. Posiadanie kompetencji aksjologicznej wiąże się ze znajomością problematyki wartości i wartościowania, oraz sprawnością w podejmowaniu odpowiedzialnych, świadomych i samodzielnych decyzji⁸⁹. Proces nabywania kompetencji aksjologicznych wymaga od podmiotu przede wszystkim zdolności rozpoznawania dobra i zła. Należy jednak pamiętać o odróżnianiu *wartości* od *wartościowania*, czyli oceniania.

Konkludując, kompetencje zawsze odnoszą się do transferu wiedzy, umiejętności i zachowań w danym środowisku kulturowym, jakkolwiek nie ma jednej akceptowanej definicji humanistycznej. Nadal otwartą pozostaje dyskusja rozpoczęta przez Guo-Ming Chena i Williama J. Starostę z Howard University: czy kompetencja odnosi się do *wyników* lub *wiedzy*, czy jest to *wrodzona zdolność* (cecha), czy jednak *zdolność*

⁸⁵ Zob. A. Pocztoński, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003, s. 45.

⁸⁶ Termin *wartość* wyparł starożytne pojęcie *cnoty*. Starożytni Grecy uważali, że każdy roztropny człowiek powinien się rozwijać przez całe życie; Arystoteles wyodrębnił 18 cnót. Współcześnie możemy wyróżnić różne typy wartości, np.: ekonomiczne, kulturowe, etyczne, społeczne, obywatelskie, religijne czy też estetyczne.

⁸⁷ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami...*, dz. cyt. s. 25.

⁸⁸ A. Popławska, *Kompetencje aksjologiczne*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Warszawa 2016, s.484.

⁸⁹ Tamże, s. 485.

wyuczona⁹⁰. Definicja amerykańskich uczonych ma wyraźnie wymiar synkretyczny, ponieważ odnosi się i do wiedzy, i do umiejętności⁹¹.

Podział na rodzaje kompetencji i kryteria ich odróżnienia są nieostre, co może powodować szereg nieporozumień badawczych. Powszechnie używanym terminem jest wyrażenie *kluczowe kompetencje*. Oznacza ono *kompetencje z różnych powodów najważniejsze w realizacji zadań związanych z określonym stanowiskiem pracy lub mogą dotyczyć najważniejszych kompetencji posiadanych przez pracownika, w tym wyróżniających go cech osobowych*⁹². Przypatrzmy się podziałowi kompetencji w perspektywie społecznej i kulturowej według T. Oleksyna:

- *wiedza* (ogół informacji posiadanych przez osobę lub grupę osób; umysłowe komponenty wynikające ze wszystkich procesów wrodzonych lub nabytych przez doświadczenia);
- *doświadczenie i praktyczne umiejętności* (mimo że obie te kompetencje można rozpatrywać łącznie, to należy zauważyć, że umiejętności wiążą się nie tylko z doświadczeniem, ale także z wykształceniem i wiedzą);
- *kreatywność i innowacyjność* – kreatywność to zdolność do tworzenia czegoś nowego i oryginalnego; innowacyjność natomiast to wprowadzanie rzeczy nowych, co nie jest równoznaczne z działalnością twórczą;
- *samodzielność* – trwający w czasie proces, w którym człowiek rozwija się, ma swobodę działania (w sensie filozoficznym samodzielność jest bliska wolności);
- *odpowiedzialność* – odpowiadanie za swoje czyny i zaniechania – bez względu na zajmowane stanowisko; ta kompetencja wiąże się z dojrzałością psychiczną i wyobraźnią;
- *przedsiębiorczość* – umiejętność załatwiania różnych spraw, bycie pomysłowym, zaradnym, pełnym energii życiowej i inicjatywy;

⁹⁰ G. M. Chen, W. J. Starosta, *Intercultural communication competence: A synthesis. Communication*, Yearbook 19, 1996, s. 353-383.

⁹¹ G. M. Chen, W. J. Starosta, *Foundations of Intercultural Communication*, Pearson 1998, s. 241-242.

⁹² T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami...*, dz. cyt., s. 28.

- *orientacja biznesowa* – zdolność do robienia interesów, pozytywny stosunek do aktywności gospodarczej i zarabiania pieniędzy;
- *profesjonalizm* – działanie skuteczne, efektywne, kompetentne; osoba skuteczna w działaniu, samodzielna, świadoma własnej wartości;
- *decyzyjność* – zdolność do samodzielnego, odpowiedzialnego podejmowania decyzji przy jednoczesnym dysponowaniu odpowiednią wiedzą, informacjami i umiejętnościami;
- *zdyscyplinowanie* – punktualność i niezawodność w pracy; porządek;
- *efektywność* – działanie w sposób najbardziej skuteczny; wiedzieć: co?, dlaczego?, kiedy?, kto?, jak?;
- *komunikacja* – sprawna i skuteczna komunikacja werbalna i niewerbalna;
- *współpraca* – naturalny stan i umiejętność współdziałania w społeczeństwie;
- *kompetencje etyczne* – postępowanie zgodne z normami moralnymi w stosunku do wszystkich osób;
- *inteligencja* – umiejętności rozumowania, wyobrażania, wydawania sądów, zdolność przystosowania się;
- *kultura i styl* – kultura bycia, osobista, *savoir-vivre*;
- *asertywność* – umiejętność niebycia biernie uległym, nieuznawanie dobra i interesów innych jako ważniejszych od naszych, umiejętność niebycia agresywnym i dominującym. Do innych, nie mniej ważnych, kompetencji należą: odwaga, empatia i życzliwość, zaufanie⁹³.

Inna typologię kompetencji proponuje U. Jeruszka:

- kompetencje wyodrębnione ze względu na podmiotowe lub przedmiotowe podejście do oceny możliwości wykonania zadań:
- a) *kompetencje obiektywne* – *system właściwości i predyspozycji determinujący, skuteczne, efektywne i etyczne wykonywanie zadań*;
 - b) *kompetencje subiektywne* – rzeczywiste, kompetencje wrodzone i nabyte, np. wiedza, umiejętności, zainteresowania;

⁹³ Tamże, s. 52-129.

→ kompetencje wyodrębnione ze względu na przydatność do podjęcia i wykonywania pracy:

- a) *kompetencje zawodowe* – oznaczają fachowość, profesjonalizm;
- b) *kompetencje pozazawodowe* – m.in. umiejętności przydatne np. w wykonywaniu prac domowych, hobbystycznych, wolontariat;

→ kompetencje wyodrębnione ze względu na realizację zadań:

- a) *kompetencje specyficzne* – uniwersalne, obejmują określony zakres wiedzy, doświadczenia, umiejętności, w określonym środowisku etc.;
- b) *kompetencje transferowalne* – predyspozycje determinujące skuteczne działanie; możliwość ich przeniesienia do nowych warunków⁹⁴;

→ kompetencje wyodrębnione ze względu na *zapotrzebowanie społeczne*:

- a) *kompetencje miękkie (soft skills)* – inaczej interpersonalne, psychospołeczne.

Zdaniem Daniela Golemana, główną rolę w rozwoju kompetencji miękkich odgrywa *inteligencja emocjonalna*⁹⁵. Do tych umiejętności miękkich zaliczamy m.in.: pracę w zespole, asertywność, komunikatywność, kultura osobista, sztuka negocjacji, radzenie sobie ze stresem, umiejętność przystosowania się, współpraca w zespole;

- b) *kompetencje twarde (hard skills)* – inaczej funkcjonalne, ściśle związane z procesem pracy na danym stanowisku, konkretne, jednoznacznie sformułowane;
- c) *kompetencje personalne*⁹⁶ – te, które charakteryzują każdego człowieka, jego niepowtarzalność, wyjątkowość, to także uzdolnienia, wiedza, umiejętności, nawyki;
- d) *kompetencje społeczne* – cechy człowieka, które powstają i przejawiają się w relacjach interpersonalnych; zdolność człowieka do działania w społeczeństwie⁹⁷.

⁹⁴ M. Juchnowicz, *Sektorowe badania podaży i popytu na kwalifikacje i kompetencje*, Edukacja Ekonomistów i Menadżerów, nr 2 (32), 2014, s. 16.

⁹⁵ Inteligencja emocjonalna (*emotional quotient* - EQ) to zdolność człowieka do rozpoznawania i nazywania własnych oraz cudzych stanów emocjonalnych. Obejmuje również radzenie sobie z emocjami własnymi oraz innych osób, jest bardzo istotną i pożądaną kompetencją społeczną.

⁹⁶ Por.: U. Jeruszka, *Kompetencje...*, dz. cyt. s. 49-50.; S. M. Kwiatkowski, I. Woźniak, *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Projektowanie i stosowanie*, MGPIPS, Warszawa 2003, s. 22.

Problematyka kompetencji społecznych należy do nadrzędnych zagadnień nauk społecznych. Jakkolwiek widzimy, że są one różnie rozumiane i definiowane. Wysoki poziom kompetencji społecznych jest szczególnie pożądanym składnikiem ładu społecznego. Paradoksalnie jedne kompetencje łączą ludzi, inne natomiast powodują społeczne wykluczenia. *Wśród badaczy nie ma zgody, czy kompetencje społeczne są umiejętnością, zdolnością, postawą, cechą psychiczną osobowości, zbiorem przekonań czy jeszcze czymś innym*⁹⁸. Dzięki kompetencjom społecznym możemy określić swoje miejsce wśród ludzi, ich obecność natomiast ujawnia się w relacjach z innymi ludźmi. Ich perspektywę wyznaczają trzy aspekty:

- poznawczy – m.in. rozwiązywanie problemów;
- motywacyjno-emocjonalny – empatia;
- behawioralny – reakcje mimowolne oraz zamierzone zachowania⁹⁹.

W dyskursie definicyjnym pojęcia kompetencje, ściśle związanym z tematem niniejszej pracy, jest propozycja Komisji Europejskiej¹⁰⁰, która wskazuje kompetencje szczególnie pożądane od europejskiego nauczyciela. Mimo że realizacja założeń Strategii Lizbońskiej legła w gruzach z powodu braku jakichkolwiek priorytetów, propozycja kompetencji nauczycielskich nadal nie traci na aktualności. Kompetencje podzielono na dwie grupy:

1. Kompetencje związane z procesem uczenia się i nauczania:

- umiejętność pracy w grupie kulturowo zróżnicowanej;
- umiejętność stworzenia warunków do uczenia się i nauczania;
- umiejętności związane z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej;

⁹⁷ Por. D. Goleman, *Emotional intelligence, The 10th Anniversary Edition*, Bantam Books 2005, s. 33-45.

⁹⁸ U. Jeruszka, *Kompetencje...*, dz. cyt., s. 72.

⁹⁹ Tamże, s. 75-76.

¹⁰⁰ Jako element tzw. *Strategii Lizbońskiej*. Jej cele sprecyzowano do 2010 roku. Opierały się one głównie na sporych inwestycjach w badania oraz rozwój naukowy, które miały podnieść PKB do 3%, podniesieniu zatrudnienia do 60-70% dla kobiet i mężczyzn, co zredukuje stopę bezrobocia do minimum.

- dostrzeganie problemów i umiejętność ich rozwiązywania;
- umiejętność uczenia się przez całe życie.

2. Kompetencje związane z kształtowaniem postaw:

- umiejętność kształtowania w uczennicach i uczniach postaw obywatelskich i prospołecznych;
- promowanie funkcjonowania uczennic i uczniów w społeczeństwie wiedzy¹⁰¹.

Powyższa koncepcja powstała na bazie zaproponowanych przez Komisję Europejską kompetencji kluczowych, które są definiowane w tym dokumencie jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Są *społeczną potrzebą* do samorealizacji, rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej oraz zatrudnienia.

W odniesieniu do powyższych założeń ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

- porozumiewanie się w języku ojczystym;
- porozumiewanie się w językach obcych;
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- kompetencje informatyczne;
- umiejętność uczenia się;
- kompetencje społeczne i obywatelskie;
- inicjatywność i przedsiębiorczość; oraz
- świadomość i ekspresja kulturalna¹⁰².

Człowiek *kompetentny społecznie* funkcjonuje ze świadomością dobra wspólnego, ma szacunek do wspólnych wartości, form i norm społecznych. Uzyskuje tę *właściwość społeczną* dzięki naturalnemu treningowi, jakim są codzienne relacje interpersonalne. *Kompetencje bowiem nabywa się przez doświadczenie. Zdobyta wiedza dopiero*

¹⁰¹ <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-UE/kompetencje-kluczowe-w-procesie-uczenia-sie-przez-cale-zycie-67655312> [dostęp: 17.01.2021 r.]

¹⁰² Tamże.

w połączeniu z praktycznym jej zastosowaniem staje się kompetencją¹⁰³. Zorientowanie człowieka na kompetencje spełnia nie tylko założenia gospodarczo-społeczne, ale służy także w naturalnym procesie uczenia się przez całe życie.

Zdolność do efektywnego i sprawnego działania łączono nie z kompetencjami, ale z kwalifikacjami. Richard E. Boyatzis określa kompetencje jako *potencjał istniejący w człowieku, prowadzący do takiego zachowania, które daje pożądane wyniki*¹⁰⁴. O ile kompetencje odnoszą się do m.in.: wiedzy, umiejętności, zdolności, motywacji czy też przyjmowanych przez człowieka postaw – bez konieczności ich potwierdzania za pomocą procedury walidacyjnej, to kwalifikacje są niczym innym jak *udokumentowanymi kompetencjami*¹⁰⁵. Jak widzimy, termin *kompetencje* ma szerszy zakres znaczeniowy niż *kwalifikacje*. Jakkolwiek to właśnie kompetencje są kluczowym elementem wyznaczającym jakość kapitału ludzkiego. Mają większą wartość niż kwalifikacje czy też wykształcenie; poziom kapitału ludzkiego ma ścisły związek z poziomem kompetencji¹⁰⁶.

Współczesne kompetencje należą do jednych z podstawowych pojęć pedagogiki. Ich rozwój podlega różnym modelom i metodom kształtowania. Istnieją trzy jakościowo odmienne formy kształcenia kompetencji, są nimi: *edukacja formalna* (szkolna), *nieformalna* (np. korzystanie z Internetu) oraz *pozaformalna* (kursy, szkolenia). Na szczególną uwagę zasługuje *dualny model kształcenia kompetencji*, czyli łączenie teorii z praktyką (np. szkoły zawodowe). Do najbardziej popularnych współcześnie form kształtowania kompetencji zaliczamy m.in.: *tutoring, coaching oraz mentoring*.

Żyjemy w świecie, w którym jednym z wyzwań jest funkcjonowanie w społeczeństwie transgresji międzykulturowej. Stykanie się z *innością kulturową* nie tylko zostało wpisane do naszej codziennej koegzystencji, ale przede wszystkim stało się programem na życie każdego z nas. Dzięki obcowaniu z inną kulturą, z innym

¹⁰³ A. Krajewska, *Kompetencje personalne i społeczne*, Wydawnictwo Ekonomik, Warszawa 2019, s. 8.

¹⁰⁴ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, przeł. A. Unterschuetz i in., Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001, s. 241-242.

¹⁰⁵ Kwalifikacje to wiedza i umiejętności, które zostały potwierdzone w procesie formalnej procedury walidacyjnej i poświadczone są odpowiednim dyplomem, świadectwem lub certyfikatem. Por. J. Górniak (red.), *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski, raport podsumowujący drugą edycję badań BKL*, PARP, Warszawa 2012, s. 23.

¹⁰⁶ Por. U. Jeruszka, *Kompetencje...*, dz. cyt. s. 36.

społeczeństwem, rozwijamy własny potencjał kulturowy oraz nabywamy wiedzę, umiejętności oraz krytyczną kulturową świadomość a dzięki temu kompetencje kulturowe. Jest to współczesny imperatyw, wychodzący poza walory czysto poznawcze i praktyczne. Umiejętności międzykulturowe to nie tylko atut, ale przede wszystkim wymóg stawiany przed demokratycznymi społeczeństwami¹⁰⁷.

Od drugiej dekady XXI wieku kultura, cechy i różnice kulturowe, komunikacja międzykulturowa i interakcje personalne stały się nadrzędnymi aspektami życia ludzi w każdym państwie. Powyższe wymiary wynikają z fundamentalnych zmian, które zaszły we współczesnym świecie. Rozwój gospodarczy i polityczny sprzyja rozkwitowi interakcji w sferach edukacyjnej i społecznej, komunikacji masowej oraz nawiązywaniu więzi biznesowych; Międzykulturowość ma wpływ na wszystkie obszary życia społecznego, takie jak: życie zawodowe, edukację, rodzinę czy też kulturę. Stałe kontakty międzykulturowe prowadzą do bliskich kontaktów różnych kultur. Dlatego eliminowanie *nieporozumień kulturowych*, zwiększanie efektywności interakcji między przedstawicielami różnych kultur, czyli osiąganie kompetentnych interakcji międzykulturowych, nabierają szczególnego znaczenia we współczesnej sytuacji społeczno-kulturowej. Zagadnienia kompetencji międzykulturowych zaczęto badać w świecie zachodnim, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, już w połowie XX wieku. Ich kształtowanie jest dziś jednym z najpilniejszych zadań każdego kraju, który staje się coraz bardziej wieloetniczny. Współczesny człowiek powinien potrafić zbudować skuteczny, wzajemnie korzystny, dialog z przedstawicielami różnych kultur. Stworzyć informacyjną interakcję kultur - bezpośrednich lub pośrednich kontaktów między różnymi grupami etnicznymi i narodowymi.

Jak zauważa Renata Nowakowska-Siuta *sytuacja współlistnienia w przestrzeni społecznej wielu grup reprezentujących różne tradycje kulturowe nazywana często pluralizmem kulturowym staje się niewątpliwym wyzwaniem dla dzisiejszego człowieka, ponieważ są to procesy nieodwracalne. Jesteśmy różni, pochodzimy z różnych krajów, pochodzimy z różnych kultur, przy czym inna kultura nie zawsze musi oznaczać inny kraj a międzykulturowe nie zawsze musi oznaczać międzynarodowe.(...) Dla wielu z nas inną kulturą mogą być dzieci, osoby starsze, osoby niepełnosprawne lub przedstawiciele*

¹⁰⁷ Por. L. A. Samovar, R. E. Porter, E. R. Mcdaniel, *Intercultural Communications*, 13th edition, Boston: Wadsworth Cengage 2009, s. 4.

*subkultury. (...) Inną kulturą jest zawsze inny człowiek, ma bowiem swoje przyzwyczajenia swój język swoją tożsamość, której często nie rozumiemy*¹⁰⁸.

W warunkach wielokulturowości współczesnego świata jednym z zadań stawianych przed społeczeństwem XXI wieku jest wychowanie w duchu heterologicznym¹⁰⁹ i świadomości obecności Innego. *Oto obok ciebie jest inny człowiek. Spotkaj się z nim. Spotkanie takie jest największym przeżyciem. Najważniejszym doświadczeniem. Spójrz na twarz tego innego, którą on ci oferuje. Poprzez tę twarz przekazuje ci siebie*¹¹⁰. Istota rozwoju człowieka staje się nabywaniem świadomości międzykulturowej i kompetencji międzykulturowych. Funkcjonowanie w zróżnicowanym i wielokulturowym środowisku znalazło się wśród dwunastu kompetencji zamieszczonych na mapie pożądanych umiejętności społecznych XXI wieku przygotowanej przez amerykańskie organizacje: Partnerstwo na rzecz Umiejętności XXI Wieku i Narodową Radę ds. Studiów Społecznych, a kompetencje międzykulturowe są jednymi z ważniejszych kompetencji przyszłości.

Stefan M. Kwiatkowski pisze: *Proces edukacji jest współcześnie rozpatrywany w kontekście idei uczenia się przez całe życie*¹¹¹. Na podstawie analiz dynamiki rozwoju różnych dziedzin możemy prognozować, w jakim kierunku zmierzają zmiany cywilizacyjne, a co się z tym wiąże, jakie kompetencje przyszłości będą wymagały kształtowania i doskonalenia. Wyróżnia się trzy główne cele studiów nad kompetencjami:

- świadomość tego, co będzie kluczowe w najbliższej przyszłości;
- identyfikacja obszarów przyszłości (problemów);

¹⁰⁸ R. Nowakowska-Siuta, *Dobre słowo skraca dystans*, The Kościuszko Foundation Poland, webinar: 14.08.2020 <https://www.youtube.com/watch?v=1Q3Xmwu8s8A> [dostęp: 19.10.2020].

¹⁰⁹ Heterologia - dyskursywny tryb argumentowania oraz nurt filozoficzny badający status inności w zachodniej kulturze. Myśliciele tego nurtu poszukują podstawowych wartości, które uległy dewaluacji przede wszystkim w czasie II wojny światowej oraz później, w toku przemian kulturowych i cywilizacyjnych, na nowo zadają pytania o status podmiotu w relacji z Innym.

¹¹⁰ R. Kapuściński, *Ten Inny...*, dz. cyt., s. 28.

¹¹¹ S. M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, [w:] S. M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 16.

→ przygotowanie narzędzi niezbędnych do opracowywania założeń dotyczących przyszłości¹¹².

Kompetencja międzykulturowa stanie się ważną umiejętnością dla wszystkich (...), nie tylko tych, którzy muszą działać w wielokulturowych środowiskach geograficznych. Różnorodność będzie siłą napędowa innowacji. Scott E. Page, profesor i dyrektor Center of the Study of Complex Systems na Uniwersytecie Michigan, wykazał, że grupy prezentujące różne perspektywy działania, przewyższają podobnie myślących ekspertów¹¹³.

Oczywiście należy założyć, że fundamentem wiedzy będzie m.in. formalna edukacja szkolna i akademicka. Od ich poziomu będą zależały edukacja pozaformalna i nieformalna.

*Zdaniem Leszka Korporowicza, tworzenie i działanie w przestrzeni międzykulturowej jest w swej naturze działaniem transgresyjnym, które angażuje najbardziej twórcze cechy kompetencji międzykulturowej, takie jak: otwartość, kreatywność, zdolność podejmowania ryzyka, empatia, wyobraźnia, wrażliwość, ale także asertywność i pasja odnajdywania i nadawania swym działaniom pożądanego poziomu sensu, celowości i samorealizacji*¹¹⁴.

Zmiany demograficzne, zmiany struktury społecznej oraz polityki imigracyjnej przyczynią się do deficytu zawodów, w których będą wymagane kompetencje zintegrowane, w tym np. kompetencje międzykulturowe, takie jak:

- kompetencje (formalne) nabyte w czasie edukacji formalnej (możliwie najwyższy poziom kompetencji językowych, matematycznych, informatycznych oraz społecznych i obywatelskich);
- kompetencje (formalne) zawodowe (np. projektowanie, opracowywanie procedur realizacji projektów, wykorzystanie narzędzi informatycznych, praca w zespole, tworzenie zespołów i kierowanie ich pracą);

¹¹² Tamże, s. 25.

¹¹³ Por. *Future Work Skills 2020*, Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute 2011, s. 9.

¹¹⁴ L. Korporowicz, *Ku zintegrowanej teorii przestrzeni międzykulturowej* [w:] *Relacje międzykulturowe*, Intercultural Relations, Kulturoznawcze Czasopismo Naukowe, Journal Of Cultural Studies, Instytut Studiów Międzykulturowych, Relacje Międzykulturowe, Intercultural Relations, Numer 1. (1) / *Relacje międzykulturowe, jako przedmiot badań*, (red.): M. Banaś, F. Czecha, Kraków 2017, S. 79.

- kompetencje branżowe wynikające z potrzeby realizacji zadań zawodowych (początkowo domena edukacji formalnej, a w późniejszym okresie edukacji pozaformalnej i nieformalnej);
- szczególne kompetencje zawodowe związane z możliwością rozwoju umiejętności zawodowych (np. w wyniku zmian technologicznych), integracją wiedzy i umiejętności zawodowych z różnych obszarów (branż) – mechanika i elektronika, informatyka i medycyna, informatyka i ochrona środowiska, chemia i medycyna, biologia oraz nauki techniczne itd.;
- ogólne kompetencje społeczne nabywane w toku interakcji z innymi uczestnikami życia społecznego i zawodowego (komunikowanie – formułowanie, przekazywanie/odbiór komunikatów werbalnych i niewerbalnych, autoprezentacja, rozwiązywanie konfliktów, wywieranie wpływu społecznego, negocjowanie, współpraca w grupie, również wielokulturowej, organizacja pracy własnej, odgrywanie różnych ról społecznych). Nabycie powyższych kompetencji ułatwi, m.in.: *zarządzanie sytuacjami w kraju i za granicą, skuteczną komunikację interpersonalną z osobami z różnych kultur, lepsze relacje między kulturami oparte na zwiększonej wiedzy globalnej, zrozumienie i docenianie siebie, angażowanie ludzi i stawianie im wyzwań a także docenianie i wykorzystywanie różnic kulturowych*¹¹⁵.

Nie mniej ważne będą *szczególne* kompetencje społeczne (osobiste), takie jak:

- empatia,
- rozwiązywanie problemów,
- kreatywność,
- elastyczność myślenia,
- inteligencja emocjonalna,
- dojrzałość moralna, etyczność,
- odwaga,

¹¹⁵ B. M. López-Fitzsimmons, *Cross-Culturalcommunication & Multicultural Competencies*, New York Library Association Annual Convention, Saratoga Springs, New York 2017, S. 29.

- otwartość na zmiany,
- zarządzanie czasem,
- umiejętność uczenia się,
- przewodzenie¹¹⁶.

Kompleksowy raport kompetencji dla przyszłości przygotował Institute for the Future dla Instytutu Badawczego Uniwersytetu w Phoenix w roku 2020. Dokument zawiera wytyczne dotyczące pożądaných kompetencji na przyszłym rynku pracy. Omawia sprawności i zdolności, jakie będą wymagane niezależnie od konkretnych stanowisk pracy i w różnych środowiskach. W trakcie zadań prognostycznych wyróżniono sześć czynników warunkujących zmiany w perspektywie zawodowych kompetencji przyszłości:

- wzrost długowieczności;
- rozwój inteligentnych maszyn i systemów;
- zaprogramowany świat;
- nowa ekologia mediów;
- superstruktury organizacyjne;
- globalnie połączony świat.

Na podstawie powyższych *stymulatorów* wyłoniono dziesięć kompetencji, które będą warunkowały odniesienie sukcesu na rynku pracy. Są nimi:

1. odkrywanie sensu i nadawanie znaczenia;
2. inteligencja społeczna;
3. niekonwencjonalne i adaptacyjne myślenie;
- 4. kompetencje międzykulturowe;**
5. myślenie obliczeniowe;
6. umiejętności korzystania z nowych mediów;
7. transdyscyplinarność;

¹¹⁶ S. M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości...*, dz. cyt., s. 26-27.

8. myślenie projektowe;
9. zarządzanie obciążeniem kognitywnym;
10. wirtualna współpraca.

Przypatrzmy się czwartej z wyróżnionych powyżej kompetencji międzykulturowej. *W zglobalizowanym świecie pracownik dzięki swoim kompetencjom może zostać zatrudniony lub oddelegowany do najrozmaitszych miejsc - musi on zatem być w stanie odnaleźć się w każdym środowisku, do którego trafi.* Oczekuje się od takich osób określonych umiejętności-kompetencji, np.: językowych, ale także kompetencji miękkich (np. zdolności przystosowania się do innych warunków i funkcjonowania w nich). Wspomniany Scott E. Page wykazał, że grupy, w których znajdujemy całą gamę perspektyw i poziomów umiejętności, radzą sobie lepiej niż grupy jednorodne, złożone wyłącznie z podobnie myślących ekspertów. Kończy wnioskiem, iż postęp zależy od tego, *jak bardzo się od siebie różnimy (...) i od ilorazu inteligencji każdego z nas*¹¹⁷.

W świecie, w którym istnieje duże prawdopodobieństwo interakcji z ludźmi z różnych kultur i krajów, ukształtowanym przez odmienne wartości, przekonania i doświadczenia, kompetencja międzykulturowa jest jedną z bardziej pożądanых umiejętności społecznych. Jako proces rozwijania ukierunkowanej wiedzy, umiejętności i postaw, powinien prowadzić do widocznych i skutecznych zachowań podczas interakcji międzykulturowych. Dzisiejsze badania kompetencji międzykulturowych są inspirowane pracą naukowców z wielu dyscyplin¹¹⁸. Podczas gdy znaczna część badań nad komunikacją rozpoczęła się pod koniec lat 70., konserwatywne (i bynajmniej nie wszechstronne) spojrzenie na historię pozwala prześledzić niektóre z wczesnych prac dotyczących kompetencji międzykulturowych już w pracach lat 60. XX wieku, kiedy to badacze zidentyfikowali podstawowe cechy komunikacji międzykulturowej.

¹¹⁷ <https://alogic.pl/blog/raport-kompetencje-zawodowe-przyszlosci-2020-institute-for-the-future>, [dostęp: 10.07.2020]

¹¹⁸ W dziedzinie komunikacji pionierami badań kompetencji międzykulturowych byli m.in.: M. J. Collier, *Cultural and intercultural communication competence: Current approaches and directions for future research*, International Journal of Intercultural Relations Volume 13, Issue 3, 1989, s. 287-302.; W. B. Gudykunst, *Toward a typology of stranger-host relationships*, International Journal of Intercultural Relations, 7 (4), 1983, s. 401-413.

Aby przetrwać w dzisiejszej złożonej rzeczywistości, ludzie muszą rozumieć wielorakie kultury. Ich zgłębienie pomoże dostosować się do nieznanego środowiska, w którym spotykają się, pracują i mieszkają przedstawiciele innych kultur. Adaptacja i pozytywne nastawienie do różnych kultur może skłonić ludzi do przyjmowania różnych ról w mieszanym społeczeństwie. Takie zachowania mogą ułatwić nabywanie kompetencji międzykulturowych, czyli umiejętności zmiany myślenia, postaw i norm zachowania w taki sposób, aby być otwartymi elastycznym w stosunku do innych kultur. W wyniku procesów ekonomicznych, integracji państw, ich gospodarek i kultur budujemy jeden *kraj*, nazywany *globalną wioską*; to mozaika kultur, ras i języków, na które nie można patrzeć w uproszczony sposób. Świat nie jest i długo nie będzie jednolitym organizmem, musimy zatem nauczyć się żyć w tym międzykulturowych tyglu.

Aby zatem móc skutecznie komunikować się międzykulturowo, powinniśmy posiadać wiedzę, umiejętności językowe, komunikacyjne i kulturowe. Poza powyższymi umiejętnościami umieć dobierać środki językowe w procesie komunikacji, przestrzegać przyjętych w danej kulturze norm zachowania, potrafić kierować rozmowę we właściwym kierunku, jasno wyrażać swoje myśli i rozumieć myśli rozmówcy itp. Poprzez skuteczność interakcji, realizowane są postawione cele, czyli dana osoba ma duże szanse na stanie się kompetentną w prowadzeniu dialogu międzykulturowego. Różnice kulturowe mogą powodować niejednoznaczność w znaczeniach i oczekiwaniach podczas komunikacji, a zatem wymagają wyższego poziomu kompetencji. Zdaniem J. Nikitorowicza *komunikowanie międzykulturowe, jest przekraczaniem granic własnej kultury, wychodzeniem na pogranicza, styki kulturowe po to, aby stawać się bogatszym wewnątrznie. Trudne problemy globalne i lokalne uświadamiają nam, że powinniśmy orientować nasze kultury w takim kierunku, który umożliwi spotkanie i dialog z innymi, wnikanie w istotę innych kultur, ich symbole, instytucje, wzory zachowań*¹¹⁹.

Zidentyfikowano szereg zmiennych, które przyczyniają się do nabywania kompetencji międzykulturowych. Należą do nich m.in: uważność, świadomość siebie i innych, umiejętności słuchania, empatia, pozytywne nastawienie do innych kultur, tolerancja na niejednoznaczność a także biegłość językowa. Oczywiście nie wszystkie zmienne są pozytywnie powiązane z kompetencjami międzykulturowymi. Jedną z nich, utrudniającą nabywanie kompetencji międzykulturowych, jest etnocentryzm. Amerykański

¹¹⁹ Jerzy Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja Międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 8.

psycholog James W. Neuliep charakteryzuje etnocentryzm jako *indywidualną psychologiczną dyspozycję, w której wartości, postawy i zachowania jednej grupy są używane jako standard osądzania i oceniania wartości, postaw i zachowań innej grupy*¹²⁰. Kontynuując swoje badania w roku 2012 dowodził, że etnocentryzm i pewnego rodzaju lęk przed komunikacją międzykulturową osłabiają komunikację międzykulturową. Wskazywał, że etnocentryzm utrudnia uważność, i tylko *uważny komunikator* jest otwarty na nowe informacje, podczas gdy światopogląd osoby etnocentrycznej jest ściśle ukierunkowany na jej własną kulturę¹²¹. Osoba kompetentna międzykulturowo jest nie tylko uważna, empatyczna, zmotywowana do interakcji z ludźmi z innych kultur, otwarta na nowe schematy, ale także zdolna do adaptacji, elastyczna; sprawnie radzi sobie ze złożonością i niejednoznacznością. Umiejętności językowe i wiedza specyficzna dla danej kultury niewątpliwie są atutem takiej jednostki - nie jest ona ani etnocentryczna, ani definiowana przez pryzmat kulturowych uprzedzeń. Jakkolwiek to, że ktoś jest skutecznym i odpowiednim nadawcą międzykulturowym w jednym kontekście, może nim nie być w innym ujęciu kulturowym. Zasadne zatem jest pytanie, czy istnieją cechy, które ułatwiają kompetencje międzykulturowe w różnych kontekstach kulturowych? Dowody naukowe wskazują, że rzeczywiście istnieją zmienne ogólnokulturowe, przyczyniające się do nabywania kompetencji międzykulturowych. Oznacza to, że zmienne, niezależnie od perspektywy kulturowej, wpływają na postrzeganie kompetencji międzykulturowych. Lily A. Arasaratnam-Smith oraz Marya L. Doerfel zidentyfikowały pięć takich zmiennych, mianowicie: *empatię, doświadczenie, motywację, pozytywne nastawienie do innych kultur i słuchanie*¹²². Uzasadnieniem takiego podejścia

¹²⁰ J. W. Neuliep, *Assessing the reliability and validity of the generalized ethnocentrism scale*. Journal of Intercultural Communication Research, 2002, 31(4), 201–215. [online:] https://www.researchgate.net/publication/5490575_The_Relationship_Between_Cultural_Competence_and_Ethnocentrism_of_Health_Care_Professionals/link/02e7e5367cf7ceb99b000000/download [dostęp: 27.10.2020]

¹²¹ J. W. Neuliep, *The relationship among intercultural communication apprehension, ethnocentrism, uncertainty reduction, and communication satisfaction during initial intercultural interaction: An extension of Anxiety Uncertainty Management (AUM) theory*. Journal of Intercultural Communication Research, 2012, 41(1), s. 1–16.

¹²² L. A. Arasaratnam, M. L. Doerfel, *Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives*. „International Journal of Intercultural Relations” 2005, vol. 29, 137–163.

jest poszukiwanie podobieństw w opisach kompetencji międzykulturowych przez uczestników reprezentujących różne perspektywy kulturowe. Niektóre zmienne zidentyfikowane podczas badań australijsko-amerykańskiego zespołu naukowego Arasaratnam i Doerfel zostały dostrzeżone także przez inne ośrodki badawcze¹²³.

Skuteczny *komunikator międzykulturowy* wykazuje się wiedzą o innych ludziach, kulturach, a także o sobie samym. Poza tym jest refleksyjny i umie dostosować wiedzę do zdobywanych nowych doświadczeń. Ważne jest również to, jak czuje się w momencie spotkań międzykulturowych oraz czy potrafi wykazać się *tolerancją dla niepewności* (postawy jednostki i poziomu jej komfortu w niepewnych sytuacjach). Niezależnie od tego, czy komunikuje się z kimś innej płci, rasy czy narodowości, często zastanawia się, co powinien, a czego nie powinien robić lub mówić.

*Nabywaniu kompetencji międzykulturowych sprzyjają trzy czynniki: rozwijanie postaw (motywacja); odkrywanie wiedzy (informacja); rozwijanie umiejętności*¹²⁴. Dzięki motywacji rozwijamy w sobie poczucie zdziwienia kulturą i otaczającym nas światem. To poczucie *zdziwienia* może wiązać się z wysoką tolerancją dla *międzykulturowej niepewności*, która może pomóc nam przekształcić potencjalnie frustracje w pozytywne doświadczenia międzykulturowe. Jednym z *narzędzi* jest świadomość naszego stylu poznawczego, czyli sposobu, w jaki się uczymy. Nasz styl kognitywny¹²⁵ składa się z naszych preferowanych wzorców gromadzenia informacji, konstruowania znaczenia oraz organizowania i stosowania tej wiedzy. Niektóre kultury odznaczają się stylem poznawczym; skupiają się bardziej na zadaniach, analitycznym i obiektywnym myśleniu, szczegółach, precyzji, wewnętrznym kierunku i niezależności, podczas gdy inne koncentrują się na relacjach i ludziach, nad zadaniami i rzeczami, konkretnym i metaforycznym myśleniu oraz świadomości i harmonii grupy. Należy pamiętać, że sam kontakt nie zwiększa umiejętności międzykulturowych; wymaga to bardziej

¹²³ W wielu badaniach stwierdzono, że np. empatia przyczynia się do nabywania kompetencji międzykulturowych; por.: D. W. Gibson, M. Zhong, *Intercultural communication competence in the healthcare context*. International Journal of Intercultural Relations, 2005, 29, 621–634.; D. Nesdale, M. de Vries Robbé, J. P. Van Oudenhoven, *Intercultural effectiveness, authoritarianism, and ethnic prejudice*. „Journal of Applied Social Psychology” 2012, 42, s. 1173–1191.

¹²⁴ Janet M. Bennett, *Cultivating Intercultural Competence*, [w:] *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, red. Darla K. Deardorff (Thousand Oaks, CA: Sage, 2009), s. 127–34.

¹²⁵ Taki, który ma związek z poznawaniem świata lub badaniem procesów poznawczych.

przemysłanych działań, by w pełni wykorzystać te spotkania. O ile obecne badania wykazują, że kontakt międzykulturowy zmniejsza uprzedzenia, to jeszcze nie wystarczy, by stać się kompetentnym międzykulturowo. Zdolność do empatii i radzenia sobie z lękiem zwiększa redukcję uprzedzeń, a te dwie umiejętności, jak wykazano, zwiększają ogólny wpływ kontaktu międzykulturowego jeszcze bardziej niż zdobywanie wiedzy kulturowej. Wiedza o tym, jak wyglądają kompetencje międzykulturowe, jest ściśle powiązana z kompetencjami *intrapersonalnymi*. Te zaś obejmują umiejętności poznawcze, to znaczy stawianie się w pozycji drugiego człowieka (zmiana perspektywy), patrzenie na siebie z *zewnątrz* (autorefleksja), występowanie na przemian w rolach *wewnętrznych* i *zewnętrznych* (przyjmowanie ról), radzenie sobie z problemami wynikającymi ze spotkań międzykulturowych (rozwiązywanie problemów) oraz utrzymywanie otwartego, otwartego umysłu i dostrzeganie specyfiki kulturowej (wykrywanie kultury), bez automatycznego i bezkrytycznego oceniania ich (dystans aksjologiczny). Kompetencje interpersonalne dotyczą również umiejętności emocjonalnych, tj. rozumienia, dlaczego pojawiają się uczucia i ich implikacje, radzenie sobie z uczuciami zróżnicowanymi (np.: ksenofobia, niepokój, niepewność, niejednoznaczność, frustracja, gniew, etnocentryzm) wywołane przez nieznane środowiska kulturowe i uniemożliwiające im automatyczne określanie własnych działań lub wzajemne przedstawianie zachowań czy zdarzeń.

Jeśli kompetencja jest *świętym Graalem komunikacji międzykulturowej i* jednym z ważniejszych *kapitałów społeczeństwa wielokulturowego*¹²⁶, to pozostaje pytanie, czy można się jej nauczyć? Z jednej strony wielu badaczy sugeruje, że proces uczenia się kompetencji międzykulturowych ma *charakter rozwojowy*¹²⁷. Oznacza to, że wraz z upływem czasu, doświadczeniami i przemyślaną refleksją ludzie mogą uczyć się rzeczy, które łącznie przyczyniają się do kompetencji międzykulturowych. Dowody wskazują również, że uczenie się oparte na współpracy ułatwia rozwój kompetencji

¹²⁶ Por. P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica” 2009, s. 607.

¹²⁷ Por.: L. Beamer, *Learning intercultural competence. International Journal of Business Communication*, 29(3) 1992, s. 285–303.; M. J. Bennett, *A developmental approach to training for intercultural sensitivity. International Journal of Intercultural Relations*, 1986, 10, s. 179–196.; M. R. Hammer, M. J. Bennett, R. L. Wiseman, *Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. International Journal of Intercultural Relations*, 2003, 27, 421–443.

międzykulturowych¹²⁸. Z drugiej strony, wyniki badań pokazują, że istnieje wiele zmiennych osobowości, które wpływają na kompetencje międzykulturowe. Można by zatem wątpić, czy są one wrodzone czy też wyuczone. Kompetencje międzykulturowe są produktem interakcji między wieloma zmiennymi. Jeśli niektórych z nich można się nauczyć, a inne są wrodzone, to przy równych szansach uczenia się nadal istniałyby różnice w zakresie *osiągania* kompetencji¹²⁹. W związku z powyższymi refleksjami słuszne jest stwierdzenie, że chociaż istnieje potencjał poprawy kompetencji międzykulturowych poprzez uczenie się, nie wszyscy mogą i chcą je nabywać.

Definicje dotyczące kompetencji międzykulturowych powinny być ujmowane w perspektywie m.in.: zdolności, umiejętności, predyspozycji psychicznych i socjokulturowych (podmiotu), które pozwolą na odczytanie informacji i reagowanie na nie podczas procesów transgresyjnych. Wiąże się to z intensyfikacją kontaktów z przedstawicielami innych kultur. Jakkolwiek w warunkach wielokulturowości jedną z zasadniczych przesłanek skutecznego działania w różnorodnym kulturowo społeczeństwie jest przyswojenie na wysokim poziomie kompetencji *otwartości na odmienność*, czyli uświadomienie sobie konieczności współdziałania z innymi. *Otwieramy się świadomościowo na innych, gdyż kwestia relacji międzyludzkich to klucz do współżycia międzynarodowego, klucz do pokoju i dalszej egzystencji ludzkiej*¹³⁰. Być może w kompetencjach międzykulturowych należy doszukiwać się *społecznego antidotum* na ksenofobię, dyskryminację, rasizm oraz mowę nienawiści.

Do wyjątkowo trudnych należą próby rozstrzygnięcia definicyjnego między *kompetencją interkulturową* a *międzykulturową*. W całej pracy będę posługiwał się wymiennie pojęciami *kompetencja międzykulturowa* lub *kompetencja interkulturowa*¹³¹ w ich poniższym rozumieniu. W zakresie semantycznym definicji przedrostki *inter*

¹²⁸ Por.: F. Helm, *Language and culture in an online context: What can learner diaries tell us about intercultural competence?* *Language & Intercultural Communication*, 2009, 9, s. 91–104.; H. Zhang, *Collaborative learning as a pedagogical tool to develop intercultural competence in a multicultural class*, *China Media Research*, 2012, 8, s. 107–111.

¹³⁰ J. Nikitorowicz, *Wprowadzenie*, [w:] J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Tran Humana, Białystok 1999, s. 10.

¹³¹ W literaturze anglojęzycznej spotykamy tożsame pojęcie *cross-cultural competence*, *kompetencja cross-kulturowa*.

i *między* są bardzo zbliżone. Prefiks *inter* (łac.) należy tłumaczyć jako pierwszy człon wyrazów złożonych, oznaczający: *między*, *wśród*, *wzajemny*. Analiza semantyczna wykazuje co najmniej dwa tropy rozumienia pojęć – jeden dotyczy czegoś, co jest okresem przejściowym między jednym a drugim, drugi natomiast związany jest ze znaczeniem wewnątrz czegoś. W niniejszej pracy pojęcie *kompetencja interkulturowa*, *kompetencja międzykulturowa* będę stosował zamiennie – na tym samym poziomie semantycznym.

Wykładnia definicyjna *kompetencji interkulturowej/ międzykulturowej* wskazuje na następujące umiejętności podmiotu: empatię międzykulturową, rozumienie podobieństw i różnic innych kultur, otwartość na Innego/Obcego, umiejętność porozumiewania się w obrębie różnych kultur (m.in. znajomość języków) oraz nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z przedstawicielami innych kultur, dysponowanie określoną wiedzą na temat kultury własnej i drugiej, obcej, wiedza związana z tradycjami, obyczajami, jak i codziennością, np. znajomość form grzecznościowych. *Synkretyzm definicyjny* kompetencji międzykulturowej nakazuje postrzegać ją w perspektywie kompetencji społecznej i twardej, i miękkiej. U podstaw jej rozumienia leży nie tylko konkretna wiedza, np. językowa czy też kulturowa, ale także kompetencje miękkie, takie jak: empatia, umiejętności komunikacyjne, otwartość na drugiego człowieka. Kompetencja interkulturowa sprzyja zrozumieniu innych kultur oraz odpowiednim, pożądanym zachowaniom w różnych sytuacjach międzykulturowych i jest komponentem kompetencji komunikacyjnej. Należy zatem rozpatrywać kompetencję międzykulturową z umiejscowieniem jej w perspektywie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej jako pierwotnej wobec kompetencji międzykulturowej.

Podstawą moich rozważań na temat rozumienia pojęcia kompetencje interkulturowe/ międzykulturowe będzie model teorii kompetencji interkulturowych/międzykulturowych Jürgena Boltena¹³². Uzupełnieniem przyjętego przeze mnie dyskursu naukowego będą teorie Michaela Byrama¹³³, Milтона Bennetta, amerykańskiego socjologa, twórcy *modelu wrażliwości międzykulturowej* oraz grupy amerykańskich badaczy: Ronalda B. Adlera, Lawrence, B. Rosenfelda i Russella F. Proctora II.

¹³² Niemiecki naukowiec kulturoznawca.

¹³³ Brytyjski językoznawca, autor pięcioetapowego modelu kompetencji międzykulturowych osób uczących się języków obcych; *Model of Intercultural Communicative Competence; Model międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych* (1997).

Przyjmuję – za J. Boltenem - że kompetencje interkulturowe/międzykulturowe odnoszą się do międzykulturowej percepcji świata, zgodnie z którą działanie interkulturowe/ międzykulturowe odbywa się w następujących perspektywach:

- dwustronnej tolerancji (umiejętność *wytrzymywania* napiętych relacji między wieloznacznosciami oraz trudnymi do pogodzenia przeciwieństwami);
- dystansu ról (umiejętność obserwowania siebie we własnym działaniu, autorefleksja);
- elastyczności (gotowość do korygowania własnych schematów myślenia);
- empatii kulturowej (współodczuwanie);
- gotowości do akulturacji;
- gotowości interkulturowego uczenia się;
- metakomunikacji;
- otwartości, elastyczność;
- policentryzmu (gotowość do relatywizowania ocen dotyczących kulturowej specyfiki);
- samodyscypliny;
- świadomości różnorodności myślenia;
- świadomości synergii;
- tolerancji;
- refleksyjności (umiejętność wykrywania sytuacji niejasnych będących źródłem nieporozumień);
- konsensusu w działaniu (formułowanie i przestrzeganie stosownych granic akceptacji);
- wiedzy kulturowej;
- zdolności do akomodacji;

→ znajomości języka kultury docelowej¹³⁴.

Powyższe kompetencje są oczywiście pożądane także w relacjach w obrębie jednej kultury. Bądź co bądź cechy pozwalające na efektywne funkcjonowanie w środowisku wielokulturowym i międzynarodowym a dzięki temu lepsze zrozumienie mechanizmów funkcjonowania własnej kultury i kultur obcych stały się *produktem pierwszej potrzeby* ponowoczesnego społeczeństwa. To niezbędne *wyposażenie jednostki* umożliwiające jej praktyczne zastosowanie podczas edukacji, w pracy, a przede wszystkim w życiu codziennym.

Punktem wyjścia do zdefiniowania kompetencji międzykulturowych powinna być próba zdefiniowania *kultury*¹³⁵. Niemiecki uczony określa kulturę *życiowymi światami stworzonymi przez ludzi i ciągle przez nich tworzonymi*. Zauważa, że (te światy) *istnieją bez skali wartościowania, nie podlegają wyborowi piękna, dobra, prawdy, lecz obejmują wszelkie wyrazy życia tych, którzy współuczestniczyli i współuczestniczą w jego istnieniu*¹³⁶. W niniejszej pracy, poza powyższym rozumieniem pojęcia, będę odwoływał się do podejścia terminologicznego Larry'ego Samowara i Richarda Portera, według których kultura to *wyuczony język, wartości, wierzenia, tradycja i obyczaje wspólne dla grup ludzi*¹³⁷ oraz definicji kultury sformułowanej przez UNESCO. W dokumencie Organizacji czytamy, że *kultura to zbiór cech duchowych, materialnych, intelektualnych i uczuciowych, charakteryzujących dane społeczeństwo lub grupę społeczną (...) [obejmuje*

¹³⁴ J. Bolten, *Interkulturowa kompetencja*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2006, s. 137-140.; Por. J. Bolten, *Rethinking Intercultural Competence*. [w:] Guido Rings, Sebastian Rasinger (red.) *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*, Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

¹³⁵ Według przeglądu literatury naukowej dokonanego przez Kroebera i Kluckholna w roku 1952 istnieje około 500 definicji tego pojęcia. Por. A. L. Kroeber, C. Kluckholn, *Culture: A critical review of concepts and definitions*, Peabody Museum of American Archeology and Ethnology Papers 47, Harvard University 1952.

¹³⁶ J. Bolten, *Interkulturowa kompetencja*, dz. cyt., s. 39.

¹³⁷ L. A. Samovar, R. E. Porter, I. A. Stefani, *Communication between cultures*, wyd. 5., Wadsworth, Belmont 2004. [za:] R. B. Adler, L. B. Rosenfeld i Russell, F. Proctor II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, (przekł. G. Skoczylas), Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2011, s. 35.

ona] oprócz literatury i sztuki sposoby życia, formy wzajemnego współżycia, systemy wartości, tradycje i wierzenia¹³⁸.

Podstawowymi wymiarami kultury są jej percepcja i definiowanie. Podczas identyfikacji z daną kulturą nie wystarczy sam fakt reprezentowania jej pewnych cech. Potrzebna jest również świadomość tego, że ludzie niemający danej cechy należą do odmiennej grupy kulturowej. Jak konstatuje J. Nikitorowicz: *Kultura jest zawsze czyjąś kulturą i to konkretni ludzie ją tworzą, przez nią się komunikują i w niej się wyrażają*¹³⁹. I dodaje, że *w świecie, gdzie kultura jest komunikacją, a komunikacja kulturą, gdzie ma miejsce międzynarodowa współzależność, konieczność zrozumienia ludzi z innych kultur, komunikacja nabiera specjalnego znaczenia. Potrzeba międzykulturowego zrozumienia nie zaczyna się ani nie kończy na granicach poszczególnych krajów, gdyż w dzisiejszych społeczeństwach ma miejsce różnorodność grup rasowych, etnicznych, religijnych, a ich członkowie codziennie kontaktują się ze sobą*¹⁴⁰.

Nieznajomość kultur, nieumiejętność funkcjonowania w środowisku międzykulturowym powoduje pewnego rodzaju zagubienie jednostki. Cytując M. Bachtina: *Kultura żyje tylko w miejscach nasyconych różnicą*¹⁴¹. Jeżeli zatem jednostka nie doświadczy Innego, Obcego, nie będzie potrafiła współuczestniczyć w transgresyjnej rzeczywistości. Tego typu nieumiejętność społeczna może skutkować nietolerancją czy też ksenofobią. Boltenowski model kompetencji międzykulturowych jest *umiejętnością odnoszenia indywidualnych, społecznych, zawodowych i strategicznych kompetencji do międzykulturowych kontekstów działań*¹⁴². Zgodnie z tą teorią jednostka kompetentna międzykulturowo umie opisywać i wyjaśniać nie tylko kulturę własną, ale także obcą (np. zna języki obce – są one najbardziej znaczącym wyznacznikiem

¹³⁸ UNESCO, *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*, Paris., 2007 [za:] G. Neuner, *Edukacja międzykulturowa i jej wymiary*, [w:] *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich...*, dz. cyt., s.20.

¹³⁹ J. Nikitorowicz, *Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych*, dz. cyt., s. 8.

¹⁴⁰ Tamże, s. 9.

¹⁴¹ Za. L. Witkowski, *W stronę zdecentrowanego rozumienia świata*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, (red. E. Malewska, B. Śliwowski), PTP, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, s. 51.

¹⁴² J. Bolten, *Interkulturowa kompetencja*, dz. cyt, s. 57.

odmienności kulturowej¹⁴³). Ponadto jest gotowa i otwarta na uczenie kultury własnej oraz uczenie się kultury obcej. Doświadczając różnice *Innych*, uczymy się *Siebie*. Powodzenie nabycia kompetencji kulturowej zależy od otwarcia się na Innego, gotowości do interakcji z nim, do empatii oraz akulturacji oraz integracji z Innym¹⁴⁴.

Początki kompetencji międzykulturowej jako przedmiotu nauczania lub szkolenia z perspektywy kulturowej odmienności sięgają początku lat 60. XX wieku i publikacji Edwarda T. Halla oraz teorii kompetencji komunikacyjnej Della Hathaway'a Hymesa. Obok pojęcia kompetencji lingwistycznej D.H. Hymes zaproponował czteroaspektowe rozumienie kompetencji komunikacyjnej, tj.:

- formalne możliwości komunikacji pod względami gramatycznym, kulturowym i komunikacyjnym;
- stopień wykonalności z uwzględnieniem ograniczeń natury biologicznej i psychologicznej;
- stosowność, kontekst wobec interlokutorów;
- znajomość wzorców i zasad zachowań językowych¹⁴⁵.

Mimo że powyższa koncepcja uwzględnia aspekty pragmatyczny, socjolingwistyczny i psycholingwistyczny, to brakuje w niej wymiarów kulturowego i międzykulturowego.

Językowe ujęcie relacji międzykulturowych odnajdziemy także w badaniach Carol Logan oraz Johna Stewarda. Badacze opisują język jako system *symboli* oraz *aktywność*. Odwołując się do dyskursu naukowego Edwarda Sapira, Benjamin Lee Whorfa i Ludwika Wittgensteina, konkludują, że język i percepcja są wzajemnie powiązane *a granice języka danej osoby są granicami jej świata*. Jeżeli gramatyka danego języka wpływa na sposób postrzegania świata oraz działania ludzi, którzy nim się posługują, uczenie się języka obcego umożliwia poznawanie sposobu myślenia i postrzegania świata innej społeczności

¹⁴³ Por. W.J. Burszta, *Wielokulturowość, obcość, multikulturalizm*, [w:] M. Mackiewicz (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, Poznań 2010, s. 19.

¹⁴⁴ Tamże, s. 60 i nast.

¹⁴⁵ Por. D.H. Hymes, *On Communicative Competence* [w:] J.B. Pride and J. Holmes (red.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972, s. 281.

– jest zatem formą nabywania kompetencji międzykulturowych¹⁴⁶. Międzykulturowość nadała nowy wymiar dydaktyce komunikacyjnej, a język jako środek wyrazu i ekspresji kultury powoduje jej (kultury) ciągłą obecność. Jednym ze wskaźników kompetencji międzykulturowej jest umiejętność wycofywania z postawy dominującej, dlatego zaproponowane przez Józefa Hubera zasady mogą stanowić *savoir-vivre* komunikacji międzykulturowej:

- Przyjmuj interpretacje, założenia i osądy z refleksją.
- Zrozum punkt widzenia innych.
- Tłumacz innym to, co dla ciebie jest oczywiste.
- Słuchaj i zadawaj pytania.
- Korzystaj z umiejętności krytycznego myślenia.
- Wymieniaj poglądy.
- Skupiaj się na rozwiązaniu problemu, (nie na samym problemie)¹⁴⁷.

Przyjmuję, że kompetencja międzykulturowa jest nadrzędna wobec pozostałych kompetencji. Zakładam, że osoba kompetentna międzykulturowo jest także wyposażona m.in. w interkulturową kompetencję komunikacyjną. Porozumiewanie się międzykulturowe to proces polegający na wymianie wiadomości między członkami jednej, dwóch lub więcej kultur, z uwzględnieniem percepcji kulturowej i symboli danej kultury¹⁴⁸. Nasuwa się zatem konkluzja, zgodnie z którą każde porozumiewanie się ma wymiar międzykulturowy lub przynajmniej subkulturowy, chociaż w rzeczywistości często komunikujemy się bez implikacji międzykulturowych. Podczas aktu komunikacji osób z różnych środowisk kulturowych może się okazać, że ich wspólne wartości i doświadczenia są ważniejsze niż posiadany przez nich element kulturowy. Jakkolwiek wszystkim kontaktom interpersonalnym można przypisać różny stopień międzykulturowości.

¹⁴⁶ Por. J. Stewart, C. Logan, *Komunikowanie się werbalne*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, (red.) J. Stewart, Warszawa 2014, PWN, s. 82–96.

¹⁴⁷ Por. F. Brotto, J. Huber, K. Karwacka-Vögele, G. Neuner, R. Ruffino, R. Teutsch, *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich, Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, Seria Pestalozzi nr 2, Rada Europy Ośrodek Rozwoju Edukacji Warszawa 2014, s. 33.

¹⁴⁸ Por. L. A. Samovar, R. E. Porter, *Communication between cultures*, dz. cyt.

Zgodnie z modelem zaproponowanym przez angielskiego profesora edukacji, M. Byrama, interkulturowa kompetencja komunikacyjna składa się z następujących kategorii:

- lingwistycznej (słownictwo, gramatyka);
- socjolingwistycznej (dostosowanie stylu do okoliczności);
- dyskursu (budowanie dłuższych wypowiedzi);
- interkulturowej (umiejętność kontaktu z obcokrajowcami).

Jest to *umiejętność użycia języka obcego w celu pomyślanej komunikacji z człowiekiem przynależącym do innego kręgu kulturowego*¹⁴⁹. Uważa się, że kompetencje międzykulturowe można opanować w procesie komunikacji międzykulturowej, a o jej fortunnosci w przestrzeni społecznej decyduje czynnik kompetencji językowych, chociaż – o czym musimy pamiętać - ma on charakter względny, ponieważ:

- przy ocenie kompetencji językowych przedstawicieli różnych kultur stosuje się różne kryteria;
- w różnych kulturach wyobrażenia o tym, co jest *poprawne*, a co *niepoprawne*, mogą się nie pokrywać;
- ocena poziomu kompetencji różni się w zależności od celów komunikacji - osoba może porozumiewać się w języku obcym na co dzień, ale nie ma wystarczających kompetencji, aby porozumiewać się z kolegami na poziomie zawodowym.

Budowanie relacji międzykulturowej na poziomie językowym wymaga ciągłej *interpersonalnej czujności* po to, aby:

- interpretować specyficzne dla danej kultury sygnały o gotowości rozmówcy do nawiązania komunikacji lub niechęci do komunikowania się;
- określać udział mówienia i słuchania w zależności od sytuacji i norm kulturowych środowiska komunikacyjnego;
- odpowiednio wyrażać swoją myśl i rozumieć myśl rozmówcy;

¹⁴⁹ M. Byram, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997, s. 13.

- dawać i interpretować sygnały zmieniających się ról komunikacyjnych i sygnałów zakończenia komunikacji;
- zachowywać dystans komunikacyjny akceptowany dla danej kultury;
- używać środków werbalnych i niewerbalnych właściwych dla danej kultury; dostosować się do statusu społecznego komunikujących się i różnic międzykulturowych;
- korygować własne zachowania komunikacyjne w zależności od sytuacji.

Szczególnie ważny wydaje się podział kompetencji interkulturowej przez M. Byrama na następujące składowe:

- wiedzę o kulturze ojczystej i docelowej (knowledge/savoirs);
- umiejętność analizowania przejawów innej kultury i refleksji nad nią w perspektywie odniesienia do własnej percepcji kulturowej (skills/ savoir comprendre);
- umiejętność uczenia się o kulturze i wykorzystania tej wiedzy w konkretnej sytuacji komunikacyjnej (skills/savoir apprendre/faire);
- otwartość na to, co nowe (nieznane, inne), bycie przygotowanym do weryfikacji poglądów na temat własnej lub innej kultury (attitudes/savoir être);
- krytyczną świadomość kulturową i obywatelską, która jest niezbędna do obserwowania i wyciągania wniosków na temat kultury (education/savoir s'engager)¹⁵⁰.

M. Byram rozpatruje kompetencje międzykulturowe w trzech wymiarach: *postaw* (wymiar afektywny); komponent obejmujący ciekawość, otwartość i gotowość do *zawieszenia uprzedzeń i sądów* na temat innych kultur; *wiedzy* (samoświadomość kulturowa i znajomość komunikacji międzykulturowej); *umiejętności* (komponent behawioralny, który obejmuje m.in. umiejętności interpretowania innej kultury

¹⁵⁰ M. Byram, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters 1997, s. 13., za: T. Róg, Teoria w pigułce [w:] *Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce, Zestaw 10., Kompetencja interkulturowa, Zestaw 1.*, ORE, Warszawa 2017, s. 14-17.

w perspektywie kultury własnej). Uczony utrzymuje, że osoba kompetentna międzykulturowo ma wiedzę językową i socjolingwistyczną lub społeczno-kulturową oraz umiejętność zarządzania relacjami między swoimi a innymi systemami. Model kompetencji międzykulturowych opracowany przez M. Byrama wydaje się najbardziej kompletny.

Chociaż ciągle trwa dyskusja nad dokładną definicją kompetencji w porozumiewaniu się, w tym interkulturowych/ międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych, większość naukowców zgadza się, że kompetentne porozumiewanie się (także międzykulturowe) jest przede wszystkim skuteczne i poprawne¹⁵¹. Szczególnie pożądaną cechą podczas spotkań międzykulturowych jest elastyczność i otwartość na różnorodność. W każdej kulturze obowiązują różne zasady i wskazania, jaki sposób porozumiewania się jest właściwy¹⁵². Podobnie wśród członków różnych kultur w obrębie jednego społeczeństwa. Oznacza to, że jest niemożliwe stworzenie listy zasad skutecznego porozumiewania się¹⁵³. Międzykulturowe zachowania komunikacyjne zależą m.in. od sytuacji i osób w nich uczestniczących. Błędem zatem jest myślenie, że kompetencja komunikacyjna to cecha, którą ktoś posiada lub nie; właściwsze będzie określenie stopnia i typu kompetencji (umiejętności), jakie ma dana osoba. Mimo że sposób porozumiewania się jest do pewnego stopnia uwarunkowany biologicznie, to kompetencji komunikacyjnej

¹⁵¹ Por. B. H. Spitzberg, *What is good Communications?*, „Jurnal of the Association for Communication Administration”, v 29 nr 1, 2000, s. 103-119.; J. M. Wiemann, J. Takai, H. Ota, M. Wiemann, *A relational model of Communications competence*, [w:] B. Kovacic (red.), *Emerging theories of human Communications*, State University of New York Press, Albany, 1997.

¹⁵² Por. B. D. Ruben, *The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues*, „International Journal of Intercultural Relationships”, vol 13, Issue 3, 1989, 229-240.; G. M. Chen, W. J. Starosta, *Intercultural Communications competence: A synthesis*, [w:] B. R. Burleson, A. W. Kunkel (red.), *Communication yearbook 19*, Sage, Thousand Oaks, 1996, s. 353-383.

¹⁵³ Por. I. Chen, *Verbal adaptive strategies In U.S. American dyadic interactions with U.S. American Or East-Asian partners*, „Communication Monographs”, 64, 1997, 302-323.; S. Chang, P. Tharenou, *Competencies Needed for Managing a Multicultural Workgroup*, „Asia Pacific Journal of Human Resources”, vol 42, 2004, s. 57-74; M. J. Collier, *Communication competence problematics In ethnic relationships*, „Communication Monographs”, vol 63, 1996, s. 314-336.

można się częściowo nauczyć. Poza profesjonalnymi kursami i treningami formą edukacji jest także uczenie się poprzez obserwację zachowań innych osób¹⁵⁴.

O skuteczności aktu komunikacji międzykulturowej mogą decydować następujące zachowania:

- zdolności przystosowawcze;
- umiejętność zachowania się;
- zaangażowanie;
- przyjęcie postawy empatycznej
- umiejętność wielowymiarowego oglądu sytuacji;
- samoobserwacja.

W interesującej mnie perspektywie naukowej komunikacja międzykulturowa powinna mieć wymiar nie tylko ilościowy, ale przede wszystkim jakościowy, czyli niezastąpiony i niezależny: *musi posiadać charakter wzajemny, dwustronny, inaczej staje się formą indoktrynacji, propagandy, narzucania innym ludziom własnych racji, wartości i symboli, w tym języka i religii*¹⁵⁵. Tylko dzięki komunikacji z przedstawicielami wielorakich kultur można nabyć umiejętność naturalnej gotowości do adaptowania wybranych elementów z innych kultur do własnego systemu wartości. Jest głęboko osadzona w wartościach i systemach wierzeń różnych kultur. Wartości i przekonania tworzą ramy, w jakich postrzegane jest otoczenie, m.in. tak powstają normy zachowań w określonym środowisku oraz sposoby wysyłania i odbierania komunikatów międzykulturowych¹⁵⁶. Komunikacja międzykulturowa ma miejsce, gdy wchodzący w interakcje uczestnicy reprezentują inny system komunikacji. Oczywiście w takich sytuacjach mogą pojawić się różnice na płaszczyźnie werbalnej i niewerbalnej, na przykład w kontakcie wzrokowym, gestach, dotyku. W przypadku *zderzenia komunikacji*

¹⁵⁴ Por. S.D. Fortne S.D. Fortne, D. I. Johnson, K. M. Long, *The impact of compulsive communicators on the self-perceived competence of classroom peers: An investigation and test of instructional strategies*, „Communication Education”, vol 50, s. 357-373.

¹⁵⁵ T. Paleczny, *Interpersonalne Stosunki Międzykulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 221.

¹⁵⁶ Por. F. Patel, M. Li, P. Sooknanan, *Intercultural communication. Building a global community*, SAGE Publications Inc 2011, s.113.

międzykulturowej może wystąpić uczucie zmieszania, napięcia, zażenowania lub też frustracji¹⁵⁷.

W literaturze przedmiotu występuje wiele modeli opisujących kompetencje interkulturowe/międzykulturowe, wielokulturowe czy też transkulturowe. Naukowcy ciągle próbują ustalić, czy kompetencje wielokulturowe są kompetencjami nadrzędnymi wobec kompetencji międzykulturowych, czy jednak jest odwrotnie. Tego typu rozstrzygnięcia są wyjątkowo trudne, ponieważ ustalenie nadrzędności lub podrzędności danego typu kompetencji zależy od perspektywy definicyjnej, jaką przyjmujemy.

J. M. Bennett widzi kompetencję międzykulturową w perspektywie modelu rozwojowego, w którym jednostki zmierzają w kierunku *pomyślnego przejścia* perspektywy międzynarodowej. Nazywa ją *umiejętnością skutecznej komunikacji w różnych sytuacjach i kontekstach międzykulturowych*¹⁵⁸. Jego zdaniem, ważny jest sposób, w jaki jednostki doświadczają różnic kulturowych. Dzieli ten proces na trzy etapy *etnocentryczne*: zaprzeczenie, obrona, minimalizacja, po nich następują: akceptacja, adaptacja i integracja¹⁵⁹.

Etnocentryczny wymiar modelu wrażliwości kulturowej J. M. Bennetta zakłada, że *światopogląd jednostki jest kluczowym elementem rzeczywistości*¹⁶⁰. Na poszczególnych etapach *etnorelatywizmu* różnice przestają być zagrożeniem, a stają się wyzwaniem. Nabywanie kompetencji międzykulturowych polega na przewyżczeniu etnocentryzmu, zdobywaniu umiejętności wczuwania się w inne kultury oraz zdobywaniu umiejętności porozumiewania się ponad granicami kulturowymi. Jakkolwiek należy zaznaczyć utylitarną wartość etnocentryzmu, ponieważ pozwala (on - etnocentryzm) jednostce osadzić się tożsamościowo w ramach dziedziczonych norm i systemu wartości

¹⁵⁷ Por. etapy etnocentryczne w procesie rozwoju wrażliwości międzykulturowej – M. Bennett, *Towards ethnorelativism: A development model of intercultural sensitivity*. [w:] R. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth: Intercultural Press 1993, s. 21-71.

¹⁵⁸ Por. J. M. Bennett, M. J. Bennett, *Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity*. [w:] D. Landis, J. Bennett, M. Bennett (red.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed.), Thousand Oaks: Sage, 2004, s. 149.

¹⁵⁹ Zakłada, że *światopogląd własnej kultury jest centralny dla całej rzeczywistości*.

¹⁶⁰ Agata Świdzińska, *Relacje międzykulturowe* [w:] *Kompetencje międzykulturowe, Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych* (red.) Marzeny Rafalskiej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016, s. 30.

społeczności. Model rozwoju kompetencji wielokulturowych¹⁶¹ inspirowany skalą M. J. Benetta¹⁶² wyróżnia następujące etapy rozwoju kompetencji wielokulturowych: *niekompetencję nieświadomą* (niedostrzeganie różnic wielokulturowych);

- *świadomą niekompetencję* (dostrzeganie różnic międzykulturowych i obawianie się ich);
- *świadomą kompetencję* – zrozumienie, że w różnych kulturach obowiązują różne zasady;
- *nieświadomą kompetencję* – umiejętność funkcjonowania w innej kulturze i skutecznego komunikowania się z przedstawicielami różnych kultur¹⁶³.

Międzyuczelniana amerykańska grupa badaczy: R. B. Adler¹⁶⁴, L. B. Rosenfeld¹⁶⁵ i Russell, F. Proctor II¹⁶⁶ proponuje również komplementarne podejście teoretyczne. Wskazują trzy elementy tworzące kompetencje międzykulturowe, mianowicie:

- motywację¹⁶⁷ – wymaga innego sposobu myślenia, tzw. kultury ogólnej (*culture-general*), która jest podstawą kontaktów z ludźmi odmiennymi kulturowo;
- tolerancję dla wieloznaczności¹⁶⁸ – obniżenie poziomu niepewności wobec drugiej osoby;

¹⁶¹ Nazywany także Modelem Wrażliwości Międzykulturowej.

¹⁶² Por. M. Bennet, *Intercultural Competence for Global Leadership*, University of Maryland, 2001.

¹⁶³ Fazy Bennetta: negacja (niedostrzeganie różnic międzykulturowych); obrona (dostrzeganie różnic międzykulturowych i obawianie się ich); akceptacja (zrozumienie, że w różnych kulturach obowiązują inne zasady); integracja - umiejętność funkcjonowania w innej kulturze i skutecznego komunikowania się z przedstawicielami różnych kultur oraz możliwość postrzegania elementów tych kultur jako swoich własnych.

¹⁶⁴ Santa Barbara City College.

¹⁶⁵ University of North Carolina w Chapel Hill.

¹⁶⁶ Northern Kentucky University.

¹⁶⁷ Por. I. A. Samovar, R. E. Porter, I. A. Stefani, *Communication between cultures*, wyd. 3., Wadsworth, Belmont 1998.

¹⁶⁸ Por. P. Iyer, *The lady and the Monk: Four seasons in Kyoto*, Vintage, New York 1990, s. 220-221.

- otwartość – pozbycie się postaw etnocentryzmu i stereo typizacji;
- wiedzę i umiejętność¹⁶⁹ – wiedza o danej kulturze, zasobach kulturowych drugiego człowieka, uważność, kompetencje językowe¹⁷⁰.

Duński socjolog, Martine Cardel Gertsen definiuje kompetencję międzykulturową nie tylko jako zdolność do efektywnego działania w warunkach odmiennej kultury (kulturowa empatia, dyplomacja, zdolności językowe), ale także jako pozytywną postawę wobec innych kultur i dojrzałość emocjonalną. M. C. Gertsen wyróżnia trzy poziomy kompetencji interkulturowej: *afektywny* (radzenie sobie z emocjami, jakie towarzyszą nam podczas spotkań międzykulturowych; otwartość, tolerancja), *kognitywny* (wiedza na temat danej kultury) oraz *konatywny* (sprawność językowa, umiejętności komunikacyjne)¹⁷¹.

Zdaniem J. Nikitorowicza kompetencja międzykulturowa to *zdolność do przyjęcia postawy relatywizmu kulturowego w kontaktach z przedstawicielami innych kultur, której umiejętności praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy na temat odmienności kulturowej*¹⁷². *To umiejętności pozwalające na kształtowanie konstruktywnych relacji społecznych pomiędzy grupami i osobami reprezentującymi odmienne pochodzenie narodowe, etniczne, religijne, polityczne, ekonomiczne itp. Te umiejętności stanowią podstawę, która pozwala na ograniczenie ryzyka komunikacyjnego*¹⁷³. Inaczej termin konceptualizuje Sławomir Magala¹⁷⁴. Jego zdaniem, *kompetencje międzykulturowe*

¹⁶⁹ Por. M. S. Kim, J. E. Hunter, A. Miyahara, A. M. Horwath, M. Bresnahan, H. Yoon, *Individual vs. culture-level dimensions of individualism and collectivism: Effects on preferred conversational styles*, „Communication Monographs”, vol. 63., 1996, s. 28-49.

¹⁷⁰ R. B. Adler, L. B. Rosenfeld i Russell, F. Proctor II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, (przekł. G. Skoczylas), Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2011, s. 54-57.

¹⁷¹ A. M. Harbig, *Kształcenie kompetencji interkulturowej przyszłych menedżerów – rola zajęć z języka obcego*, [w:] *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, (red.) M. Mackiewicz, Poznań 2010, s. 213.

¹⁷² J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, seria: Pedagogika wobec współczesności, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 508.

¹⁷³ J. Nikitorowicz, *Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych*, dz. cyt., s. 14.

¹⁷⁴ Natura kompetencji międzykulturowych w ujęciu S. Magali przyjmuje wymiar filozoficzno-socjologiczny. Szczególną rolę w łączeniu odmienności w percepcji, komunikacji i implementowaniu wartości i przekonań, tworzeniu rozwiązań hybrydowych, wariantów mieszanych i konstruktów

wymagają *jednoczesnego rozszyfrowywania wszystkich trzech rodzajów kodów i porównania ich* (w kontekstach społecznym i emocjonalnym, którym kształt nadają zarówno nasze działania, jak i myśli). Dowodzi, że *jest to umiejętność uczestniczenia w trzech grach – rozszyfrowaniu kodów poznawczych, relacyjnych i emocjonalnych i równoczesnym ich porównaniu można nazwać kompetencjami międzykulturowymi*¹⁷⁵. Określa je także jako *plecak lub zestaw (...) narzędzi, który samodzielnie kompletują wszyscy uczący się ludzie, jeśli w jednym miejscu muszą radzić sobie z różnymi oprogramowaniami kulturowymi (na przykład w wielokulturowym miejscu pracy)*¹⁷⁶. Tadeusz Lewowicki ujmuje kompetencje międzykulturowe jako *wiedzę i stosunek do Innych (relacje z Innym); spostrzeganie siebie i własnej tożsamości w wielokulturowym świecie; znajomość i stosunek do kultury duchowej Innych (do świata idei, wartości, dorobku kultury umysłowej); wiedza i stosunek do kultury materialnej (i przyrody) Innych*¹⁷⁷. Urszula Jabłońska natomiast zwraca uwagę na wiedzę kulturową, motywację do działania międzykulturowego oraz pewnego rodzaju empatię międzykulturową¹⁷⁸. Twórcy Pakietu Edukacyjnego Pozaformalnej Akademii Jakości umieszczają kompetencje międzykulturowe w kontekście *umiejętności komunikacji oraz stosownej, efektywnej pracy w sytuacjach międzykulturowych. Osoba, która posiada takie kompetencje potrafi: zdawać sobie sprawę ze swojego nastawienia i emocji wobec innej kultury (poziom emocjonalny), podchodzić do sytuacji międzykulturowych z różnych perspektyw (poziom kognitywny);*

kompromisowych odgrywa, zdaniem S. Magali - obok krytycyzmu wobec różnych ideologii - kreatywność. Konieczne jest zatem rozwijanie zdolności do przypadkowych odkryć, elastyczności postrzegania i zachowań, jak również zdolności przystosowawczych. Por. S. Magala, *Cross-cultural competence*, New York: Routledge 2005, s. 204.

¹⁷⁵ S. Magala, *Kompetencje międzykulturowe*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 50.

¹⁷⁶ Tamże, s. 40.

¹⁷⁷ T. Lewowicki, *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*, [w:] J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.), *Edukacja międzykulturowa*, cz. 1., „Pogranicze. Studia Społeczne” t. 17., Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2011, s. 34.

¹⁷⁸ U. Jabłońska, *Nowe wyzwania: Zespoły międzykulturowe*, „GFMP Management Focus”, nr 14., s. 17–19., [w:] B. Krawczyk-Bryłka, *Przedsiębiorstwo we współczesnej gospodarce - teoria i praktyka*, nr 1., Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2014, s. 18.

w różnych sytuacjach kulturowych zachowywać się w sposób elastyczny, biorąc pod uwagę innych ludzi (poziom zachowań)¹⁷⁹.

Naukowcy z Uniwersytetu w Cambridge, Richard M. Steers, Carlos .J. Sanchez-Runde oraz Luciara Nardon wyróżnili sześć komponentów (kompetencji szczegółowych), które tworzą kompetencje międzykulturowe:

- kosmopolityczna perspektywa oglądu rzeczywistości;
- kompetencje językowo-komunikacyjne – (język, komunikacja werbalna i niewerbalna, mowa ciała, gesty, mimika, kontekst itp.;
- wrażliwość kulturowa – m.in. budowanie relacji z przedstawicielami odmiennych kultur;
- szybkie adaptowanie się w nowej sytuacji kulturowej;
- umiejętności polegające na zrozumieniu wpływu kultury i instytucji społecznych na proces zarządzania;
- umiejętność budowania zespołów międzykulturowych i pracy z nimi lub w nich¹⁸⁰.

Wobec powyższych wyróżników kompetencja międzykulturowa jest postawą kulturową, jaką przyjmujemy wobec innych kultur.

Jak wynika z dokumentów Common European Framework of Reference for Languages (Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego) kompetencja międzykulturowa obejmuje:

- *Savoir-être* – pozbycie się postaw etnocentrycznych, zainteresowanie nowymi doświadczeniami i kulturami, umiejętność relatywizacji własnego kulturowego punktu widzenia;

¹⁷⁹ Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu, część 2., *Edukacja międzykulturowa*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu „Młodzież w działaniu”, Warszawa 2008, s. 43.

¹⁸⁰ R. M. Steers, C. J. Sanchez-Runde, L. Nardon, *Management across cultures. Challenges and strategies*, Cambridge University Press, New York 2011, s. 37, [za:] K. Gajek, *Kompetencje międzykulturowe jako element kultury współczesnej organizacji – dylematy teorii i praktyki*, *Problemy Zarządzania*, vol. 9, nr 2 (32), Wydział Zarządzania UW, Warszawa 2011, s. 211.

- *Savoir-apprendre* – umiejętność analizowania nieznanymi wcześniej zjawisk kulturowych oraz umiejętność efektywnego uczenia się na podstawie bezpośredniej obserwacji i uczestnictwa w różnych sytuacjach komunikacyjnych, w tym umiejętność korzystania z nowych technologii;
- *Savoir* – wiedza socjokulturowa, czyli znajomość warunków życia codziennego, stosunków międzyludzkich, systemów wartości, konwencji społecznych, zachowań religijnych i uroczystości publicznych, sposób postrzegania jednej kultury z perspektywy drugiej.
- *Savoir-faire* – umiejętność zachowania się w sytuacji pośrednika kulturowego, dokonywania i użycia właściwych strategii komunikacyjnych w kontakcie z osobami innych kultur, radzenie sobie z interkulturowymi nieporozumieniami i sytuacjami konfliktowymi, a także przewyższanie stereotypów¹⁸¹.

Kompetencje międzykulturowe to wyposażenie jednostki w zdolności i umiejętności psycho-socjo-kulturowe, które pozwolą tejże jednostce na funkcjonowanie w środowisku transgresyjnym. Jest to niewątpliwie splot różnych czynników, takich jak np.: wiedzy, doświadczeń czy też motywacji. Należy jednak pamiętać, że proces nabywania kompetencji międzykulturowych ulega zintensyfikowaniu i pogłębianiu podczas kontaktu z przedstawicielami innych kultur. Tolerancja dla niejednoznaczności społecznej, autorefleksja, otwartość i dojrzałość emocjonalna oraz wieloperspektywiczność w postrzeganiu i odbieraniu rzeczywistości to tylko niektóre wyznaczniki kompetencji interkulturowej. Rozwijanie kompetencji międzykulturowych to także forma budowania indywidualnego i społecznego kapitału, który wpisuje się w ogólne pojęcie kultury.

Kompetencję międzykulturową w perspektywie zdolności do akceptowania, szanowania i efektywnego wykorzystywania swoich sądów, działań w celu stworzenia warunków o międzykulturowej adaptacji, tolerancji i tworzenia wspólnego świata zaproponował Alexander Thomas. Dowodzi, że kompetencja międzykulturowa jest *wynikiem zdolności do kształtowania procesu oddziaływania wielokulturowego, żeby uniknąć nieporozumień, a jednocześnie stwarzać możliwości rozwiązywania*

¹⁸¹ E. Gajek, *Komunikacja językowa i międzykulturowa uczniów w projektach eTwinning*, s. 37-38. http://jows.pl/sites/default/files/Gajek_03.pdf, [dostęp: 10.07.2020].

wspólnych problemów w taki sposób, aby było to możliwe do przyjęcia przez wszystkie zainteresowane strony¹⁸².

Henriette Mialy Rakotomena natomiast określa kompetencję międzykulturową jako *zbiór cech, koniecznych do zaistnienia współdziałania w grupie ludzi pochodzących z różnych kultur*. Jako filary tych cech wymienia (wymiar wiedzy): ogólną wiedzę o kulturze, wiedzę o kulturze własnej wiedzę o kulturach obcych; (wymiar umiejętności): zachowanie w różnych sytuacjach, umiejętności adaptacyjne, rozwiązywanie konfliktów, umiejętności negocjacyjne; (wymiar kompetencji): elastyczność, otwartość, empatia, optymizm, cierpliwość; zasobach psychicznych i emocjonalnych: motywacja, chęć podejmowania ryzyka, umiejętność zarządzania stresem¹⁸³.

Irina Iwaniuk, odwołując się do badań centrum szkoleniowego IKUD-Seminar, który jest częścią Instytutu Dydaktyki Interkulturowej (Institut für Interkulturelle Didaktik w Göttingen), wymienia trzy składowe kompetencji międzykulturowej¹⁸⁴:

- wiedzę (aspekt kognitywny), zawiera w sobie znajomość języków, kultury kraju docelowego, standardów i procesów kulturowych, wiedzy o etnocentryzmie, migracji, integracji, a także różnych koncepcjach kulturowych;
- umiejętności (aspekt afektywny), prawidłowe rozumienie i odpowiednie zachowanie się w danej sytuacji, autorefleksję, umiejętność zmiany poglądów, rozumienie innego sposobu pojmowania świata, zdolność do współczucia, elastyczność, otwartość, tolerancyjność, wrażliwość;
- postawy (zachowanie), które obejmują: odporność na stres, komunikatywność, gotowość do zmiany oraz integrowania się z nowym środowiskiem,

¹⁸² Tamże, A. Thomas, *Intercultural Competence: Principles, Problems, Concepts*. [w:] Erwagen, Wissen, Ethik 2003, nr 14 (1), 137-150.

¹⁸³ M.H. Rakotomena, *Les ressources individuelles pour la competence interculturelle individuelle*. [w:] *Revue internationale sur le travail et la société*, nr 2, t. 3, 668-691., [w:] I. Iwaniuk, *Kompetencja wielokulturowa...*, dz. cyt., s. 92.

¹⁸⁴ Por. F. Brotto, J. Huber, K. Karwacka-Vögele, G. Neuner, R. Ruffino, R. Teutsch, *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich, Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, Seria Pestalozzi nr 2, Rada Europy Ośrodek Rozwoju Edukacji Warszawa 2014, s. 30.

umiejętność rozwiązywania sytuacji kryzysowych, łatwość nawiązywania kontaktów, strategie radzenia sobie z szokiem kulturowym¹⁸⁵.

Kompetencje międzykulturowe to *umiejętność skutecznego funkcjonowania w różnych kulturach, odpowiedniego myślenia i działania oraz komunikowania się i pracy z ludźmi z różnych środowisk kulturowych, w kraju lub za granicą*¹⁸⁶.

Darla K. Deardorff, amerykańska badaczka, wskazuje trzy obszary, które tworzą definicję kompetencji międzykulturowych :

- wiedzę, (samoświadomość kulturowa), czyli wyrażanie, w jaki sposób własna kultura ukształtowała tożsamość i światopogląd, w tym wiedzę szczególną dla danej kultury: analiza i wyjaśnianie podstawowych informacji o innych kulturach (historia, wartości, polityka, ekonomia, style komunikowania się, wartości, przekonania i praktyki);
- świadomość socjolingwistyczną, podstawowe umiejętności językowe, (umiejętność wyartykułowania różnic w komunikacji werbalnej/niewerbalnej, zrozumienie globalnych problemów i trendów;
- umiejętności, takie jak: słuchanie, obserwowanie, ocenianie: bycie cierpliwym i wytrwałym m.in. w celu minimalizowania etnocentryzmu, myślenie krytyczne: oglądanie i interpretacja świata z punktu widzenia innych kultur w perspektywie identyfikacji *własnego ja*.

Dzięki powyższym umiejętnościom nabywamy elastyczności, zdolności adaptacji, empatii, ponadto przyjmujemy perspektywę *etnowzględną*, tym samym stajemy się kompetentni międzykulturowo¹⁸⁷. K. Deardorff zaznacza, że kompetencje międzykulturowych nie można nabyć w krótkim czasie lub w jednym module. Nie jest to

¹⁸⁵ Tamże.

¹⁸⁶ Por. K. Leung, S. Ang, M. L. Tan, *Intercultural Competence. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour 2014* <https://www.monash.edu/arts/monash-intercultural-lab/about-the-monash-intercultural-lab/what-is-intercultural-competence> [dostęp.28.10.2020].

¹⁸⁷ D. K. Deardorff, *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*, Journal of Studies in International, 2006, s. 241-266.

zjawisko występujące naturalnie, ale trwający całe życie proces, do którego należy wyraźnie odnieść się w procesie uczenia się i nauczania oraz rozwoju przez całe życie¹⁸⁸.

Behawioralne ujęcie kompetencji międzykulturowych proponują Brian H. Spitzberg i Grégory Chagnon, określają je jako *właściwe i efektywne zarządzanie interakcjami między ludźmi, którzy w jakimś stopniu reprezentują rozbieżne afektywne, poznawcze i behawioralne orientacje na świat*¹⁸⁹. Inną perspektywę badawczą nakreślają Claudia Jaccarino i Philip Kendall. Zwracają uwagę na cztery elementy: kompetencje kulturowe, umiejętności, świadome stosowanie strategii (metod) w celu osiągnięcia założonych celów a także umiejętność zaplanowania procesu nabywania tych *umiejętności*¹⁹⁰.

To, jakim zakresem oraz typem kompetencji kulturowych czy też społecznych dysponujemy, wynika z naszych osobistych umiejętności i predyspozycji (empatii, umiejętności uczenia się, otwartości intelektualnej). Z takiego założenia konceptualnego wychodzą twórcy teorii *zintegrowanego modelu kompetencji międzykulturowych*,

¹⁸⁸ Wśród nowo powstałych w ostatnim dziesięcioleciu modeli kompetencji międzykulturowych należy zwrócić uwagę na m.in.: PEER (ang. Preparing, Engaging, Evaluating, Reflecting) - kompetencje międzykulturowe są nabywane w trakcie interakcji z kulturowo odmiennymi partnerami; IMICC (ang. Integrated Model of Intercultural Communication Competence) - ten model koncentruje się wokół doświadczeń międzykulturowych, empatii, motywacji, stosunku do innych kultur oraz umiejętności słuchania. Por. L. A. Arasaratnam L.A., S. C. Banerjee, *Sensation seeking and intercultural Communications competence: A model test*, International Journal of Intercultural Relations, vol. 35(2), 2011, s. 226–233.; B. J. Lough, *International volunteers' perceptions of intercultural competence*, International Journal of Intercultural Relations, 35 (4), 2011, s. 452–464.; W literaturze przedmiotu pojawiają się także teorie, których twórcy konkludują, że np. doświadczenia międzykulturowe zdobywane za granicą sprzyjają rozwojowi kompetencji międzykulturowej, jakkolwiek już czas takich doświadczeń często nie przekłada się na pogłębienie tej kompetencji. Por. A. D. Lyttle, G. G. Barker, T. L. Cornwell, *Adept through adaptation: Third culture individuals' intercultural sensitivity*, International Journal of Intercultural Relations, 35(5), 2011, s. 686–694.

¹⁸⁹ B. H. Spitzberg, G. Chagnon, *Conceptualizing intercultural competence*, [at:] D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Harvard University 2009, s.7.

¹⁹⁰ Por. C. Jaccarino, P. Kendall, *Cross cultural competence: A necessity*, Bridges 2004.

którzy jednoznacznie konkludują, że kompetencje kulturowe wynikają nie tylko a kompetencji osobistych, ale także społecznych¹⁹¹.

Pod względem pojęciowym kompetencje międzykulturowe nie są równoważne z akulturacją, wielokulturowością, dwukulturowością czy globalnym obywatelstwem - chociaż kompetencje międzykulturowe są istotnym aspektem ich wszystkich. Pod względem semantycznym efektywność międzykulturowa, kompetencje kulturowe, wrażliwość międzykulturowa, kompetencje w zakresie komunikacji międzykulturowej, to tylko niektóre z pojęć funkcjonujących w przestrzeni badawczej na temat międzykulturowości w ogóle. Wielość nazewnictwa kompetencji międzykulturowych jest jednym z czynników, które intrygują badaczy poszukujących precyzji pojęciowej. Amerykańscy naukowcy Lisa Bradford, Mike Allen i Kevin Beisser w metaanalizie badań kompetencji komunikacji międzykulturowej podjęli próbę syntezy nazw używanych w różnych badaniach. Doszli do wniosku, że efektywność międzykulturowa jest koncepcyjnie równoważna z kompetencjami w zakresie komunikacji międzykulturowej¹⁹².

Kompetencje międzykulturowe należy zatem rozumieć jako zdolność do rozwijania ukierunkowanej wiedzy, umiejętności i postaw, skutecznych zachowań i komunikacji, które są odpowiednie w interakcjach międzykulturowych. To także umiejętność skutecznego funkcjonowania w różnych kulturach i ich kontekstach, myślenia i działania oraz komunikowania się i pracy z ludźmi z różnych środowisk kulturowych, w kraju lub za granicą. Obejmują uznanie i docenienie różnorodności nie tylko innych, ale i własnej. Termin ten obejmuje nabycie zrozumienia międzykulturowego i umiejętności działania w sytuacjach złożonych językowo i kulturowo. Odnoszą się do tego, w jaki sposób osoby z różnych środowisk i kultur komunikują się i wchodzą w interakcje z innymi oraz zdobywają kompetencje np. w nauce języka obcego. Nabywane są *w procesie rozwojowym, który rozpoczyna się od zauważenia i naturalnego zaciekawienia odrębnością kulturową i podjęciem działań edukacyjno-komunikacyjnych*

¹⁹¹ H. Law, S. Ireland, Z. Hussain, *The Psychology of coaching, Mentoring and learning*, John Willey & Sons, 2007.; L. Purnell, *The Purnell Model for Cultural Competence*, University of Delaware, 2002.; T.L. Cross, B. J. Bazron, K. W. Dennis, M. R. Isaacs, *Towards a culturally competent system of care*, Georgetown University Child Development Center, Washington, D.C., 1989.

¹⁹² Por. L. Bradford, M. Allen, K. R. Beisser, *Meta-analysis of intercultural communication competence research*. *World Communication*, 29(1), 2000, s. 28–51. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED417453.pdf> [dostęp: 27.10.2020].

uwrażliwiających na odmienność i różnorodność kultur¹⁹³. Uczenie się kompetencji międzykulturowych trwa całe życie i ewoluuje w czasie poprzez gromadzenie doświadczeń¹⁹⁴.

Edward W. Taylor wykazał, że kompetencje międzykulturowe to *zdolność adaptacyjna oparta na włączającym i integrującym światopoglądzie, który pozwala uczestnikom skutecznie dostosować się do wymogów życia w kulturze przyjmującej*¹⁹⁵.

Szwedzcy badacze skupili uwagę wokół traktowania kompetencji międzykulturowej jako zdolności do efektywnego działania w warunkach odmiennej kultury, obejmującej kulturową empatię, adaptacyjność, dyplomację, zdolności językowe, pozytywną postawę wobec innych kultur i dojrzałość. Jednocześnie zaznaczają trzy wymiary kompetencji międzykulturowej, takie jak: emocje (nastawienie), poznanie (wiedzę) i umiejętności (działanie)¹⁹⁶.

Rozwój kompetencji międzykulturowych jest często definiowany jako trwający przez całe życie proces możliwości ciągłej refleksji i oceny kompetencji kulturowej. Integralną rolę w międzykulturowym uczeniu się odgrywa myślenie krytyczne, wiąże się ono z nabywaniem postaw, wiedzy, umiejętności i nawyków myślenia oraz odpowiedniego funkcjonowania w różnych środowiskach międzykulturowych. Zakres umiejętności i zdolności, które dana osoba musi nabyć, aby skutecznie komunikować się z przedstawicielami innych kultur, składa się z trzech głównych segmentów: zdolności do nawiązywania odpowiedniej komunikacji i interakcji z ludźmi z innych kultur; zdolności do nabywania międzykulturowych postaw, wiedzy i umiejętności, tj. lepszego zrozumienia i poszanowania różnorodności kulturowej oraz zdolności do wdrażania skutecznych zachowań w innych kulturach, tj. wrażliwości międzykulturowej. Podstawowymi elementami kompetencji międzykulturowej są więc: postawy

¹⁹³ J. Nikitorowicz, *Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych...*, dz. cyt., s. 16.

¹⁹⁴ Por. *Intercultural competences. Conceptual and operational framework*, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO 2013, s. 4-21.

¹⁹⁵ E. W. Taylor, *A learning model for becoming interculturally competent. International Journal of Intercultural Relations*, 18(3) 1994, s. 154.

¹⁹⁶ M. C. Gertsen, A. Söderberg, M. Zølner, *Global Collaboration: Intercultural Experiences and Learning*, Palgrave MacMillan, UK 2012, s. 62.

międzykulturowe, wiedza i umiejętności w zakresie interpretacji, odkrywania i interakcji z inną kulturą, krytyczna świadomość kulturowa a także kultura polityczna.

Wiedza uzupełnia motywację i jest ważną częścią budowania kompetencji międzykulturowych. Obejmuje świadomość siebie i innych, rozumność i elastyczność poznawczą. Budowanie wiedzy o naszych własnych kulturach, *tożsamościach* i wzorcach komunikacji wymaga więcej niż biernego doświadczenia. Rozwój samoświadomości kulturowej często wymaga od nas wyjścia z naszych stref komfortu. Słuchanie ludzi, którzy są inni niż my, jest kluczowym elementem rozwoju samoświadomości. Musimy pamiętać, że *Wszyscy mieszkańcy naszej planety jesteśmy Inni wobec Innych – ja wobec nich, oni wobec mnie*¹⁹⁷. Taka postawa wywołuje czasami *komunikacyjny dyskomfort*, ponieważ możemy zdać sobie sprawę, że ludzie myślą o naszej tożsamości inaczej, niż myśleliśmy. Najskuteczniejszym sposobem na rozwój innej wiedzy są bezpośrednie i przemyślane spotkania z innymi kulturami. Jednak ludzie mogą nie mieć tych możliwości z różnych powodów albo po prostu nie chcą wyjść poza *strefę komfortu*. Nawet w zróżnicowanym pod względem rasowym środowisku edukacyjnym ludzie często łączą się w grupy z ludźmi swojej rasy. Osoba heteroseksualna może mieć przyjaciela lub krewnego o homoseksualnej orientacji, bądź co bądź prawdopodobnie większość czasu spędza jednak z innymi heteroseksualistami. O ile nie kontaktujemy się z osobami z niepełnosprawnościami lub nie mamy osoby z niepełnosprawnością w grupie przyjaciół lub członków rodziny, prawdopodobnie większość czasu spędzamy na kontaktach z osobami bez niepełnosprawności. Nauka innego języka jest sposobem na poznanie danej kultury, należy jednak zauważyć, że znajomość innego języka nie jest automatycznie równoznaczna z posiadaniem kompetencji międzykulturowych.

Kompetencja międzykulturowa jest kontekstualna, to znaczy wymaga pewnej wiedzy w danej sytuacji, odpowiedniej motywacji i działań, które są w tym kontekście uznawane za dopuszczalne. O jej skuteczności decydują adekwatne i skuteczne normy zachowań. Muszą one spełniać oczekiwania przedstawicieli innej kultury i prowadzić do osiągnięcia pożądanego rezultatu. Wymaga posiadania niezbędnej, szczegółowej wiedzy na temat norm obowiązujących w określonej kulturze, na przykład reguł i tradycji wielu kultur żyjących na tym samym terytorium. Bez tej wiedzy możliwość poprawnej interpretacji znaczenia przekazów przedstawicieli innej kultury jest mało prawdopodobna.

¹⁹⁷ R. Kapuściński, *Ten inny...*, dz. cyt., s. 71.

Jak wspomniano wcześniej, normy zachowania i działania określają także kompetencje międzykulturowe człowieka. Trudność polega jednak na poprawności ich wyboru, ponieważ każda kultura ma różne sposoby przedstawiania tych norm. Jolene Koester i Margaret Olebe opracowały Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence (BASIC). Jest to narzędzie wyjaśniające komunikacyjne normy zachowań przedstawicieli różnych grup etnicznych. BASIC opisuje 8 kategorii zachowań komunikacyjnych, z których każda przyczynia się do osiągnięcia kompetencji międzykulturowych¹⁹⁸. Są nimi: szacunek, wiedza, empatia, interakcja (werbalna, niewerbalna), zachowania w grupie, zarządzanie interakcjami w grupie, tolerancja na niejednoznaczność, inność, ekspresja emocjonalna i postawa w interakcji.

Kompetencje międzykulturowe są zdolnością i chęcią budowania relacji z przedstawicielami innych kultur, jako umiejętności i chęci osiągnięcia zrozumienia w kontaktach międzykulturowych za pomocą środków werbalnych i niewerbalnych. Dzięki wpisanej w nie kompetencji językowej pozwalają wyjść poza własną kulturę i nabrać cech *pośrednika kultur* bez utraty własnej tożsamości kulturowej. W procesie interakcji z przedstawicielem odmiennej kultury tracimy poczucie bezpieczeństwa, komfortu i zdolności przewidywania wydarzeń. Zauważmy, że im większy stopień różnic kulturowych, tym mniejsza zdolność przewidywania i pewność relacji. Różnice między różnymi kulturami mogą być przyczyną powstawania barier międzykulturowych w procesie komunikacji. Przejawami barier międzykulturowych są etnocentryzm¹⁹⁹, stereotypy etnokulturowe²⁰⁰, dyskryminacja²⁰¹ i rasizm²⁰². Pojawia się zatem potrzeba

¹⁹⁸ J. Koester, M. Olebe, *The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness*, *International Journal of Intercultural Relations*, Volume 12, Issue 3, 1988, s. 233-246. [dostęp: 27.10.2020]. Badaczki zreinterpretowały teorię Brenta Davida Rubena, który w roku 1976 w pracy pt. *Assessing communication competency for intercultural adaptation* wyróżnił 7 wymiarów kompetencji: szacunek, interakcja, wiedza, empatia, zachowania jednostki w grupie, zarządzanie interakcjami w grupie, tolerancja na niejednoznaczność.

¹⁹⁹ Koncepcję etnocentryzmu (ugruntowanej koncepcji wyższości kulturowej) wprowadził i zdefiniował w 1906 r. jako pogląd na rzeczy, w których własna grupa jest centrum wszystkiego, a wszyscy inni są uważani za należących do tego centrum, amerykański antropolog i socjolog - William Graham Sumner.

²⁰⁰ Termin ten został wprowadzony przez dziennikarza Waltera Lipmana w 1922 r. Stereotypy mogą tworzyć błędne opinie oceniające na temat psychicznych, fizycznych, kulturowych, behawioralnych i innych cech narodu. Negatywne nastawienie do innych ludzi opiera się na stereotypach. Mogą to być uczucia

kształtowania kompetencji międzykulturowych poprzez m.in.: tworzenie interakcji w warunkach wielokulturowych, zapewnienie informacyjnej interakcji kultur w procesie bezpośrednich lub pośrednich kontaktów między różnymi grupami etnicznymi i narodowymi; zapobieganie powstawaniu barier międzykulturowych: egocentryzmu, dyskryminacji, rasizmu.

W najbardziej ogólnej formie definiuję kompetencje międzykulturowe jako interakcję jednostek, grup lub organizacji należących do różnych kultur. Decydującą kwestią jest tutaj znaczenie różnic kulturowych, umiejętność ich rozpoznania, zrozumienia i odpowiedniego uwzględnienia w procesie komunikacji. Osiągnięcie wzajemnego zrozumienia w takim procesie wymaga pewnego zestawu wiedzy, umiejętności i zdolności wspólnych dla wszystkich komunikujących się, to właśnie tę umiejętność w teorii komunikacji międzykulturowej możemy nazwać kompetencjami międzykulturowymi. W kontekście postaw wobec innej kultury, przezwyciężenia etnokulturowego centryzmu, kompetencje międzykulturowe postrzegam jako zdolność, która poszerza spektrum interpretacyjne jednostki w procesie interakcji międzyludzkiej z przedstawicielami innej kultury. Kompetencja międzykulturowa w komunikacji z przedstawicielami innych kultur to egzemplifikacja cech behawioralnych, np.: szacunku, pozytywnego nastawienia do świata, empatii, brania pod uwagę różnorodności sytuacji kulturowych, w jakich dana osoba może znaleźć się w procesie komunikowania się z przedstawicielami innej kultury. Nie mniej ważne są komponenty kompetencji, takie jak: wiedza o systemie języka docelowego, znajomość wartości etnolingwistyczno-kulturowych, umiejętność

niechęci lub nienawiści do pewnych grup. Amerykański psycholog Gordon Willard Allport argumentował, że osoby skłonne do uprzedzeń ignorują oczywiste prawdy, które nie pasują do ich z góry przyjętego punktu widzenia lub zniekształcają to, co oczywiste, najważniejsze, aby pasowało do ich poglądów.

²⁰¹ Jeśli uprzedzenia są związane z postawami lub przekonaniami ludzi, termin dyskryminacja odnosi się do behawioralnych przejawów tych uprzedzeń. Dyskryminację można postrzegać jako „stronniczość w działaniu”. Jest to nierówne traktowanie niektórych członków społeczeństwa ze względu na przynależność do określonej grupy. Bardzo często dyskryminacja nie jest motywowana bezpośrednią wrogością wobec innej grupy, ale często silnym upodobaniem do własnej kultury, co może czasem prowadzić do wrogości, a nawet nienawiści do przedstawicieli obcej kultury.

²⁰² Główną przeszkodą dla kompetencji międzykulturowych jest rasizm. Robert Blauner opisał rasizm jako tendencję do kategorycznego traktowania ludzi odmiennych kulturowo pod względem cech fizycznych, takich jak: kolor skóry, kolor włosów, kształt oczu. Rasizm to ucisk, czyli systematyczne i instytucjonalne znęcanie się nad jedną osobą lub grupą ludzi.

dostrzegania, rozumienia i interpretowania zjawisk innej kultury, porównywanie i osadzanie ich we własnym obrazie świata, znajomość zwyczajów i tradycji (własnych i innych), form zachowań czy też niewerbalnych elementów komunikacji (gesty, mimika). Należy zatem ukształtować w sobie w pewien sposób odmienną tożsamość kulturową, która zakłada m.in.: znajomość języka, wartości, norm, wzorców zachowań innej wspólnoty komunikatywnej. Przy takim podejściu przyswojenie maksymalnej ilości informacji i odpowiedniej wiedzy o innej kulturze jest głównym celem opanowania kompetencji międzykulturowych; takie zadanie może mieć na celu osiągnięcie *akulturacji*, aż do całkowitego *odrzućcia* rodzimej tożsamości kulturowej. Uwzględnienie refleksji jako ważnego elementu kompetencji międzykulturowych wskazuje, że są one bezpośrednio związane ze zrozumieniem obrazu świata dowolnej innej osoby, w tym osób o alternatywnych zdolnościach, innych wartościach – po prostu nosicieli innej kultury. Holistyczna konceptualizacja terminu wymaga zaakceptowania innej kultury, jej norm i wartości, rozumiejąc, że każda kultura jest wyjątkowa i niepowtarzalna. Kompetencja międzykulturowa przejawia się chęcią prowadzenia dialogu opartego na znajomości kultury własnej i cudzej, umiejętnością poruszania się w czasie i przestrzeni Innej/Innego. *Kompetencje międzykulturowe rozumieć można też w wymiarze intrapersonalnym jako swoisty Rubikon, po przekroczeniu którego człowiek pokonuje siebie samego, będąc wciąż tym samym, a jednak odmienionym*²⁰³.

Spotkanie w naszym życiu ludzi z innych kultur to nie tylko dar, ale także wyzwanie. Kompetencje międzykulturowe muszą cechować akceptowalne zachowania, które nie będą obraźliwe ani szkodliwe w danym komunikacie. Relacje międzykulturowe wymagają także wielkiej uwagi, odwagi i *wnikliwości międzykulturowej*.

Elżbieta Chromiec zwraca uwagę na to, że kompetencje międzykulturowe to *rodzaj umiejętności pozwalających na kształtowanie konstruktywnych relacji społecznych pomiędzy grupami i osobami reprezentującymi różne etniczne, religijne, ekonomiczne i kulturowe pochodzenie*²⁰⁴. Jako *zdolność do działania zgodnego i wrażliwego na oczekiwania partnera z innej kultury, do uświadamiania sobie różnic kulturowych*

²⁰³ K. Gajek, *Kompetencje międzykulturowe jako element kultury współczesnej organizacji – dylematy teorii i praktyki*, Problemy Zarządzania, vol. 9, nr 2 (32) Wydział Zarządzania UW 2011, s. 208.

²⁰⁴ E. Chromiec, *Otwartość czy skuteczność? O kompetencji międzykulturowej w humanistyce i ekonomii* [w:] E. Chromiec, *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej. Z inspiracji naukowych obszaru niemieckojęzycznego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 101.

*oraz procesów wzajemnego przenikania pomiędzy własną i obcą kulturą, przy jednoczesnym byciu w zgodzie ze sobą, swoim pochodzeniem i dziedzictwem kulturowym*²⁰⁵.

W swojej teorii wyraźnie zarysowuje model międzykulturowości XXI wieku ukierunkowanej nie tylko na mniejszości narodowe czy też etniczne, ale przede wszystkim na *postetniczne* grupy, które budują swoją odrębność kulturową poprzez wyznaczniki, takie jak: religia, język, region, płeć, orientacja seksualna, profesja czy też wiek.

Renata Nowakowska-Siuta słusznie zauważa, że (...) *najczęściej skupiamy się na tym, co widoczne, zewnętrzne, np.: kuchni, strojach, gestach - zewnętrznych znakach kulturowych, podczas gdy najważniejsze w perspektywie międzykulturowej jest to, co „niewidoczne”: poczucie czasu, stosunek do piękna, koncepcje winy, kary czy też system wartości. Aby zatem rozpocząć dialog międzykulturowy, należy zwrócić szczególną uwagę na elementy, takie jak: język, media, sztukę oraz codzienne kontakty z INNYM. Znajomość języka jest zawsze pierwszym krokiem w porozumiewaniu się z przedstawicielem innej kultury, ułatwia poruszanie się po werbalnej płaszczyźnie komunikacyjnej. Jakkolwiek sprowadzenie znajomości języka obcego tylko do struktur formalnych nie jest gwarantem zakończonej sukcesem komunikacji przebiegającej na styku co najmniej dwóch kultur*²⁰⁶.

I dodaje: *Kompetencja interkulturowa jest zawsze ukierunkowana na empatię oraz rozumienie bez oceniania i uprzedzeń. (...) Istotą tworzenia kompetencji interkulturowych jest postawienie pytania nie o to, co widzę, ale dlaczego to, co widzę, jest takie, a nie inne*²⁰⁷.

Efektywna interakcja międzykulturowa sprzyja nabywaniu kompetencji międzykulturowych, dzięki którym jesteśmy świadomi nie tylko potrzeb drugiego człowieka, ale także jego stanów mentalnych, różnic tożsamościowych, kulturowych, religijnych, narodowych, płciowych, społecznych czy też zawodowych. Stajemy się

²⁰⁵ Tamże, s. 102.

²⁰⁶ R. Nowakowska-Siuta, *Dobre słowo skraca dystans*, The Kościuszko Foundation Poland, [webinar: 14.08.2020] <https://www.youtube.com/watch?v=1Q3Xmwu8s8A> [dostęp: 19.10.2020].

²⁰⁷ Tamże.

międzykulturowymi rozmówcami²⁰⁸, empatycznymi i otwartymi obywatelami nowoczesnych i demokratycznych społeczeństw.

1.2. Międzykulturowość i kompetencje międzykulturowe w procesie kształcenia

Historia relacji międzykulturowych, relacji rozrywających trwanie wspólnot terytorialnych, to historia wchłaniania, zawłaszczania różnic, hybrydyzacji tożsamości i zmagania o jednoznaczne samookreślenie - nigdy nie zaspokojonych. Uniwersalne schematy, ponadczasowe wartości, wzniosłe idee i ideały, które wydawały się mieć wszechmocną siłę integrującą i zawłaszczającą, upadają prędzej czy później. Różnica, która wydawała się być uwiedziona lub oswojona, podbita lub poddana totalnej eksterminacji, odradza się nagle w tej samej albo innej postaci²⁰⁹.

Społeczne otwarcie na międzykulturowość²¹⁰ stało się produktem pierwszej potrzeby. Chciane i niechciane kontakty z ludźmi pochodzącymi z różnych kultur wpisały się w codzienność nowoczesnego społeczeństwa XXI wieku. Współczesność wymaga od nas gotowości do nawiązywania kontaktów z ludźmi odmiennymi od nas, umiejętności porozumiewania się z nimi i kompetencji kulturowego – często nieoczywistego - rozumienia reguł współdziałania i współpracy. J. Nikitorowicz konstatuje, że *różnorodność kulturowa jest źródłem wymiany, innowacyjności i kreatywności. Dla rodzaju ludzkiego jest niezbędna, tak jak różnorodność biologiczna dla przyrody. W tym znaczeniu stanowi ona wspólne dziedzictwo ludzkości i winna zostać uznana oraz potwierdzona dla dobra obecnych i przyszłych pokoleń²¹¹.*

Perspektywa psychologii międzykulturowej zmusza do naukowej refleksji o odmienności przejawów i mechanizmów zachowań społecznych. Nieuzasadnione zatem

²⁰⁸ Intercultural speaker – por. M. Byram, *Intercultural competence in foreign language education* [w:] D. Deardorff (red.) *The Sage Handbook of Intercultural Competence* Thousand Oaks, CA: Sage 2009, s. 321-332.

²⁰⁹ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010, s. 66.

²¹⁰ We współczesnej publicystyce można spotkać hasło: *Wielokulturowość to przeszłość – przyszłość to międzykulturowość*.

²¹¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych...*, dz. cyt., s. 15.

wyduje się generalizowanie wyników badań naukowych jednego kraju na całą ludzkość²¹². Pokonywanie przekonania o monistycznej wizji świata jest jednym z nadrzędnych wymogów stawianych naukom społecznym i humanistycznym. Pedagogice XXI wieku powinna towarzyszyć teoretyczno-praktyczna refleksja, której celem jest przygotowanie jednostki do funkcjonowania w warunkach zróżnicowania kulturowego. Osadzona w paradygmacie centryzmu własnej kultury socjalizacja wydaje się stanem wymagającym natychmiastowej rekonstrukcji. *Uznanie prawa do istnienia różnicy kulturowej narzuca konieczność przygotowania jednostki do przyjmowania perspektywy Innego. (...) Poza znajomością kultury własnej potrzebne są więc elementarne kompetencje dotyczące kultur, z którymi wchodzimy w interakcje*²¹³. Oczywiście powinny to być interakcje o charakterze długotrwałym – nie incydentalne. Międzykulturowość staje się jedną z nadrzędnych kategorii społecznych w postmodernistycznym świecie. Werbalne i niewerbalne zachowania komunikacyjne, różnorodność tradycji – to m.in. te wyznaczniki konstytuują proces międzykulturowości²¹⁴.

Przymiotnik *międzykulturowy* pojawił się w literaturze naukowej w latach 70. XX wieku w Stanach Zjednoczonych, a następnie w Quebecu, i opisywał nawiązanie trwałych relacji między nosicielami cech odrębnych kultur, przy czym na początku zwracano uwagę, że jedna ze stron jest migrantem. W Europie natomiast termin został po raz pierwszy odnotowany w literaturze naukowej w 1975 roku we Francji jako *interculturel*²¹⁵ i odnosił się do problematyki szkolnej. Wkrótce był już często wykorzystywany do opisu sytuacji dysfunkcji i kryzysów w obszarze związanym z migracjami oraz w szeroko pojętej

²¹² Generalizowanie epistemologiczne założeń, np.: *fundamentalizmu naturalistycznego, pragmatyzmu* lub ograniczeń, jakie stwarza system kulturowy swym członkom, tzw. *ślepotą kulturową*. Por. P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, ACADEMICA Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009, s. 14.

²¹³ M. Sobecki, *Komunikacja międzykulturowa w wymiarze religijnym jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, (red.), *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014, s. 112.

²¹⁴ Za pierwszego „badacza międzykulturowości” być może należałoby uznać Herodota z Halikarnasu, historyka greckiego, który już w V w. p.n.e. dostrzegał różnorodność świata, w którym *nic nie jest dane i określone raz na zawsze, lecz nieustannie przekształca się, zmienia, tworzy nowe relacje i konteksty*. R. Kapuściński, *Podróże z Herodotem*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 2016, s. 107.

²¹⁵ Z francuskiego *międzykulturowy*.

sferze działań socjalnych. Pierwsze badania naukowe i publikacje na ten temat pojawiły się latach 80. Podczas Konferencji Generalnej UNESCO w Nairobi (Kenia) w 1976 roku, został użyty w kontekście konieczności otwarcia się każdej współczesnej kultury na wszystkie inne kultury. Przyjmuje się jednak, że po raz pierwszy tematyką relacji międzykulturowych zajęto się oficjalnie podczas konferencji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych. Należy zaznaczyć, że na początku problematykę międzykulturowości utożsamiano przede wszystkim ze sprawami dotyczącymi imigrantów (zwłaszcza w odniesieniu do będących w wieku szkolnym dzieci imigrantów). W europejskich organizacjach międzynarodowych międzykulturowość ujmowana jest jako sposób organizacji życia jednostek i grup wywodzących się z różnych grup kulturowych²¹⁶.

Zjawisko globalizacji *skurczyło* otaczającą nas przestrzeń kulturową i czas na bezprecedensową skalę. Z. Melosik zwraca uwagę na dwa sprzeczne ze sobą dyskursy dotyczące globalizacji. Pierwszy ukierunkowany jest na współzależność *poszczególnych regionów świata, a także społeczeństw, narodów, państw, a nawet społeczności lokalnych*²¹⁷. Dzięki temu świat staje się wielokulturowy i otwarty na inność. Zwolennicy drugiego dyskursu widzą w globalizacji *formę ekspansji dominacji i zależności, której istotą jest polityczne, kulturowe i ekonomiczne podporządkowanie peryferii normatywnemu centrum, przy czym jego misją jest edukować świat w cywilizowany sposób*²¹⁸. Globalizacja jest więc wyrazem zderzenia zjawisk homogenizacji i uniwersalizacji ze zjawiskami indywidualizacji i różnicowania. Procesy te przenikają się ze sobą i nakładają się na siebie²¹⁹. Jest to proces, którego rozwój powinien opierać się na różnicach, bez absorpcji świata przez Zachód lub Amerykę²²⁰.

Pluralizm, tolerancja i otwartość na świat mogą jednak okazać się niewystarczające: konieczne są bowiem *proaktywne*, ustrukturyzowane i szeroko

²¹⁶ Por. P. P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Impuls, Kraków 2008, s. 30-31.

²¹⁷ Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 11.

²¹⁸ Tamże.

²¹⁹ Tamże, s. 13.

²²⁰ Tamże, s. 23.

zakrojone wysiłki na rzecz zarządzania różnorodnością kulturową. Międzykulturowość zaczęła pełnić funkcję narzędzia do realizacji tego celu, bez którego trudno będzie zapewnić wolność i dobrobyt wszystkim ludziom żyjącym na naszym kontynencie, a edukacja międzykulturowa stała się praktyczną koniecznością. Nie możemy już zdecydować, czy chcemy żyć w wielokulturowym społeczeństwie: w Europie takie społeczeństwo jest wszędzie wokół nas. Co więcej, nawet jeśli zdarzy się nam żyć w dość jednorodnej enklawie, współczesna komunikacja oznacza, że nieuchronnie jesteśmy w znacznie bliższym kontakcie z ludźmi z różnych środowisk kulturowych niż nasi przodkowie. W aksjologicznym wymiarze filozofii międzykulturowej człowiek jest *jednostką wolną i odpowiedzialną, wpisaną we wspólnotę podobnych mu istot*. Nie jest wytworem kultury, *lecz tym, który ją tworzy i uczestniczy w niej*²²¹. W perspektywie międzykulturowości człowiek akceptuje otwartość i niejednorodność każdej kultury, transmisyjność jej wartości. Ma świadomość, że swoją określa w odniesieniu do członków różnych grup kulturowych, tożsamość może mieć charakter zmienny²²². *Tożsamość międzykulturowa jest więc świadomością własnych cech, które składają się na poczucie odrębności, jak i podobieństwa z innymi, przy jednoczesnym poczuciu ciągłości w czasie i świadomości, że się jest wciąż tą samą osobą, mimo zmieniających się warunków i własnego rozwoju*²²³.

Według P. P. Grzybowskiego międzykulturowość to — *różne kultury i grupy narodowe, etniczne, religijne itp., (...) które wchodzą ze sobą w otwarte, regularne i trwałe interakcje, którym towarzyszy wymiana oraz wzajemne poszanowanie, zrozumienie poszczególnych stylów życia, uznawanych wartości i norm, co pozwala tworzyć harmonijną formację ponad różnicami (bez ich eliminacji); zróżnicowanie postrzegane jest jako czynnik aktywizujący rozwój społeczny, polityczny i gospodarczy; zachodzi tu proces aktywnej tolerancji oraz dążenie do nawiązania i utrzymania sprawiedliwych stosunków, w ramach których każdy liczy się tak samo*²²⁴.

²²¹ Por. P. P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik...*, dz. cyt., s. 30-31.

²²² Tamże, s. 30-32.

²²³ Tamże, s. 44.

²²⁴ P. P. Grzybowski, *Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego*, Przegląd Pedagogiczny, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2007, s. 57-58.

Należy zatem przyjąć, że *międzykulturowość* dotyczy nie tylko kwestii związanych z mniejszościami narodowymi, czy też religijno-konfesyjnymi, ale także podkultur zawodowych, wiekowych, kodów komunikacyjnych, zwyczajów, tradycji, sposobów wychowywania dzieci, orientacji seksualnej, poglądów politycznych, preferencji kulinarnych, hobby, zamiłowania do danego gatunku muzyki, mody tekstylnej lub mody językowej. Powyższe różnice kulturowe są ściśle powiązane ze zjawiskiem *etniczności*, która jest regulacją społeczną między jednostkami uważającymi się za kulturowo odrębne²²⁵. O etniczności relacji społecznej możemy mówić wtedy, kiedy różnice kulturowe wpływają na interakcje między członkami danych grup. Więż etniczna natomiast jest wynikiem kontaktu międzygrupowego. Międzykulturowość oznacza, że kultury, takie jak te oparte np. na pochodzeniu etnicznym, języku, myślach, płci i klasie społecznej, współdziałają. Jest działaniem i interakcją. W swej istocie odnosi się do innych kultur, *odrzucając sterowanie i kontrolę istnienia obok siebie. Celem jej jest wzajemne wzbogacanie się, rozwijanie własnej tożsamości w interakcjach z innymi. Społeczeństwa (...), które dostarczają systematycznego treningu inności i obcości, przedstawiają rzeczywistość społeczną jako urozmaiconą, bogatą i różnorodną, to społeczeństwa otwarte*²²⁶.

Każdy człowiek ma swoje szczególne właściwości, które pozwalają mu *postrzegać siebie i inne osoby w kategoriach różnic (odmienności)*²²⁷. To właśnie kategorie różnic umożliwiają tworzenie wszelkich podziałów i klasyfikacji, które są źródłem międzykulturowości, np.:

- biologiczne (płeć, wiek, kolor skóry, oczu, włosów, sprawność/niesprawność fizyczna lub umysłowa);
- społeczne (przynależność do danej grupy narodowościowej lub etnicznej oraz związany z tym status);
- kulturowe (posiadanie i wyrażanie swej tożsamości kulturowej i religijnej oraz związanych z nią odrębności);

²²⁵ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja Międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 27.

²²⁶ s. 34.

²²⁷ P. P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, s. 26.

- polityczne (preferowanie określonego światopoglądu, doktryny, ideologii);
- ekonomiczne (pozycja majątkowa i jej następstwa)²²⁸.

Jakkolwiek, na co zwraca uwagę Z. Melosik, *emancypująca w swojej istocie kategoria różnicy (etnicznej, rasowej, kulturowej, płciowej) została w społeczeństwie konsumpcji swoiście „ubezwłasnowolniona” i w praktyce potwierdza filozofię korporacyjnego wzoru konsumpcji, która odwołuje się do odmienności konsumentów i do ich wolności w sferze dokonywania wyborów. To przede wszystkim konsumpcja dostarcza jednostkom możliwości potwierdzania swojej „unikatowości” poprzez zakup „jedyne w swoim rodzaju” samochodu, słuchanie „jedynej w swoim rodzaju” muzyki itp. Konsumpcja staje się płaszczyzną konstruowania i rekonstruowania różnicy, a ideologia konsumpcyjnego celebrowania różnicy wchłania pojęcie różnicy związane z upodmiotowieniem „milczących dotąd głosów”²²⁹. Tożsamość stała się sfragmentaryzowanym konstruktem, a koncepcja „musisz być taki sam” ustąpiła idei „musisz być odmienny”²³⁰.*

Wielorakie kultury różnią się od siebie potrzebami ludzkimi²³¹, metodami ich realizacji a także sposobami ich zaspokajania. Wymiarami międzykulturowości są m.in.: dieta i sposoby odżywiania (*Claude Lèvi-Strauss wyodrębnił kilka dychotomii różniących kultury ze względu na „gustemy”, czyli dominujące w nich kulinarne modele zaspokajania głodu: kulturę kartofla, kulturę ryżu, kulturę picia alkoholu etc.*); sposób gospodarowania przestrzenią, dystans społeczny, terytorium, rodzaje zbiorowości terytorialnej, sposób pojmowania wstydu, ochrona przed warunkami atmosferycznymi, ubiór, seks, wiek, płeć, nawet sny i ich interpretacje²³². Człowiek poszukuje nowych kultur i/lub tworzy je. Jak zauważa Z. Melosik: *Ludzie jednak nadal poszukują w życiu układów*

²²⁸ Tamże, s. 26.

²²⁹ Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej...*, dz. cyt., s. 34.

²³⁰ Tamże, s.34.

²³¹ Klasyczna koncepcja Abrahama Masłowa; Por. A. H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1990.

²³² Ludzi należących do różnych kultur może różnić sposób, w jaki korzystają z wytworów kultury materialnej oraz, jakie funkcje pełnią. Komputer może być użyty jako „rekwizyt” i wskaźnik statusu w biurze etiopskiego ministra, podczas gdy stanowić może także bardzo ważny instrument komunikacji międzykulturowej dla alaskańskiego Inuita.; Por. T. Paleczny, *Interpersonalne Stosunki Międzykulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 13.-36.

znaczeń, które dałyby im poczucie identyfikacji i przynależności, wyznaczyłyby kontury ich tożsamości i rytm ich codzienności. (...) W konsekwencji, dla coraz większej liczby ludzi rytm ich życia wyznaczany jest przez rytm relacji z ich własnym ciałem. W sytuacji, gdy człowiek nie jest w stanie panować nad swoim środowiskiem zewnętrznym, a w świecie panuje chaos znaczeń, „wycofanie się w ciało stanowi jedną z możliwych racjonalnych odpowiedzi. (...) Ucieka się w ciało, które staje się azylem (azyl ten niekiedy zamienia się w więzienie)²³³. Trudno zatem nie traktować medykalizacji i farmakolizacji jako nowej kultury, która wpisała się na stałe w międzykulturowy tygiel społeczeństw ponowoczesnych.

Międzykulturowość wymaga nie tylko zrozumienia, rozważenia i docenienia własnej kultury, ale także szacunku opartego na autentycznych informacjach i wzbudzaniu ciekawości wobec kultury etnicznej innych. To działanie, które zachodzi na styku kultur, a nie jest celem samym w sobie. Pojęcie międzykulturowości jest liberalną koncepcją humanistyczną, logicznym rozszerzeniem praw człowieka głoszonych już w oświeceniu. Od indywidualnego *liberté*²³⁴ i *egalité*²³⁵ przeszliśmy do wolności wypowiedzi różnych grup i kultur, a ostatecznie do nieco niejasnego pojęcia równości wszystkich kultur. Tadeusz Paleczny konstatuje, że *kultury wzajemnie się uzupełniają, dopełniają, wzbogacają, tworząc światowy, ogólnoludzki system kultury*²³⁶.

Mówiąc międzykulturowość, przeważnie mamy na myśli pojęcia, takie jak: interakcję, wymianę, wzajemność, współzależność czy też solidarność. To także wartości, do których odnoszą się jednostki lub grupy w rozumienia świata i rozpoznawaniu interakcji zachodzących w pewnym momencie między wieloma aspektami tej samej kultury i/lub między różnymi kulturami. *Międzykulturowość to aktywny wymiar różnorodności. Z założenia jest interakcją między jednostkami, grupami społecznymi i społecznościami:(...)*²³⁷. Fethi Mansouri i Ruth Arber, australijski zespół badaczy,

²³³ Z. Melosik, *Dyskursy medykalizacji i farmakologizacji: rekonstrukcje tożsamości człowieka*, Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review), nr 25 (vol. 2), Toruń 2017, s. 134-135.

²³⁴ Fr. wolność.

²³⁵ Fr. równość.

²³⁶ T. Paleczny, *Interpersonalne Stosunki Międzykulturowe...*, dz. cyt., s. 169.

²³⁷ *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, Francesca Brotto, Josef Huber, Katarzyna Karwacka-Vögele, Gerhard Neuner, Roberto Ruffino, Rüdiger Deutsch, Rada Europy Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 22.

definiuje międzykulturowość jako *interakcję różnorodnych kultur i możliwość tworzenia wspólnych form ekspresji kulturowej poprzez dialog i wzajemny szacunek*²³⁸.

Międzykulturowość wzmacnia kontakty zespołowe i ich zdolność do prowadzenia wielorakich działań, przyjmowania współodpowiedzialności oraz budowania wspólnych wymiarów tożsamości, promuje paradygmat *współistnienia*. Można ją zdefiniować jako dynamiczny proces, w którym ludzie z różnych kultur wchodzi w interakcje, aby uczyć się o własnej kulturze a także kwestionować ją. Dostrzega nierówności społeczne i potrzebę ich przewyciężenia. Z drugiej strony międzykulturowość wiąże się z wychodzeniem poza odrębne kategorie i granice grup. Jest procesem przenoszenia kultur w przestrzeń wspólnych doświadczeń społecznych, pozwala na ich przenikanie się²³⁹.

Odnosi się do wspierania dialogu międzykulturowego i kwestionowania tendencji do segregacji kulturowej. Wychodzi poza bierną akceptację wielu kultur, promuje dialog i interakcje. Opiera się na uznaniu zarówno różnic, jak i podobieństw między kulturami, oznacza relacje wzajemnego szacunku – takie, które nie zagrażają tożsamości kulturowej. Proces międzykulturowości *oddziałując na różne sfery życia ludzkiego, wyzwala i kreuje wzajemną wymianę i interakcje poza centrum, wywołuje specyficzną komunikację międzyludzką związaną z potrzebami wychodzenia poza granice własnej kultury, kształtuje umiejętność bycia i funkcjonowania na pograniczach kulturowych, intelektualnych, psychicznych, społecznych i tym podobnych*²⁴⁰.

²³⁸ F. Mansouri, R. Arber, *Conceptualizing intercultural understanding within international contexts: challenges and possibilities for education*, *Interculturalism at the Crossroads, Comparative perspectives on concepts, policies and practice*, Edited by Fethi Mansouri, UNESCO Publishing, 2017, S. 32.

²³⁹ Por. M. Hardy, S. Hussains, *Dialogue, conflict and transformation: concepts and context* [w:] *Interculturalism at the Crossroads, Comparative perspective on concepts, policies and practices*, UNESCO 2017, s.65-82.

²⁴⁰ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005, s. 39.

Według Rady Europy²⁴¹ poszanowanie i promowanie różnorodności kulturowej w oparciu o wartości, na których zbudowana jest ta organizacja, to podstawowe warunki rozwoju społeczeństw opartych na demokracji i solidarności. *Biała księga na temat dialogu międzykulturowego*²⁴² przekonuje w imieniu rządów 47 państw członkowskich Rady Europy, że nasza wspólna przyszłość zależy od naszej zdolności do ochrony i rozwoju praw człowieka, zapisanych w *Europejskiej Konwencji Praw Człowieka*, demokracji i państwa prawa, oraz do promowania wzajemnego zrozumienia. Jest to powód, dla którego podejście międzykulturowe stanowi przyszłościowy model zarządzania różnorodnością kulturową. Proponuje on koncepcję opartą na godności ludzkiej jednostki (obejmującą nasze wspólne człowieczeństwo i wspólne przeznaczenie). Jeśli ma zostać zrealizowana tożsamość europejska, będzie ona oparta na wspólnych podstawowych wartościach, poszanowaniu wspólnego dziedzictwa i różnorodności kulturowej, jak również na poszanowaniu godności każdej jednostki. Z. Melosik wskazuje na trudność tego procesu przez pryzmat różnych typów tożsamości, takich jak:

→ tożsamość globalna przezroczysta – jest to odpowiedź na potrzeby m.in. wielkich korporacji (uniwersalny ekspert, badacz). Taka osoba bardzo często (niekiedy kilkakrotnie w ciągu tygodnia) zmienia miejsce pobytu – z szybkością Concorda przemieszcza się przez kraje i kultury, przechodząc z jednego układu do drugiego bez żadnego problemu. Z punktu widzenia interesów korporacji empatia kulturowa jest u takiej osoby zbędnym balastem. Ma ona realizować założone cele i nałożone przez instytucje zadania. Tego typu tożsamość cechuje się całkowitą niewrażliwością na różnice kulturowe. Profesjonalne formuły (wykresy, schematy, szablony) są już przygotowane - gotowe do zastosowania zarówno w Polsce, jak i w Kenii, Iranie

²⁴¹ Rada Europy (ang. *Council of Europe*, fr. *Conseil de l'Europe*) - organizacja międzynarodowa, która zrzesza większość państw europejskich oraz kilka spoza tego kontynentu. Według art. 1a Statutu Rady Europy nadrzędnym celem RP jest *osiągnięcie większej jedności między jej członkami, aby chronić i wcielać w życie ideały i zasady stanowiące ich wspólne dziedzictwo oraz aby ułatwić ich postęp ekonomiczny i społeczny*.

²⁴² Dokument zawierający propozycje promocji idei dialogu międzykulturowego, poszanowania i wzajemnego zrozumienia, bazując na wartościach, którymi kieruje się Rada Europy <https://www.nck.pl/projekty-kulturalne/projekty/dialog/aktualnosci/biala-ksiega-dialogu-miedzykulturowego-rady-europy> [dostęp: 27.11.2020].

czy Wenezueli. Formuły te są bardzo pojemne - otwarte na każdą kulturowość, a właściwie ślepe na każdą kulturowość.

- tożsamość globalna - każda osoba, która potrafi żyć różnicą kulturową, ma empatię kulturową;
- tożsamość nieustannego wędrowca – rzeczywistość staje się nim, a on tą rzeczywistością;
- tożsamość upozorowana - życie prowadzone w świecie pozbawionym stabilnych znaczeń, którego specyfika określona jest przez sfragmentaryzowane przekazy medialne i ideologię konsumpcji nie daje podstaw dla ukształtowania jakiegokolwiek „realnej tożsamości”.
- tożsamość typu „autentyczna nieautentyczność” - nie zaprzecza różnicy, po prostu zakłada, że jeśli nie ma podstaw dla rozróżnienia między alternatywnymi twierdzeniami, wówczas poza stwierdzeniem faktu zaangażowania się w różnicę, nic więcej nie można odczytać z danej narracji.
- tożsamość typu „supermarket” – realizuje ideę społeczeństwa konsumpcji m.in. poprzez modę²⁴³.

Dialog międzykulturowy powinien zapobiegać podziałom etnicznym, religijnym, językowym i kulturowym. Bądź co bądź może rozwijać się tylko wtedy, gdy spełnione zostaną pewne warunki wstępne. W *Białej księdze* stwierdza się, że *aby rozwijać dialog międzykulturowy, należy w wielu aspektach dostosować demokratyczne zarządzanie różnorodnością kulturową; należy wzmocnić demokratyczne obywatelstwo i uczestnictwo; należy uczyć się i uczyć kompetencji międzykulturowych; należy tworzyć i poszerzać przestrzeń dla dialogu międzykulturowego; a dialog międzykulturowy powinien być prowadzony na szczeblu międzynarodowym*²⁴⁴. To aktywny wymiar różnorodności. Z założenie wskazuje na społeczne interakcje. Dialog jest narzędziem uczenia się demokracji. Edukacja w wymiarze międzykulturowym wzbogaca demokratyczne społeczeństwa oraz wspiera *różnorodności i złożoności w procesie zmian kulturowych*²⁴⁵.

²⁴³ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja...*, dz. cyt., s. 48-53.

²⁴⁴ *Dokument zawierający propozycje promocji idei dialogu międzykulturowego...*, dz. cyt.

²⁴⁵ Rada Europy, *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji, Ateny, 10–12 listopada 2003 r., s. 28.

Rozbudowaną wykładnię międzykulturowości w perspektywie edukacyjnej przedstawili Helmut Fennes i Karen Hapgood, dowodząc, że *międzykulturowe uczenie się to coś więcej niż spotkanie z inną kulturą i coś więcej niż szok kulturowy*. Zdaniem badaczy *lęk przed obcym nie jest naszym naturalnym przeznaczeniem, a rozwój kulturowy zawsze był rezultatem kontaktów między odmiennymi kulturami*. Prefiks „między” sugeruje, że ów lęk i bariery historyczne można przezwyciężyć, wskazując na występowanie związków i wymiany pomiędzy kulturami. Podstawą uczenia międzykulturowego powinny być kontakty i spotkania z odmiennymi kulturami. Dodają, że to *nie tylko kwestia wiedzy i umiejętności (...), ale także stanu umysłu otwartego na akceptację niejednoznaczności, innych poglądów i zachowań*. Konkludują, że najważniejsze jest *postrzeganie ludzi takimi jacy są, bez oceniania ich przez pryzmat własnej kultury*²⁴⁶.

Jednym z nadrzędnych wyznaczników międzykulturowości jest dialog. Nieangażowanie się w niego może przyczynić się do stereotypizacji w postrzeganiu drugiego człowieka, budowania klimatu wzajemnych podejrzeń, napięć i niepokoju. Załamanie się dialogu w społeczeństwach i pomiędzy nimi może w niektórych przypadkach stworzyć klimat sprzyjający powstawaniu np. ekstremizmu i terroryzmu. *Zamykanie drzwi przed zróżnicowanym środowiskiem daje iluzoryczne bezpieczeństwo, pozbawia wszystkich korzyści płynących z nowych otwarć kulturowych, niezbędnych dla rozwoju osobistego i społecznego w zglobalizowanym świecie*. Rozdzielone i wzajemnie się wykluczające społeczności tworzą klimat często wrogi dla autonomii jednostki i niezakłóconego korzystania z praw człowieka i jego podstawowych wolności. Ma na celu pogłębienie zrozumienia zróżnicowanych poglądów, zwiększenie współpracy i uczestnictwa (lub swobody dokonywania wyborów), umożliwienie rozwoju osobistego i transformacji oraz promowanie tolerancji i szacunku dla innych. Dialog międzykulturowy może służyć wielu celom, w ramach nadrzędnego celu, jakim jest promowanie pełnego poszanowania praw człowieka, demokracji i praworządności. Dzięki dialogowi nikt nie pozostawia nikogo na marginesie ani nie określa nikogo jako osoby z zewnątrz. Jest potężnym narzędziem mediacji i pojednania. Dzięki krytycznemu i konstruktywnemu zaangażowaniu na różnych płaszczyznach kulturowych stanowi odpowiedź na rzeczywiste obawy dotyczące rozdrobnienia społecznego i braku bezpieczeństwa, a jednocześnie

²⁴⁶ H. Fennes , K. Hapgood, *Intercultural learning in the classroom*. London: Crossing Borders. 1997 [za:] Rada Europy, *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy...*, dz. cyt., s.34.

wspiera integrację i spójność społeczną. Wolność wyboru, wolność słowa, równość, tolerancja i wzajemny szacunek dla godności ludzkiej należą do zasad przewodnich w perspektywie międzykulturowości jako wartości społecznej. Elżbieta Czykwin zachęca do poszukiwań dialogu międzykulturowego w parezji rozumianej jako komunikowanie się w sposób otwarty i szczery: *Osadzenie dialogu parezjastycznego w tradycji greckiej, chrześcijańskiej i judaistycznej stanowi wartościowe przesłanie do poszukiwania zasad prowadzenia dialogu międzykulturowego*²⁴⁷.

Skuteczny dialog międzykulturowy wymaga wielu postaw, którym sprzyja kultura demokratyczna - w tym otwartość umysłu, chęć zaangażowania się w dialog i umożliwienie innym wyrażenia swoich poglądów, zdolność do rozwiązywania konfliktów na drodze pokojowej oraz uznanie dobrze uzasadnionych argumentów innych. Przyczynia się do wzmocnienia stabilności demokratycznej oraz do walki z uprzedzeniami i stereotypami w życiu publicznym i dyskursie politycznym, a także do ułatwiania budowania koalicji w różnych społecznościach kulturowych i religijnych, a tym samym może pomóc w zapobieganiu konfliktom lub ich eskalacji - również w sytuacjach *zamrożonych konfliktów*.

Nasza tożsamość z definicji nie jest tym, co czyni nas takimi samymi jak innych, ale tym, co czyni nas wyjątkowymi. Tożsamość jest złożonym i kontekstualnie wrażliwym połączeniem różnych elementów. Wolność wyboru własnej kultury jest fundamentalna; to centralny aspekt praw człowieka. Równocześnie lub na różnych etapach życia możemy przyjmować różne przynależności kulturowe. Podczas gdy każdy człowiek jest w pewnym stopniu *wytworem* swojego dziedzictwa i pochodzenia społecznego, we współczesnych demokracjach może wzbogacić swoją tożsamość poprzez integrację międzykulturową. Nikt nie powinien być ograniczony wbrew swojej woli w obrębie określonej grupy, społeczności, systemu myślowego czy światopoglądu. Powinien natomiast mieć swobodę *wyrzeczenia się* lub zmiany wcześniejszych wyborów i dokonywania nowych - o ile są one zgodne z uniwersalnymi wartościami praw człowieka, demokracji i państwa prawa. Wzajemna otwartość i dzielenie się to podwójne aspekty przynależności międzykulturowej. Oba są zasadami współżycia stosowanymi wobec jednostek i grup, które mogą swobodnie praktykować swoje kultury, oczywiście pod warunkiem, że będą

²⁴⁷ E. Czykwin, *Dialog międzykulturowy a postulaty parezji*, [w:] *Bliżej siebie. Edukacja i dialog w grupie niejednorodnej kulturowo Closer to Each Other. Education and Dialogue in a Culturally Composite Group*, red. R. Nowakowska-Siuta, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2015, s. 38.

szanowane tylko przez innych. Kultura różnorodności może się rozwijać tylko wtedy, gdy demokracja pogodzi rządy większości z prawami osób należących do mniejszości. Narzucanie woli większości mniejszości bez zapewnienia skutecznej ochrony praw dla wszystkich jest niezgodne z zasadami wspólnego europejskiego dziedzictwa konstytucyjnego. Społeczeństwo europejskie zaangażowane w łączenie jedności i różnorodności nie może przecież być społeczeństwem typu *zwycięzca bierze wszystko*, musi natomiast wypełniać przestrzeń społeczną wartościami równości i wzajemnego szacunku.

Definiuję międzykulturowość jako zbiór celowych relacji i interakcji kulturowych, których założeniem jest promowanie dialogu oraz wzajemnego szacunku, z zachowaniem tożsamości kulturowej każdego człowieka. Rozumienie pojęcia odnoszę nie tylko do stosunków między osobami należącymi do różnych krajów lub regionów świata, ale także do ludzi, którzy należą do tej samej społeczności, mających różne cechy z etnicznego, społecznego lub innego punktu widzenia. Uważam, że międzykulturowość to pełna szacunku interakcja między ludźmi z różnych środowisk kulturowych. Odbywa się w równych warunkach i zakłada zdolność do komunikowania się z innymi, zarówno w wymiarze wiedzy jak i zrozumienia danej kultury, oraz międzykulturowego porozumienia. *Bazą dla tego porozumienia musi być akceptacja indywidualnych praw człowieka, tolerancja, religijna i kulturowa różnorodność. Będąc odpowiedzialnym za przyszłość świata, należy dążyć do międzykulturowej tożsamości ludności świata. Poprzez kognitywną i afektywną elastyczność możliwe byłoby dostosowanie się do nowych kultur oraz unikanie, powstrzymywanie i łagodzenie konfliktów, które mają swoje źródło w zderzeniu religii i kultur sztywno oddzielających się od siebie*²⁴⁸.

W procesie międzykulturowości osoby z różnych kultur uczą się zarówno od własnej kultury, jak i z innych kultur. Dystansują się od własnych przekonań, nie odrzucając ich, a jednocześnie uczą się obiektywizacji odniesienia do własnej kultury. Ważne jest również, aby umieć postawić się na miejscu drugiego i rozwinąć empatię wobec drugiego człowieka. Należy jednak podkreślić, że kultura drugiej strony nie powinna być uogólniona ani sprowadzana do zbioru stereotypów. Międzykulturowość

²⁴⁸ R. Nowakowska-Siuta, *Kształcenie wrażliwości interkulturowej poprzez naukę języka obcego - Teaching English in Poland Program (TEIP)*, Z warsztatu pedagoga, Studia z Teorii wychowania, Tom X, nr 1.(26), Warszawa 2019, s. 224.

może być środkiem rozwoju formacji obywatelskiej, ponieważ pozwala na nabywanie wartości, takich jak szacunek dla i do innych, czy też tolerancji. *Tolerancja – jak zauważa Jerzy Nikitorowicz - pozwala na kształtowanie pozytywnych więzi pomimo różnic, na prowadzenie dialogu międzykulturowego z możliwością utrzymania wewnętrznej autonomii, jak też na utrzymanie wielokulturowości, dwoistości. Z kolei nietolerancja wiąże się z poczuciem alienacji i nasilonej agresji, natomiast w wymiarze społecznym prowadzi do hamowania rozwoju społecznego*²⁴⁹.

Przypatrzmy się definicji pojęcia wielokulturowość, które – mimo różnic semantycznych - ma wyraźne konotacje z międzykulturowością²⁵⁰. Zdaniem P. P. Grzybowskiego, wielokulturowość to *różne kultury i grupy narodowe, etniczne, religijne itp. żyją na tym samym terytorium*. Mimo to – jak zauważa P. P. Grzybowski - nie wchodzi z sobą w bliższe relacje, a ich spotkania mają charakter incydentalny. *Odmienność jest tu postrzegana jako coś negatywnego, wręcz zagrożenie i stanowi czynnik usprawiedliwiający dyskryminację. Mniejszości ewentualnie mogą być biernie tolerowane, lecz nigdy akceptowane czy doceniane. Prawo, w którym przewidziano zapisy kładące kres praktykom dyskryminacyjnym, obiektywnie nie jest jednak przestrzegane. Chociaż łączy ich wspólne terytorium żyją i funkcjonują obok siebie bez jakiegokolwiek zaangażowania emocjonalnego, ograniczając się do wymuszonych fizyczną bliskością kontaktów zewnętrznych, tzn. nie. Społeczeństwo jest tu zbiorem odrębnych grup, z których każda ma swoje interesy i troszczy się o nie w różnych instytucjach społecznych. W świecie z wyraźnymi tendencjami do izolacjonizmu konflikty i reakcje antagonistyczne są na styku większość – mniejszości, przy czym większość dąży do zasymilowania mniejszości. Stosunki społeczne ujmowane są przez pryzmat grup i ich statusów, a sytuacja i prawa jednostek stanowią sprawę drugorzędną*²⁵¹.

Na ważny – chociaż rzadko analizowany w literaturze przedmiotu - kontekst wielokulturowości zwrócił uwagę Z. Melosik, opisując nowy typ człowieka, który posiada tożsamość typu *all inclusive*. W perspektywie turystyki kulturowej taki podróżnik porzuca wszelkie próby poznania kraju, w którym przebywa. Oczekuje (i go otrzymuje)

²⁴⁹ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja Międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 23.

²⁵¹ P. P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia...*, dz. cyt., s.21-25.

strywializowanego, kulturowo pustego produktu typu *instant*. Poznaje kulturę bez jakiegokolwiek jej kontekstu naszpikowaną zdekontekstualizowanymi i sfragmentaryzowanymi symbolami i okruchami istniejącej tam kultury²⁵². Uczestniczenie w kulturze *zainscenizowanej różnicy* pozbawia człowieka np. wrażliwości wielo lub międzykulturowej, a tym samym nabywania kompetencji międzykulturowych. Widzi ona kulturową rzeczywistość każdego kraju przez pryzmat międzynarodowych lotnisk, dobrych hoteli i restauracji, supermarketów, a współcześnie są one atrybutami niemal każdego dużego miasta²⁵³.

W podobny sposób konstatował Leszek Kołakowski, mówiąc: *Nie wiem nawet, czy do podróży zaliczyć można ten rodzaj masowej turystyki, gdzie, na przykład, mieszkańcom krajów chłodnych, jak Anglia, chodzi o kawałek ciepłego morza w Hiszpanii, a na miejscu już tam mają przygotowane angielskie bary, angielskie jedzenie (pożał się Boże), Hiszpania sama zaś ich nie obchodzi*²⁵⁴.

Z. Melosik konkluduje, że *dekontekstualizacja różnicy, sfragmentaryzowanie jej przez umieszczenie w otoczeniu sprzecznym z zawartym w niej na wstępie przekazem kulturowym powodują, że różnica przestaje mieć znaczenie. Jest już tylko jednym z miliardów fragmentów gry stylu, parodii i kontekstów*²⁵⁵.

Międzykulturowość to przede wszystkim proces kompetencji interakcji. Wielokulturowość natomiast opisuje zróżnicowany kulturowo charakter społeczeństwa ludzkiego i odnosi się nie tylko do elementów kultury etnicznej czy narodowej, ale obejmuje również różnorodność językową, religijną i społeczno-ekonomiczną. Z drugiej strony międzykulturowość jest opisywana jako koncepcja dynamiczna i odnosi się do ewoluujących relacji między grupami międzykulturowymi, a wielokulturowość jest wynikiem wymiany i dialogu międzykulturowego.

Kompetencje wielokulturowe są definiowane z wyraźnymi konotacjami międzykulturowymi. Według Michaela Schönhutha kompetencja wielokulturowa to zdolność, tworzenia wspólnego środowiska międzykulturowego w celu swobodnej

²⁵² Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej...*, dz. cyt., s. 77.

²⁵³ Tamże, s. 78.

²⁵⁴ L. Kołakowski, *Mini-wykłady o maxi-sprawach*, Znak, Kraków 2003, s. 29.

²⁵⁵ Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej...*, dz. cyt., s. 98.

i skutecznej wymiany myśli²⁵⁶. Widzimy, że kompetencja wielokulturowa jest bliska rozumieniu kompetencji międzykulturowej/ interkulturowej. Człowiek kompetentny wielokulturowo powinien wykazywać się nie tylko kulturą bezkonfliktowej komunikacji, ale także zbiorem cech osobowości, które ukazują postawę moralną, pełną empatii i otwartości na Innego.

*Wielką narracją społeczeństw wielokulturowych stała się ideologia konsumpcji: codzienność milionów ludzi – w tym również mniejszości rasowych i etnicznych, żyjących w krajach wysoko rozwiniętych – wyznaczona jest współcześnie przez „kulturę konsumpcji”*²⁵⁷.

Ideologia konsumeryzmu stała się – niezależnie od wymiaru kulturowego jednostki – obowiązującą nie tylko wśród dorosłych, ale także wśród dzieci i młodzieży.

Wielokulturowość buduje przestrzeń publiczną, w której umożliwia różnym grupom interakcje, proponuje różne formy pluralizmu²⁵⁸. J. Nikitorowicz postuluje, by wielokulturowość jako proces rozpatrywać i analizować w kilku wymiarach:

- wymiarze empirycznym, czyli występowanie w danym regionie zróżnicowania kulturowego w różnym zakresie;
- wymiarze świadomościowym, czyli samodefiniowanie przynależności do określonej kultury, uznawanie jej norm, wartości i sankcji;
- wymiarze ideologicznym, czyli podejmowanie zobowiązań etyczno-moralnych wobec innych pod względem kulturowym, wspieranie środowisk opiniotwórczych, organizacji, stowarzyszeń, fundacji w celu zrozumienia innych kultur, porozumienie, współpraca, wychowanie do pokoju i realizowanie idei poprawności politycznej, relatywizmu kulturowego, dialogu i tolerancji itp.;

²⁵⁶ Por. M. Schönhuth, *Glossar Kultur und Entwicklung: Ein Vademecum durch den Kulturschungel*. Trier: Trierer Materialien zur Ethnologie, 2005, [w:] I. Iwaniuk, *Kompetencja wielokulturowa – różnorodność podejść do definicji tego pojęcia we współczesnej myśli pedagogicznej*, Języki obce w szkole, 04/2014, s. 92.

²⁵⁷ Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej...*, dz. cyt., s. 29.

²⁵⁸ G. Babiński, *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność – zróżnicowanie religijne – tożsamość*, Nomos, Kraków 1997.

- wymiarze edukacyjnym, czyli tworzenie systemu edukacyjnego, działanie na rzecz dialogu międzykulturowego przez realizację projektów i programów kształtujących postawy otwartości i porozumienia z innymi kulturami, doświadczanie inności kulturowej i uwrażliwianie na nią²⁵⁹.

Wyodrębnienie powyższych wymiarów może się przyczynić do rozwoju edukacji międzykulturowej. R. Nowakowska-Siuta we współczesnej percepcji wielokulturowości wskazuje na dwa szczególnie ważne elementy:

- uznanie praw imigrantów do utrzymania własnej kultury – religii, języka i odtwarzania własnych etnicznych instytucji;
- oczekiwania udziału imigrantów w życiu społeczeństwa przyjmującego (znajomość języków, kodów kulturowych)²⁶⁰. Komparatystka zaznacza, że skuteczna polityka wobec imigrantów wymaga spełnienia nie *jednego* z, ale obu tych założeń równocześnie.

Wielokulturowość odnosi się społeczeństwa, które z istoty jest zróżnicowane, a mianowicie: wielojęzyczne, wieloetniczne, wielowyznaniowe itd. Różnice te widać we wspólnej przestrzeni publicznej, odnoszą się m.in. do sfer: tożsamości, postaw, wartości, symboli, stylów życia. Wielokulturowość – w przeciwieństwie do międzykulturowości - ma wymiar makrospołeczny²⁶¹.

Badania nad problematyką edukacji w środowiskach zróżnicowanych kulturowo stały się intelektualną potrzebą w czasach globalizacji i integracji europejskiej. Zróżnicowanie kulturowe społeczeństw wpisało się rzeczywistość europejską, w której perspektywa *Ja – On; My - Oni* wydaje się szczególnie ważna w kształtowaniu tożsamości grupowej. Umiejętne zarządzanie rosnącą różnorodnością kulturową Europy -

²⁵⁹ J. Nikitorowicz, *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych. Wprowadzenie w realizowaną problematykę* [w:] J. Nikitorowicz, M. Sobecki, W. Danilewicz, J. Muszyńska, D. Misiejuk, T. Bajkowski, *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 11.

²⁶⁰ R. Nowakowska-Siuta, *Współczesne wyzwania wielokulturowości w perspektywie pedagogicznej*, [w:] (red.) Renata Nowakowska-Siuta, *Bliżej siebie. Edukacja i dialog w grupie niejednorodnej kulturowo*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2015, s. 22.

²⁶¹ F. Brotto, J. Huber, K. Karwacka-Vögele, G. Neuner, R. Ruffino, R. Teutsch, *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich...*, dz. cyt. s. 24.

zakorzenioną w historii naszego kontynentu i wzmocnioną przez globalizację - w sposób demokratyczny stało się w ostatnich latach priorytetem. Rodzą się zatem pytania: Jak powinniśmy reagować na różnorodność? Jaka jest nasza wizja społeczeństwa przyszłości? Czy jest to społeczeństwo podzielonych społeczności, charakteryzujące się w najlepszym razie współistnieniem większości i mniejszości o zróżnicowanych prawach i obowiązkach, luźno powiązanych ze sobą wzajemną niewiedzą i stereotypami? Czy też jest to żywe i otwarte społeczeństwo bez dyskryminacji, przynoszące korzyści nam wszystkim, charakteryzujące się włączeniem wszystkich mieszkańców w pełne poszanowanie ich praw człowieka? *Idea kształcenia międzykulturowego stara się godzić postulaty emancypacji i upodmiotowienia jednostek i grup społecznych, doświadczenie pluralizmu społecznego i kulturowego z koniecznością tworzenia podstaw życia wspólnotowego – społeczeństwa, które mimo różnic, tworzy pewną całość*²⁶².

Edukacja międzykulturowa²⁶³ i pedagogika międzykulturowa pojawiły się jako gałęzie nauk pedagogicznych w latach 70. XX wieku ze względu na wzmocnienie interakcji między różnymi narodami i kulturami w Europie i na świecie. Powstaniu badań w zakresie edukacji międzykulturowej sprzyjały także m.in. procesy rozpadu niektórych krajów na odrębne małe państwa (Jugosławia, Czechosłowacja itp.). Procesy integracyjne doprowadziły do powstania zjednoczonej Europy. Początkowa integracja gospodarcza wymagała koordynacji stanowisk w dziedzinie edukacji i wychowania, w tym w kierunku rozwoju edukacji międzykulturowej. Problem edukacji międzykulturowej stał się szczególnie ważny na tle konfliktów i wojen międzynarodowych i międzypaństwowych, kiedy stare mechanizmy powstrzymywania przestały działać, a nowe nie zostały jeszcze wypracowane. Konieczne było podjęcie długofalowych prac nad kształceniem osoby o różnym poziomie kultury w zakresie interakcji *międzyetnicznej* i *międzykulturowej*,

B. Milerski, *Kształcenie międzykulturowe w szkole z perspektywy pedagogiki religii*, referat wygłoszony podczas IV Ekumenicznego Forum Katechetycznego, Warszawa-Radość, 15-16 maja 2009 r., s.1. [na:] <https://ekumenia.pl/content/uploads/2014/03/Kształcenie-miedzykulturowe-w-szkole-z-perspektywy-pedagogiki-religii-B.Milerski.pdf> [dostęp: 09.04.2021 r.].

²⁶³ Jak zauważa P. P. Grzybowski *podwaliny edukacji międzykulturowej zawdzięczamy przede wszystkim kobietom walczącym z rasizmem, domagającym się równouprawnienia płci (także w oświacie), wyzwolenia niewolników i ulżenia losowi ubogich*. P. P. Grzybowski, G. Idzikowski, *Inni, Obcy- ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej...*, dz. cyt., s. 41.

co w końcu, np. w naszym kraju doprowadziło do otwarcia w wielu uczelniach wydziałów edukacji międzykulturowej i regionalnej²⁶⁴.

Światy kulturowe, z którymi dzieci, młodzież i dorośli powinni się zapoznać, nie są niezmiennymi bytami, ale żywym organizmem, obdarzonym możliwością dostosowywania i ciągłego odnawiania. Zauważmy, że nawet kultura społeczności imigranckich, ich ojczystych krajów, często się zmienia, gdy tylko nawiązują kontakt z lokalnymi kulturami. Imigranci stanowią podstawę i mogą łatwo dopasować się do nowego środowiska. Kontakt z dominującymi kulturami, w których się osiedlili, jest niezbędny. Dzieci angażują się w nową kulturę, ponieważ mają bardzo małą lub żadną wiedzę o kulturze lokalnej i praktykach w swoim kraju. Klucz do ich przyszłości nie tkwi w książkach, ale w żywych praktykach i integracji społecznej. Młodzi ludzie mają dostęp do kultury, która daje nowe możliwości. Oprócz akceptacji różnorodności edukacja międzykulturowa musi uczyć młodych ludzi odgrywania aktywnej roli w społeczeństwie i walki z wszelkimi formami dyskryminacji, segregacji i ksenofobii. Prawa człowieka należy również podkreślić wśród studentów, pedagogów i naukowców. Takie uniwersalne odniesienie mogłoby nas skierować do wyjścia poza różnice ideologiczne. Zgodnie z prawami człowieka powinniśmy dążyć do rozwoju świata bez jakiegokolwiek dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, kolor skóry, język, religię, poglądy polityczne lub inne, pochodzenie narodowe lub społeczne, przynależność do mniejszości narodowej, majątek, urodzenie bądź z jakichkolwiek innych przyczyn²⁶⁵.

Prawo do zróżnicowanej edukacji i uznania specjalnych potrzeb oraz zdolności są wyznacznikami jakości edukacji. Wymiar międzykulturowy staje się strategią, która priorytetowo uczestniczy w zintegrowanym systemie wartości przestrzeni edukacyjnej, zarządzaniu alternatywnością, szkoleniach oraz umiejętności komunikacji międzykulturowej.

Międzykulturowa perspektywa edukacji może prowadzić do łagodzenia konfliktów i wykorzenienia przemocy w szkole poprzez kształtowanie zachowań, takich jak:

²⁶⁵Artykuł 14., *Zakaz dyskryminacji* [w:] *Europejska Konwencja Praw Człowieka o nowelizacji przez Protokół nr 11 i 14z Protokołem nr 1 oraz Protokołami nr 4, 6, 7, 12, 13 i 16, zmiany wprowadzone na mocy Protokołu nr 14 (CETS nr 194), który wszedł w życie w dniu 1 czerwca 2010 r.* [w:] *European Convention on Human Rights* (uberkasta.pl) [dostęp: 10.01.2021 r.]

umiejętności porozumiewania się, współpracy, szacunku dla siebie i innych, tolerancji dla odmiennych opinii, podejmowania decyzji demokratycznie.

Edukacja międzykulturowa²⁶⁶ w Europie jest kształtowana przez jej specyficzną historię i tradycję, a także współczesne krajowe systemy społeczno-polityczne i edukacyjne. Istnieje szerokie spektrum podejść do edukacji międzykulturowej i nawet w przypadku zbieżności polityk dotyczących poszczególnych krajów rzeczywistość nauczania i edukacji może się znacznie różnić. Europa zawiera duże różnice pod względem kontekstu i rozwoju edukacji międzykulturowej. Kraje różnią się znacznie pod względem historii migracji, ponieważ niektóre, takie jak: Belgia, Wielka Brytania, Holandia, Francja i Portugalia to dawne potęgi kolonialne, kraje skandynawskie natomiast były historycznie bardziej jednorodne, chociaż obecnie wyłaniają się jako społeczeństwa zróżnicowane kulturowo. Europa obejmuje również kraje bałkańskie, wschodnioeuropejskie i nowe państwa członkowskie Unii Europejskiej, Potwierdzają one nową narodową tożsamość polityczną i kulturową, a ich perspektywa mniejszości narodowych i edukacji międzykulturowej jest również ważna dla ich historii i gwałtownych zmian, jakie przechodzą jako narody²⁶⁷. Silny napływ imigrantów

²⁶⁶ Pojęcie *edukacji międzykulturowej* odnosi się do czegoś, co przenika kulturę. Podejście to, poparte teorią uniwersalizmu kulturowego, ma już swoje korzenie np. w kosmopolitycznym wychowaniu człowieka wolnego od barbarzyństwa (Emanuel Kant), czy też w uniwersalnych zasadach francuskiej rewolucji potwierdzających godność wszystkich istot ludzkich. Zwłaszcza we francuskim oświeceniu, np. Wolter, wskrzesiło ideę, że podstawowe cele ludzkości są identyczne w każdym czasie i we wszystkich miejscach, i że istnieje tylko jedna prawda. W takim ujęciu strategię edukacyjne miałyby na celu rozwinięcie wspólnych uniwersalnych elementów: szacunku, pokoju, sprawiedliwości, ochrony środowiska, godności ludzkiej, autonomii itp. Chociaż zasada ta ma wiele załug, to jednak widać także pewne ograniczenia. Przedstawiono tu pogląd na świat, który ma być nierealistycznie jednolity, podczas gdy w rzeczywistości świat jest bardzo *heteroseksualny* i *fragmentaryczny* (istnieje tu niebezpieczeństwo pominięcia poszczególnych przynależności społecznych i kulturowych każdej osoby). Edukacja międzykulturowa wymaga od edukatorów najwyższego poziomu różnych kompetencji (nie tylko międzykulturowych), by w *niekompetentnych* rękach nie stała się formą imperializmu kulturowego, za pomocą którego Europa lub świat zachodni mogłyby próbować narzucić reszcie świata własne systemy wartości poprzez ekonomiczną lub kulturową siłę.

²⁶⁷ Por. C. Gaine, S. Gewirtz, *Introduction*. „European Educational Research Journal” 7, 2008, s. 18-22.

w ostatnich dziesięcioleciach sprawił, że integracja uczniów-imigrantów zajęła czołowe miejsce w Europie, a kraje wybrały różne ścieżki międzykulturowości²⁶⁸.

Różnorodność kulturowa nie jest zjawiskiem nowym. W ostatnich wiekach społeczeństwa oparte na zasadach pluralizmu politycznego i tolerancji umożliwiły nam życie w różnorodności bez stwarzania niedopuszczalnego zagrożenia dla spójności społecznej. W XXI wieku prawie wszystkie narody będą miały coraz bardziej wielokulturowy charakter, stwarzając nowe możliwości a zarazem trudności w edukacji. Globalne procesy nie tylko sprawiają, że nasze społeczeństwa będą coraz bardziej wielokulturowe i międzykulturowe w miarę nasilania się interakcji między grupami kulturowymi, ale także wymuszają zmiany w naszych priorytetach edukacyjnych i rozwojowych, ponieważ przyjmujemy wieloraką tożsamość kulturową. Edukacja zatem musi i powinna przyczyniać się do produktywnego życia każdego społeczeństwa. Należy jednak pamiętać, że globalizacja²⁶⁹ niesie ze sobą mieszaną szans i zagrożeń dla każdego narodu, kultury i systemu edukacji. Pojęcie globalna edukacja powstało jako odpowiedź na potrzebę zredefiniowania edukacji w perspektywie „glokalizacji”. Ma na celu również budowanie w ludziach pewnej wrażliwości oraz chęci niesienia pomocy. Należy zauważyć, że taki sposób pojmowania i realizowania współpracy międzynarodowej poddawany jest krytyce, ponieważ promuje asymetryczne relacje pomiędzy „wspaniałomyślnym darczyńcą” a „wdzięcznym obdarowywanym” (ang. *grateful giver* vs. *thankful receiver*). „Inne kultury” natomiast zaczynają pełnić funkcję *luster*, w których odbiciu kultury dominujące rozwijają poczucie wyższości w oparciu o dychotomię „My” – „Oni”. Jeżeli jednym z zadań edukacji globalnej jest zrównoważony rozwój, to pojawia się wyraźna

²⁶⁸ Na przykład w Szwecji międzykulturowy program nauczania rozwijał się powoli, począwszy od lat 70. XX wieku, w programach nauczania podkreślano koncepcję internacjonalizacji. Głównym temat dotyczył troski o *przetrwanie na świecie*, tak zwanego Trzeciego Świata, praw człowieka i niesprawiedliwości społecznej. Było to jednak podejście monokulturowe, a edukacja skupiona na *Innym*. Od połowy lat 80. perspektywa międzykulturowa zaczęła przenikać do kształcenia nauczycieli i wtedy termin *międzykulturowy* utrwalił się. Początkowo była to koncepcja zmarginalizowana, będąca częścią szerszego podejścia do internacjonalizacji, ale w XXI wieku zyskała na znaczeniu wraz ze wzrostem liczby uchodźców.

²⁶⁹ Termin *globalna wioska* po raz pierwszy został użyty w 1964 r. przez Marshalla McLuhana, który twierdził, że członkowie każdej nacji są ze sobą związani dzięki technologii komunikacyjnej. Udowadniał, że sprawy mieszkańców małej społeczności, jak i sprawy mieszkańców Ziemi są ze sobą nierozzerwalnie połączone. Por. L. A. Samovar, R. E. Porter, *Communication between cultures*, wyd. 5., Wadsworth, Belmont, 2004.

potrzeba wyzbycia się europocentryzmu oraz zaprzestania wojen statusów międzykulturowych. Edukacja globalna to model kształcenia m.in. wrażliwości międzykulturowej, dającej poczucie podmiotowości w działaniu. *Eksplorowanie odmiennych systemów wiedzy, ich ograniczeń i mocnych stron, wraz z dekonstrukcją własnego punktu widzenia i dostrzeżeniem jego zagnieżdżenia w określonej kulturze, czasie i przestrzeni prowadzi do uczenia się myślenia „na opak”, do poszerzenia horyzontów myślenia, do transformacji perspektyw, tożsamości i relacji z innymi*²⁷⁰.

Z jednej strony usunięcie barier i nowych technologii stwarza nowe możliwości dialogu międzykulturowego; z drugiej strony stajemy w obliczu niebezpieczeństwa nowego globalnego reżimu imperialnego, w którym jedna kultura polityczna, gospodarcza i komunikacyjna jest jednostronnie faworyzowana. Jednym z czynników, który wyzwoli nowe formy kulturowe w najbliższych latach, będzie napływ dużych grup ludzi – w tym z krajów najbiedniejszych - którzy przywiozą ze sobą różne religie, języki i zwyczaje. Te osoby, a przede wszystkim ich dzieci, będą musiały zdecydować, co zatrzymać, a co porzucić, jak daleko mogą lub powinny się zasymilować. Kraje goszczące natomiast będą musiały określić, jak zachować ich kulturę, lub w jaki sposób (i czy w ogóle) zachęcić te społeczności do asymilacji.

Źródłem myśli pluralistycznej w szkole i edukacji we wczesnych latach 70. była imigracja, która miała miejsce w Europie od późnych lat 60.. W latach 70. Rada Europy zatwierdziła strategię pedagogiki wielokulturowej. Jednak era edukacji wielokulturowej w Europie rozpoczęła się w latach 80. XX wieku, kiedy większość rodzin imigranckich decydowała się na stałe zamieszkanie w krajach przyjmujących, co doprowadziło do wzrostu wielokulturowości społeczeństw europejskich. W tym czasie główny nacisk położono na edukację imigrantów, tj. opracowano programy o orientacji deficytowej, które uwzględniały braki edukacyjne dzieci imigrantów, takie jak: słaba znajomość języków obcych, niewystarczająca wcześniejsza edukacja, brak doświadczenia socjalizacyjnego i inne. Celem tego typu programu było zlikwidowanie luk, a tym samym promowanie integracji dzieci migrantów w systemie edukacji kraju przyjmującego. Drugi typ programu

²⁷⁰ M. Kuleta-Hulboj, *Postkolonialna edukacja globalna w działaniu: inicjatywy. Open Spaces for Dialogue and Enquiry i Through Other Eyes*”. [w:] M. Kuleta-Hulboj i M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015, s. 99.

miał na celu zachowanie ich oryginalnej tożsamości kulturowej, reprodukowanego języka, tradycji i zwyczajów kraju pochodzenia. Wkrótce jednak programy te zostały skrytykowane za to, że są narzędziem segregacji i stygmatyzacji. Zamiast rekompensować braki w edukacji i zachować oryginalną tożsamość kulturową, programy te traktowały dzieci imigrantów jako odrębne grupy o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Rosnące zainteresowanie edukacją międzykulturową zaczęto dostrzegać w oficjalnych dyskursach i ustawodawstwie politycznym w Europie dopiero w latach 90. XX wieku dzięki polityce promowanej przez organizacje międzynarodowe, takie jak UNESCO, Instytut Banku Światowego, OBWE.. Należy jednak pamiętać, że sytuacja w Europie Środkowo-Wschodniej była wówczas niekorzystna, gdyż w okresie reżimów komunistycznych w tych krajach z punktu widzenia komunistów nie było powodu, aby uczyć różnorodności kulturowej ani uwzględniać tej perspektywy w edukacji. W tym czasie wydano wiele dokumentów wskazujących na potrzebę reformy, znalezienia nowych podejść, metod i narzędzi rozwoju i doskonalenia. Wkrótce stało się oczywiste, że to podejście edukacyjne wymaga natychmiastowej rekonstrukcji.

W latach między 70. i 90. XX wieku w wielu krajach europejskich rozwinęły się różne koncepcje podejść do edukacji międzykulturowej²⁷¹. Jakkolwiek najczęściej używanymi terminami opisującymi różne podejścia do tej koncepcji pedagogicznej są: *edukacja imigrantów* (niem. *Ausländerpädagogig*), *edukacja wielokulturowa* i *edukacja*

²⁷¹ Już w latach 70. Rada Europy przyjęła strategię wielokulturowości i wielokulturowej pedagogiki. Konferencje w Bernie (1973 r.), w Strasburgu (1974 r.), w Sztokholmie (1975 r.), w Oslo (1976 r.) dotyczyły m.in. kwestii językowych związanych z kształceniem pracowników migrujących. Pod wpływem impulsu ze strony Rady Współpracy Kulturalnej w latach 1977-1983 utworzono grupę, której celem było zbadanie kształcenia nauczycieli oraz wdrożenie programu edukacji międzykulturowej. W 1983 roku na konferencji w Dublinie europejscy ministrowie edukacji jednogłośnie przyjęli rezolucję w sprawie kształcenia dzieci migrantów, w której podkreślono znaczenie *międzykulturowego wymiaru edukacji*. W następnym roku wydano zalecenie dotyczące kształcenia nauczycieli w oparciu o komunikację międzykulturową. Od połowy lat 80. Rada Europy zaczęła promować liczne projekty edukacyjne, które nie są już postrzegane jako wielokulturowe czy transkulturowe, lecz jako międzykulturowe. Po 1989 roku Rada Europy zintensyfikowała współpracę z Europą Środkową i Wschodnią i pomogła w jej rozwoju, biorąc pod uwagę prawa człowieka i prawa mniejszości. Po tragicznych wydarzeniach z 11 września, w Deklaracji Ateńskiej, ministrowie edukacji postanowili promować powszechny *dialog międzykulturowy i międzyreligijny*. Najnowsze projekty Rady Europy: *Dialog międzykulturowy i zapobieganie konfliktom* (2002-2004); *Młodzież buduje pokój i dialog międzykulturowy*; *Nowe wyzwanie edukacji międzykulturowej, różnorodności religijnej i dialogu w Europie*" we współpracy z UNESCO.

międzykulturowa. Kiedy edukacja wielokulturowa pojawiła się w latach 70. i 80. XX wieku w krajach, takich jak: USA, Wielka Brytania i Kanada, skupiano się głównie na grupach mniejszości etnicznych i językowych, grupach imigrantów oraz grupach, które w przeszłości były ofiarami zinstytucjonalizowanej dyskryminacji i rasizmu. Wraz z rozwojem edukacji wielokulturowej, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, coraz większy nacisk kładziono na kwestie związane z płcią i klasą społeczną.

Edukacja międzykulturowa opiera się na typie relacji odzwierciedlonym w dokumencie UNESCO z 1982 roku. Jego postanowienia można traktować jako jeden z filarów rozumienia edukacji międzykulturowej, tj.:

- każda kultura jest zbiorem unikalnych i niezastąpionych wartości, poprzez swoje tradycje i formy wyrazu każdy naród przedstawia się całemu światu;
- tożsamość kulturowa przyczynia się do wyzwolenia narodów. i odwrotnie - każda forma dominacji jest zaprzeczeniem tej tożsamości lub zagrożeniem dla jej istnienia;
- tożsamość kulturowa jest bezcennym bogactwem, które rozszerza możliwości wszechstronnego rozwoju osoby, mobilizując każdy naród i każdą grupę, zmuszając ją do czerpania siły z swojej przeszłości, asymilacji elementów innych kultur zgodnych z ich charakterem, a tym samym kontynuowania procesu autokreacji;
- żadna kultura nie może rościć sobie prawa do bycia uniwersalną lub *jedyną słuszną*;
- powszechność kultury światowej polega na doświadczeniu wszystkich ludów świata, z których każdy potwierdza swoją własną tożsamość;
- tożsamość i różnorodność kulturowa są ze sobą nierozzerwalnie związane;
- wszystkie kultury tworzą jedną całość we wspólnym dziedzictwie człowieka;
- kultura to dialog, polilog, wymiana poglądów i doświadczeń²⁷².

Jak pisze Gerhard Neuner *fundamentem edukacji międzykulturowej jest wizja świata, w którym prawa człowieka są powszechnie przestrzegane, a wszyscy mają*

²⁷² World Conference on Cultural Policies, Final Report, Mexico City, 26 July – 6 August 1982, s. 5-47. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052505> [dostęp: 29.11.2020]

zagwarantowaną możliwość korzystania z mechanizmów demokratycznej partycypacji oraz dobrodziejstw rządów prawa²⁷³. Terminem ściśle związanym z edukacją międzykulturową jest różnorodność. Należy wyraźnie zaznaczyć, że odnosi się ona nie tylko do kultury, języka, pochodzenia etnicznego czy wyznania, ale także do natury i kultury. W wielokulturowej Europie edukacja międzykulturowa jest nie tylko sposobem przygotowania do rynku pracy, wspierania rozwoju osobistego i zapewnienia szerokiej bazy wiedzy; szkoły są również ważnymi forami przygotowania młodych ludzi do życia obywatelskiego. Dzięki paradygmatowi międzykulturowości i wynikającemu z niego dialogu stwarza się możliwość wychowania młodego człowieka na samodzielnego, otwartego, pozbawionego kompleksów i rozumiejącego, że „inność” nie musi oznaczać „obcości”, *obywatela świata*²⁷⁴. Uczenie się i nauczanie międzykulturowe jest niezbędne dla kultury demokratycznej i spójności społecznej. W rozumieniu Mirosława Sobeckiego edukacja międzykulturowa to *refleksja teoretyczna i praktyka pedagogiczna związana z przygotowaniem jednostki w różnych fazach jej życia do funkcjonowania w warunkach zróżnicowania kulturowego*. Zadaniem nauczyciela jest towarzyszenie jednostce w osiągnięciu przez nią *życiowego optimum (akme)*. To właśnie pedagog ma za zadanie dostrzec potencjał tkwiący w *różnicy kulturowej*. Jednocześnie ten potencjał *wykorzystać z pożytkiem dla jednostki, jak też dla różnych społeczności tworzących lokalne wspólnoty*²⁷⁵.

Pojęcie *edukacji międzykulturowej* jest ściśle powiązane z *kulturą* rozumianą jako zbiór charakterystycznych wzorców duchowych, materialnych, intelektualnych i emocjonalnych społeczeństwa lub grupy ludzi, wraz z ich sztuką, literaturą, stylami życia i sposobami życia, systemami wartości, tradycjami i przekonaniami. Naturalnie określona kultura jest nieuchronnie związana z innymi kulturami. Różnice, które można zaobserwować między ludźmi, wyraźnie wskazują, że kultura jest bardzo trudna do konceptualizacji; podobnie jak edukacja międzykulturowa. W celu zaspokojenia potrzeb wielokulturowych edukacja międzykulturowa rozwinęła różne podejścia,

²⁷³ Neuner, *Edukacja międzykulturowa i jej wymiary*, [w:] *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich...*, dz. cyt., s.13.

²⁷⁴ K. Stech, B. Ratuś, *Pakty Praw Człowieka w procesie edukacji*, Zielona Góra 1994, s. 12.

²⁷⁵ M. Sobecki, *Komunikacja międzykulturowa w wymiarze religijnym jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014, s.109.

programy i wymagania dla instytucji edukacyjnych. Nowa koncepcja edukacji międzykulturowej głosiła, że nie wystarczy przekazywać wiedzy, ale trzeba budować konstruktywne relacje między ludźmi o odmiennym pochodzeniu kulturowym. Edukacja międzykulturowa obejmuje i wspiera różnorodność we wszystkich dziedzinach życia ludzkiego. Uważliwia uczniów na istnienie różnych sposobów życia, tradycji, zwyczajów i światopoglądów, promuje równość, poszanowanie praw człowieka i zapewnia równe szanse dla wszystkich, a jednocześnie przeciwstawia się niesprawiedliwości i dyskryminacji. W rzeczywistości obejmuje również edukację dla pokoju, edukację dla rozwoju, edukację dla demokratycznego współistnienia i edukację dla praw człowieka. Pozwala zarządzać relacjami z innymi i poszerza ich zakres doświadczeń w środowisku wielokulturowym, przygotowuje społeczeństwo do międzykulturowej komunikacji, zwłaszcza w sytuacjach konfliktowych, w których relacje nie są automatyczne. Rdzeniem filozofii edukacji międzykulturowej powinna być *hermeneutyka międzykulturowa*. Z jej pozycji integracja w dziedzinie edukacji powinna bowiem wyprzedzać integrację gospodarczą. Unifikacja, wspólne wykorzystanie technologii edukacyjnych, które ukształtowały się w różnych krajowych systemach edukacji, szybciej doprowadzą do pewnego efektu synergii (kumulacji, systemowości) i dadzą nowe możliwości edukacyjne.

Edukacja międzykulturowa w równym stopniu integruje wszystkich uczestników, dlatego nie zamyka się w kategoriach państwa, religii, narodu czy narodowości. Należy zaznaczyć, że obszarem kulturowym, na którym w sposób szczególny zaznaczają się różnice, jest religia. Edukacja religijna zatem powinna być jedną z form kształcenia międzykulturowego. Jak konstatuje Bogusław Milerski, *powiązanie kształcenia międzykulturowego i religijnego wyraża nie tylko swoisty interes społeczny, lecz również potrzebę egzystencjalną człowieka wynikającą z konieczności radzenia sobie z wielością sensów i wartości. Z tej perspektywy edukacja współczesna, także edukacja religijna, powinna w o wiele większym stopniu przygotowywać uczniów na spotkanie z odmiennościami*²⁷⁶.

²⁷⁶ B. Milerski, *Kształcenie międzykulturowe w szkole z perspektywy pedagogiki religii...*, dz. cyt.,

Szczególnie interesująca z międzykulturowego punktu widzenia jest idea ekumenizmu rozumiana jako dialog różnych wyznań oraz postawa pełna tolerancji i szacunku wobec bliźnich oraz ich tradycji religijnych²⁷⁷.

Edukacja międzykulturowa kładzie nacisk na umiejętność radzenia sobie z różnorodnością kulturową w samej formie myślenia. Opiera się na idei lepszego i bardziej humanitarnego społeczeństwa oraz przyszłości wolnej od wszelkiego rodzaju rasizmu i dyskryminacji. Wpisuje się w ideę *edukacji na rzecz różnorodności*, jednocześnie wykracza poza kwestie związane z różnicami kulturowymi, które paradoksalnie często nie są oczywiste. *Tysiące sposobów (re)prezentacji ściga się o status obiektywności. Białe, czarne, żółte i kolorowe ciała. Kanon i różnica, totalne i fragmentaryczne, lokalne i globalne, intelektualne i afektywne, wolne i zniewolone, relatywne i fundamentalne, popularne i elitarne. Wszystko to jest mieszane ze sobą do granic nierozróżnialności. Wszystko „już jest naraz” - idealne w swojej sprzeczności i konfrontacji nieprzekładalnych różnic. (Oto żydowski rabin czytający w parku ortodoksyjną gazetę w języku hebrew i gaszący pragnienie z puszki coca coli, na której Amnesty International zamieściła apel o faxowanie przez obywateli do Birmy z żądaniem uwolnienia jednego z więźniów sumienia)*²⁷⁸.

Edukacja międzykulturowa zajmuje się również problemami *społeczno-kulturowymi, społeczno-gospodarczymi, regionalnymi, ideologicznymi, oraz odwołującymi się do wyznań, poglądów, funkcji kobiety i mężczyzny w społeczeństwie, wieku i innych*²⁷⁹. Deprecjonowanie tematyki różnorodności w edukacji czy też podkreślanie różnic niejednokrotnie prowadziło i nadal prowadzi do nierówności w dostępie do edukacji lub nierzadko nawet do dyskryminacji.

Szczególną cechą edukacji międzykulturowej jest kształtowanie postaw, umiejętności, uczuć i sposobów odnoszenia się do osób odmiennych kulturowo. Kładzie również nacisk na dobre słuchanie (ze zrozumieniem) innych. Edukacja międzykulturowa powinna być postrzegana jako edukacja, która wzbogaca kulturę i poszerza świat wartości

²⁷⁷ Por. Bp. J. Pańkowski, bp. M. Hintz, bp. G. Ryś, *Na początku był Chrystus*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2016.

²⁷⁸ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja...*, dz. cyt., s.14.

²⁷⁹ *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, Francesca Brotto, Josef Huber, Katarzyna Karwacka-Vögele, Gerhard Neuner, Roberto Ruffino, Rüdiger Deutsch, Rada Europy Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, S. 21.

wspólnych dla wszystkich, niezależnie od rasy, koloru skóry czy sposobu życia. W świetle powyższych rozważań pierwszą wartością powinno być ukierunkowanie na akceptację różnorodności społecznej. Edukacja międzykulturowa nie może być *dodatkiem* do programu nauczania. Musi dotyczyć całego środowiska powiązanego z edukacją. Powinna być pojmowana jako sposób przybliżający wiedzę o Innych i ich kulturach, służyć zbliżeniu ludzi odmiennych narodowości, ras, grup etnicznych, wyznań czy religii, różnych kultur. Co więcej, edukacja ta sprzyjać ma upowszechnianiu wartości uniwersalnych i wzajemnemu wzbogacaniu kultur, oferowaniu dorobku własnej kultury i czerpaniu z dorobku innych kultur. Postuluje się, by uczenie międzykulturowe było osadzone w paradygmacie edukacyjnym, zgodnie z którym odmiennosc rozumiana jest w ujęciu przyjętym od Michaiła Bachtina²⁸⁰ (jego odczytania *pogranicza kultur*), a więc bardzo szeroko – nie tylko jako zróżnicowanie narodowościowe, etniczne, rasowe, religijne, ale również jako zróżnicowanie kulturowe ludzi należących do tych samych społeczności czy grup (narodowych, religijnych, środowiskowych i innych)²⁸¹. Dzięki takiemu podejściu – jak pisze T. Lewowicki – kształtuje się *otwartość na Innych i inne kultury, na dialog oraz wymianę elementów kultur*. Zwraca uwagę, by wykorzystać ten proces (uczenia międzykulturowego) także na poszukiwania aksjologiczne, dzięki którym *dostrzegane są różnice i kształtowane zrozumienie i szacunek do innych kultur*²⁸².

Edukacja międzykulturowa odnosi się do interakcji między ludźmi, religiami, kulturami, użytkownikami różnych języków, wszystkich, którzy mają różne opinie i poglądy. Ta koncepcja edukacyjna ma fundamentalne znaczenie dla uwzględniania różnic kulturowych (zasady, wartości, tradycje itp.), a także innych różnic (różnice płci, różnice społeczne, ekonomiczne itp.). Odnosi się do kształcenia osób zdolnych docenić różne kultury, które są osadzone w tradycyjnym społeczeństwie i dlatego mogą zaakceptować ewolucję w kontakcie z tymi kulturami, tak aby ta różnorodność mogła stać się atutem wzbogacającym życie kulturalne, społeczne i gospodarcze środowiska. To kluczowy czynnik skutecznej interakcji i jakościowego współistnienia członków różniących się

²⁸⁰ Rosyjski literaturoznawca, teoretyk, krytyk i historyk literatury; promotor *polilogu międzykulturowego*.

²⁸¹ T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom* [w:] „Edukacja Międzykulturowa” 2014, nr 3, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s.28.

²⁸² Tamże.

kulturowo. Dlatego edukacja międzykulturowa odgrywa szczególną rolę w społeczeństwach pluralistycznych. Jednak w przeciwieństwie do wcześniejszych okresów, kiedy kolonizacja, dekolonizacja i migracje były głównymi czynnikami sprzyjającymi różnorodności kulturowej, dziś dzięki rozwojowi technologii cyfrowej świat stał się globalną wioską i prawie każdy ma szansę, najczęściej konieczność, nawiązanie komunikacji z ludźmi odmiennymi kulturowo²⁸³. Dlatego system edukacyjny musi rozwijać kompetencje międzykulturowe wśród wszystkich ludzi (niezależnie od wieku), aby rozwijać harmonijne relacje społeczne. Tak rozwijany edukacji może stać się warunkiem wstępnym do dobrego współistnienia w ramach narodu o różnej tożsamości religijnej, narodowej, etnicznej i językowej.

Jerzy Nikitorowicz wskazuje, że *najwłaściwszym podejściem edukacji międzykulturowej będzie stosowanie wielowariantowych rozwiązań edukacyjnych, na które największy wpływ winny mieć społeczności lokalne i one to, w zależności od potrzeb i aspiracji grup mniejszościowych, określą i będą promować satysfakcjonujące ich rozwiązania*. Jednocześnie dowodzi, że postawa etnocentryczna może dać poczucie bezpieczeństwa i pozwoli nabyć tożsamość zakorzenioną, zakotwiczoną w „ojczyźnie prywatnej”. *Ograniczanie i negacja dziedzictwa kulturowego grup mniejszościowych, unifikacja i tworzenie kultury wspólnej wyzwała najczęściej agresję, niszczy tożsamość i prowadzi do nacjonalizmów*²⁸⁴. I dodaje, że jako proces dialogu kultur, chroniłaby z jednej strony przed globalizacją i homogenizacją, z drugiej zaś przed lokalnymi nacjonalizmami. *Byłaby więc edukacją "między" tym, co znajduje się na granicach i przynależeć może do dwóch kultur, zachodząc na siebie. Kształtowałaby otwartość i tolerancję, wyrzekając się poczucia wyższości kulturowej na rzecz wzajemnej wymiany wartości i dbałości o wspólny spadek dziedzictwa kulturowego*²⁸⁵.

W edukacyjną misję międzykulturową są wpisane wartości, takie jak, np.:

²⁸³ Migracje, przede wszystkim ekonomiczne, oprócz tego, że budują świat międzykulturowy, powodują negatywne skutki, jak np. eurosieroctwo. Por. I. Kochan, *Skutki migracji ekonomicznej Polaków dla funkcjonowania rodziny – wybrane aspekty*, Studia z Teorii Wychowania, tom X, 2019 nr 3(28), Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa 2019, s. 54.

²⁸⁴ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja Międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 9.

²⁸⁵ Tamże.

- wartości międzykulturowe: tolerancja, pluralizm, odpowiedzialność i otwartość na innych; otwartość na świat: solidarność, współpraca i zaangażowanie;
- demokracja: równość, pokój, wolność, sprawiedliwość.

W próbach zdefiniowania edukacji międzykulturowej ważnym elementem jest zwrócenie uwagi na nabywanie przez członków grup większościowych i mniejszościowych następujących umiejętności:

- lepszego rozumienia kultury we współczesnych społeczeństwach;
- komunikowania się z ludźmi z odmiennych kultur;
- dostosowanie do kontekstu różnych kultur i grup w danym społeczeństwie, w szczególności dzięki lepszemu zrozumieniu mechanizmów czynników psycho-społecznych i społeczno-politycznych, które mogą wywoływać ksenofobię i rasizm;
- rozwijanie zdolności do uczestniczenia w interakcji społecznej.

Edukacja międzykulturowa zakłada pedagogiczne podejście do różnic kulturowych, strategię-koncepcję, która unika w jak największym stopniu zagrożeń wynikających z nierównej wymiany między kulturami. Wśród wielu rozstrzygnięć konceptualizacyjnych jednym z bardziej kompletnych jest ujęcie Jerzego Nikitorowicza, który definiuje ją jako *wszelkie procesy formalnej i nieformalnej edukacji mające wpływ na kształtowanie zasad i postaw otwartych interakcji między przedstawicielami różnych kultur, w efekcie nabywanie umiejętności dialogowego rozwiązywania konfliktów i urzeczywistniania dialogowego współistnienia*²⁸⁶. Mirosław Sobecki natomiast twierdzi, że: *przez edukację międzykulturową należy rozumieć wszystkie te oddziaływania, które dotyczą kultur i ich elementów, będących w stanie interakcji (dyfuzji bądź interferencji) oraz zmierzają do takiego kreowania aktów pedagogicznych, że ich efektem jest powstawanie właściwych*

²⁸⁶ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Warszawa 2003-2004, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 502.

*postaw jednostek i grup wobec odmienności kulturowej oraz świadome, refleksyjne zakorzenienie we własnym dziedzictwie kulturowym*²⁸⁷.

Bardziej kompleksowe i globalne spojrzenie na edukację międzykulturową proponuje R. Nowakowska-Siuta, która wyraża potrzebę *ukierunkowania procesów edukacyjnych na problemy przyszłości świata, takich jak groźba zagłady nuklearnej, katastrofy ekologiczne, polaryzacja bogactwa i biedy, wzrost fanatyzmu i nietolerancji, terroryzm, emigracje zarobkowe, choroby i epidemie* wymusza przygotowanie *społeczeństw do krytycznej analizy współczesnej cywilizacji i do działań mających charakter umiejętnego i odpowiedzialnego sterowania jej dalszym rozwojem*²⁸⁸.

Edukacja międzykulturowa to zespół zasad i praktyk odnoszących się do całego środowiska edukacyjnego, ze wszystkimi jego elementami, zorientowanych na kształtowanie poprzez różnorodność kulturową, a także na jej rzecz, z bezpośrednim wpływem na wiedzę i pozytywne uznanie różnic kulturowych, promowanie równości w edukacji i wyrównywanie szans. Nie jest rodzajem *edukacji dla imigrantów*, to przede wszystkim edukacja dla wszystkich obywateli. Obejmuje cele i działania skierowane nie tylko do samych uczniów, ale także do grup docelowych, uczestników procesu edukacyjnego, tj.: nauczycieli, trenerów, administratorów, pracowników socjalnych, mediatorów, rodzin i członków społeczności narodowych itp. Do edukacji międzykulturowej można podejść z dwóch perspektyw: rozwiązywania problemów rasizmu, nietolerancji, ksenofobii lub perspektywy międzykulturowości jako narzędzia promowania równych szans, rozwoju demokracji i poszanowania praw człowieka. W przyjętej przez piszącego tę pracę koncepcji druga perspektywa jest odpowiedzią na wielokulturowe potrzeby demokratycznego świata. Edukacja międzykulturowa to edukacja antyrasistowska. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie muszą krytycznie analizować związki przyczynowe i interakcje między wydarzeniami, ludźmi itp. Samo słowo *rasizm* rzadko pojawia się w szkołach (pojawia się w kategorii *nas nie dotyczy*). Nie sposób jednak nie zauważać rasizmu, seksizmu, dyskryminacji, antysemityzmu czy też

²⁸⁷ M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007, Wyd. Trans Humana, Tamże, s. 27.

²⁸⁸ R. Nowakowska-Siuta, *Współczesne wyzwania wielokulturowości w perspektywie pedagogicznej*, [w:] (red.) R. Nowakowska-Siuta, *Bliżej siebie. Edukacja i dialog w grupie niejednorodnej kulturowo*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2015, s. 26.

etnocentryzmu w społeczeństwie, skoro wszystkie te zjawiska istnieją. Dlatego misją instytucji edukacyjnych jest tworzenie środowiska, w którym mówi się o rasizmie i dyskryminacji.

Edukacja międzykulturowa to edukacja podstawowa. Jak pisze Jolanta Ambrosewicz-Jacobs *to więcej niż uznanie różnic. Nie powinno się jej ograniczać do studiów z dziedziny kultury – dotyczy ona przede wszystkim codziennej komunikacji między ludźmi z różnych grup* edukacja międzykulturowa zwraca uwagę na różnorodność kulturową w życiu codziennym i daje zarówno tym, którzy się uczą, jak i tym, którzy nauczają, możliwość uzyskania i doświadczenia kompetencji międzykulturowej, tj. postaw i umiejętności wymaganych w wielokulturowym świecie²⁸⁹. Dodaje, że edukacja międzykulturowa zwraca uwagę na różnorodność kulturową w życiu codziennym i daje zarówno tym, którzy się uczą, jak i tym, którzy nauczają, możliwość uzyskania i doświadczenia kompetencji międzykulturowej, tj. postaw i umiejętności wymaganych w wielokulturowym świecie²⁹⁰. Kompetencje w zakresie różnorodności kulturowej są w dzisiejszym świecie tak samo ważne, jak umiejętności czytania, pisania, liczenia i pracy z komputerem. Konieczne jest otwarcie programów nauczania na różne poglądy i doświadczenia życiowe.

Edukacja międzykulturowa jest w istocie edukacją dotyczącą relacji międzyludzkich, w którą zaangażowani są członkowie różnych kultur. Patrząc z szerszej perspektywy międzykulturowej, ten rodzaj edukacji odnosi się do edukacji przez całe życie wszystkich ludzi. Wyzwaniem dla edukacji międzykulturowej jest ustanowienie i zachowanie równowagi między określonymi kontekstami kulturowymi²⁹¹. Służyć ma zapobieganiu, a jeśli trzeba – przezwyciężaniu, izolacji, stygmatyzacji i autostygmatyzacji, kłopotom w integracji społecznej i problemom tożsamościowym, które towarzyszą czy bywają skutkiem edukacji wielokulturowej. To koncepcja działalności społecznej, kulturalnej i oświatowej ukierunkowana na wzajemne poznawanie i wzbogacanie kultur

²⁸⁹ J. Ambrosewicz-Jacobs, *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Kraków 2003, Wyd. Willa Decjusza, 73.

²⁹⁰ Tamże, s. 75.

²⁹¹ Por. *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*, UNESCO Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, UNESCO Paris, 2006, s.9.

i ludzi tworzących te kultury. Cechuje ją m.in.: otwarcie na grupy *innych, obcych*, ma służyć integracji i byciu razem.

W teorii i praktyce edukacji międzykulturowej nie powinno być miejsca do dominacji, osłabienia lub deprecjonowania którejś kultury. Podobnie *wielowymiarowa tożsamość* ma uwalniać od tej *jednowymiarowej, niejako zmonopolizowanej tożsamości*²⁹². Przykładem – dla wielu nieoczywistym – dominacji kulturowej i *zachodnich strategii asymilacji* są np. muzea. Jak zauważa Z. Melosik: *Muzeum stanowi europocentryczną Wielką Opowieść, która redukuje historię ludzkości do historii Zachodu, wiążąc los innych kultur z losem Europy i Stanów Zjednoczonych. Uwiecznia hegemoniczne aspiracje zachodniego świata*²⁹³. Międzykulturowość zostaje zdekontekstualizowana i przedstawiona przez pryzmat epistemologii Zachodu.

Międzykulturowe podejście do edukacji stanowi najwłaściwszą odpowiedź na wyzwania związane z globalizacją i złożonością współczesnego świata. Wychowanie międzykulturowe uwzględnia wspólne cele wszystkich istot ludzkich, jak i ich specyficzne cechy, niezależnie od koloru skóry, języka i religii. Daje możliwość pokazywania rzeczywistych różnic kulturowych, porównywania ich, wymiany i międzykulturowej interakcji. Jak zauważa Jerzy Nikitorowicz: *Edukacja międzykulturowa opowiada się za wzajemnym wzbogacaniem się różnych kultur, odrzucając sterowanie i kontrolę istnienia obok siebie. Celem jej jest wnikanie w istotę kultur i wzajemne porównywanie i odnoszenie, co wzmacnia własną tożsamość i pozwala na kształtowanie umiejętności odpowiedzialnego tworzenia i modelowania własnej kultury z jednoczesnym nabywaniem postawy tolerancji i uznania dla innych kultur*²⁹⁴.

Edukacja międzykulturowa w zakresie kształtowania tożsamości osobistej wynika z tego, że ludzie wchodzą ze sobą w kontakt, a utrzymywanie relacji społecznych może być dość trudne, ponieważ mamy różne sposoby działania, myśli i odczucia. Ludzie mogą wypracować różne strategie w relacjach międzyludzkich: albo stosunki otwartości, akceptacji wobec innych osób, albo odosobnienia w sobie, chroniąc kulturę i tożsamość osobistą. Z perspektywy otwartości na różne wartości ma na celu przede wszystkim

²⁹² Tamże, s. 29.

²⁹³ Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej...*, dz. cyt., s. 131.

²⁹⁴ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja Międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 121.

integrację jednostek w dynamicznym i polimorficznym świecie. Przyczynia się to do rozwoju indywidualności poprzez docenienie indywidualnych cech, które przede wszystkim należy rozpoznać a następnie rozwijać, wspierając tym samym społeczeństwo i zapewniając spójność, funkcjonalność i solidarność. T. Lewowicki upatruje w koncepcji edukacji międzykulturowej *podstawową kategorię (właściwą postmodernizmowi) jest nieredukowalną różnicę (w ogóle między różnymi grupami ludzi – o różnych kolorach skóry, narodowości, kultur, wierzeń itd.)*²⁹⁵. Wyraźnie zaznacza, że w edukacji międzykulturowej *nie chodzi o zacieranie różnic, ale o świadomość ich istnienia, a także poznawanie, akceptowanie, przyjmowanie cech innej kultury*²⁹⁶. Proponuje koncepcję edukacyjną, której wyznacza cztery nadrzędne założenia-wymiary:

- *Kulturę jako zjawisko społeczne, normatywne, historyczne i pokoleniowo zmienne, symboliczne, funkcjonalne, strukturalne i psychologiczne, powinna być rozpatrywana także z punktu widzenia jednostki i jej doświadczeń zakorzenionych w środowisku społecznym. Człowiek przetwarza zastany materiał kulturowy i nadaje mu swoiste indywidualne znaczenie.*
- *Inność, odmiennność, obcość kulturowa istnieje i nie jest czymś do usunięcia czy zawłaszczenia, jest za to szansą doświadczania odmienności i umożliwia życiowy rozwój człowieka. Szczególna rola przypisana jest edukacji, która zapoznawałaby z ideami i zasadami szacunku i uznania wzajemnego, a w efekcie kreowałaby postawy tolerancji.*
- *Wzajemne oswajanie, uwrażliwianie i pokojowe współistnienie jest możliwe dzięki aktywnemu uczestnictwu w procesie odkrywania siebie i Innych. Idea dialogu jest zawarta immanentnie w edukacji, tym bardziej powinna być realizowana w edukacji międzykulturowej, która polega na dostrzeganiu odmienności i wyłączości człowieka, jego poznawaniu na drodze bezpośredniego, podmiotowego, humanistycznego podejścia.*
- *Kształtowanie tożsamości człowieka współczesnego jest procesem niekończącym się, dynamicznym, zależnym od kontekstu, nastawionym w dużej*

²⁹⁵ T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, współudział: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Katowice 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 31.

²⁹⁶ Tamże.

*mierze na przyszłość, wielokierunkowym, ponadczasowym, niekiedy działającym w odrębnych, sprzecznych kierunkach*²⁹⁷.

Edukacja wielokulturowa i edukacja międzykulturowa są często używane jako synonimy, podczas gdy należy zwrócić uwagę na różnice między nimi. Należy zauważyć, że w pojęcia wielokulturowość i międzykulturowość nie są synonimami. Pierwsze oznacza stan, drugie natomiast – dynamikę, zmianę i interakcję. Różnica w użyciu tych pojęć często wydaje się głównie geograficzna. W Europie preferowanym terminem jest edukacja międzykulturowa, podczas gdy szczególnie w Stanach Zjednoczonych, ale także w pozostałej części Ameryki Północnej, Australii i Azji używa się terminu edukacja wielokulturowa²⁹⁸. Jednak w Europie również istnieją różnice między krajami. Na przykład w Szwecji i Holandii używany jest termin edukacja międzykulturowa, podczas gdy w Wielkiej Brytanii i Finlandii powszechnie używanym pojęciem jest edukacja wielokulturowa. Należy zatem pamiętać o nietożsamym rozumieniu pojęć *edukacja wielokulturowa* i *międzykulturowa*, chociaż są często używane tak, jakby były powszechnie rozumiane i odnosiły się tylko do jednego typu edukacji.

Wśród licznych prób klasyfikacji istniejących podejść do edukacji wielokulturowej najbardziej kompleksowa wydaje się propozycja Margaret A. Gibson, koncepcja intrygująca także w perspektywie międzykulturowej²⁹⁹. Wyróżniają ją następujące założenia:

- *edukacja kulturowo odmiennych („życzliwa wielokulturowość”) – edukacja wielokulturowa traktowana jest jako narzędzie do wyrównywania różnic edukacyjnych i społecznych pomiędzy młodzieżą z kulturowych mniejszości a młodzieżą pochodzenia angloeuropejskiego;*
- *edukacja dla zrozumienia różnic kulturowych – charakteryzuje ją dążenie do „wysokiego wartościowania różnic kulturowych” oraz „akceptacji prawa innych do bycia odmiennym;*

²⁹⁷ Tamże.

²⁹⁸ Por. I. Hill, *Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet?*, „International Review of Education” vol. 53, 2007, s. 245-264.

²⁹⁹ Emerytowana profesorka edukacji i antropologii Uniwersytetu Kalifornijskiego. Mimo że koncepcja amerykańskiej uczoney odnosi się do kultury amerykańskiej, to na gruncie europejskim także może być interesującą refleksją edukacyjną.

- *edukacja dla pluralizmu kulturowego* – wyróżnia ją pluralizm kulturowy, polegający na walce przeciwko narzucanej przez większość asymilacji;
- *edukacja dwukulturowa* – kształcenie do funkcjonowania w dwóch kulturach (edukacja dwujęzyczna)³⁰⁰.

Z. Melosik postuluje o konstruowanie pedagogiki różnicy odwołującej się do *etnicznej, rasowej (czy płciowej) kultury każdej grupy, a nawet biografii poszczególnych jednostek*³⁰¹. Zaznacza, że *jakakolwiek forma „uniwersalizmu” czy próba wyjścia poza subiektywizm odmiennych grup i jednostek mają w tej perspektywie – powtórzmy jeszcze raz – opresywny charakter*³⁰². Wskazuje potrzebę tworzenia *pedagogik celebrujących różnicę, które przyczynią się do odrzucenia nie tylko wszelkiego typu zorientowanych na równość liberalnych pedagogik wielokulturowości, ale także nawiązujących do pedagogiki krytycznej wielokulturowych pedagogik emancypacyjnych*³⁰³.

Postępująca krystalizacja pedagogiki międzykulturowej, która należy do ważniejszych nowych koncepcji i subdyscyplin pedagogiki współczesnej w Europie i na świecie, stawia przed edukacją międzykulturową ważne cele i wyzwania. Zdaniem J. Nikitorowicza *podstawowym celem edukacji międzykulturowej jest więc kształtowanie potrzeby wychodzenia na pogranicza kulturowe, wzbudzanie potrzeb poznawczych i emocjonalnych, takich jak: zdziwienie, odkrywanie, dialog, negocjacja, wymiana wartości, tolerancja*³⁰⁴. Dzięki realizacji powyższych założeń dydaktyczno-wychowawczych pojawiają się większe szanse na otwartość wobec świata i komunikację w skali międzynarodowej ludzi różnych ras, religii, narodowości i tradycji. Ponadto to sposób na *przeciwdziałanie postawom etnocentrycznym i promowanie podejścia etnorelatywnego*. Zaznacza jednak, że asymilacja grup nie może być zaliczana do jej celów edukacji międzykulturowej. Zagwarantowanie przedstawicielom grup mniejszościowych ochrony i szansy na adaptację lub integrację (*samodzielne określanie przez jednostki swojego stosunku do kontekstu kulturowego*) – musi to być prawo bezwzględnie respektowane. Badacz podaje przykład: *Klasy mogą znajdować się na różnych poziomach*

³⁰⁰ Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej...*, dz. cyt., s. 160-166.

³⁰¹ Tamże, s. 188.

³⁰² Tamże.

³⁰³ Tamże.

³⁰⁴ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja Międzykulturowa...* dz. cyt., s. 124.

rozwoju uczniów pod względem wrażliwości, zdolności poznawczych, postaw czy kompetencji językowych. Każda uczennica, każdy uczeń może mieć różne doświadczenia z odmiennymi kulturami, toteż może być na innym poziomie międzykulturowości. W tym kontekście wskazuje następujące powinności: Zadaniem edukacji międzykulturowej jest zatem uświadomienie osobom uczącym się ukrytych źródeł postaw etnocentrycznych, a zwłaszcza ich najbardziej rozpowszechnionych przyczyn, takich jak brak informacji oraz niepełne lub zniekształcone informacje. J. Nikitorowicz apeluje, by poprzez pryzmat uczenia międzykulturowego pokazywać konsekwencje postaw etnocentrycznych, czyli postrzegania innych ludzi przez pryzmat własnego doświadczenia społeczno-kulturowego, odwoływania się do stereotypów przy formułowaniu opinii, ulegania uprzedzeniom i negatywnego traktowania „innych”. Dodaje, że powinnością edukacji międzykulturowej jest zapewnienie uczniom rozwoju umiejętności niezbędnych dla przyjęcia postawy etnorelatywnej³⁰⁵.

Tadeusz Lewowicki zwraca uwagę na zwiększanie efektywności stosunków międzykulturowych; zwiększanie tolerancji i akceptacji dla odmiennych; szkolenie ludzi, aby postrzegali, akceptowali i szanowali różnorodność w zakresie pośredniczenia w relacjach społecznych. W różnych dziedzinach można potwierdzić pewne różnice:

- język komunikacji;*
- religia;*
- społeczne praktyki komunikacji;*
- sposoby odnoszenia się;*
- odzież;*
- dieta;*
- wypoczynek*
- tradycje, normy i zwyczaje;*
- wygląd fizyczny i różne niepełnosprawności itp.*

³⁰⁵ M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość...*, dz. cyt., s. 24.

I dodaje, że *droga do edukacji międzykulturowej zazwyczaj prowadzi przez wcześniejsze odmiany edukacji wielokulturowej*³⁰⁶. Podkreśla, że *sprzyjać ma upowszechnianiu nowych postaw wobec „innych” – ludzi i kultur. Edukacja ta służyć powinna zapoznaniu się z [innymi] kulturami [...], sprzyjać powinna wzajemnemu wzbogaceniu kultur, zbliżeniu ludzi i kształtowaniu wspólnie uznawanych światów wartości, postaw tolerancji i akceptowania odmienności. Warunkiem powodzenia takiej edukacji jest m.in. przygotowanie ludzi [...] do rozumienia zachowań społecznych w sposób możliwie całościowy i racjonalny. Temu zaś sprzyjać mogą propozycje porządkujące wielość i różnorodność praw, zachowań, kultur*”³⁰⁷.

Edukacja międzykulturowa w interesującym mnie aspekcie powinna zajmować się realizacją następujących celów:

- poszerzaniem tożsamości jednostkowej i społecznej przez kontakt z innymi kulturami;
- kształtowaniem rozumienia odmienności kulturowych;
- wyzbywaniem się uprzedzeń i stereotypów (np. etnicznych bądź religijnych);
- propagowaniem postaw tolerancji i dialogu a także nabywaniem kompetencji międzykulturowych.

Celem edukacji międzykulturowej powinno być włączenie wszystkich uczniów do społeczeństwa pluralistycznego poprzez przedstawienie nowej idei historii, geografii, języka, kultury, filozofii, ludzkości i społeczeństwa, tym samym uznanie i poszanowanie różnorodności kulturowej. O ile jednak edukacja wielokulturowa wykorzystuje uczenie się o innych kulturach, aby wytworzyć akceptację lub przynajmniej tolerancję dla tych kultur, to edukacja międzykulturowa ma na celu wyjście poza bierne współistnienie, aby osiągnąć rozwijający się i zrównoważony sposób wspólnego życia w społeczeństwach wielokulturowych poprzez tworzenie zrozumienia, szacunku i dialogu między różnymi grupami kulturowymi. Nauczanie w perspektywie międzykulturowej to przede wszystkim

³⁰⁶ T. Lewowicki, *Wielokulturowość i globalizacja a strategie edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” Tom XXV, 2015, s. 18.

³⁰⁷ T. Lewowicki: *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie, s. 161.

tolerancja i szacunek dla innych, promowanie warunków, które prowadzą do pluralizmu w społeczeństwie, zwiększanie wrażliwości na inne kultury i systemy wartości; rozwijanie szacunku dla stylu życia odmiennego od własnego. Ma także na celu budowanie tożsamości etnicznej człowieka, zmniejszanie uprzedzeń i stereotypów, promowanie pluralizmu kulturowego, poszanowanie praw człowieka i praworządność. Należy pamiętać, że współczesne społeczeństwa demokratyczne formułują swoje egzystencjalne zasady w oparciu o ogólne wartości ludzkie, takie jak: szacunek, sprawiedliwość, uczciwość, godność, odpowiedzialność, empatia i pokój, toteż edukacja międzykulturowa powinna w tym pomagać. Jako narzędzie uczenia się demokracji ma za zadanie świadomie kreować sytuacje międzykulturowych interakcji i wzbogacenia się kultur, wspierać różnorodności i złożoności w procesie zmian kulturowych. Edukacja międzykulturowa ma na celu interakcje, komunikację, bliskość kulturową między różnymi nośnikami kultur otwartą dla wszystkich ludzi. Zajmuje się procesem edukacyjnym z wizją różnorodności kulturowej i koncentruje się na zjawisku interakcji kulturowej (ludzie, kultury, religie, osoby posługujące się różnymi językami, osoby o różnych poglądach i poglądach itp.). *Istotnym zadaniem edukacji międzykulturowej jest rozwijanie wielopłaszczyznowej tożsamości jednostki oraz stymulowanie procesu samopoznania.* Ma także za zadanie uświadamiać, że podstawą działania każdego człowieka jest wiedza o tym, kim jestem. To właśnie uświadamianie każdemu człowiekowi jego poczucia własnej godności i tożsamości jest jednym z ważniejszym *kryterium wartościowania i oceniania Innych oraz gotowości (chęci) do porozumienia*.³⁰⁸:

Edukacja międzykulturowa zakłada, że wszyscy uczniowie, niezależnie od płci, klasy społecznej, pochodzenia etnicznego, rasy czy jakiegokolwiek innej specyfiki kulturowej, powinni mieć równy dostęp do nauki. W pewien sposób jest również *ruchem reformatorskim*, powinna zatem starać się przygotować szkoły i inne placówki edukacyjne dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich klasy społecznej, rasy i pochodzenia etnicznego, zapewnić im równe szanse. Takie podejście może oznaczać całkowitą zmianę w szkole i środowisku edukacyjnym, nie ograniczać się tylko do zmian w programie nauczania. Bądź co bądź równość w edukacji, wolność i sprawiedliwość należą

³⁰⁸ Por. K. Olbrycht, *Edukacja wielokulturowa – w kontekście koncepcji kulturowych wymiarów globalizacji* Arjuna Appaduraia, w: *Teorie i modele badań międzykulturowych*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyń – Warszawa 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 117.

do ideałów, do których ludzie zawsze dążą, ale często nie są one w pełni realizowane. Przecież rasizm, seksizm i dyskryminacja pewnych osób i grup zawsze będą do pewnego stopnia istnieć, bez względu na to, jak bardzo system edukacji będzie próbował je powstrzymać. Jakkolwiek konieczne jest ciągłe dążenie do zwiększenia równości, szacunku i uznania w środowisku edukacyjnym. Nowym zadaniem stawianym edukacji międzykulturowej jest – zdaniem J. Nikitorowicza - *przeciwstawianie się człowiekowi neoprymitywnemu, człowiekowi, który nie dysponuje kulturą odpowiadającą poziomowi cywilizacji i poprzez ten rozdzwięk staje się niebezpieczny dla siebie i innych*. Nikitorowicz ostrzega przed bezrefleksyjnym posługiwaniem się relatywizmem i polityczną poprawnością, które dotychczas były *reakcją na negatywne zjawiska wcześniejszej dominacji, hegemonii, kolonializmu jednej kultury nad innymi*³⁰⁹. Postuluje: *Uważam, że edukacja międzykulturowa swoją działalnością winna wspierać państwa narodowe w procesie kreowania otwartej polityki wielokulturowości, zmieniać i modyfikować funkcje państw narodowych z militarnoobronnych i ekonomicznych na społecznokulturowe, związane z ochroną wspólnego dziedzictwa kulturowego, zabezpieczaniem twórczego rozwoju człowieka w warunkach wielokulturowości*³¹⁰.

W edukacji międzykulturowej szczególną uwagę należy zwracać się na relacje między uczniami. Podczas interakcji z innymi dziecko rozpoznaje osobiste podobieństwa i różnice. Nie wystarczy uczyć lub po prostu przekazywać wiedzę o innych, ale ważne jest, aby pielęgnować relacje z innymi. Dzieci nieustannie mają do czynienia z odmienną specyfiką kulturową i wymagają rozwijania pozytywnych relacji z innymi. Relacja ta powinna zapewnić wszystkim równe szanse i umożliwić uczniom funkcjonowanie w wielokulturowym świecie. To właśnie edukacja międzykulturowa powinna pomóc jednostce poznać siebie dzięki kultywowaniu *prawdziwego poczucia siebie*. Każdy człowiek posiada szczególne cechy społeczno-kulturowe, które go wyróżniają. Stanowią one kryterium wskazujące na naszą i innych odmiennność. Uczenie międzykulturowe powinno zatem *uwzględniać różnice kulturowe oraz te warunkowane pozaetnicznie*³¹¹. Równocześnie jednak istotne jest rozwijanie ucznia w rozpoznawaniu i docenieniu

³⁰⁹ Jerzy Nikitorowicz, *Zadania edukacji międzykulturowej w kontekście problemów wielokulturowego świata*, „Studia Kulturowoedukacyjne” Tom IX, Numer 1., Białystok 2014, s. 20.

³¹⁰ Tamże, s. 17.

³¹¹ Anna Młynarczuk-Sokołowska, *Teoria i praktyka międzykulturowej edukacji nieformalnej w kontekście działań adresowanych do dzieci*, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016, s. 17.

różnorodności poprzez budowanie relacji międzyludzkich, w których różnice przyjmowane są jako zasada osiągania jedności w różnorodności. W tym sensie jednak cele edukacji międzykulturowej mogą nie być realizowane i zrealizowane, jeśli nie pozwala się różnym grupom etnicznym lub społecznym na potwierdzenie ich tożsamości, a przecież wiadomość wagi własnej kultury pozwala nam rozpoznać szerszą różnorodność kulturową. Potwierdzenie praw i wartości różnych kultur nie wyklucza, ale raczej wymaga uznania różnorodności i szacunku dla społeczności światowej. Aby nawiązywać i rozwijać tego rodzaju relacje międzyludzkie, niezbędny jest również rozwój tożsamości międzykulturowej. Znajduje ona odzwierciedlenie w akceptacji istniejących i nowych elementów kulturowych, zwiększeniu perspektywy widzenia świata, lepszemu zrozumieniu samego siebie, akceptacji siebie, poczucia własnej wartości, zwiększonej otwartości oraz kreatywności, która pozwala radzić sobie z nowymi wyzwaniami.

Należy pamiętać, na co zwraca uwagę Bogusław Śliwerski, że: *Na każdym z etapów międzykulturowego uczenia się pojawiać się będą niesłychanie ostre konflikty kulturowe w obszarze władzy, oporu czy poczucia dominacji. Nie wiadomo zatem, czy dzięki kształtowaniu wśród młodzieży empatii wobec przedstawicieli obcej kultury będzie można osiągnąć u niej pożądaną stan tolerancji i sympatii*³¹². Jednocześnie wskazuje kierunek działań edukacyjnych: *Do procesu międzykulturowego uczenia się dochodzi wówczas, kiedy istnieje motywacja do uczenia się i kiedy stworzone są ku temu odpowiednie sytuacje (obszary edukacji), prowadzące do zmiany dotychczasowych postaw i zachowań*³¹³.

Edukacja międzykulturowa i edukacja wielokulturowa odwołują się do wielorakich programów nauczania. Program nauczania w tym sensie obejmuje wszystkie aspekty szkolnictwa, takie jak: kultura szkolna, ocenianie, procedury dyscyplinarne. Innymi słowy, zróżnicowana kulturowo klasa (lub klasa wielokulturowa) to nie to samo, co wielokulturowa klasa edukacyjna. Klasy zróżnicowane kulturowo mogą mieć monokulturowy program nauczania, co oznacza, że chociaż uczniowie pochodzą z różnych środowisk kulturowych, nie są *uwzględnieni* w programie nauczania. Międzykulturowy program nauczania powinien opierać się na sprawiedliwości społecznej: poruszać kwestie płci, klasy, rasy, pochodzenia etnicznego, religii, języka, niepełnosprawności i orientacji

³¹² B. Śliwerski, *Pedagogika międzykulturowa*, [w:] *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 322.

³¹³ Tamże, s. 314.

seksualnej³¹⁴. Nauczyciele muszą zrozumieć, że oni również mają kulturę specyficzną dla ich własnej grupy etnicznej / płciowej / społecznej, a nie tylko kulturę uniwersalną. Edukacja międzykulturowa to przekraczanie granic poprzez dążenie do stworzenia czegoś nowego, co naprawia stare lub istniejące niesprawiedliwości.

*Edukacja wielokulturowa oraz międzykulturowa powinny uwzględniać i propagować prawa wszystkich kultur do egzystencji na ich własnych warunkach. Pedagogika międzykulturowa ma za zadanie nie tylko uczyć o tradycjach, obyczajach, historii, religii wielu krajów świata. Ponadto do jej zadań należy propagowanie wiedzy o innych kulturach, religiach, tradycjach, obyczajach. Tym samym, tak pojęta edukacja ma szansę niwelowania uprzedzeń i obaw, przekształcania stereotypów, propagowania idei tolerancji dla tego co odmienne, uwrażliwiania na potrzeby innych*³¹⁵.

Wszystkie osoby zaangażowane w proces edukacyjny, migranci, nie-migranci, niezależnie od tego, czy należą do *większości*, czy do *mniejszości*, nauczycieli i uczniów podobnie muszą rozwijać postawy, wiedzę i kompetencje, które są międzykulturowe. Edukacja międzykulturowa ma na celu poprawę zrozumienia między różnymi społeczeństwami i różnymi grupami większościowymi lub mniejszościowymi w tym samym społeczeństwie. Biorąc pod uwagę różne założenia dydaktyczno-wychowawcze, edukacji międzykulturowej nie należy traktować jako oddzielnego przedmiotu szkolnego. Powinno to być osadzenie pedagogiczne obejmujące wszystkie przedmioty i działania edukacyjne także *poza salą lekcyjną*, z uwzględnieniem trzech wymiarów:

- poznania różnorodności kulturowej w celu rozwinięcia tolerancji i szacunku wśród uczniów, (w tym walka z rasizmem i ksenofobią);
- zrozumienia współczesnej różnorodności kulturowej w jej kontekście historycznym i społecznym;

³¹⁴ Osoby, które używają terminu edukacja międzykulturowa, często argumentują, że sprawiedliwość społeczna to podstawowa wartość przeciwko stereotypom, uprzedzeniom, rasizmowi, seksizmowi i innym rodzajom dyskryminacji.

³¹⁵ R. Nowakowska-Siuta, *Współczesne wyzwania wielokulturowości w perspektywie pedagogicznej*, [w:] *Blżej siebie. Edukacja i dialog w grupie niejednorodnej kulturowo. Closer to Each Other...*, dz. cyt., s. 27.

→ umożliwienia uczennicom i uczniom rozwinięcia poczucia tożsamości europejskiej³¹⁶.

Szkoły stanęły przed nowym wyzwaniem, aby umożliwić uczniom pomyślne uczestnictwo w społeczeństwach demokratycznych i pluralistycznych. Muszą mierzyć się z różnorodnością pod względem rasy, pochodzenia etnicznego, religii i narodowości, koloru skóry, języka, statusu ekonomicznego i umiejętności. *Inni opanowali nasz język, przechadzają się po naszych ulicach, piszą dla nas książki. Inni rozbijają nasz scenariusz - dobrze ułożony zestaw lineranych przepisów, w których Odmienność miała istnieć jedynie jako przyprawa. Stając się częścią naszej codzienności, stają się częścią nas samych*³¹⁷.

Edukacji międzykulturowej przypisuje się – jak stwierdza to J. Nikitorowicz – *trudne zadania*, których powinna się podjąć. Te zadania wiążą się z *kształtowaniem potrzeby »wychodzenia na pogranicza«, wydobywania tradycji pluralizmu kultury polskiej, pielęgnowania wspólnego dziedzictwa kulturowego, postrzegania [...] inności jako ciekawej i motywującej do rozwoju i współpracy*³¹⁸.

P.P. Grzybowski proponuje podział celów w zakresie edukacji międzykulturowej na trzy sfery w następujących wymiarach:

a) *postaw:*

- wchodzenie grup oraz jednostek w granice swojej odrębności i odmienności;
- zachęcanie do tolerowania różnic i *mimo zdziwienia poszanowanie jej pod każdym względem;*
- rozwijanie wrażliwości kulturowej;

³¹⁶ Por. European Commission, *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit, 2004.; *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*, Eurydice Report, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2019. https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/sites/eurydice/files/integrating_students_from_migrant_backgrounds_into_schools_n_europe_national_policies_and_measures.pdf [dostęp: 4.12.2020].

³¹⁷ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja...*, dz. cyt., s. 67.

³¹⁸ J. Nikitorowicz: *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*. Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 169.

- wyzbywanie zachowań ksenofobicznych, nacjonalizmów i etnicyzmów, uprzedzeń i stereotypów, tendencji do egzotyzmu i ksenofobii, wyższości kulturowej; przeciwdziałanie dyskryminacji, rasizmowi;
- rozwijanie empatii, otwartości na świat, działania na rzecz pokoju i postaw pacyfistycznych, równości i solidarności w każdym środowisku.
- umiejętności:
- *dostrzeganie, rozróżnianie i rozumienie odmienności kulturowych oraz własnej godności i wartości w kontaktach z Obcymi/Innymi;*
- *samoakceptacja mimo (na przekór) dostrzeganych różnic; postrzeganie inności, jako wzbogacającej i bodźczącej, ciekawej i absorbującej, a niezagrożającej i wrogiej;*
- *opuszczanie centrum własnej kultury, wewnętrzne bogacenia się poprzez znoszenie barier i granic; świadome wychodzenie na pogranicza i styki kulturowe w ramach komunikowania międzykulturowego;*
- *rozpoznawanie przejawów nierówności, niesprawiedliwości, dyskryminacji, marginalizacji, rasizmu, stereotypów i uprzedzeń względem Obcych/Innych;*
- *poszukiwanie porozumienia w różnych sferach poprzez podejmowanie interakcji, dialogu, negocjacji i wymiany wartości z Obcymi/Innymi;*
- *sprzyjanie i wzmacnianie wzajemnych stosunków między różnymi społecznościami, zwłaszcza między grupami większości i mniejszości kulturowych czy etnicznych; uruchamianie mechanizmów pomocowych w rozwiązywaniu problemów wynikających ze zróżnicowania, związanych z uprzedzenia;*

b) świadomości:

- *obiektywna równorzędność i równouprawnienie wszystkich kultur;*
- *własna tożsamość, wartość, odrębność, niezależność, własne korzenie kulturowe, tradycje, obyczaje;*
- *więź grupowa, rodzinna, etniczna, lokalna, kulturowa, regionalna, narodowa, ponadnarodowa, globalna;*

- *ekologizm (w kontekście środowiska naturalnego i społeczeństwa)*³¹⁹.

UNESCO wyznacza edukacji międzykulturowej cele w formie trzech zasad:

- Edukacja międzykulturowa ma za zadanie szanować tożsamość kulturową osób uczących się oraz zapewniać wszystkim dostęp do edukacji na wysokim poziomie i takiej, która będzie dostosowana do kontekstu kulturowego.
- Edukacja międzykulturowa ma za zadanie zapewnić każdej osobie uczącej się wiedzę oraz promowanie takich wzorców postaw i umiejętności kulturowych, które pozwolą na czynne i pełne uczestnictwo w życiu społecznym.
- *Edukacja międzykulturowa* ma za zadanie zapewnić każdej osobie uczącej się wiedzę oraz promowanie takich wzorców postaw i umiejętności kulturowych, które pozwolą jednostce wnieść własny wkład w *poszanowanie, zrozumienie i solidarność pomiędzy jednostkami, grupami etnicznymi, społecznymi, kulturowymi, religijnymi i narodami*³²⁰.

Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla XXI wieku uruchomiła projekt *Uczymy się żyć*. Zawarła w nim założenia ułatwiające realizację edukacyjnego wymiaru międzykulturowości. Należą do nich następujące formy edukacji:

- *edukacja społeczna*;
- *edukacja na rzecz pokoju*;
- *edukacja na rzecz praw człowieka (obywatelska)*;
- *edukacja międzykulturowa*;
- *edukacja globalna*;
- *rozwijanie kapitału ludzkiego*³²¹.

Każdy typ edukacji wpisuje się w mniejszym lub większym stopniu w proces edukacji międzykulturowej, realizując cele, takie jak np.: wymiana kulturowa pomiędzy

³¹⁹ P. P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości: koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankońskiego*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 80–81.

³²⁰ G. Neuner, *Edukacja międzykulturowa i jej wymiary*, [w:] *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich...*, dz. cyt., s. 27.

³²¹ Tamże, s. 28.

przedstawicielami odmiennych kultur; rozwijanie relatywizmu kulturowego; rozwijanie wieloaspektowości tożsamości; twórcze wykorzystanie różnorodności; wspólne uczenie się; uczenie się rozwiązywania problemów i konfliktów międzykulturowych; budowanie nowych tożsamości zbiorowych (np. obywatelstwo europejskie, obywatelstwo globalne); rozwój i promocja hybrydyzacji kulturowej; prowadzenie dialogu międzykonfesyjnego.

Należy pamiętać, że źródła powyższych działań dydaktyczno-wychowawczych sięgają końca lat 90., kiedy w UNESCO został złożony tzw. *Raport Delorsa*³²² z wykładnią celów stawianych edukacji przyszłości, tj.:

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

W dokumencie Rady Europy z 2003 r.³²³ czytamy, że proces edukacji międzykulturowej powinien bazować na trzech formach: *uczeniu się na podstawie różnic, uczeniu się na podstawie kontrowersji i konfliktów oraz interaktywnym uczeniu się*. O ile dwie formy nie budzą moich zastrzeżeń, to w przypadku formy pierwszej postuluję, by uczenie się przybierało perspektywę szukania podobieństw.

Konkludując, wskazuję następujące kompetencje i postawy, które powinny wyznaczać kierunek edukacji międzykulturowej, zwłaszcza w dobie przenikania się kultur, które *mają status hybrydalny i heterogeniczny, nie stanowią monolitu i są jawnie zróżnicowane* (..) ³²⁴:

- empatia (w wymiarze poznawczym i emocjonalnym, w tym otwartość);
- decentracja własnego punktu widzenia (bycie na *drugim planie*) i percepcji świata, w tym wieloperspektywiczność;
- tolerancja;

³²² Por. J. Delors, *Learning: the treasure within*, raport przedłożony UNESCO przez Grupę Roboczą ds. Edukacji dla XXI w., Paris: UNESCO Publishing 1996.

³²³ Rada Europy, *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji, Ateny, 10–12 listopada 2003 r.

³²⁴ W. J. Burszta, *Postkolonializm i dekolonizacja umysłu*, [w:] *Różnica, tożsamość, ewolucja. Szkice z pogranicza*, (red.) T. Szkudlarek, Kraków 1995, s. 136.

- uzewewnętrznianie tożsamości własnej i otwarcie na tożsamość inną;
- kompetencja językowa.

Edukacja międzykulturowa powinna być nastawiona na wzajemne poznawanie i wzbogacanie kultur i ludzi tworzących te kultury. Nadrzędną cechą tej edukacji jest otwarcie na innych ludzi i ich światy. Ma służyć *nie byciu obok*, ale wzajemnemu poznaniu i *byciu razem* – bez jawnego czy też ukrytego programu dominacji jednej z grup³²⁵. T. Lewowicki konstatuje, że *nie zacieranie różnic, ale świadomość ich istnienia, istoty, a także poznawanie, akceptowanie, przyjmowanie cech innej kultury (...) mają zapewnić powodzenie edukacji międzykulturowej. Taka edukacja ma przygotować do życia w postnowoczesnym świecie, w którym zróżnicowanie jest stanem naturalnym*³²⁶. Tak pojmowane kształcenie cechuje nieredukowalność różnic między wielorakimi grupami, równorzędność kultur oraz niezależność polityczną. Postmodernistyczne ujęcie edukacji międzykulturowej jest inspirujące intelektualnie, wpisuje się w *pedagogikę spotkania kultur*³²⁷. Każda grupa powinna traktować własną kulturę jako odrębną i odmienną, bądź co bądź nie powinno to oznaczać zamknięcia i tworzenia kulturowego getta³²⁸. Cele edukacji międzykulturowej powinny odpowiadać wartościom społeczeństw demokratycznych i wpisywać się w wizję *ideałów dobra, piękna i sprawiedliwości społecznej, w której bierze się pod uwagę interesy wszystkich jednostek i grup*³²⁹. Najbardziej sprzyjające warunki dla edukacji międzykulturowej występują w małych środowiskach, takich jak: rodzina, środowiska i wspólnoty lokalne czy też regionalne. Jedną z ważniejszych ról w realizacji założeń edukacji międzykulturowej odgrywa

³²⁵ Por. Z Kwieciński, *Edukacja wobec różnic i zmienności. Słowo na otwarcie IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Olsztynie*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic...*, dz. cyt., s. 33.

³²⁶ Tamże, s. 34.

³²⁷ Tamże.

³²⁸ Por. J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic...*, dz. cyt., s. 282.

³²⁹ P. P. Grzybowski, G. Idzikowski, *Inni, Obcy- ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej...*, dz. cyt., s. 46.

państwo (decyduje o polityce oświatowej). Jakkolwiek w większości państw, niezależnie od oficjalnych zapewnień, władze wolą model edukacji wielokulturowej³³⁰.

³³⁰ Por. T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] T. Lewowicki (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 27-33.

ROZDZIAŁ II.

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH W PARADYGMACIE JAKOŚCIOWYM

2.1. Badania jakościowe w perspektywie pedagogicznej

Tematem rozprawy, jak zostało to przedstawione we wstępie do rozprawy oraz w części teoretycznej, są wybrane aspekty porównawcze dotyczące kompetencji międzykulturowych i ich kształtowania u uczestników procesu kształcenia w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy, które stały się także polem prowadzonych badań. Prowadzone przeze mnie badania miały zatem charakter międzynarodowy. Zgodnie z istniejącą praktyką badanie uznaje się za jakościowe lub ilościowe ze względu na typ zbieranych danych. Trzeba jednak dla ścisłości dopowiedzieć, że badana rzeczywistość staje się dopiero daną w wyniku procesu poznania, którego integralną część stanowi przekład tego, co się jawi, na to, jak się jawi. Precyzując zatem, zasadne wydaje się powiedzieć, że podziału badań na jakościowe i ilościowe dokonuje się na podstawie języka, w jakim opisuje się badaną rzeczywistość. W badaniach ilościowych generuje się dane o charakterze numerycznym, a w badaniach jakościowych dane o charakterze treściowym. Treściowy charakter danych jakościowych jest rozumiany na różne sposoby. Podejścia narracyjne i konstrukcjonistyczne przedstawiają je zwykle jako dane o charakterze językowym lub dyskursywnym. Podejścia realistyczne i fenomenologiczne opierają się na przekonaniu, że język jest formą ekspresji doświadczenia i sensów o pozajęzykowym charakterze.” Celem badawczym uczyniłem w swoich badaniach eksplorację i wyjaśnienie czynników sprzyjających kształtowaniu kompetencji międzykulturowych u uczestników (aktorów) procesu kształcenia w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy. Starałem się przy tym spełnić dwa nadrzędne wymagania: ekwiwalencji (badania równoważnych placówek oświatowych w Polsce i innych krajach Europy – szkół Fundacji Ronalda S. Laudera) oraz kontekstualności (badania osadzone były w określonym kontekście kulturowym). W celu lepszego zrozumienia perspektywy edukacyjnej szkół Fundacji R. S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy w pracy badawczej podjąłem się wyjaśnień idiograficzno-nomotetycznych. Dla pogłębienia badań, a w szczególności do poszerzenia wiedzy o kontekście badanego zjawiska zastosowana została metoda triangulacji: w celu uzyskania większej trafności i rzetelności pomiaru zastosowałem metodę częściowo ustrukturyzowanego wywiadu pogłębionego z trzema grupami „aktorów świata szkolnego”

– nauczycielami, uczniami i rodzicami związanymi ze szkołami Lauderowskimi w Polsce i innych krajach Europy, w których funkcjonują te szkoły, oraz tematyczną analizę treści wywiadów. Wywiady prowadzone były w języku polskim oraz angielskim. Wywiady w języku angielskim poddane zostały transkrypcji a następnie mojemu tłumaczeniu własnemu. Ich analiza dodatkowo została wzbogacona o prześledzenie statutów szkół Lauderowskich, programów kształcenia i programów wychowawczych. Zdecydowanie największą rolę dla przyjętego przeze mnie teoretycznego fundamentu – teorii światów - stanowiły jednak wywiady częściowo ustrukturyzowane z aktorami procesu kształcenia społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera. Ukazywały one bowiem indywidualne rozumienie przez respondentów istoty problemu badawczego głównego i problemów szczegółowych.

Uwzględniając bowiem wskazania Milesa i Hubermana, dotyczące badań jakościowych „(...) każdy badacz bez względu na to, na ile postępuje zgodnie z zasadami indukcji i na ile brak mu wstępnych oczekiwań, wchodzi w teren badawczy z mniej lub bardziej określonymi ideami które nadają mu orientację”. Starałem się jednak poszukiwać uniwersalnych wymiarów, *określających różnice między jednostkami i sytuacjami*³³¹. Dzięki ukazaniu tego, co łączy społeczność szkół Fundacji R. S. Laudera (np. tradycje żydowskie, nauka języka hebrajskiego), mogłem opisać wydarzenia życia szkolnego, cele i założenia programów kształcenia oraz programów wychowawczych badanych szkół za pomocą wyznaczenia wspólnych cech (podejście nomotetyczne). Analiza pojedynczych przypadków natomiast była pomocna w uchwyceniu różnic w obrębie szkolnej społeczności (podejście idiograficzne). Podstawą teoretyczną rozprawy uczyniłem teorię społecznych światów w naukowym ujęciu Anselma L. Straussa i Adele E. Clarke. Wybrana przeze mnie perspektywa teoretyczna pozwoliła na przeanalizowanie sposobu organizacji i funkcjonowania szkół Laudera w Polsce i Europie.

Wprowadzona przez amerykańskiego socjologa i psychologa społecznego teoria ułatwia dostrzeżenie struktury i sposobu organizacji grup społecznych. W interesującym mnie aspekcie są to szkoły Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy. Społeczność szkół Fundacji R. S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy spełnia kryteria grupy społecznej w następujących wymiarach:

³³¹ G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2011, s. 26.

- względnie trwałym wymiarze przestrzennym (np. międzynarodowe, międzyszkolne) kontakty społeczne między uczniami i nauczycielami);
- poczucia więzi, wspólnoty w ramach pewnej zbiorowości i poczucia odrębności wobec ludzi, którzy znajdują się na zewnątrz tej zbiorowości (np. obchodzenie świąt żydowskich, nauka języka hebrajskiego);
- podobieństwo wspólnych cech społecznych (otwartość kulturowa);
- zajmowanie podobnej pozycji w (szkolnej – przyp. autora) hierarchii społecznej (nieróżnicowanie Żydów i nie-Żydów) .

Społeczny świat Lauderowskich placówek oświatowych jest formą asocjacji społecznej opartej na wspólnych zainteresowaniach i działaniach uczniów, nauczycieli i rodziców przynależących do tej grupy. Społeczne światy w rozumieniu definicji przez Adele E. Clarke, tworzą grupy, *mające wspólne zobowiązania do prowadzenia pewnych działań, które pozwalają im osiągać własne cele oraz wytworzyć własną ideologię dotyczącą sposobu prowadzenia własnych działań*³³².

Badania jakościowe w perspektywie pedagogicznej nie są już po prostu badaniami „nieilościowymi”, lecz wypracowały sobie własną tożsamość (lub być może kilka tożsamości)³³³. Mimo wielości rozstrzygnięć teoretycznych możemy wskazać wiele wspólnych cech badań jakościowych, takich jak m.in.:

- bliższe przyglądanie się światu zewnętrznemu;
- wyjaśnianie zjawisk z perspektywy wewnętrznej omawianego problemu;
- interakcje i analizowane dokumenty są sposobami konstruowania procesów społecznych w ich naturalnym kontekście;
- definicja (hipotezy) są wypracowywane w toku badań;
- jeżeli jest taka potrzeba, metody i teorie badawcze są na bieżąco modyfikowane;

³³² A. E. Clarke, *Social Worlds/Arenas Theory as Organizational Theory*, [w:] R. D. R. Maines (ed.), *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*, Aldine de Gruyter: New York 1991, s. 131.

³³³ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacza* (tłum. A. Dziuban), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 11,

→ badacze są ważnym elementem procesu badawczego.

Badania jakościowe są interaktywnym procesem, projekt badania ewoluuje podczas badań i może być dostosowywany lub zmieniany w miarę jego postępów.

2.2. Teoretyczny zakres badań własnych i ramy interpretacji jako przyjęte kategorie analityczne

Paradygmaty nauk społecznych i humanistycznych mają różne wymiary *nie są ani prawdziwe, ani fałszywe; jako sposoby patrzenia są tylko mniej lub bardziej użyteczne*³³⁴. Każdy z nich proponuje odmienny sposób na życie społeczne człowieka i otwiera nowe możliwości percepcji otaczającego nas świata. Przeprowadzone przeze mnie badania jakościowe wpisują się w założenia konstrukttywizmu społecznego. Patrząc na społeczność szkolną jak na pewnego rodzaju mikrosystem społeczny, w którym każdy element przyczynia się do funkcjonowania całości. Podczas badań budowałem własną strukturę zrozumienia i poznania świata szkół Fundacji R. S. Laudera poprzez interpretację wywiadów oraz refleksję nad nimi. Konstruowałem znaczenia z badanych zjawisk na podstawie doświadczeń własnych i uczestników badania z *badawczą świadomością*, że rzeczywistość jest subiektywna, ponieważ wynika z indywidualnych perspektyw uczestników zaangażowanych w badanie. W ujęciu konstruktivistycznym wiedza jest konstruowana przez jednostkę, poprzez interakcje z jej otoczeniem, a to, jak postrzegamy wiedzę i proces jej poznawania, stanowi podstawę praktyki badawczej. Wiedza i rzeczywistość nie mają wartości obiektywnej ani bezwzględnej.

*Konstrukttywizm widzi świat i to, co my wiemy o świecie, jako konstrukt społeczny. Pogląd ten odnosi się do rzeczywistości i wiedzy, które w badaniach nazywa się też ontologią i epistemologią*³³⁵. W ujęciu konstruktivistycznym działania, interakcje i percepcje kształtują rzeczywistość; mają charakter niekończącego się procesu. Konstrukttywizm jako metoda naukowa opiera się na założeniu, że rzeczywistość i ludzkie zachowania w niej charakteryzują się ciągłymi transformacjami działającymi jednocześnie w wielu miejscach.

³³⁴ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 57.

³³⁵ S. Theys, *Constructivism* [w:] S. McGlinchey, R. Walters, Ch. Scheinplugh, *International Relations Theory*, Bristol, England 2017, s. 36.

Podjęty w niniejszej pracy główny problem badawczy przyjął następującą postać³³⁶: W jaki sposób kompetencje międzykulturowe są kształtowane w procesie kształcenia i wychowania w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy?

Ponadto wyróżniłem następujące problemy szczegółowe:

- W jaki sposób uczniowie, nauczyciele i rodzice - aktorzy społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy definiują i rozumieją pojęcie kompetencji międzykulturowych?
- W jaki sposób realizowanie celów i treści edukacji międzykulturowej w procesach dydaktycznych i wychowawczych szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy wpływa na nabywanie kompetencji międzykulturowych?
- W jaki sposób obchodzenie i celebrowanie świąt i tradycji świeckich i religijnych przez dzieci, nauczycieli i rodziców wpływa na nabywanie przez nich kompetencji międzykulturowych?
- Czy szkoły Fundacji S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy są szkołami międzykulturowymi?
- W jaki sposób aktorzy (uczniowie, nauczyciele i rodzice) świata społecznego szkół Fundacji Ronalda S. Laudera nabywają kompetencje międzykulturowe?
- Za pomocą jakich metod i form nauczania uczniowie, nauczyciele i rodzice nabywają kompetencje międzykulturowe w zakresie komunikacji w językach obcych, takich jak: angielskim, niemieckim, francuskim, hebrajskim?
- W jaki sposób dzieci, nauczyciele i rodzice wykorzystują nabyte kompetencje międzykulturowe w dalszej nauce, pracy i życiu codziennym.

Mimo *nieuchronnej subiektywności własnych doświadczeń*³³⁷ związanych z pracą w szkołach Laudera opracowaniu przyświecało dążenie do przedstawienia obiektywnej

³³⁶ Zgodnie z założeniami przeprowadzania badań jakościowych nie sformułowałem hipotez. Zob. U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa PWN 2010, s. 14.

³³⁷ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce...* dz. cyt., s. 64.

rzeczywistości i indywidualnych poglądów. Jakkolwiek odróżnienie obiektywnej rzeczywistości od subiektywnego doświadczenia może być bardzo trudne³³⁸.

Społeczny świat szkół Fundacji R. S. Laudera w Polsce i Europie jest uniwersum i kulturowym obszarem, w którego strukturze poruszają się i działają uczniowie, nauczyciele i rodzice. Podstawowe, *ewidentne* działanie koncentruje się wokół realizacji misji edukacyjnej wyznaczonej przez Rolanda S. Laudera. To m.in. ta idea stanowi podstawę i kierunek odniesienia normatywnego dla grupy, tj. społeczności szkół Fundacji R. S. Laudera oraz generuje wspólne perspektywy *działających aktorów*³³⁹. Należy zauważyć, że funkcjonowanie w społecznym świecie szkół Fundacji R. S. Laudera ma pewne ograniczenia formalne, np. w postaci przynależności do szkoły Laudera w Polsce lub innym kraju Europy jako jej uczeń, nauczyciel lub rodzic. Społeczny świat szkół Fundacji R. S. Laudera działa w określonej czasoprzestrzeni fizyczno-społecznej. Światy społeczne często się przecinają, by np. stworzyć nowy *subświat* lub *subświaty*. Świat szkół Fundacji R. S. Laudera także uległ i ulega przecięciu np. ze światem *szkół nieżydowskich*. Dzięki temu procesowi oba światy się wzbogacają i rozwijają.

Rdzeniem świata społecznego szkół Laudera jest Fundacja Ronalda S. Laudera. To ona (Fundacja) napędza skupione wokół niej placówki edukacyjne do działania. Tropami pozwalającymi zrozumieć społeczny świat szkół Fundacji R. S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy są m.in.: pochodzenie uczestników i ich historie, podstawowa i wspomagająca działalność uczestników-aktorów. Do działań, które wpisują się w proces trwania każdego dowolnego społecznego świata, należy zaliczyć:

- szukanie miejsca do działania (*site finding*) – znalezienie niszy, w której działanie może się rozwijać (szkoły Fundacji S. Ronalda Laudera powstają najczęściej w miejscach-pomnikach pamięci o tragedii II wojny światowej (Holokaucie lub przestrzeniach nawiązujących do historii i kultury żydowskiej));
- zdobywanie środków finansowych (*funding*) – ich zapewnianie będzie stałym elementem procesu podtrzymywania działania (pozyskiwanie sponsorów, donatorów, np. Fundacji S. R. Laudera, dobroczyńców skupionych wokół

³³⁸ Tamże, s. 65.

³³⁹ Tamże.

- działalności JCC Maccabi Games w Nowym Jorku; finansowe wsparcie dzieci i młodzieży ze szkół Laudera wyjeżdżających na obozy do USA);
- zabezpieczanie i chronienie obszaru działania (*protecting*) - kulttywowanie, upamiętnianie tradycji i kultury żydowskiej;
 - rywalizowanie, konkutowanie o miejsca (*competing for sites*), na płaszczyźnie edukacyjno-kulturowej - promowanie kultury i historii żydowskiej, rewitalizowanie architektury (np. rewitalizacja i adaptacja budynków pod następujące szkoły Fundacji: Szkołę Lauder-Morasha w Warszawie, Lauder Reut Educational Complex w Rumunii, Lauder Gur Aryeh / Ohr Chadash Jewish Community Schools w Pradze, Lauder Beth Zion Primary School w Berlinie);
 - wprowadzanie technologicznych innowacji (*technological innovation*) - dbałość o rozwój nowoczesnych technologii (np. tworzenie nowoczesnych pracowni językowych do nauczania języków angielskiego, hebrajskiego lub innych; tworzenie stron internetowych, np. <https://lauderfoundation.com>; strona Fundacji Ronalda S. Laudera; e-Szkoła Fundacji Ronalda S. Laudera);
 - wytwarzanie, produkowanie (*manufacturing*) - tworzenie i publikowanie różnych tekstów kultury;
 - podejmowanie działań marketingowych (*marketing*) a także obecność w trakcie różnych wydarzeń, np. Dniach Książki, świąt żydowskich, Festiwalu Kultury Żydowskiej;
 - szkolenie i doskonalenie umiejętności technicznych (*teaching of technical skills*) - szkolenia dla dzieci, młodzieży i nauczycieli z TIK;
 - budowanie, tworzenie organizacji (*organizational building*), tworzenie wewnętrznych organizacji - np. klubu sportowego KETER SPORT w warszawskim Zespole Szkół Lauder-Morasha;
 - rozszerzanie działalności (*extending*), organizacja obozów letnich i zimowych, prowadzenie e-szkoły Laudera w Polsce;
 - ochrona działań i terytorium (*defending*) - dbałość o ochronę dobrego imienia szkół Fundacji R. S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy;

- włączanie się do współpracy na cudzych terytoriach (*invading*) - prowadzenie polityki otwartości na INNYCH, współpraca z instytucjami i szkołami nieżydowskimi;
- przekształcanie, konwersja swoich i cudzych działań (*converting*) - np. *pomoc genealogiczna* – osoby zainteresowane mogą zwrócić się z prośbą o pomoc w odszukaniu korzeni rodzinnych, często żydowskich³⁴⁰.

Jedną z właściwości społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy jest płynność jego granic: często krzyżuje się z innymi światami (współpraca z różnymi placówkami edukacyjnymi, organizacjami pozarządowymi, różnymi kościołami chrześcijańskimi, związkami wyznaniowymi, instytucjami niepowiązanymi ze światem żydowskim). Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że wśród uczestników funkcjonują słowa-klucze zdradzające przynależność do społeczności Lauderowskiej. To one wyznaczają *podziały* na *tych z Laudera* i *tych spoza – swoich i obcych*³⁴¹.

Szczególnym pojęciem w teorii społecznych światów jest pojęcie *areny* rozumiane jako miejsce sporu oraz przestrzeń różnorodnych działań i interakcji pomiędzy uczestnikami-aktorami danego świata³⁴². Arena stanowi miejsce prowadzenia różnych dyskursów, negocjacji, sporów przez osoby przynależące do niej. Skupia się wokół palących problemów danego świata, w arenę zaangażowane są różne osoby lub grupy. Przykładami prowadzonych *dyskusji-sporów* np. w Zespole Szkół Lauder-Morasha w Warszawie były m.in.:

- debata na temat kuchni koshernej³⁴³ i w ogóle utrzymywania koszerności w szkolnej stołówce (niektóre dzieci z różnych powodów nie mogły jeść

³⁴⁰ Por. działania świata społecznego - A. Kacperczyk, *Spoleczne swiaty. Teoria – empiria – metody badań na przykladzie spolecznego swiata wspinaczki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 36.

³⁴¹ Operowanie nazwami święt i tradycji żydowskich, powoływanie się na osoby znane w *kręgach Lauderowskich*, np.: rabinów, nauczycieli a nawet kucharki przygotowujące posiłki kosherne.

³⁴² Por. A. E. Clarke, *Social Worlds/Arenas Theory as Organizational Theory...*, dz. cyt., s. 128.

³⁴³ Koszer (hebr. כשרות *kaszer* – właściwy, odpowiedni) – w judaizmie stan rytualnej czystości, regulowany przez odpowiednie przepisy religijne *halachę*. Żydowskie prawo dotyczące żywności ustala zasady produkcji, przygotowania i podawania jedzenia. Żydzi przestrzegający zasad koszerności będą

potraw przygotowanych w szkole; przynoszenie jedzenia z zewnątrz łamałoby zasadę koszerności);

- obchody świąt chrześcijańskich (celebrowanie świąt i tradycji chrześcijańskich³⁴⁴);
- wprowadzenie zajęć z religii (osoby z kręgów chrześcijańskich postulowały wprowadzenie religii w szkole, podczas gdy uczniowie, rodzice i nauczyciele *bezwyznaniowi* wskazywali brak religii w szkole jako jej atut);
- nauka języka hebrajskiego (część uczniów i rodziców proponowała, by lekcje języka hebrajskiego były tylko uczniów chętnych).

Przyjęto za A. E. Clarke, że świat społeczny jest tożsamy z areną i ma jej wymiar strukturalny. Szkoły Fundacji R. S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy są arenami samymi w sobie. Aktorzy, czyli uczniowie, rodzice i nauczyciele, sami nakreślają granice własnych *subświatów*. Jednym z elementów, który stabilizuje funkcjonowanie świata społecznego szkół Laudera, jest wspólna perspektywa aksjologiczna zaznaczona w statutach i programach wychowawczych szkół Fundacji Ronalda S. Laudera. Wspólne wartości są podstawą działania uczestników-aktorów i wpływają na konstruowanie ich tożsamości – to *najważniejsze punkty orientacyjne na mapie ludzkich działań*³⁴⁵. Uczestnicy-aktorzy społecznego świata szkół Fundacji R. S. Laudera działają poprzez realizowanie zobowiązań wobec swojego świata. Jednostki projektują własne działania

spożywać tylko jedzenie, które posiada właściwe certyfikaty wydawane przez rabinów lub specjalnie do tego powołane instytucje. Dotyczy to produktów mięsnych, pieczonych oraz nabiału. Wszystkie garnki, naczynia i sztućce muszą być używane tylko na koszerne pokarmy. Mleczne i mięsne pokarmy żywnościowe muszą być trzymane oddzielnie i gotowane w różnych garnkach. Nie będą także spożywane w tym samym czasie. Religijni Żydzi jedzą tylko w koszernych restauracjach, posiadających odpowiednie certyfikaty. Żeby zwierzę było koszerne, według prawa żydowskiego musi „przeżuwać” i mieć rozszczerzone kopyta. Dozwolone są więc produkty z krów lub owiec. Wieprzowina jest zakazana. Wśród ptaków dozwolony jest głównie drób – kurczak, indyk, kaczka, gęś. Zakazane są ptaki drapieżniki. Koszerna ryba musi mieć płetwy i łuski. Dozwolone więc będą dorsz, karp, flądra, łosoś czy tuńczyk, ale zakazane skorupiaki, ośmiornice czy ostrygi. Do zwierząt i drobiu stosuje się koszerne i humanitarne ubój zwany *schitą*. Dokonywać jej może tylko posiadająca odpowiednie kwalifikacje i licencje osoba, zwana *szochet*. Na podstawie: <https://sztetl.org.pl/pl/slownik/koszer> [dostęp: 5.03.2021 r.].

³⁴⁴ *Językowym efektem dyskusji* było utworzenie przez dzieci i młodzież w Zespole Szkół Lauder-Morasha w Warszawie neologizmu *chanukolajki* (Chanuka + mikołajki).

³⁴⁵ A. Kacperczyk, *Spoleczne swiaty...*, dz. cyt., s. 47.

poprzez wyobrażenia tożsamości wytwarzanej przez grupę, działają w jej imieniu. Stają się uczestnikami społecznego świata, włączając się w dyskurs wartości. Zauważmy, że nawet osoba nienależąca do danego świat może działać na jego rzecz, ponieważ *do społecznego świata należy bowiem każdy, kto działa w wyznaczony sposób, kto podejmuje działanie określonego rodzaju i włącza się w dyskurs dotyczący sposobu jego wykonania, przyczyniając się do przetrwania świata jako całości*³⁴⁶. Mimo że każdy z nas uczestniczy w różnych społecznych światach, równocześnie podejmujemy działania korespondujące z innymi *subświatami społecznymi*³⁴⁷. Jednym z najważniejszych wyróżników światów społecznych jest różnicowanie się i wykształcanie nowych subświatów, tak zwana segmentacja. Proces ten rozpoczyna się w momencie innego działania jakiejś grupy aktorów. Na przykład w Zespole Szkół Lauder-Morasha zaznaczały się podziały na tych, którzy uczestniczą w życiu Synagogi, i tych, którzy do synagogi nie chodzą lub na osoby *trzymające koszer* i te bez specjalnej diety.

Amerykański socjolog Anselm Leonard Strauss podzielił proces segmentacji na trzy etapy:

- pączkowanie – poczucie odmienności, tworzenie odnogi wyjściowego świata;
- odszczepienie – oddzielenie się od podstawowego, wyjściowego społecznego świata i zatrzymanie jego ciągłości;
- przecinanie się światów³⁴⁸.

Segmentacja przyczynia się do reinterpretacji i zredefiniowania wyjściowego społecznego świata. Nowo powstały subświat rozpoczyna pisanie nowej historii. Wchodzi w rywalizację na arenie, z ryzykiem wypadnięcia z głównego dyskursu społecznego świata. W szkołach Laudera można zauważyć pewnego rodzaju *spór na arenie*, np. o charakter, jaki powinna mieć dana placówka oświatowa: ortodoksyjny, reformowany (np. synagoga Beit w Warszawie), humanistyczny czy na przykład rekonstrukcjonistyczny. Skutkiem segmentacji jest profesjonalizacja subświata, czyli wyznaczanie nowych standardów i obszarów działania.

³⁴⁶ Tamże, s. 49.

³⁴⁷ Por. A. E. Clarke, *Social Worlds/Arenas Theory as Organizational Theory...*, dz. cyt.

³⁴⁸ A. L. Strauss, *Social Worlds and Their Segmentation Processes*, „Studies in Symbolic Interaction” vol. 5, ed. Norman Denzin, JAI Press: Greenwich, CT 1984, s. 131.

Ważnym elementem w teorii społecznych światów, zwłaszcza w perspektywie analizowanego tematu kompetencji międzykulturowych, jest przecinanie się światów. *Ich ideologie mogą na siebie wpływać nawzajem, szczególnie za sprawą wyjątkowych uczestników, którzy stają się znaczącymi agentami tej transmisji*³⁴⁹. Żaden społeczny świat ani arena nie są odizolowane, ciągle stykają się z innymi i innością. Z jednej strony można to zjawisko traktować jako pozytywny efekt mieszania się i przecinania światów, z drugiej natomiast pojawia się niebezpieczeństwo konfliktu aren. W społecznym świecie szkół Laudera w Polsce i Europie – jak w każdym społecznym świecie - wymiar fizycznego działania oraz komunikacji interpersonalnej są jednością, która za sprawą areny wymusza na jej uczestnikach-aktorach opowiedzenie się po którejś stronie sporu, subświata.

Konkludując, osadzenie dociekań badawczych w teorii światów społecznych pozwoliło mi na ujęcie szkół Laudera w Polsce i Europie w perspektywie wydzielonych konstruktów, światów społecznych, które funkcjonują nie tylko w polskiej, ale i europejskiej rzeczywistości społecznej. Realizując podejście Adele E. Clarke, traktuję badanie świata społecznego szkół Laudera na równi z podjęciem się analizy jego aren.

Uczniowie, nauczyciele i rodzice są aktorami występującymi w imieniu społecznego świata szkół Fundacji R. S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy.

2.3. Wykorzystane metody, techniki i narzędzia badawcze (metoda biograficzna, wywiad częściowo ustrukturyzowany, analiza dokumentów)

Cele prowadzonych przez mnie badań miały charakter eksploracyjny z elementami opisowo-wyjaśniającymi. Analizie zostały poddane indywidualne jednostki ludzkie przynależące do społeczności szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy. Prowadziłem jakościowe badania terenowe. Jako uczestnik i obserwator procesu dydaktyczno-wychowawczego w Zespole Szkół Lauder-Morasha w Warszawie³⁵⁰ miałem możliwość badania społeczności szkolnej w jej naturalnym środowisku. Dzięki temu nie tylko obserwowałem komunikację, ale i uczestniczyłem w niej.

W badaniach posługiwałem się techniką wywiadu częściowo ustrukturyzowanego z elementami wywiadu otwartego. Wywiad jest rozmową, podczas której dwie osoby

³⁴⁹ A. Kacperczyk, *Spoleczne swiaty...*, dz. cyt., s. 54.

³⁵⁰ Prywatnej Szkole Podstawowej nr 94 Szkole Lauder-Morasha i Prywatnym Gimnazjum nr 8.

dyskutują i wymieniają poglądy na interesujący ich temat. Należy pamiętać, że jest to rozmowa dla ściśle wyznaczonego celu i ogranicza się do ustalonego zakresu treści, a jej rezultat to wynik złożonej interakcji badanego z badaczem. W perspektywie teorii socjolingwistycznych różnice pomiędzy rozmową a wywiadem są wyraźne. W wywiadzie to badacz ustala temat, w rozmowie natomiast jest to obopólna decyzja. W rozmowie tematy mają charakter ciągły dynamiczny, w wywiadzie cechuje je nagłość ich wprowadzania. Podczas rozmowy osoba pytana może odrzucić pytanie lub je zreinterpretować, w wywiadzie respondenta obowiązuje dyscyplina odpowiedzi na zadane przez badacza pytanie.

W kwestionariuszu wywiadu posługiwałem się zdaniami pojedynczymi oraz pytaniami dopełniającymi według schematu: *Jeżeli..., to...* Instrukcje do kwestionariusza wywiadu zostały ułożone jasno, czytelnie, z precyzyjnie określonymi oczekiwaniami wobec respondenta³⁵¹.

Wywiad jest wpisany w życie współczesnego społeczeństwa, *którego członkowie zdają się wierzyć, że wywiady generują przydatne informacje o przeżywanym doświadczeniu i jego znaczeniach*³⁵². Antropolodzy i socjolodzy od dawna stosują tę metodę badawczą, widząc w niej korzyści nie tylko techniczne, ale także epistemologiczne i kulturowe.³⁵³ Dyskursy i narracje stały się jednym z ważniejszych elementów konstruowania wiedzy o społeczeństwie. Mimo że wywiad badawczy jest porównywany do *codziennej rozmowy*, nie należy do łatwych form komunikacji, ponieważ wytwarzana wiedza zależy od relacji społecznej – także w wymiarze etycznym) - między badaczem a badanym.

Jak pisze Steinar Kvale *prowadzenie wywiadów jest rzemiosłem, którego można się nauczyć, prowadząc wywiady*.³⁵⁴ Dzięki tej metodzie badacz ma możliwość zrozumienia świata z perspektywy badanych, odkryć ich świat i odczytać percepcję ludzkich

³⁵¹ Patrz: Aneks.

³⁵² N. K. Denzin, Y. S. Lincoln Yvonna, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. [w:] *Metody badań jakościowych*, (red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln), Tom 1., PWN, Warszawa 2009., s. 5.

³⁵³ Wywiady stosowali m.in. Zygmunt Freud (psychoanalityczna teoria); Jean Piaget (teoria rozwoju dziecka); badanie w latach 50. projektów konsumpcyjnych.

³⁵⁴ *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, (red.) D. Jemielniak, T. 1., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 20.

doświadczeń. Wywiad jest rozmową, podczas której dwie osoby dyskutują i wymieniają poglądy na interesujący ich temat. Antropolodzy i socjologowie od dawna stosują tę metodę badawczą, widząc w niej korzyści nie tylko techniczne, ale także epistemologiczne i kulturowe.³⁵⁵ Dyskursy i narracje stały się jednym z ważniejszych elementów konstruowania wiedzy o społeczeństwie. Mimo że wywiad badawczy jest porównywany do *codziennej rozmowy*, nie należy do łatwych form komunikacji, ponieważ wytwarzana wiedza zależy od relacji społecznej – także w wymiarze etycznym – między badaczem a badanym. Należy zwrócić uwagę na fakt, że w wywiadzie zaznacza się *asymetria władzy*³⁵⁶ pomiędzy badaczem a badanym, świadczą o tym następujące sytuacje:

- badacz staje się decydem;
- wywiad jest dialogiem jednokierunkowym;
- wywiad jest rozmową o charakterze instrumentalnym;
- wywiad może mieć charakter manipulacyjny;
- badacz ma *monopol na interpretację* wywiadu;
- badani mogą zatajać pewne sytuacje.

Badanie z wykorzystaniem techniki wywiadu częściowo ustrukturyzowanego jest mocno nacechowane wymiarem etycznym, stąd postulat, by badacz zwracał uwagę na m.in.: zagwarantowanie poufności rozmowy, anonimowości respondentów, zgodność transkrypcji z wypowiedziami badanych, decyzja, w jakim stopniu – i czy w ogóle – respondent powinien mieć wpływ na interpretację wyników, sposób prezentacji wyników³⁵⁷. Podczas projektowania wywiadów uwzględniono następujące elementy natury etycznej:

- korzystne konsekwencje badania nie tylko dla szkół Laudera w Polsce i Europie, ale także dla całej społeczności żydowskiej w Polsce i na świecie;
- pozyskanie świadomych zgód respondentek i respondentów;

³⁵⁵ Wywiady stosowali m.in. Zygmunt Freud (psychoanalityczna teoria); Jean Piaget (teoria rozwoju dziecka); badanie w latach 50. projektów konsumpcyjnych.

³⁵⁶ Tamże, s. 47. Jakkolwiek zdarza się, że badacz i badany równorzędnie zadają pytania, interpretują je i omawiają.

³⁵⁷ Zaleca się także powoływanie sędziów kompetentnych.

- zachowanie niezależności badawczej (na przebieg badań nie miały wpływu żadne organizacje, badania nie były przeprowadzane na prośbę lub zlecenie żadnej ze szkół Laudera w Polsce i Europie);
- zapewnienie poufności wywiadów;
- zapoznanie respondentek i respondentów z konsekwencjami opublikowania badań w czasopiśmie powiązanych ze szkołami Laudera w Polsce i Europie oraz innych czasopiśmie naukowych polsko, anglo- i hebrajskojęzycznych;
- wpływ respondentów na interpretację badań (m.in.: możliwość zadawania pytań dopełniających, prośby o wyjaśnienie rozumienia danego pojęcia etc.).

Zgodnie z zasadami przestrzegania dobrych praktyk badawczych uczestnicy przeprowadzanych wywiadów zostali wcześniej poinformowani o formie badań, ich celach oraz o tym, w jaki sposób badania będą wykorzystane drogą mailową, telefoniczną lub przed rozpoczęciem wywiadu na platformie ZOOM.US³⁵⁸.

Wywiad częściowo ustrukturyzowany jest rozmową, konwersacją na podstawie przygotowanych pytań, które mogą być (z)rekonstruowane podczas spotkania z interlokutorem; m.in. ta *dowolność* różni wywiad częściowo ustrukturyzowany od jego ustrukturyzowanej formuły. Retoryczna funkcja badawcza wywiadu częściowo ustrukturyzowanego przede wszystkim *zamyka się* w pytaniu: *Dlaczego?*, podczas gdy w wywiadach ustrukturyzowanych pytamy np.: *Ile? Jak wiele?* Możliwość zmiany zadawanych pytań pozwala badaczowi zmienić płaszczyznę i kontekst rozmowy, odnieść je do potrzeb rozmówcy i wniknąć w jego percepcję omawianego zagadnienia. W przypadku wątpliwości w każdej chwili badacz może zadać pytanie uzupełniające. Jakkolwiek ważną kwestią jest unikanie zadawania pytań, które mają charakter konfrontacyjny.³⁵⁹ Ma na celu kontekstowe zbadanie tego, co zwykle jest *ukryte*, a także wniknięcie w bardziej refleksyjne rozumienie natury badanej problematyki.

³⁵⁸ G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych...*, dz. cyt., s. 30.

³⁵⁹ Por. F. Fylan, *Semi-structured interviewing*, [w:] J. Miles, P. Gilbert, *A Handbook of Research Methods for Clinical and Health Psychology*, Oxford University Press, Published New York 2005, s.66-67.; K. Dunn, *Interviewing*, [w:] *Qualitative Research Methods in Human Geography*, (red. L. Hay), 4th Edition, Oxford University Press, Canada 2016, s. 110-111.

Jedną z zalet tej metody przeprowadzania wywiadu jest elastyczność oraz interaktywność. To oznacza, że materiał generuje się w wyniku interakcji między badaczem a rozmówcą. Badacz zadaje wstępne pytanie w taki sposób, aby zachęcić rozmówcę do swobodnej rozmowy. Kolejna *interwencja badacza* może być kontynuacją poprzedniego pytania, odpowiedzią lub sondą, jakkolwiek kierunek dalszej konwersacji bardzo często określa pierwsza odpowiedź respondenta³⁶⁰.

Wywiad częściowo ustrukturyzowany jest zorientowany na świat życia respondenta, a dzięki temu umożliwiającą interpretację opisywanych zjawisk. Celem tego rodzaju wywiadu jest. *uzyskanie opisów świata życia badanych, uwzględniających interpretację znaczenia opisywanych zjawisk*³⁶¹. Z perspektywy fenomenologicznej wywiadowi częściowo ustrukturyzowanemu możemy przypisać następujące wymiary, aspekty:

- świat codziennego życia badanych;
- zrozumienie znaczenia głównych tematów świata życia podmiotów (w sensach faktograficznym i znaczeniowym);
- poszukiwanie jakościowej wiedzy wyrażonej w codziennym języku;
- opisywanie doświadczeń, uczuć i doświadczeń osoby badanej;
- opisywanie bez perspektywy opiniotwórczej;
- przyjęcie postawy *naiwności badawczej*;
- skupienie uwagi wokół konkretnego tematu/ konkretnych tematów;
- wyjaśnianie przez badacza *sprzeczności* w świecie osoby badanej (dociekliwość badawcza);
- traktowanie wywiadu jako procesu uczenia się dla obu stron – badacza i badanego;
- wrażliwość międzykulturowa badacza;
- interakcja między badaczem a badanym;

³⁶⁰ Tamże.

³⁶¹ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów...*, dz. cyt., s. 42.

→ dobra konstrukcja wywiadu.³⁶²

Wywiad częściowo ustrukturyzowany (*semi-structured interview*) jest skutecznym narzędziem w badaniach interpretacyjnych, ponieważ pomaga badaczowi uzyskać dogłębne dane z perspektyw uczestników i nadać sens ich historiom i doświadczeniom, które zostały przez nich opowiedziane. Wśród jego wielu zalet do najważniejszych należą m.in.: *elastyczność i interakcyjność*³⁶³. Może przybierać różne formy, np.: twarzą w twarz lub online. Szczególnie ta druga formuła może stanowić wielkie wyzwanie dla naukowca: niewerbalne elementy, takie jak: mimika, gesty, mowa ciała mogą być *utraczone*. *Sprawny werbalizm* nadal czyni tę metodę niezwykle ważną i użyteczną w jakościowych badaniach interpretacyjnych. Oprócz wcześniej ułożonych pytań, zadaje się również pytania dodatkowe, umożliwiające pogłębienie interesującego nas tematu. Ma charakter konwersacyjny, co nie zwalnia badacza z dyscypliny prowadzenia wywiadu według przygotowanych wcześniej pytań³⁶⁴. *Wywiady częściowo ustrukturyzowane są zwykłą rozmową, podczas której badacz wie, jakie informacje chce uzyskać. Poprzez zmianę treści i struktury pytań badacz może w każdej chwili nadać wywiadowi nowy wymiar i ukierunkować go na inne ważne kwestie, pogłębiać go w celu np. wyjaśniania na bieżąco pojawiających się wątpliwości*³⁶⁵. Przed przystąpieniem do przeprowadzania wywiadu częściowo ustrukturyzowanego należy pamiętać o następujących kwestiach:

- zwięzłości (5 pytań głównych);
- świadomości badanych obszarów tematycznych;
- zadbania o logiczną kolejność zdawanych pytań;
- czujności badawczej i natychmiastowym reagowaniu na ewentualne niejasności;

³⁶² Tamże, s. 42-46.

³⁶³ Por. J. Hay, *Qualitative Research Methods in Human Geography*, Oxford University Press, 2 edition 2005, s. 110-111.

³⁶⁴ Por. M. C. Harrell, M. A. Bradley, *Data Collection Methods Semi-Structured Interviews and Focus Groups*, National Defense Research Institute 2009, s. 23-40.

³⁶⁵ J. Miles, P. Gilbert, *A handbook of research methods for clinical and health psychology*, Oxford University Press 2005, s. 65.

→ działanie według ustalonego planu (schematu wywiadu)³⁶⁶.

Ze względu na sytuację epidemiczną na świecie wzrosła liczba badań za pomocą wywiadów półustrukturyzowanych. Taka forma jest już znana od kilkunastu lat³⁶⁷. Dobrze zaplanowane i przeprowadzone częściowo ustrukturyzowane wywiady są wynikiem rygorystycznych przygotowań.

- znajomością tematu;
- dbałością o porządek wywiadu;
- zadawaniem jasnych pytań;
- unikaniem pytań sugerujących, które nie prowadziłyby do wartościowej wiedzy;
- dbałością o kulturę słowa pisanego i mówionego;
- wrażliwością międzykulturową;
- otwartością;
- umiejętnością kierowania wywiadem;
- krytycyzmem;
- umiejętnością rozumienia słowa pisanego i mówionego.

2.4. Grupa badawcza, czas i metodyka badań

Grupę badawczą stanowili uczniowie, nauczyciele i rodzice szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy. Badania były prowadzone od stycznia 2020 roku do kwietnia 2021 r. Spośród funkcjonujących szkół Fundacji S. R. Laudera w Polsce i innych krajach Europy tylko społeczność pięciu szkół (spośród 11 funkcjonujących w Europie) wyraziła chęć wzięcia udziału w badaniach. Ze względu na sytuację epidemiczną Sars-Cov-2 w Polsce i Europie wywiady przyjęły formę pisemną.

³⁶⁶ Tamże.

³⁶⁷ Por. H. O'Connor, C. Medge, R. Shaw, J. Wellens, *Internet-based Interviewing*, [w:] N. Fielding, R.M. Lee, G. Blank, *The SAGE Handbook of Online Research Methods*, London: Sage, 2008.; S. Kvale, S. Brinkman, *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. London: Sage, 2009.

Tabela 1. Struktura grupy badawczej

Nazwa szkoły, miasto, kraj	UCZNIOWIE	NAUCZYCIELE	RODZICE
Prywatna Szkoła Podstawowa nr 94 Lauder-Morasha w Warszawie, Polska	33	15	19
Lauder Gur Aryeh / Ohr Chadash Jewish Community Schools w Pradze, Czechy	12	10	14
Lauder Beth Zion Primary School w Berlinie, Niemcy	3	1	2
Lauder Athens Jewish Community School w Atenach, Grecja	1	2	-
Lauder Javne Jewish Community School w Budapeszcie, Węgry	4	2	-
Łącznie	53	30	35

W trakcie organizacji badań zastosowałem metodę nielosowego doboru próby polegającą na rekrutowaniu respondentów przez innych respondentów, tak zwaną metodę kuli śnieżnej (snowball sampling)³⁶⁸. To jedna z najbardziej popularnych metod doboru próby w badaniach jakościowych, której centralnym elementem są cechy *networkingu*³⁶⁹. Jest techniką poszukiwania podmiotów badań i odpowiedzią na przezwycięzenie problemów związanych z próbkowaniem ukrytych – z różnych powodów - populacji³⁷⁰. Dzięki *elastyczności* próba kuli śnieżnej stała się alternatywą badawczą, zwłaszcza w sytuacjach gdy parametry populacji docelowej są nieznane badaczowi a dostęp do grupy badawczej utrudniony. Jakkolwiek jej skuteczność zależy od *sieci kontaktów i kapitału społecznego badacza*³⁷¹. Wybrana przeze mnie nieprobabilistyczna technika doboru próby była podyktowana koniecznością, która wynikała z sytuacji epidemicznej w kraju i na świecie.

³⁶⁸ Por. N. Mack, C. Woodson, K. M. Macqueen, G. Guest, E. Namey, *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*, Family Health International 2005, s. 5-6.

³⁶⁹ Jest to proces wymiany informacji i zasobów, prowadzony dzięki korzystnej sieci wzajemnych kontaktów.

³⁷⁰ Por. R. Atkinson, J. Flint, *Accessing Hidden and Hard-to-Reach Populations: Snowball Research Strategies*, Department of Sociology, University of Surrey, United Kingdom 2001, s.2-3.

³⁷¹ C. Parker, S. Scott, A. Geddes, *Snowball Sampling*, SAGE Research Methods Foundations, University of Gloucestershire 2019, s. 3-4.

Metoda kuli śnieżnej nie jest tak *niekontrolowana*, jak sugeruje jej nazwa. Bardzo duże zaangażowanie badacza w tworzenie, zarządzanie procesem powstawania i rozwoju próby, upewnianie się, że łańcuch skierowań pozostaje w granicach istotnych dla badań decydują o skuteczności i rzetelności badań³⁷². Specyfika tego podejścia badawczego polega na tym, że badana jednostka jest osobą będącą elementem większej struktury (należy do społeczności szkół Laudera)³⁷³.

Amerykański socjolog Earl Babbie odnosi technikę kuli śnieżnej do procesu akumulacji, w którym *każda odszukana osoba podaje inne osoby*³⁷⁴. Ewoluujący efekt kuli śnieżnej, uchwycony w metaforze, dotyka centralnych cech tej procedury doboru próby w wymiarach diachronicznym i dynamicznym³⁷⁵.

Konsekwencją przyjętej przeze mnie koncepcji doboru próby było realizowanie założeń według schematu Patricka Biernackiego i Dana Waldorfa:

- *znalezienie respondentów i rozpoczęcie łańcuchów rekomendacji* (uczniowie, nauczyciele, rodzice szkół Fundacji R. S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy);
- *weryfikacja kwalifikowalności potencjalnych respondentów* (w przypadku osób mi nieznanych sprawdzenie, czy była uczniem, nauczycielem, rodzicem przynajmniej przez rok szkolny);

³⁷² Por. A. Geddes, S. Scott, C. Parker, *When the snowball fails to roll and the use of „horizontal” networking in qualitative social research*, International Journal of Research Methodology, 21, 3, 2018, s. 347-358.; R. D. Petersen, A. Valdez, *Using snowball-based methods in hidden populations to generate a randomized community sample of gang-affiliated adolescents*, Youth Violence and Juvenile Justice, 3, 2005, 151-167.; P. P. Biernacki, D. Waldorf, *Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling*, [w:] Sociological Methods and Research, Vol.10 nr 2, 1981, s.142.

³⁷³ Por. J. S. Coleman, *Relational Analysis: The Study of Social Organizations with Survey Methods*, (w:) Human Organization, vol. 17, nr 4, 1959, s. 29.; M. Sęk, Dobór próby przy pomocy metody kuli śnieżnej (*snowball sampling*), [w:] Praktyki badawcze, (red. B. Fatyga), Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW, Warszawa 2015, s. 59-76.

³⁷⁴ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 206.

³⁷⁵ Por. C. Noy, *Sampling knowledge: the hermeneutics of snowball sampling in qualitative research*, International Journal of Social Research Methodology, 11, nr 4. 2008, s. 327-330.;

- *angażowanie respondentów do pomocy w doborze próby* (łańcuch kontaktów koleżeńskich lub zawodowych, korzystanie z portali społecznościowych);
- *sprawdzanie typów łańcuchów i liczby przypadków w każdym łańcuchu* (korespondencja mailowa, sprawdzanie ankiet w formularzach internetowych, przypomnienia esemesowe, telefoniczne, kontakty poprzez komunikatory społeczne, takie jak: Teams, zoom.us);
- *stymulowanie i monitorowanie łańcuchów rekomendacji i jakości danych* (jak wyżej)³⁷⁶.

Dzięki wyborowi tej próby mogłem dotrzeć do szkół Laudera w Europie. Takie rozwiązanie metodologiczne pozwoliło mi na przeprowadzenie wywiadów z uczniami lub nauczycielami, z którymi kontakt jest utrudniony (studiują lub pracują w innych krajach, np. Izraelu, Anglii, Stanach Zjednoczonych). Dzięki tej metodzie uzyskałem reprezentatywną próbę badawczą³⁷⁷.

Struktura badanej przeze mnie populacji (*study population*):

- uczennice, uczniowie – przedział wiekowy 19-31 lat;
- rodzice – przedział wiekowy 43 lata – 58 lat;
- nauczyciele ze szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy – przedział wiekowy 42 lata – 61 lat.

Materiał badawczy był zbierany od stycznia 2020 roku do lutego 2021 roku. Kwestionariusze wywiadów zostały rozesłane do 11 szkół w Polsce i w Europie – łącznie 290 kwestionariuszy; 140 kwestionariuszy do uczniów, rodziców i nauczycieli w Polsce oraz 150 kwestionariuszy do uczniów, rodziców i nauczycieli w Europie. Dokumenty były wysłane w formacie Word poprzez mailing do adresatów ze stron www szkół Lauderowskich (m.in. dyrektorów szkół), oraz dzięki stworzonym przeze mnie *sieciom koleżeńskim*, a także Facebookowi. Wysyłanie wiadomości mailowych poprzedzano rozmowami telefonicznymi. Informacje zwrotne otrzymałem z 5 szkół, łącznie przeprowadziłem 115 wywiadów częściowo ustrukturyzowanych. Z 3 szkół

³⁷⁶ P. Biernacki, D. Waldorf, *Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling*, [w:] *Sociological Methods and Research*, Vol.10 nr 2, 1981, s.142-155.

³⁷⁷ Por. A. Crossman, *What Is a Snowball Sample in Sociology?*, ThoughtCo 2020, [thoughtco.com/snowball-sampling-3026730](https://www.thoughtco.com/snowball-sampling-3026730) [dostęp: 18.03.2021 r.].

nie otrzymałem żadnej odpowiedzi. Pozostałe szkoły zwracały uwagę na zdalne nauczanie jako powód utrudniający jakąkolwiek formę spotkania lub przeprowadzenia wywiadu³⁷⁸.

Korzystając z przywileju, jaki daje badaniom jakościowym ich otwarta formuła, wybrano metodę badawczą zgodną z wiedzą autora na temat szkół Laudera w Polsce i Europie. Proces badawczy rozpoczęto od *fazy entuzjazmu antypozytywistycznego* - przygotowanie badań w szkołach Laudera w Polsce i Europie; nawiązanie i/lub odnowienie kontaktów z uczniami, nauczycielami, dyrektorami szkół i rodzicami uczniów. Badanie przybrało formę sześćoetapowego procesu:

- konceptualizacja projektu badawczego (postawienie pytań badawczych, określenie problemu badawczego w perspektywie teorii naukowych);
- projektowanie badania (określenie procedur i technik badawczych);
- przeprowadzanie wywiadów;
- zebranie materiału badawczego;
- analiza;
- weryfikacja badań;
- przygotowanie wyników badań.³⁷⁹

³⁷⁸ Wybrane odpowiedzi ze szkół, które nie mogły uczestniczyć w badaniach.:

Dear Mr Michalski,

Thank you for your email. Your educational work and your professional experience is very impressive. Although we would love to contribute to your research, unfortunately this is impossible for us at the time being. Due to the covid situation, we are still in a long and hard adjustment period regarding the school's program and various basic school projects are still on hold. This situation prevents us from accepting any new inquiries. We wish you good luck with your research and hopefully we can cooperate in the near future. Stay safe, XYZ. [odpowiedź jednej ze szkół z 1 stycznia 2020 r.];

Dear Mr. Michalski,

as most of the schools nowadays in Europe we are also working online (from home) with our students, which is a very tough work to do for all of us. In this hard situation I am afraid that we won't be able to put more work on our colleagues by sending them your interview and ask them to fill it out.[odpowiedź z 28 kwietnia 2020 r.].

W pracy badawczej dołożyłem wszelkich starań, by

- szanować zakorzenienie badanej/ badanego w różnych interakcjach społecznych;
- respektować sytuacyjności ludzkich doświadczeń;
- wykazywać się krytycyzmem badawczym;
- szanować emocjonalne aspekty wiedzy;
- wykazywać się empatią.

Na podstawie zestawu danych, zgromadzonych w ramach badań jakościowych, przeprowadziłem analizę tematyczną³⁸⁰. *Pojęcie analizy zakłada pewien rodzaj przekształcenia*³⁸¹. Jej celem jest poddanie jej obróbce za pomocą procedur analitycznych. Wiąże się z dwojakimi rodzajami aktywności, takimi jak: namysłem na rodzajem danych oraz nad sposobem ich wyjaśniania i opisywania. Jedną z ważniejszych funkcji analizy jakościowej jest odkrywanie wzorów i dostarczanie wyjaśnień. Analiza wywiadów częściowo ustrukturyzowanych przeprowadzonych wśród uczennic, uczniów, rodziców i nauczycieli szkół Laudera w Europie służyła uzasadnianiu głównych wniosków. Dzięki takiemu podejściu teorii i pojęcia rozwijałem równoległe z procesem zbierania danych, tworząc nową wiedzę i jej interpretację. W indukcji chodzi o to, by *poprzez zbliżenie do przedmiotu poznania zauważyć to, co jest istotne z punktu wyjaśniania jakiś zjawisk społecznych*³⁸². Analizując odpowiednią liczbę przypadków, za pomocą wywiadów częściowo ustrukturyzowanych, starałem się osiągnąć punkt, w którym *osiągnięte zostanie nasycenie materiału danymi*³⁸³. Próbowałem zrozumieć świat z punktu widzenia podmiotów

³⁷⁹ Por. S. Kvale, S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacza* (tłum. A. Dziuban), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 77.

³⁸⁰ V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, University of the West of England 2006, 3 (2). s. 77-101.

³⁸¹ G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2011, s.

³⁸² B. Sławecki, *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, (red.) D. Jemielniak, T. 1., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 73.

³⁸³ Tamże.

*badai, aby rozwinąć sens przeżyć ludzi, aby odkryć ich świat przeżywany przed naukowym wyjaśnieniem*³⁸⁴.

Analiza tematyczna³⁸⁵ to metoda jakościowa, która może być wykorzystywana podczas analizy dużych zbiorów danych jakościowych. Jest to indukcyjna metoda identyfikowania, analizowania, organizowania, opisywania i raportowania tematów znalezionych w obrębie zbioru danych.³⁸⁶ Analiza tematyczna polega na przeszukiwaniu zbioru danych w celu znalezienia powtarzających się wzorców znaczeniowych. Wychodzi poza zwykłe liczenie słów lub fraz, a skupia się na identyfikacji i opisie zarówno ukrytych, jak i widocznych idei w danym temacie. Kody są opracowywane w celu zidentyfikowanych tematów i stosowane do późniejszej analizy.

W najnowszej literaturze przedmiotu zaznacza się stosowanie w badaniach społecznych analizy tematycznej w paradygmacie jakościowym, dzięki takiemu podejściu uzyskane informacje dają duże możliwości badawcze³⁸⁷.

Stosowana analiza tematyczna jako metoda synkretyczna - zawiera w sobie elementy teorii ugruntowanej, perspektywy pozytywistycznej, interpretatywizmu i fenomenologii. Podejście to zapożycza użyteczne techniki z każdego obszaru teoretycznego i metodologicznego, a następnie adaptuje je do kontekstu badań stosowanych. Analiza tematyczna jest nie tylko rygorystycznym, ale indukcyjnym zestawem procedur zaprojektowanych w celu zidentyfikowania i zbadania tematów z danych tekstowych w sposób *przejrzysty i wiarygodny*. Metoda czerpie z wielu perspektyw teoretycznych i metodologicznych, ale ostatecznie jej głównym celem jest jak najdokładniejsze i najbardziej wyczerpujące przedstawienie historii i doświadczeń uczestników badania. *Największą siłą analizy tematycznej jest jej pragmatyczne skupienie*

³⁸⁴ S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok 2004, s. 13.

³⁸⁵ Greg Guest, Kathleen M. MacQueen i Emily E. Namey proponują termin *stosowana analiza tematyczna* (tłum. własne); Por. G. Guest, K. M. MacQueen, E. E. Namey, *Introduction to Applied Thematic Analysis* [w:]: *Applied Thematic Analysis*, SAGE Publications 2014, akces 2019.

³⁸⁶ Por. L. S. Nowell¹, J. M. Norris, D. E. White, N. J. Moules, *Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria*, International Journal of Qualitative Methods, Volume 16: 1-13, 2017.

³⁸⁷ M. Thelwall, *Word Association Thematic Analysis: A Social Media Text Exploration Strategy*, Gary Marchionini, Series Editor, Morgan and Claypool, University of North Carolina 2021, s. 8.

się na wykorzystaniu wszelkich narzędzi, które mogą być odpowiednie do wykonania pracy analitycznej w sposób przejrzysty, efektywny i etyczny. Ten rozszerzony zestaw narzędzi obejmuje różne formy kwantyfikacji, takie jak: wyszukiwanie słów, analizy przypadków i inne narzędzia analityczne³⁸⁸.

Analiza tematyczna jest metodą do identyfikowania, analizowania i raportowania prób badawczych. Jakkolwiek różni się od innych metod analitycznych, takich jak np.: analizy dyskursu, analizy dekompozycji tematycznej, czy też teorii ugruntowanej. Te różne metody łączy poszukiwanie pewnych tematów lub wzorców w całym zbiorze danych, a nie w obrębie np. indywidualnego wywiadu lub wywiadów, jak w przypadku analiz biograficznych lub analiz przypadków³⁸⁹.

Temat w analizie tematycznej zależy od osądu badacza i jest *nadrzędną* informacją w danych w odniesieniu do pytania badawczego. Reprezentuje pewien poziom wzorca odpowiedzi lub znaczenia w zbiorze danych. *Kluczowość* (istota) tematu nie musi zależeć od *kwantyfikowalnych* miar, ale od tego, czy oddaje on coś ważnego w odniesieniu do ogólnego pytania badawczego. Tematy w danych mogą być identyfikowane na jeden z dwóch głównych sposobów: *indukcyjny* lub *oddolny*³⁹⁰. Podejście indukcyjne oznacza, że tematy są silnie związane z zebranymi danymi.³⁹¹ Przyjęto zatem, że analiza indukcyjna jest procesem kodowania danych bez próby dopasowania ich do wcześniej istniejących ram kodowania lub analitycznych uprzedzeń badacza. *O ile w dedukcji przyjmuje się kierunek myślenia: ode teorii do empirii, o tyle w indukcji wychodzi się od obserwacji świata i na ich podstawie tworzy teoretyczne wyjaśnienia*³⁹². W takim rozumieniu metody siłą analizy tematycznej są dane. Należy pamiętać, że *badacz nie może uwolnić się od swoich teoretycznych i epistemologicznych przyzwyczajeń, a dane nie są kodowane*

³⁸⁸ .G. Guest, K. M. MacQueen, E. E. Namey, *Introduction to Applied Thematic Analysis...*, dz. cyt., s. 14.

³⁸⁹ V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, vol. 3 (2), University of the West of England 2006, s.6.

³⁹⁰ Tamże, s. 13.

³⁹¹ Forma analizy tematycznej wykazuje pewne podobieństwo do teorii ugruntowanej. W tym podejściu, jeśli dane zostały zebrane specjalnie na potrzeby badania (np. poprzez wywiad lub grupę fokusową), zidentyfikowane tematy mogą mieć niewielki związek z konkretnymi pytaniami, które zadano uczestnikom.

³⁹² B. Sławecki, *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych...*, dz. cyt., s. 72.

w *epistemologicznej próżni*³⁹³. Wybór pomiędzy analizą indukcyjną a teoretyczną odzwierciedla sposób i powód kodowania danych. Można kodować w odniesieniu do konkretnego pytania badawczego (co odpowiada bardziej teoretycznemu podejściu) lub też konkretne pytanie badawcze może ewoluować w trakcie procesu kodowania (co odpowiada podejściu indukcyjnemu)³⁹⁴.

W rozprawie przyjęto identyfikację tematyczną na poziomie semantycznym, jawnym³⁹⁵ – analiza wynika z wypowiedzi pisemnych i/lub ustnych danych badawczych (wywiadów częściowo ustrukturyzowanych). Analiza tematyczna, której się podjęto, była procesem rekurencyjnym i odbywała się według etapów, przyjętych za Virginiją Braun i Victorią Clarke³⁹⁶:

- zapoznanie się z danymi;
- transkrypcja danych;
- wstępne generowanie kodów (kodowanie wstępne);
- poszukiwanie tematów;
- weryfikacja tematów;
- definiowanie i nadawanie nazw tematom;
- opracowanie raportu.

Na doświadczaną przez nas rzeczywistość składają się społecznie konstruowane rzeczywistości. Każdy w jakimś stopniu dąży do nadania sensu swoim doświadczeniom, które mogą okazać się wspólne dla jakiejś grupy społecznej, w której się poruszamy. Społeczny świat szkół Fundacji R. S. Laudera jest taki, jakim go widzi jego społeczność.

³⁹³ V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology...*, dz. cyt., s.12.

³⁹⁴ Tamże, s. 12.

³⁹⁵ Analiza tematyczna na poziomie ukrytym wykracza poza semantyczną zawartość danych, i rozpoczyna identyfikację lub badanie podstawowych idei, założeń i konceptualizacji – oraz ideologie, które teoretycznie kształtują lub informują o semantycznej zawartości danych. W przypadku utajonej analizy tematycznej, rozwój samych tematów wymaga pracy interpretacyjnej, a analiza nie jest tylko opisem, ale jest już teoretyzowana.

³⁹⁶ V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology...*, dz. cyt., s. 16-23.

Zgodnie z założeniem analizy jakościowej starałem się patrzeć na opisywany przeze mnie świat oczami tych, którzy byli przedmiotem moich analiz³⁹⁷.

Fragменты wywiadów, które dotyczyły tego samego zakresu tematycznego, zostały przez mnie zaindeksowane, czyli zakodowane (kodowanie otwarte). Mając na uwadze, że *kody wyznaczają główny kierunek myślenia o tekście i jego interpretacji*³⁹⁸, kodowanie przeprowadziłem na gotowych transkrypcjach Przyjąłem procedurę kodowania *wiersz po wierszu*. Dzięki temu zamysłowi badawczemu nie tylko trzymałem się danych empirycznych, ale także byłem bardziej skupiony wokół faktycznych wypowiedzi respondentów i konstruowaniu kodów, które odnosiły się sposobu postrzegania świata przez badanych.

Podczas organizacji analizy jakościowej szczególną uwagę zwracałem na kodowanie następujących obszarów tematycznych:

- specyficzne działania, zachowania;
- wydarzenia;
- partycypacja;
- relacje i interakcje;
- warunki i ograniczenia;
- otoczenie³⁹⁹.

W ramach hierarchii kodów stosowałem typy konceptualnych związków według teorii Grahama Gibbsa:

- *są typami, kategoriami czegoś*;
- *są wywołane przez coś lub wywołują coś*;
- *stymulują lub ograniczają coś*;
- *dzieją się w tych miejscach*;
- *dzieją się w tym czasie*;

³⁹⁷ G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych...*, dz. cyt., s. 31.

³⁹⁸ Tamże, s. 83.

³⁹⁹ Tamże, s. 94.

- *stanowią wyjaśnienie;*
- *stanowią konsekwencje;*
- *typy podmiotów lub przedmiotów;*
- *postawy wobec czegoś;*
- *strategie robienia czegoś;*
- *przykłady pojęcia czegoś*⁴⁰⁰.

Imiona respondentek i respondentów zapisałem wersalikami według schematu: Imiona na literę A oznaczają uczennice i uczniów szkół Fundacji R. S. Laudera, w nawiasie umieszczona jest nazwa państwa; przykład: ANNA (POLSKA), ALBERT (CZECHY). Imiona na literę B oznaczają nauczycieli, w nawiasie także nazwa państwa szkół Fundacji R. S. Laudera. Imiona rozpoczynające się od litery C oznaczają rodziców uczennic i uczniów szkół Fundacji R. S. Laudera, w nawiasie nazwa państwa⁴⁰¹. Powyższe procedury zastosowałem w celu anonimizacji badanych osób⁴⁰².

⁴⁰⁰ Tamże, s. 136.

⁴⁰¹ Tamże, s. 40.

⁴⁰² Informacje poufne, w tym oryginalne teksty i transkrypcje, przechowuję w formie zarchiwizowanej w bezpiecznym miejscu.

ROZDZIAŁ III.

SZKOŁY FUNDACJI RONALDA STEVENA LAUDERA W POLSCE I INNYCH KRAJACH EUROPY – ZARYS MONOGRAFICZNY

Czasami się zastanawiam: co się stało z tymi wszystkimi „reszkami”, tymi „ostatnimi Żydami”? Dwadzieścia pięć lat później około 35 000 z nich uczęszczało do moich instytucji, odmładza swoje społeczności, żeni się i rodzi żydowskie dzieci. A my dopiero zaczęliśmy.

Ronald Steven Lauder ⁴⁰³

Ronald Steven Lauder - urodził się 26 lutego 1944 r. w Nowym Jorku, jako syn Josepha i Estée Lauder, założycieli firmy kosmetycznej Estée Lauder. Dorastał w żydowskiej niereligijnej rodzinie węgierskiego pochodzenia. Ożenił się w lipcu 1967 roku z Jo Carole Knopf, ma dwoje dzieci - Aerina i Jane. Rodzina mieszka w Nowym Jorku. Uczęszczał do liceum na Bronxie (Bronx High School of Science). Ukończył studia na Wharton University w Pensylwanii; studiował także w Paryżu i Brukseli. Od 1983 do 1986 roku Ronald S. Lauder był zastępcą asystenta sekretarza obrony Stanów Zjednoczonych ds. Europy i NATO. W 1986 r., na wniosek prezydenta Ronalda Regana, został ambasadorem USA w Austrii⁴⁰⁴. Doświadczenia Laudera jako ambasadora w Austrii pogłębiły jego szacunek wobec dziedzictwa żydowskiego i zaangażowanie w jego ochronę. Pod koniec lat 80. Zaangażował się w działania na rzecz odnawiania życia gmin żydowskich w Europie Środkowej i Wschodniej, wyniszczonych przez Holokaust i poddawanych komunistycznym represjom. W 1997 roku Ronald S. Lauder został wybrany prezydentem Żydowskiego Funduszu Narodowego, a po dziesięciu latach

⁴⁰³Our President (lauderfoundation.com) [dostęp: 07.01.2021 r.].

⁴⁰⁴ Zbudował tam silne relacje dyplomatyczne pomiędzy obydwoma krajami, jakkolwiek wywołał pewne kontrowersje, kiedy potępił osobiście późniejszego prezydenta Austrii Kurta Waldheima (zarzucano Waldheimowi, że był zbrodniarzem wojennym). Lauder ściśle współpracował w sprawie Waldheima z Benjaminem Netanjahu. Sprawa Waldheima przyczyniła się niewątpliwie do odrodzenia się antysemityzmu w Austrii. Lauder natomiast zaczął mówić o sobie, że jest *żydem trzy dni w roku*. Był to w pewien sposób przełom w życiu Laudera, ponieważ od tego momentu wrócił do swoich korzeni, ponadto włączył się w żydowską filantropię oraz politykę. *Przez kolejne dwadzieścia lat, aż do rozpadu znajomości, Ron i Bibi byli bliskimi przyjaciółmi*. Bliskim przyjacielem Laudera z tamtych czasach był także Donald Trump. Zob. A. Pfeffer, *Bibi. Burzliwe życie i czasy Beniamina Natanyahu*, PostFactum 2020.

owocnego urzędowania ogłoszony Przewodniczącym Rady. W latach 1999-2011 stał na czele najważniejszych amerykańskich organizacji żydowskich.

Zainteresowanie sztuką R. S. Laudera przełożyło się na zaangażowanie w walkę na rzecz sprawiedliwości, co stało się impulsem do stworzenia przez niego Komitetu ds. Odzyskiwania Dzieł Sztuki. To dzięki tej instytucji zostały ustanowione międzynarodowe prawa umożliwiające odzyskiwanie dzieł sztuki skradzionych przez nazistów podczas II wojny światowej. Komitet ciągle przyczynia się do odzyskiwania dzieł sztuki przez ich prawowitych właścicieli. Od 2008 roku R. S. Lauder także przewodniczy Światowej Żydowskiej Organizacji Roszczeniowej.

Wśród licznych działalności Rolanda S. Laudera należy wymienić jego przewodnictwo w Radzie ds. Dziedzictwa Żydowskiego oraz w Międzynarodowej Radzie Nadzorczej Międzynarodowego Stowarzyszenia na rzecz Yad Vashem, członkostwo: w Radzie Muzeum Holokaustu Stanów Zjednoczonych, zarządzie Żydowskiego Seminarium Teologicznego, zarządzie Amerykańsko-Żydowskiego Połączonego Komitetu Rozdzielczego, radzie naukowej Fundacji Abrahama; przewodniczenie rady naukowej Archiwum Sacharowa na Uniwersytecie Brandeis oraz członka międzynarodowej radzie naukowej Muzeum Tel Awiwu. Ambasador Lauder wspiera także Centrum Szalom. Honorowo przewodniczy radzie nadzorczej Muzeum Sztuki Współczesnej.

Fundacja R. S. Laudera otworzyła liczne przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja, licea, a także zajęła się organizacją letnich obozów edukacyjnych. To dzięki niej, a właściwie Ronaldowi Stevenowi Lauderowi, rozpoczęło się odrodzenie żydowskiego życia kulturalnego i religijnego m.in. w Polsce⁴⁰⁵. Od roku 2007 do dzisiaj, R. S. Lauder piastuje stanowisko przewodniczącego Światowego Kongresu Żydów (President of the World Jewish Congress).

W 1987 roku ustanowił Fundację Ronalda S. Laudera, której celem nadrzędnym jest wspieranie odrodzenia życia żydowskiego - kultury, tradycji i religii Żydów w Centralnej i Wschodniej Europie. Tak wspomina powody, dla których założył tę filantropijną instytucję.

Podczas służby jako ambasador Stanów Zjednoczonych w Austrii w 1987 roku przyjąłem zaproszenie do małego żydowskiego przedszkola w robotniczej części Wiednia.

⁴⁰⁵ M. Pawlak, *30 Years of the Ronald S. Lauder Foundation in Poland, 1987-2017*, "Scripta Judaica Cracoviensia" Vol. 15, 2017, s. 155-166. <https://lauderfoundation.com> [dostęp: 12.04.2020 r.]

Znalazłem tuzin dzieci, wszystkie niedawno wyemigrowały ze Związku Radzieckiego. Bawiły się, śmiały, uczyły się hebrajskich piosenek. Młody rabin prowadził przedszkole z niewątpliwie skromnego budżetu. Postanowiłem pomóc, najpierw tylko trochę, a potem więcej, ponieważ zobaczyłem, co mogą zrobić dobrze ulokowane fundusze. Kiedy wieści o przedszkolu w Wiedniu dotarły do Budapesztu, otrzymałem telefon od tamtejszych rodzin żydowskich. Czy też bym im pomógł? Oczywiście, powiedziałem. A ponieważ coraz więcej społeczności żydowskich przychodziło z pytaniem, czy mógłbym pomóc im zbudować przedszkole, szkołę, kolonie lub centrum młodzieżowe, od razu odpowiadałem, że tak. Inni w tamtym czasie byli sceptyczni, nazywając Żydów z Europy Środkowej i Wschodniej „resztkami” lub „ostatnimi Żydami”. Nie takie było moje wrażenie. Spotykałem się z młodymi żydowskimi rodzicami w Warszawie, Bukareszcie, Sofii i Pradze i za każdym razem widziałem przed sobą zaangażowanie, energię i autentyczną chęć odbudowania żydowskiego życia. Inni pytali, jakie długoterminowe studia wykonalności prowadzi moja fundacja. Jeszcze inni zalecali szeroko zakrojone badania demograficzne i modelowanie zrównoważonego rozwoju. Słuchałem ich. Potem słuchałem tych rodziców, rabinów i nauczycieli - z Berlina, Kolonii, Zagrzebia, Kijowa, Lwowa, Moskwy, Permu, Tuły, Samary, Bratysławy, Lipska, Mińska i innych miast. Głosowałem sercem⁴⁰⁶.

Pięć lat później Fundacja służyła już w ponad 15 krajach w Europie: Austrii, Niemczech, Słowacji, Rumunii, Białorusi, Węgrzech, Estonii, Chorwacji, Mołdawii, na Litwie, Bułgarii Estonii, Łotwie, Republice Czeskiej, Rosji oraz w Polsce. Od momentu założenia Fundacji w jej działaniach uczestniczyło ponad 34 000 dzieci, w różne projekty zainwestowano ponad 350 000 000 USD. Należy zwrócić uwagę na fakt, że jej statutowym priorytetem była edukacja, w tym edukacja formalna i nieformalna.

Ronald S. Lauder precyzyjnie nakreślił uniwersalną filozofię prowadzonych przez jego Fundację⁴⁰⁷ szkół, traktując ich tworzenie metaforycznie jak budowanie nowych

⁴⁰⁶ <https://lauderfoundation.com/> [dostęp: 06.01.2021 r.]

⁴⁰⁷ Obecnie wizję i wizerunek Fundacji R. S. Laudera tworzą m.in.: dr George Ban, Micki Edelsohn, Kate Goldberg, Malcolm Hoenlein, Jo Carole Lauder, Laura Lauder, Richard D. Parsons., Nataly Fischmann, Rabbi Jacob Biderman, Joseph F. Tuite Jr. Jedną z ważniejszych ról odgrywa Joshua I. Spinner, wiceprezes i dyrektor generalny Fundacji Ronalda S. Laudera Urodzony w Stanach Zjednoczonych Josh mieszkał także w Kanadzie, Izraelu, Białorusi i Niemczech. Aktywny w dziedzinie filantropii opartej na współpracy, myśleniu strategicznym dla społeczności i szkół żydowskich oraz bezpieczeństwa żydowskich instytucji edukacyjnych. Pełni funkcje wykonawcze i kierownicze w inicjatywach i instytucjach, w tym w *Educating*

światów. Źródło swej idei wskazywał w Talmudzie, cytując, a następnie interpretując Sanhedrin 37: *Kto zaś ratuje jedno życie w Izraelu, ratuje według Pisma jakby cały świat*⁴⁰⁸. Wielu z nas słyszało tę maksymę talmudyczną. Poprzez to przesłanie mędrcy nauczyli nas czegoś ważnego - wagi każdej osoby. W końcu świat zaczął się od jednego człowieka, Adama, a on poślubił Ewę. Powstał cały świat, od ich dzieci po wnuki, przez pokolenia, aż do nas. Jedna osoba może zrobić ogromną różnicę. A potencjał jednej osoby to nie tylko jedno życie, ale niezliczone istoty, całe światy. Wszyscy oplakujemy tragedię Holokaustu. Nie wystarczy powiedzieć, że zginęło sześć milionów istnień ludzkich. Stracono sześć milionów światów, sześć milionów szans na posiadanie dzieci, wnuków, prawnuków i tysięcy istnień ludzkich, a każde życie niesie ze sobą potencjał całych światów. Dlatego w Fundacji Ronalda S. Laudera tak bardzo zależy nam na odbudowie żydowskiego życia na ziemiach zdewastowanych przez Holokaust. Nigdy nie odzyskamy tego, co straciliśmy. Ale z każdym żydowskim dzieckiem uczącym się w naszych przedszkolach i szkołach, z każdą żydowską nastolatką odkrywającą swoją tożsamość na naszych letnich obozach i ośrodkach młodzieżowych, z każdym żydowskim młodym dorosłym uczącym się na naszych wyższych uczelniach i z każdym z tych młodych Żydów, którzy wtedy zakłada żydowską rodzinę i ma żydowskie dzieci, pomagamy budować nowe światy – żydowskie⁴⁰⁹.

Nazywa filozofię Fundacji *prostą*, wyjaśniając: *Pragniemy, aby każde żydowskie dziecko mogło być dumne ze swego pochodzenia, mogło uczyć się w żydowskiej szkole, uczestniczyć w żydowskich koloniach i obozach oraz brać udział w zajęciach żydowskich klubów młodzieżowych. Ufamy, że ci młodzi ludzie entuzjastycznie przyjmą dziedzictwo swego narodu, przekazując je swoim rodzinom, i że aktywnie uczestniczyć będą w odradzaniu się życia żydowskiego w swoich regionach*⁴¹⁰. Dzięki naszej filantropii zabezpieczamy przyszłość życia żydowskiego w Europie poprzez wspieranie doskonałych szkół żydowskich. A czym jest doskonała szkoła żydowska? Taka, która przygotowuje

For Impact, Fundacji Filar i Rabbinerseminar zu Berlin. Jest wyświęconym rabinem i mieszka w Berlinie z żoną i trzema córkami.

⁴⁰⁸ Z *mądrości Talmudu*, wybór, przekład i opracowanie: S. Datner, A. Kamińska, Wydawnictwo PIW, Warszawa 1988, s. 134.

⁴⁰⁹ <https://lauderfoundation.com/president/> [dostęp: 06.01.2021 r.].

⁴¹⁰ Tamże.

*młodych Żydów do osobistego i zawodowego sukcesu oraz inspirowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu żydowskim*⁴¹¹.

Dzięki tak wyrażonemu *testamentowi duchowemu* na pewno łatwiej było budować podwaliny szkół, które, jak za kilka lat miało się okazać, stały się synonimem nowoczesnej i demokratycznej edukacji Europejczyków i Obywateli Świata na miarę XXI wieku.

Współczesne tempo przemian technologicznych, kulturowych i społecznych narzuca każdej placówce edukacyjnej konieczność, by cele dydaktyczno-wychowawcze wykraczały poza istniejącą rzeczywistość i nawiązywały do przewidywanej przyszłości.

3.1. Szkoły Fundacji Ronalda S. Laudera w Europie ich cele i zadania w zakresie kształtowania kompetencji kulturowych⁴¹²

Szkoły Laudera ukierunkowują kształcenie, nawiązując wyraźnie do paradygmatu humanistycznego. Czynią rzeczywistość wychowawczą punktem wyjścia dla teorii kształcenia – kształcenie powinno być podmiotowe i odnosić się do rzeczywistych doświadczeń wychowanka. Szkoły Fundacji Laudera, także szkoła w Warszawie, czasami spotykają się z krytyką (zarzutem) *polityki przyjmowania nieżydowskich dzieci*. Roztropne rozstrzygnięcie w tej sprawie wygłosił dr Gorge Ban, Dyrektor Generalny Fundacji, wyjaśniając, że: *Lepiej jest mieć miejsce, gdzie można zdobyć żydowskie wykształcenie, niż nie mieć takiej możliwości w ogóle*⁴¹³.

Proces dydaktyczno-wychowawczy w szkołach odbywa się w paradygmacie edukacji nie tylko etnicznej, ale i humanistycznej. Helise Lieberman zaznaczała wyraźny aspekt, który odnosi się do szkół Fundacji Laudera w Polsce i innych krajach Europy: *Nie jest to szkoła wielokulturowa, tylko szkoła z programem wielokulturowym. Nie jest to także szkoła religijna, mimo że jej program uwzględnia także potrzeby gminy żydowskiej. Główny nacisk kładzie się na poznawanie przez dzieci kultury żydowskiej oraz uczenie tolerancji dla wszelkiej odmienności. Dzieci oprócz przedmiotów judaistycznych i języka*

⁴¹¹ <https://lauderfoundation.com> [dostęp: 16.05.2020 r.].

⁴¹² Autor dysertacji pisze o szkołach Fundacji R. S. Laudera z perspektywy uczestnika procesu dydaktyczno-wychowawczego; przez dziesięć lat pracował w Szkołach Lauder-Morasha w Warszawie jako nauczyciel języka polskiego.

⁴¹³ D. Spritzer, *Jewish Schools Flourish in Eastern Europe*, *Jewish Telegraphic Agency* 2006, dz. cyt. M. Pawlak, *30 Years of the Ronald S. Lauder Foundation...*, s. 150.

hebrajskiego uczą się także filozofii. Mają również możliwość uczestniczenia w wielu zajęciach pozalekcyjnych⁴¹⁴. Należy uznać, że wszystkie działania edukacyjne wynikają z założeń pedagogiki humanistycznej, w której chodzi przede wszystkim o wychowanie i kształcenie, a nie o zmianę społeczeństwa⁴¹⁵.

Wychowanie humanistyczne w szkołach Laudera wpisuje się w koncepcję, według której jest to interakcja między dwiema generacjami – między dorastającymi a dorosłymi. Interakcje te bazują na wzajemnym stosunku pomiędzy tym, który potrzebuje pomocy, a tym, który tej pomocy może udzielić. Mówi się tu o pedagogicznej służbie, która nie jest żadną interakcją zniewalającego władcy, ale legitymizuje je odpowiedzialność. Po drugie, wychowanie jest zamierzonym przewodnictwem. Ono nie dzieje się przypadkowo, ubocznie i tylko poprzez wpływy otoczenia, ale jest też świadomym i odpowiedzialnym działaniem. To przewodnictwo bazuje na osobistym stosunku zaufania między wychowawcą a wychowankiem. Po trzecie, wychowanie jest przygotowaniem do życia w nadchodzącej kulturze. Ono nie jest wchłanianiem czy reprodukcją⁴¹⁶.

Misją szkół Fundacji Ronalda S. Laudera jest wychowanie dzieci i młodzieży w sposób niedyrektywny, rezygnujący z formy przymusu, w tym także wymuszania na nich posłuszeństwa lub bezwzględnego podporządkowania się dorosłym.

Chodzi zatem o wychowanie kompetentnego społecznie, świadomego siebie człowieka, z poczuciem własnej wartości; samodzielnego i odpowiedzialnego za kierowanie własnym losem, i zdolnego do podejmowania samodzielnych decyzji. Zwraca uwagę fakt, że w szkołach uczy się o zmodernizowanym i skomercjalizowanym świecie, którego w żaden sposób nie można odrzucać. Poprzez tę perspektywę uczennice i uczniowie nabywają umiejętności analitycznego i krytycznego odbioru rzeczywistości. Nauczyciele Laudera są animatorami i przewodnikami⁴¹⁷ nieroszczącymi sobie praw do wyłączności. W programach wychowawczych szkół Laudera wyraźnie zaznaczają się

⁴¹⁴ http://edukacjaidialog.pl/archiwum/2005,103/luty,206/w_szkole_lauder-morasha,1737.html [dostęp: 14.05.2020 r.].

⁴¹⁵B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2008, s. 30.

⁴¹⁶Tamże.

⁴¹⁷ Por. R. Nowakowska-Siuta, *Innowacje w kształceniu nauczycieli w perspektywie porównawczej*, „Studia z Teorii Wychowania” t. VII, Nr 4/17, Warszawa 2016, s. 55 – 56.

implikacje pedagogiki humanistycznej⁴¹⁸. Proces dydaktyczno-wychowawczy nastawiony jest na ścieranie się interakcji między dwiema generacjami – między dorastającymi a dorosłymi. Interakcje te bazują na wzajemnym stosunku pomiędzy tym, który potrzebuje pomocy, a tym, który tej pomocy może udzielić. Nauczyciele w szkołach Laudera są na *pedagogicznej służbie*, która nie jest żadną interakcją zniewalającego władcy, ale legitymizuje je odpowiedzialność. *Po drugie, wychowanie jest zamierzonym przewodnictwem. Ono nie dzieje się przypadkowo, ubocznie i tylko poprzez wpływy otoczenia, ale jest też świadomym i odpowiedzialnym działaniem. To przewodnictwo bazuje na osobistym stosunku zaufania między wychowawcą a wychowankiem. Po trzecie, wychowanie jest przygotowaniem do życia w nadchodzącej kulturze. Ono nie jest wchłanianiem czy reprodukcją*⁴¹⁹.

Zgodnie z tą koncepcją każda uczennica i każdy uczeń szkół Fundacji R. S. Laudera jest jednostką samodzielną, podmiotem działania odpowiedzialnym za kierowanie własnym losem i zdolnym do podejmowania samodzielnych decyzji, którego *niezbymalnym (...) prawem jest stać się tym, czym stać się może*⁴²⁰.

Cele programów dydaktyczno-wychowawczych są wynikiem założeń edukacyjnych, według których wychowanek (każdy człowiek), z natury dobry, ma prawo i obowiązek wpływać na kształt swojego życia. Każdy może osiągnąć taki efekt dzięki samorealizacji (*self-actualization*). *Zachowanie uczennicy lub ucznia w szkole jest zdeterminowane w szczególności przez obraz, wizerunek, wiedzę, opinię lub poglądy, jakie ma o świecie wewnętrznym, (własnym „ja”) i świecie zewnętrznym (otoczeniu). Kolejna teza podkreśla wartość człowieka „tu i teraz” - nie „tam i kiedyś”*⁴²¹.

Lauderowska dydaktyka wpisuje się w koncepcję pedagogiki humanistycznej, o którą postuluje m.in. Bogusław Śliwerski. Według uczonego kształcenie powinno być ukierunkowane według następujących zasad:

⁴¹⁸ Innym określeniem pedagogiki humanistycznej jest pedagogika w duchu *Geisteswissenschaftliche Pedagogik*, zob. B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Impuls, Kraków 2008, s.31.

⁴¹⁹ B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę...*, dz. cyt., s.30.

⁴²⁰ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2010, s. 66.

⁴²¹ Tamże, s. 65.

- rzeczywistość wychowawcza jako punkt wyjścia dla teorii kształcenia – kształcenie powinno być podmiotowe i odnosić się do rzeczywistych doświadczeń wychowanka;
- kształcenie do praktyki – odniesienia do szkolnej rzeczywistości;
- postrzeganie rzeczywistości wychowawczej jako następstwa historii – potrzeba opracowywania na nowo modeli kształcenia;
- rzeczywistość wychowawcza jako kompleks dziejów – potrzeba uprawiania pedagogiki alternatywnej;
- metoda historyczno-hermeneutyczna jako metoda badań w pedagogice humanistycznej;
- krytyka naukowa jako sposób rozwijania wrażliwości na patologie panujące w relacjach interpersonalnych;
- nadrzędny charakter celów i treści nauczania w stosunku do metod nauczania
- dydaktyki szczegółowe nie mogą być wprowadzeniem do subdyscyplin odpowiadających im nauk⁴²².

Humanistyczna koncepcja wychowania budzi czasami niepokoje wśród niektórych rodziców, zwłaszcza w czasach *wychowywania i kształcenia do sprawdzianów i testów*⁴²³. Jakkolwiek to właśnie dzięki koncepcji humanistycznej upodmiotowienie uczniów i nauczycieli w szkołach Fundacji R. S. Laudera jest faktem. Humanistyczne zorientowanie procesów dydaktyczno-wychowawczych wpływa na okazywanie zachowań empatycznych, autentyczność w relacjach interpersonalnych pomiędzy wychowankiem a wychowawcą.

⁴²²B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę...*, dz. cyt., s.31-33.; Śliwerski zauważa, że np. nauka języka niemieckiego nie może być wprowadzeniem do uniwersyteckiej germanistyki, lecz powinna wynikać z całego zakresu wiedzy o języku w świetle nauk o wychowaniu i dydaktyki ogólnej. Analogicznie kultura języka nie powinna być wprowadzeniem do uniwersyteckiego językoznawstwa czy też gramatyki opisowej. Z obserwacji nauczycielskiej autora niniejszej pracy wynika, że w praktyce szkolnej przeważnie w ten sposób traktowane są zagadnienia kultury języka lub całkowicie pomijane na rzecz elementów gramatyki opisowej.

⁴²³Jeden z zarzutów dotyczył „zaniedbywania obszarów edukacyjnych mierzonych testami osiągnięć szkolnych” (wiedza, umiejętności, spadek motywacji w dążeniu do osiągnięcia sukcesu dydaktycznego). Por. S. Mieszalski, *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczycieli i uczniów w szkole podstawowej*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1990, s. 65.

W misji wychowawczej Szkół wyraźnie zaznaczają się aspekt aksjologiczny i pragmatyczny, jest to uzasadniona potrzeba szkolnego obowiązku wychowania do kultury i wartości w ogóle. Pluralizm społeczny i kulturowy jako pożądany w nowoczesnym państwie narzuca obowiązek wychowania do odpowiedzialności za losy narodu i państwa. Wielokulturowy charakter Szkół sprzyja procesowi wychowania, zwłaszcza w kontekście akceptowania, rozumienia i szanowania inności. *Otwarta kulturowo i światopoglądowo szkoła integrowała w swych murach dzieci różnych wyznań, religii i narodowości. (...) Szkoła odkrywa przed dziećmi i pielęgnuje wartości kultury żydowskiej, budzi poczucie tożsamości, ale jednocześnie kształci w duchu tolerancji i szacunku dla różnych religii, narodowości i kultur. Jest otwarta dla wszystkich dzieci, bez względu na ich wyznanie i korzenie etniczne. Dlatego też dużą wagę przykładą się do edukacji międzykulturowej. Obejmuje ona zarówno programy edukacyjne, prezentacje uczniowskie, cykle tematyczne, pojedyncze zajęcia, spotkania z ciekawymi ludźmi, reprezentantami różnych kultur, współpracę międzyszkolną jak i organizowanie imprez o charakterze międzykulturowym dla nauczycieli*⁴²⁴.

Joanna Cukras-Stelągowska również zauważa, że *edukacja międzykulturowa w szkołach Laudera jest traktowana (zwłaszcza przez kadrę nauczycielską) jako remedium na izolację, jako środek niwelowania postaw nietolerancji i antysemityzmu w społeczeństwie polskim. Aktywizuje się głównie poprzez codzienny kontakt międzykulturowy, co stanowi naturalną przestrzeń dysocjacji różnych kultur (w praktyce przede wszystkim żydowskiej i polskiej). Co charakterystyczne, różnice kulturowe nie są afirmowane w trakcie nauki ani przez nauczycieli, ani przez uczniów. Etniczność w tej szkole niejako „powszednieje”, jej mechanizmy uruchamiają się dopiero w sytuacjach odświętnych, deklaracyjnych czy konfrontacyjnych*⁴²⁵.

Powyższe działania wpisują się także w dyskurs pedagogiki wielokulturowej, która *kładzie nacisk na kształtowanie umiejętności współistnienia ludzi w zgodzie z własną kulturą. Pedagogika międzykulturowa ma charakter utylitarny, próbuje zmieniać postawy wobec „obcych”. Jest procesem zachodzącym, gdy w kontakcie z człowiekiem innej kultury staramy się zrozumieć jego specyficzny system orientacyjny – jego wartości, sposób*

⁴²⁴ D. Wodnicka, *Monografia...*, dz. cyt. s. 47.

⁴²⁵ J. Cukras-Stelągowska, *Tożsamość...*, dz. cyt., s.240.

myślenia i działania⁴²⁶.

Jedną z bardziej pożądanых wartości w *Lauderowskiej* edukacji, zwłaszcza w środowisku nauczycielskim, jest odwaga. Jak pisał Arthur Bruhlmeier *Nie można mówić o podnoszeniu jakości, jeśli boimy się formułować sądy wartościujące i wzdragamy się przed stawianiem większych wymagań. Do tego wszystkiego potrzeba jednak – szczególnie w dzisiejszych czasach – odwagi*⁴²⁷. W szkołach *Laudera* pracują odważni nauczyciele, którzy nie boją się wychodzenia poza ramy programów szkolnych. Potrzebują odwagi, by traktować wychowanków podmiotowo, a także po to, by w sposób niedyrektywny być człowiekiem i widzieć człowieka w człowieku. *Szkoły Laudera wyróżniają pedagodzy świadomi, tacy, którzy wybierając zawód, musieli mieć świadomość tego, że wartościowanie będzie wpisane w ich codzienną pracę. Za Bruhlmeierem: Relacja międzyludzka dopiero wtedy jest tak naprawdę dobra, gdy można otwarcie ujawniać w niej także słabe strony i niedociągnięcia oraz rozmawiać o nich stosownym tonem*⁴²⁸., dalej: *Ale prawdziwe kształcenie może występować tylko wtedy, gdy również druga jego strona dochodzi swoich praw. Dorastający człowiek, by móc w pełni rozwinąć swoje człowieczeństwo, potrzebuje konfrontacji z wymogami społecznymi i zapoznania z treściami ludzkiej kultury*⁴²⁹.

Społeczności szkół Fundacji Ronalda S. Laudera często goszczą wybitnych ludzi ze świata polityki i kultury. Na przykład Szkołę w Warszawie zaszczylicili swoją obecnością m.in.: prezydent Warszawy Paweł Piskorski, premier Jerzy Buzek, Pierwsza Dama USA Hillary Clinton, Pierwsza Dama USA Laura Bush, dwukrotnie Benjamin Netanyahu z małżonką, izraelscy ministrowie edukacji: Yuli Tamir i Gidon Sear, polska Pierwsza Dama Agata Kornhauser-Duda, prof. Bronisław Geremek, prof. Władysław Bartoszewski, Jacek Kuroń, Marek Edelman, Adam Michnik czy prof. Michał Głowiński.

⁴²⁶ R. Nowakowska-Siuta, *Współczesne wyzwania wielokulturowości w perspektywie pedagogicznej*, [w:] *Bliżej siebie. Edukacja i dialog w grupie niejednorodnej kulturowo Closer to Each Other. Education and Dialogue in a Culturally Composite Group*, red. R. Nowakowska-Siuta, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2015, s. 26 – 27.

⁴²⁷ A. Bruhlmeier, *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna Heinricha Pestalozziego*, red. B. Śliwerski, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011, 49.

⁴²⁸ Tamże, s. 51.

⁴²⁹ Tamże.

Ze względu na dużą ilość projektów międzykulturowych, czy interreligijnych, uczniowie szkół Fundacji R. S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy uczestniczą w zajęciach z udziałem wielu duchownych różnych wyznań: księżmi, zakonnikami i zakonnicami, pastorami, duchownymi prawosławnymi, imamami oraz przedstawicielami innych wyznań i religii. Oprócz stałej współpracy z szeroko rozumianymi środowiskami żydowskimi oraz Ambasadami Izraela w danym państwie, w Szkołach odbywają się liczne spotkania i aktywności edukacyjne z udziałem mnóstwa żydowskich gości z Izraela i diaspory, m.in.: rabinami, rabinkami, kantorami, pisarzami i artystami żydowskimi. Szczególnymi gośćmi są zawsze Ocaleni z Zagłady i Sprawiedliwi Wśród Narodów Świata. W każdym roku szkolnym szkoły Laudera w Polsce i Europie goszczą na stażach i wolontariatach żydowskich edukatorów i wolontariuszy, przeważnie z Izraela lub USA. Współtworzą oni i wzbogacają szkolne programy dydaktyczne.

Misja szkół Fundacji Ronalda S. Laudera ma także wymiar filantropijny, na który należy patrzeć także z perspektywy *nieżydowskiej*. To ratowanie świata, który po II wojnie światowej przestał istnieć, dlatego celem każdego obywatela nie tylko Europy, ale i całego świata jest próba jego rewitalizacji. Na pytanie zadane Ronaldowi S. Lauderowi, dlaczego pomaga w tych krajach, odpowiedział: *Bo pół wieku po Holokauście Żydzi wciąż tam są i chcą znowu być Żydami. To prawda, może być ich niewielu, ale są zdeterminowani. Dlatego w każdy piątek wysyłamy naszych uczniów do domu ze świeżo upieczonymi chłankami. Z błogosławieństwami, których nauczyli ich nasi nauczyciele, przemierzają ogromne, szare miasta Warszawy i Mińska, brukowane uliczki Pragi i Wiednia, wielkie bulwary Budapesztu i Bukaresztu. W setkach domów, które nie słyszały takich modlitw od pokoleń, judaizm powraca nad bochenkiem chleba, parą świec, głosem dziecka. Zapewnienie edukacji żydowskiej jest naszym głównym celem. Wiemy bowiem, że jeśli przyniesiesz żydowskie życie dzieciom, przyniosą je do domu swoim rodzicom, straconemu pokoleniu, które zostało pozbawione dziedzictwa. (...) Siedem dekad po Holokauście i trzy od upadku komunizmu dzieci w Europie Środkowej i Wschodniej śpiewają pieśni szabatowe nie tylko po hebrajsku, ale także po czesku, niemiecku, węgiersku, polsku, rumuńsku, rosyjsku, słowacku i ukraińsku. To jest żydowska ciągłość w działaniu*⁴³⁰.

⁴³⁰ <https://lauderfoundation.com/president/> [dostęp: 06.01.2021 r.].

W Europie działają aktualnie następujące szkoły Fundacji Rolanda S. Laudera:

Lauder Chabad School w Wiedniu, Austria

Austriacka szkoła Laudera powstała w 1997 roku. *Kształcenie ogólne w tej szkole jest zorientowane na przyszłość z zakotwiczeniem ideologicznym.* Nadrzędny cel edukacyjny kampusu Lauder Chabad zamyka się w *edukacji serca⁴³¹ i umysłu w harmonii z nauczaniem historii, filozofii i kultury żydowskiej.* Wysoki poziom nauczania w środowisku rodzinnym daje uczniom podstawę do samodzielnego, krytycznego myślenia i działania oraz zapewnia im wiedzę i umiejętności w takim stopniu, aby uczennice i uczniowie radzili sobie na kolejnych etapach edukacyjnych i funkcjonowali w kosmopolitycznym społeczeństwie⁴³².

Lauder Reut Educational Complex, Rumunia

Szkoła powstała w 1995 roku w miejscu, w którym była dawna szkoła żydowska, w starej dzielnicy żydowskiej w Bukareszcie, (zniszczona przez ponad 50 lat nazizmu i komunizmu). Przewodniczącą i założycielką placówki jest Tova Ben Nun-Cherbis. Pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły przyświeca motto zaczerpnięte z żydowskich powiedzeń ludowych: *Każde dziecko przynosi światu swoje własne błogosławieństwo.* Misją szkoły jest edukacja oparta na uczeniu się z przeszłości, rozumieniu teraźniejszości i przygotowywaniu się na jutro. Ponadto szkoła zapewnia jak najlepszą edukację w możliwie najlepszych warunkach, w najbardziej profesjonalnym, a jednocześnie tolerancyjnym, serdecznym, wielokulturowym środowisku. Jak czytamy w dokumentach Szkoły, takie podejście sprzyja dorastaniu w dyscyplinie naukowej, wzmocnionej pewnością siebie i dumą z bycia uczniem Laudera⁴³³.

Ronald S. Lauder School w Sofii, Bułgaria

15 września 2019 r., dzięki Becce Lazarovej, szefowej Fundacji Ronalda S. Laudera w Bułgarii, profesorowi nadzwyczajnemu Alexandrowi Oscarowi, prezesowi Organizacji Żydów w Bułgarii „Shalom” oraz rabinowi Joshowi Spinnerowi z Fundacji Laudera, została otwarta Szkoła Ronald S. Laudera w Sofii (w dzielnicy Lozenec), której nadano imię przewodniczącego Światowego Kongresu Żydów. Społeczność żydowska w Bułgarii

⁴³¹ Ta perspektywa przypomina *pedagogikę serca* Marii Łopatkowej.

⁴³² <https://lauderchabad.at/ueber-uns/> [dostęp: 03.01.2021 r.].

⁴³³ <https://www.lauder-reut.eu/> [15.03.2020 r.].

otworzyła swoją pierwszą edukacyjną placówkę żydowską od ponad 20 lat. Wcześniej bułgarska edukacja żydowska odbywała się w publicznej szkole Lauder-ORT nr 134 „Dimcho Debelianov” w Sofii (od 1998 r., przy wsparciu Fundacji Laudera, wprowadzała do programów nauczania treści o tematyce żydowskiej). Otwarcie nowej szkoły oznaczało, że Sofia stała się ostatnią dużą stolicą, która wcześniej nie miała żydowskiej szkoły.

Podczas inauguracyjnego przemówienia Ronald Lauder nakreślił misję nowo otwartej szkoły: *Czego chcemy od szkoły? Chcemy, aby dzieci były dumne z tego, że są Żydami. Aby być dumnym, muszą wiedzieć, z czego są dumni i dlaczego. Tutaj nauczą się wielu rzeczy, ale co najważniejsze, dowiedzą się, o co chodzi w judaizmie. Po drugie, aby uczyli się hebrajskiego, i angielskiego. Musimy zacząć naukę obu języków w przedszkolu. Hebrajski jest językiem naszych przodków i aby zrozumieć judaizm, ważne jest, aby rozumieć hebrajski. Angielski jest językiem świata i ważne jest, aby dzieci umiały go płynnie.* Filantrop słusznie zauważył, że sposobem walki z antysemityzmem jest edukacja - nie tylko edukacja Żydów, ale także osób, które nie są Żydami⁴³⁴.

Lauder Gur Aryeh / Ohr Chadash Jewish Community Schools w Pradze, Czechy

Szkoły Laudera w Pradze to jedyne szkoły żydowskie w Pradze i w całej Republice Czeskiej. Składają się ze szkoły podstawowej o nazwie The Lauder Gur Arje Jewish Day School i szkoły średniej o nazwie The Lauder Or Chadaš Jewish Community High School. Nazwy szkół nawiązują do ważnej postaci żydowskiego getta w Pradze, rabina Judy Loew ben Bezalela, znanego również jako Maharal z Pragi i Rabina Loewa. Założycielem szkół jest Praska Gmina Żydowska wraz z Fundacją R. S. Laudera i czeskim Ministerstwem Edukacji. Działają na terenie dawnego sierocińca dla dzieci żydowskich, które straciły rodziny podczas Holokaustu. Wszystkie przedmioty są nauczane w języku czeskim, z wyjątkiem języków obcych (hebrajski, angielski, niemiecki i francuski). Przez trzy godziny w tygodniu odbywają się zajęcia z judaizmu. Szkoła podstawowa powstała w 1997 roku, liceum natomiast otworzyło swoje podwoje dla pierwszych uczniów w 1999 roku. Założycielami Praskiej Szkoły Laudera byli: naczelny rabin Pragi Karol Efraim

⁴³⁴<https://www.timesofisrael.com/bulgaria-opens-first-jewish-school-in-over-20-years/>;

<https://sofiaglobe.com/2019/09/16/bulgarias-first-new-jewish-school-in-decades-named-for-ronald-s-lauder-opens-in-sofia/>; <https://www.worldjewishcongress.org/en/news/wjc-president-ronald-s-lauder-inaugurates-bulgarias-first-jewish-school-in-decades-9-1-2019> [15.03.2020 r.].

Sidon i Leo Pavlát, szef Muzeum Żydowskiego w Pradze i przedstawiciel praskiej Fundacji Laudera⁴³⁵.

Lauder Beth Zion Primary School w Berlinie, Niemcy

W sierpniu 2008 roku na Rykestraße 53 w Prenzlauer Berg w Berlinie została otwarta Szkoła Lauder Beth-Zion. Była to nowa i jedyna religijna szkoła żydowska we wschodniej części Berlina. Historia szkoły sięga 1922 roku, kiedy to szkoła żydowska działała w frontowym budynku synagogi (została zamknięta w czerwcu 1942 roku). Obecnie szkoła Lauder Beth-Zion jest szkołą społeczną. Nadrzędnym celem dydaktyczno-wychowawczym szkoły Lauder Beth-Zion jest kształcenie uczniów na wysokim poziomie, zgodnie z wytycznymi i ramowym programem Wydziału Edukacji w Berlinie, a także budowanie silnej, żydowskiej tożsamości. W związku z tym szkoła prowadzi zajęcia z historii, filozofii, kultury żydowskiej oraz języka hebrajskiego. Misją szkoły jest zapewnienie rozwoju intelektualnego każdego dziecka, z uwzględnieniem jego talentu i indywidualnych potrzeb. Nie mniej ważne jest kształtowanie w uczennicach i uczniach postaw tolerancji i otwartości na innych ludzi⁴³⁶.

Lauder Morijah Elementary School w Kolonii, Niemcy

We wrześniu 2002 roku w Kolonii otwarto pierwszą powojenną żydowską szkołę podstawową w Nadrenii Północnej-Westfalii. Podczas ceremonii 3 lipca Paul Spiegel, przewodniczący Centralnej Rady Żydów w Niemczech, nazwał nową szkołę *znakiem zaufania Żydów do tego kraju*⁴³⁷. Podobnie jak inne placówki edukacyjne Laudera w Europie szkoła Lauder Morijah dba o bardzo wysoki poziom nauczania. Poza przedmiotami ogólnymi naucza kultury i historii żydowskiej oraz języka angielskiego⁴³⁸.

⁴³⁵ <https://lauderfoundation.com/prague-czech-republic/>; <http://www.lauder.cz/en/> [15.03.2020 r.]

⁴³⁶ <https://lauderschule.de/project/mission/?lang=en> [15.03.2020 r.].

⁴³⁷ Zanim Hitler objął władzę w latach 30. XX wieku, w Niemczech żyło około 500 000 Żydów, a Kolonia szczyciła się jedną z najstarszych społeczności żydowskich w Niemczech.

⁴³⁸ <https://www.jta.org/2002/07/16/archive/day-school-to-open-in-cologne-jews-have-confidence-in-germany>; [http://lms-koeln.de/The American Jewish Committee.](http://lms-koeln.de/The_American_Jewish_Committee.); David Singer; Lawrence Grossman, New York American Jewish Committee 2003. Print book : Vol. 103; <https://www.jweekly.com/2002/09/06/cologne-rebuilds-its-jewish-heritage/>.

Lauder Athens Jewish Community School w Atenach, Grecja

Lauder Athens Jewish Community School to prywatna szkoła należąca do społeczności żydowskiej w Atenach. Powstała w 1960 roku. Jest jedną z najlepszych szkół prywatnych w Atenach⁴³⁹. W kurczącej się społeczności żydowskiej w Atenach, która liczy obecnie około 3000 członków, po prostu nie ma wystarczającej liczby dzieci, aby utrzymać żydowskie gimnazjum lub liceum, dlatego placówka ma charakter szkoły *nieżydowskiej*. Liderzy społeczności wymyślili więc unikalne rozwiązanie: specjalną żydowską ścieżkę w prestiżowym American College of Greece, prywatnej szkole założonej przez chrześcijańskich misjonarzy w 1875 roku z gimnazjum i oddziałem liceum o nazwie Pierce School. Projekt, znanej jako Pierce Jewish Studies Program. Szkoła łączy judaistykę z nieformalnymi działaniami edukacyjnymi, takimi jak np. wycieczkami terenowymi do pobliskich synagog. Program żydowski nie byłby możliwy bez Ronalda Laudera, który w 2017 roku wezwał społeczność Aten do rozwinięcia programu, a następnie przeznaczył pieniądze na jego wsparcie. Fundacja Ronalda S. Laudera, która dofinansowuje chesne dla żydowskich uczniów w Pierce, wspiera także Lauder Jewish Community School of Athens, szkołę podstawową znajdującą się na przedmieściach Paleo Psichiko, oraz internetowy program edukacji żydowskiej, w którym uczestniczy około 150 uczniów wszystkich grup wiekowych. W Pierce zamiast portretów Jezusa czy Marii Panny - powszechnych w greckich klasach - znajdują się zdjęcia znanych amerykańskich pisarzy, takich jak np.: Johna Steinbecka i Ernesta Hemingwaya. American College of Greece to najstarsza i największa akredytowana szkoła wyższa w Europie. Atoun, dyrektor Jewish Studies, wspomina: *Bardzo trudno było zbudować nowe liceum tylko dla żydowskich dzieci. Jediną inną opcją było włączenie uczniów do istniejącej, renomowanej szkoły, ale także zapewnienie im żydowskiej edukacji. Jeśli nie pomożemy naszym dzieciom rozwinąć silnej, dumnej żydowskiej tożsamości, stracimy je, a to będzie koniec naszej społeczności*⁴⁴⁰.

⁴³⁹ <https://athjcom.gr/english/featured-posts/athens-jewish-community-school/> [15.03.2020 r.].

⁴⁴⁰ <https://www.jta.org/2019/01/07/global/this-greek-school-has-a-novel-solution-to-problem-faced-by-many-small-jewish-communities> [15.03.2020 r.].

Lauder Javne Jewish Community School w Budapeszcie, Węgry

Upamiętnieniem powrotu żydowskiej społeczności do Europy Środkowej w 1990 roku było m.in. otwarcie szkoły, przedszkola i szkoły muzycznej Lauder Javne Jewish Community School w Budapeszcie. Szkoła została założona przez grupę żydowskich intelektualistów i rodziców w 1990 roku ze środków Fundacji Ronalda S. Laudera. W 1996 roku Fundacja Ronalda S. Laudera rozbudowała placówkę, w ten sposób powstał nowy obiekt Lauder Javne w Buda Hills⁴⁴¹. Kompleks szkolny obejmuje sale lekcyjne, synagogę, centrum sportowe, bibliotekę, centrum komputerowe oraz sale Szkoły Muzyczno-Artystycznej. W 1997 roku Fundacja nabyła zabytkowy budynek przylegający do Szkoły Gminy Żydowskiej Lauder Javne i wykorzystuje go na siedzibę Przedszkola Gminy Żydowskiej Lauder Javne⁴⁴². Jak zaznacza dyrektor szkoły: *Nasza szkoła jest otwarta dla wszystkich, którzy jako członkowie dowolnego narodu lub wyznania pragną poznać kulturę żydowską*⁴⁴³.

Lauder Etz Chaim School w Moskwie, Rosja

Szkoła Lauder Etz Chaim w Moskwie powstała w wyniku inicjatywy edukacyjnej Rava Shmuela Kamenetsky'ego *Open Curtain* w 1989 roku. W ciągu ostatnich dziesięcioleci placówka rozrosła się do ponad 300 dzieci i ma trzy lokalizacje w Moskwie, a także oddzielny cheder⁴⁴⁴ i system Bais Yaakov dla rodzin⁴⁴⁵.

Lauder Shalom School w Tuli, Rosja

Żydowska szkoła podstawowa Tula *Lauder School* w Centrum Opieki Społeczno-Społecznej *Hasdey Neshama* po raz pierwszy otworzyła swoje podwoje dla uczniów w 2014 r., kiedy nauczanie rozpoczęło się w pierwszych trzech klasach. Oprócz standardowego programu szkolnego, prowadzone są szkolenia z takich przedmiotów,

⁴⁴¹ Na 5-hektarowym terenie udostępnionym przez władze Budapesztu, bez czynszu na okres 99 lat.

⁴⁴² <https://www.lauder.hu/> [15.03.2020 r.].

⁴⁴³ <https://dailynewshungary.com/the-jewish-school-in-budapest-where-talent-is-valued-over-money/> [15.03.2020 r.].

⁴⁴⁴ cheder (hebr. חדר pokój) – szkoła żydowska o charakterze religijnym utrzymywana przez gminę religijną.

⁴⁴⁵ <https://yated.com/operation-open-curtain-mission-to-moscow-led-by-rav-shmuel-kamenetsky/>; <https://sch1621.mskobr.ru/> [15.03.2020 r.].

jak historia i tradycje narodu żydowskiego, hebrajski, dogłębna nauka języka angielskiego, zajęcia z informatyki i robotyki. Lekcje technologii z zestawami Lego oraz zajęcia pozalekcyjne z informatyki i robotyki stały się możliwe przy wsparciu sprzętu multimedialnego World ORT. Położona trzy godziny jazdy na południe od Moskwy Tula może poszczycić się jedną z najaktywniejszych społeczności żydowskich w Rosji⁴⁴⁶.

Tysiące żydowskich dzieci mieszkają w takich miastach i miasteczkach w Europie Środkowo-Wschodniej, gdzie nie mają dostępu do szkół żydowskich, np.: w Łodzi, Rostoku, Nowym Sadzie, Oradei, Brnie, Kaliningradzie czy też Sarajewie. Z myślą o nich Fundacja Ronalda S. Laudera organizuje obozy letnie i zimowe, które są często jedyną szansą na spędzenie czasu z innymi Żydami i poznanie kultury i historii żydowskiej. Każdego lata tysiące dzieci z całej Europy udają się do Lauder JOINT International Jewish Youth Camp w Szarvas na Węgrzech lub innych ośrodków w całej Europie. Ważną inicjatywą są także obozy organizowane przez JCC Maccabi Games⁴⁴⁷, amerykańską organizację żydowską, która współpracuje z Fundacją⁴⁴⁸.

Ważną rolę w misji edukacyjnej Fundacji odgrywają przedszkola. Niektóre z nich są częścią większych placówek oświatowych, na przykład w Warszawie czy Moskwie. Inne natomiast są samodzielnymi projektami, jedynymi żydowskimi instytucjami edukacyjnymi w swoich społecznościach, takich jak Bratysława czy Perm⁴⁴⁹.

⁴⁴⁶<https://www.jta.org/2006/03/14/lifestyle/jewish-schools-flourish-in-eastern-europe>[15.01.2021 r.].

⁴⁴⁷ <http://www.jccmaccabigames.org/> [dostęp: 15.02.2021 r.].

⁴⁴⁸ Największą popularnością cieszą się obozy organizowane przez: Club Chai, Wiedeń, Austria, Lauder Lech Lecha Center, Mińsk, Białoruś, Lauder Northern Germany Center, Osnabrück, Niemcy, Lauder Torazentrum, Leipzig, Niemcy, Lauder Chorev Center, Würzburg, Niemcy, Am Echad Summer Camps, Niemcy, Lauder / Joint Szarvas International Jewish Youth Camp, Węgry, The Szarvas Fellowships Program (North America Office), Lauder Acheinu Education Center, Ukraina, Lauder Educational Summer Camp, Polska, Lauder Camp Shuva, Ukraina.

⁴⁴⁹ Lista przedszkoli prowadzonych przez Fundację: Lauder Chabad Kindergarten, Wiedeń, Austria; Lauder Gan Yehuda Kindergarten, Praga, Czechy; Lauder Nitzan Kindergarten, Berlin, Niemcy; Ronald Lauder Kindergarten of the Irg, Leipzig, Niemcy; Lauder Javne Jewish Community Kindergarten, Budapeszt, Węgry, Lauder Etz Chaim Kindergarten, Moskwa, Rosja, Lauder Margalit Kindergarten, Perm, Rosja, Lauder Maccabi Kindergarten, Samara, Rosja, Lauder Shalom Kindergarten, Tula, Rosja, Lauder Gan Menachem Kindergarten, Bratysława, Słowacja, Lauder Orach Chaim Kindergarten, Kijów, Ukraina.

Odpowiedzią na nowe potrzeby edukacyjne jest tworzenie wyższych uczelni. W dwóch miastach łączących wschód i zachód, Wiedniu i Berlinie, powstały ogółouropejskie instytucje oferujące świeckie i religijne wykształcenie wyższe. W Berlinie - JAcademy (międzynarodowy program Jewish Gap Year łączy żydowską naukę, rozwój zawodowy i doświadczenie zawodowe) oraz Lauder Yeshurun-Yeshivat Beit Zion and Midrasha; w Wiedniu natomiast - Lauder Business School.

Najnowszą inicjatywą Fundacji jest stworzenie żydowskiej społeczności e-learningowej poprzez Lauder e-Learning Community w następujących krajach: Polsce, Czechach, Grecji, Niemczech i na Węgrzech⁴⁵⁰.

3.2. Szkoły Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i ich specyfika

Szczęśliwy uczeń, któremu dziękuje nauczyciel.

Berachot 32⁴⁵¹

„Morasha” - znaczy dziedzictwo. Zespół Szkół Lauder-Morasha w Warszawie

Wprowadzenie. Źródłosłów nazwy szkoły

Nazwa szkoły składa się z wyrażenia „Lauder-Morasha”. „Lauder” – nazwisko amerykańskiego biznesmena i filantropa – Ronalda Stevena Laudera; „Morasha” – z hebrajskiego „dziedzictwo”.

Morasha, hebr., wł. i hiszp. *Kulturerbe*, niem. *patrimoine*, fr. *heritage*, ang. מורשה⁴⁵² *patrimonio* – w języku polskim oznacza *dziedzictwo*⁴⁵³. Słowo to ulega ciągłym rozszerzeniom semantycznym. W interesującym nas znaczeniu dziedzictwo to wszystko, co pozostaje z przeszłości i co jednocześnie uznajemy za naszą własność lub co dana

⁴⁵⁰ Na podstawie: <https://lauderfoundation.com/> [15.02.2021 r.].

⁴⁵¹ *Z mądrości Talmudu*, dz. cyt: s. 101.

⁴⁵² Transliteracja - môrâshâh; zapis fonetyczny - mo-raw-shaw'; wymowa biblijna - moh-raw-SHAW; rzeczownik r. ż.; rzadziej ang. *possession, inheritance* – posiadanie; coś będące własnością. <https://www.studylight.org/lexicons/hebrew/4181.html> [dostęp: 19. 05. 2020 r.].

⁴⁵³ Pojęcie dziedzictwa pochodzi z języka prawniczego (z łac. *patrimonium* – majątek rodowy, dziedzictwo), w którym spadkiem pierwotnie określano dobra przekazywane z pokolenia na pokolenie dzieciom przez rodziców. Zob. K. Kowalski, *O istocie dziedzictwa europejskiego – rozważania*, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków 2013, s. 17.

wspólnota uznaje za swój spadek. W dziedzictwie zawierają się zarówno wybór i zaangażowanie spadkobierców względem dóbr przejmowanych z przeszłości. Jego celem (dziedzictwa) *jest zapewnienie ochrony i nadanie określonych znaczeń, które od tej pory będą wiązane z przyjmowanymi dobrami*⁴⁵⁴. Dziedzictwo Ronalda S. Laudera należy zatem interpretować w perspektywie wytworów kultury i historii zbiorowości żydowskiej, przekazywanej (...) *z pokolenia na pokolenie, z zaznaczeniem, że te zbiorowości wykazują zdolność trwania w czasie; dziedzictwo kulturowe wiąże się z takimi kategoriami pojęciowymi, jak: kultura, tradycja, ojczyzna, patriotyzm, dorobek kulturowy, kompetencje kulturowe, tożsamość kulturowa, wartości kulturowe*⁴⁵⁵. Antropolog francuski Alphonse Dupront pisał, że *dziedzictwo przyczynia się do nadania przeszłości na ludzką miarę, która (...) warunkuje ciągłość przeszłości i teraźniejszości*⁴⁵⁶.

Z dziedzictwa kultury i historii żydowskiej wypływa źródło idei i misji edukacyjnej szkoły. Ten rodzaj dziedzictwa to zgoda przyjmujących „darowiznę” na współistnienie w jej ramach także bolesnej pamięci, np. o Szoa⁴⁵⁷.

Anna Przyborowska-Klimeczak zwraca uwagę, że (dziedzictwo) *obejmuje zwyczaje, obrzędy, mity, legendy, języki, taniec, tradycyjną wiedzę i praktyki. Dziedzictwo Ronalda S. Laudera wpisuje się wyraźnie w prawnomiędzynarodową definicję, która została zawarta w Konwencji w sprawie ochrony niematerialnego dziedzictwa kulturalnego sporządzonej w Paryżu 17.10.2003 r. Zgodnie z jej zapisami oznacza ono zwyczaje, formy prezentacji i wyrazu, wiedzę, umiejętności oraz instrumenty, obiekty, wytwory człowieka i związane z nimi przestrzenie kulturalne, które wspólnoty, grupy i jednostki uznają za część swojego kulturalnego dziedzictwa*⁴⁵⁸. W Konwencji zwrócono uwagę na fakt, że *dziedzictwo to jest przekazywane z pokolenia na pokolenie i przekształcane*

⁴⁵⁴ Tamże.

⁴⁵⁵ J. Nikitorowicz, *Dziedzictwo kulturowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom I: A–F, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 900–901.

⁴⁵⁶ A. Dupront, *l'Histoire après Freud*, „Revue de l'enseignement supérieur” 1968, s. 46, cyt. za K. Kowalski, *O istocie dziedzictwa europejskiego – rozważania*, Kraków 2013, s. 15.

⁴⁵⁷ Hebr. שוא (sho'a) - termin na określenie Holokaustu; używany od roku 1940.; Więcej na: <https://chidusz.com/zagłada-holoaust-shoah-szoa-holokaust-pisownia/> [dostęp: 1.06.2020 r.].

⁴⁵⁸ https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Konwencja_o_ochronie_dz_niemater_2003.pdf [dostęp: 14. 05. 2020 r.].

jest przez wspólnoty i grupy w odpowiedzi na związki ze środowiskiem, obcowanie z naturą i historią. Zapewnia ono tym wspólnotom i grupom poczucie tożsamości i ciągłości oraz przyczynia się do poszanowania różnorodności kulturalnej i ludzkiej kreatywności. W eksplikacji wskazano, że dziedzictwo wyraża się poprzez m.in.: 1) ustne tradycje i formy wyrazu, włączając język jako nośnik dziedzictwa kulturalnego; 2) sztuki sceniczne (performatywne); 3) zwyczaje społeczne, obrządki i uroczystości; 4) wiedzę o przyrodzie i wszechświecie oraz związane z nią praktyki; 5) umiejętności związane z tradycyjnym rzemiosłem. Już w samej nazwie Szkoły ukryty jest zatem demokratyczny dyskurs „kulturowo-historycznego” dziedzictwa XXI wieku”, które transformuje „odziedziczony świat”. Dzięki nowo powstałej Szkole dziedzictwo kulturowe jest przekazywane poprzez *kontakt społeczny*⁴⁵⁹. Dzieci i młodzież, jako przedmioty i podmioty wychowania, stają się twórcami przyszłego pokolenia, które to dziedzictwo świadomie zachowają – przecież tożsamość człowieka jest zawarta w dziedzictwie i tradycji. Dziedzictwo jest kategorią teleologiczną, a jego definicja i rozumienie wpisują się w mityczny obszar rozumienia otaczającego nas świata.

Fundacja Ronalda S. Laudera w Polsce rozpoczęła swoją działalność m.in. dzięki dwóm rabinom Chaskelowi Besserowi⁴⁶⁰ oraz Hershelowi Lieberowi⁴⁶¹. Obaj zaangażowali się w pomoc polskim Żydom już w latach 70. i 80.⁴⁶².

⁴⁵⁹ Por. S. Ossowski, *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*, [w:] tenże, *Dzieła*, t. 2, Warszawa 1966, s. 60.

⁴⁶⁰ Chaskel Oswald Besser, pierwotnie Chaskiel Koszycki (ur. 12 lutego 1923 w Katowicach, zm. 9 lutego 2010 w Nowym Jorku) – polsko-amerykański rabin, po 1989 lider odbudowy życia żydowskiego w Polsce, jeden z najbardziej prominentnych przedstawicieli radomszczańskiej dynastii chasydzkiej. W latach 80. jako jeden z pierwszych (wraz z Z. Nissenbaumem) polskich Żydów żyjących za granicą, działał aktywnie na rzecz ratowania cmentarzy żydowskich w naszym kraju.

⁴⁶¹ Lieber Hershel – z zawodu księgowy, od trzydziestu lat zaangażowany w *kiruv* (działania na rzecz przyciągnięcia Żydów bliżej *ha-Szem* i judaizmu). Jako członek założyciel organizacji Vaad L'Hatzolas Nidchei Yisroel podróżował ze swoją żoną Pesi do Związku Radzieckiego w latach reżimu komunistycznego, żeby rozpowszechniać Torę oraz *jidiszkajt*. Przewodził jesziwie w Kiszyniewie, która przez dwanaście lat z powodzeniem wychowała wielu studentów, a Tora stała się „*drogą ich życia*”. W Polsce przez ponad ćwierć wieku wykładał na letnich obozach organizowanych przez Ronald S. Lauder Foundation. Corocznie od 1979 r. przybywa do Warszawy, by przeprowadzić modlitwom w trakcie święta Rosz ha-Szana i Jom Kipur jako chazan (inaczej: kantor). Przez dwadzieścia lat piastował stanowisko prezydenta religijnej szkoły żeńskiej Beis Yaakov w dzielnicy żydowskiej Boro Park, w Nowym Jorku.. Razem z żoną

Od roku 1991 r. oficjalnym dyrektorem Fundacji został rabin z Nowego Jorku, o polskich korzeniach, Michael Schudrich⁴⁶³, który po 6 latach pobytu w Japonii rozpoczął misję w Polsce. W 1998 roku na krótko powrócił do Nowego Jorku, by dwa lata później (w 2000 r.) powrócić jako Naczelny Rabin Warszawy i Łodzi. W 2004 roku został powołany na stanowisko Naczelnego Rabina Polski. Następcą Michaela Schudricha w Warszawie został rabin Yonah Bookstein. Podczas studiów na Uniwersytecie Oksfordzkim wielokrotnie odwiedzał Polskę w celu pomocy podczas organizowania świąt żydowskich, takich jak: Purim, Chanuka, Sukkot i Pesach. Misję rabiniczną zakończył w 2001 roku, a jego stanowisko powierzono rabinowi dr. Josephowi Kanofsky'emu⁴⁶⁴. Yonah Bookstein natomiast wrócił do Stanów Zjednoczonych, gdzie ukończył studia rabinackie Ohr Sameach w Monsey. Rabin Kanofsky kierował Fundacją przez 3 lata. Od 2004 r. oficjalną przedstawicielką Fundacji została charyzmatyczna Helise

organizował i przewodził wycieczkom dla studentów do Europy w ramach Gateways i Aish Hatorah, które m.in. miały na celu wzmocnienie żydowskiej tożsamości młodzieży.

⁴⁶² W roku 1998 we Wrocławiu powstała Szkoła Lauder Etz Chaim. W 2012 roku szkoła usamodzielniała się i zmieniła nazwę na Szkoły Szalom Alejchem. Jedną z ostatnich inicjatyw edukacyjnych Fundacji Ronalda S. Laudera jest e-Szkoła Lauder Polska. E-Szkoła Laudera jest częścią edukacyjnej działalności Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce, należy do sieci szkół internetowych w Europie. Podobne instytucje działają także w Niemczech, Grecji, Czechach, Rosji i na Węgrzech. Fundacja Ronalda S. Laudera dokłada wszelkich starań, aby dzieci żydowskie w Europie Środkowo-Wschodniej miały dostęp do edukacji - gdziekolwiek mieszkają. Więcej na: <https://www.lauder-polska-eschool.org>

⁴⁶³ Rabin Michael Schudrich - Naczelny Rabin Polski, ur. w Nowym Jorku w 1955 roku. Uczęszczał do szkół żydowskich w rejonie Nowego Jorku, następnie studiował na State University of New York w Stony Brooks. W 1977 uzyskał stopień BA z religioznawstwa. Michael Schudrich został rabinem w 1980, a dwa lata później ukończył studia historyczne w uniwersytecie Columbia. Lata 1983-1989 spędził w Japonii, gdzie dbał o potrzeby religijne miejscowej społeczności żydowskiej, uczył żydowskiej kultury i historii. Działał także na rzecz upamiętnienia bohaterskiej działalności konsula Sugihary. Już jako student, w latach 70., rabin Schudrich podróżował do Europy Środkowej i Wschodniej i nawiązywał kontakty z żyjącymi tam Żydami.

⁴⁶⁴ Dr Joseph Kanofsky ur. 1968 w Stanach Zjednoczonych, uzyskał stopień doktora literatury porównawczej na Uniwersytecie w Bostonie pod opieką prof. Elie Wiesel'a. Jego publikacje z zakresu religii i literatury ukazały się w Stanach Zjednoczonych i Europie. Uzyskał tytuł rabina w Uczelni Rabinackiej w Nowym Jorku.

Lieberman⁴⁶⁵, pierwsza dyrektor-założycielka Prywatnej Szkoły Podstawowej nr 94 Szkoły Lauder-Morasha w Warszawie. Kierowała placówką przez 12 lat. W 2006 roku dyrektorem Fundacji i jednocześnie Szkoły został urodzony w Polsce rabin, Maciej Pawlak⁴⁶⁶.

Po 1989 roku nastąpił w Polsce wzrost liczby osób praktykujących judaizm. Jakkolwiek najistotniejsza wydaje się zmiana ich struktury wiekowej. Po wielu dziesięcioleciach, kiedy większość uczestników życia religijnego stanowili starsi, obecnie bardzo liczną grupą są młodzi ludzie. Należy zwrócić uwagę, że poza Ronaldem S. Lauderem i jego Fundacją, duży wkład w odbudowę życia żydowskiego po II wojnie światowej wniósł m.in. American Jewish Joint Distribution Committee⁴⁶⁷. Za sprawą działalności Fundacji Rolanda S. Laudera w 1989 roku, w mieszkaniu Konstantego Geberta⁴⁶⁸, rozpoczęło swą działalność Przedszkole Laudera⁴⁶⁹. Naturalną konsekwencją

⁴⁶⁵ Helise Lieberman, ur. w USA, od 1994 roku żyje w Warszawie. Jest dyrektorką Centrum Taubego Odnowy Życia Żydowskiego w Polsce. Była dyrektorką Hillela, konsultantem Rothschild Foundation Europe, Westbury Group i Muzeum Historii Żydów Polskich.

⁴⁶⁶ Rabin Maciej Pawlak – jest pierwszym polskim rabinem pracującym w Polsce, drugim – po Mateuszu Kosie – rabinem z Polski, który po 1989 ukończył wyższą uczelnię rabinacką. Absolwent Icchac Elchanan Theological Seminary w Yeshiva University w Nowym Jorku, gdzie uzyskał ortodoksyjną smichę/ordynację rabiniczną. Ukończył także Yeshivat Hamiftar w Efrat w Izraelu. Od 2006 roku do roku 2017 był dyrektorem naczelnym Zespołu Szkół Lauder-Morasha oraz Dyrektorem Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce. Od lat działa na rzecz odrodzenia życia żydowskiego w Polsce zarówno w Zespole Szkół, jak i poza nią. Jest współtwórcą Lauder e-Learning Schools, zrzeszające dzieci z całej Polski, które nie mają możliwości innego spotkania z tradycją i kulturą żydowską oraz językiem hebrajskim.

⁴⁶⁷ Amerykańsko-Żydowski Połączony Komitet Rozdzielczy – wspiera on w Polsce praktycznie wszystkie największe organizacje żydowskie, m.in.: Centrum Edukacyjne Kultury Żydowskiej w Warszawie, Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Żydów w Polsce czy też Związek Gmin Wyznaniowych Żydowskich w RP. JDC został założony podczas I wojny światowej, kiedy w 1914 r. Ambasador USA w Turcji Henry Morgenthau, senior, zwrócił się do nowojorskiego filantropa, Jacoba Schiffowa, z prośbą o fundusze na pomoc Żydom cierpiącym w Osmańskiej Palestynie. JDC to pierwsza żydowska organizacja w Stanach Zjednoczonych, która dała duże fundusze na międzynarodową pomoc. Ponadto odegrała główną rolę w odbudowie zdewastowanych społeczności Europy Wschodniej i utrzymaniu Żydów w Palestynie.

⁴⁶⁸ Konstanty Julian Gebert, ps. „Dawid Warszawski” (ur. 22 sierpnia 1953 w Warszawie) – polski psycholog żydowskiego pochodzenia, tłumacz, dziennikarz i nauczyciel akademicki, od 1989 publicysta dziennika „Gazeta Wyborcza”.

istnienia przedszkola było zatem utworzenie szkoły; *pierwszej od 1950 roku placówki edukacyjnej, która upamiętniała, zachowywała i wzbogacała dziedzictwo kulturowo-historyczne Żydów w Polsce*⁴⁷⁰. Grupą inicjującą powstanie szkoły było siedem rodzin, które zadecydowały, że chcą dać swoim dzieciom żydowską edukację poprzez naukę Tory, obchodzenie świąt żydowskich oraz upamiętnianie tradycji i historii żydowskiej. W 1994 r. powstała Prywatna Szkoła Podstawowa nr 94 Szkoła Lauder-Morasha⁴⁷¹ w Warszawie. W jej pierwszej klasie uczyło się 18 uczniów. Roland S. Lauder podczas uroczystości otwarcia żydowskiej szkoły podstawowej w warszawskim Wilanowie powiedział: *Zaczynam dziś pracę, która nigdy się nie skończy, bo nauczanie nie ma końca. Jest moim marzeniem, by to co dziś podjęliśmy, okazało się trwałe. To jest nasze dziedzictwo, „morasha”. Świat już nigdy nie będzie taki, jak przed Zagładą. Ale z popiołów odrodziła się nowa Polska, a teraz popiołów odradza się nowa społeczność żydowska*⁴⁷².

⁴⁶⁹ Pierwszym organem prowadzącym szkołę była Fundacja „Lauder Morasha School Foundation”. W roku 1998 fundacja, uchwałą zarządu, powołała do życia firmę MAKOR S.A., która z dniem 1 września 1999 roku przejęła rolę organu prowadzącego. W roku 2007 fundacja zmieniła nazwę na „Fundacja ATID”. Uzyskawszy, na mocy ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 roku o działalności użytku publicznego i o wolontariacie (Dz. U. z 2003 r., Nr 96, poz. 873, z późn. zm.) status organizacji pożytku publicznego, jako jedyny akcjonariusz spółki, prowadzi działalność wspierającą funkcjonowanie Przedszkola, Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Laudera. Jedną z ważniejszych osób, której umiejętność komunikacji personalnej oraz niebywała empatia budowały Laudera, była Dorota Wodnicka zaangażowana w działalność Szkoły od samego początku jej istnienia – najpierw jako pracownik przedstawicielstwa Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce, a następnie (od czerwca 1996 roku) jako jej etatowy pracownik (dyrektor administracyjna, nauczycielka kultury żydowskiej). Por. D. Wodnicka, *Monografia Prywatnej Szkoły Podstawowej nr 94, Szkoły Lauder-Morasha jako placówki mniejszościowej, praca licencjacka*, Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, Warszawa 2010, s.68.

⁴⁷⁰ J. Cukras-Stelągowska, *Tożsamość w dialogu. Polacy i Żydzi w szkołach Fundacji Ronalda Laudera*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012, s. 107.

⁴⁷¹ Siedziba szkoły mieściła się w willi na ulicy Królowej Marysieńki w Wilanowie. Pierwszą dyrektorką w latach 1990-1992 była Edwarda Małgorzata Lanota; (od roku 2010 prezeska Stowarzyszenia Żydowskiego Domu Seniora „Moszaw Zkenim”). Od roku 1992 Jej Następczynią została Anna Szyc, dzięki której Przedszkole szybko stało się jedną z najlepszych placówek tego typu nie tylko w Warszawie, ale i w kraju. To m.in. dzięki dyrektor Annie Szyc do szkoły podstawowej przychodzili uczennice i uczniowie z *doskonałą gotowością szkolną*.

⁴⁷² J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995, s. 82.

Z protokołu jednego z pierwszych spotkań grupy inicjatywnej wynika, że (rodzice) pragnęli stworzyć dla swych dzieci szkołę żydowską, z zastrzeżeniem jednak, iż obok dzieci ze środowiska żydowskiego miało się w niej znaleźć miejsce dla każdego, kto chciałby skorzystać z jej oferty. Szkoła miała mieć zdecydowanie żydowski, lecz świecki charakter. Rodzice widzieli konieczność, by obowiązkowym przedmiotem w niej nauczonym miała być kultura, a w wyższych klasach również historia żydowska. Pragnęli, by obchodzono żydowskie święta i by prowadzona była koszerna kuchnia. Nie chcieli, żeby ich dzieci uczyły się, jako zajęć obowiązkowych, religii oraz języka hebrajskiego. W drugim roku funkcjonowania szkoły rodzice zwrócili się do dyrektora o umieszczenie języka hebrajskiego w ramach obowiązkowego programu nauczania. Religia nie jest w szkole nauczana do dnia dzisiejszego. W jej miejsce wprowadzona została filozofia z etyką⁴⁷³. Przez pierwsze cztery lata swojej działalności szkoła mieściła się w prywatnej willi w Wilanowie. Od roku 1999 zaczęła funkcjonować na warszawskiej Woli, w odremontowanym, dzięki staraniom Fundacji Ronalda S. Laudera, budynku przy ul. Wawelberga 10⁴⁷⁴.

Jak w perspektywie słów Laudera widzieli nowo powstająca szkołę jej polscy współzałożyciele?

Powstanie szkoły było odpowiedzią na potrzeby rodziców dzieci z pochodzeniem żydowskim. Dzieci te, po ukończeniu przedszkola Fundacji Laudera, nie miały możliwości kontynuacji edukacji żydowskiej, gdyż żadnej placówki szkolnej tego typu nie było. Rodzicom z żydowskimi korzeniami zależało na tym, aby dzieci w miarę możliwości

⁴⁷³ D. Wodnicka, *Monografia Prywatnej Szkoły Podstawowej nr 94, Szkoły Lauder-Morasha jako placówki mniejszościowej*, praca licencjacka, Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, Warszawa 2010, s.47.

⁴⁷⁴ W latach 20. Ubiegłego wieku mieścił się tam Dom Starców Moszaw Zkenim, (przedwojenny adres ul. Górczewska 9). Został wzniesiony w 1928 r. według projektu Henryka Stifelmana. Przeniesiono do niego istniejącą od 1913 r. placówkę pod tą samą nazwą, mieszczącą się pierwotnie przy ul. Górczewskiej 9. Beneficjentami Moszaw Zkenim byli przede wszystkim przedstawiciele żydowskiej inteligencji, dotknięci następstwami wojny i kryzysu gospodarczego. Gmach mieścił 70 pokoiów, obliczonych na ok. 150 pensjonariuszy. Dom przy ul. Wawelberga 10 pełnił przed drugą wojną światową funkcję żydowskiego domu opieki, założonego i finansowanego przez znanego żydowskiego filantropa – Hipolita Wawelberga. [na:] <https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/w/18-warszawa/113-zabytki-kultury-materialnej/30327-dom-starcow-moszaw-zkenim-w-warszawie> [dostęp: 22 maja 2020 r.].

wzrastały w poczuciu przynależności do społeczności żydowskiej, by poznawały tradycję, kulturę i historię, by były nauczane w duchu żydowskim⁴⁷⁵.

Oto, w jaki sposób potrzebę powstania szkoły tłumaczy jedna ze współzałożycielek szkoły: *Osoby zaangażowane w proces rekonstrukcji żydowskiego życia w Polsce można podzielić na dwie kategorie. Pierwsza to ludzie, którzy mieli świadomość swego etnicznego pochodzenia. Ich tożsamość miała jednak (w ogromnej większości przypadków) charakter zero-jedynkowy i ograniczała się do informacji: jestem Żydem. Drugą kategorię stanowili ludzie, którzy dopiero co odkryli prawdę o swojej narodowej przeszłości. Przedstawiciele obu grup można nazwać ludźmi bez kulturowej przeszłości etnicznej. Chcąc rozpocząć „żydowskie” życie, odbudować/zbudować swoją żydowską tożsamość (zarówno na skalę indywidualną jak i społeczną), musieli tę brakującą jej część stworzyć od podstaw. Jedynym sposobem, aby proces ten zakończył się sukcesem, było zdobycie wiedzy na temat wielowiekowej spuścizny przodków. Aby to uczynić, musieli mieć dostęp do informacji. Potrzebowali instytucji i organizacji edukacyjnych, które stanowiłyby źródło pozyskiwania wiedzy. Można więc powiedzieć, że Szkoła Lauder-Morasha powstała jako odpowiedź na potrzeby odradzającego się środowiska żydowskiego w Warszawie, w szczególności młodych ludzi - rodziców, którzy chcieli zapewnić swoim dzieciom to, czego sami zostali pozbawieni - dostęp do żydowskiej edukacji. To zaś miało stać się początkiem odtworzenia, zbudowania od nowa nici międzygeneracyjnego przekazu kultury. Niezwykle istotnym jest fakt, iż obie strony procesu tworzenia szkoły (rodzice i założyciele) były zaangażowane w odbudowę żydowskiego życia w Polsce, co bardzo ułatwiało komunikację i definiowanie celów⁴⁷⁶.*

Zdaniem dyrektora szkoły ds. kultury i historii żydowskiej utworzenie inkluzyjnej szkoły żydowskiej, w której priorytetem było to, aby dla każdego ucznia i rodzica stworzyć środowisko pobytu i nauczania dające optymalny komfort osobisty, wysoką jakość edukacji, możliwość rozwijania własnych zainteresowań i pasji, oraz możliwość rozwijania wielorakiej tożsamości żydowskiej⁴⁷⁷.

⁴⁷⁵ Fragment wywiadu przeprowadzonego 20 kwietnia 2020 r. z jedną z dyrektorek szkoły.

⁴⁷⁶ Fragment wywiadu przeprowadzonego 29 kwietnia 2020 r. z jedną ze współzałożycielek szkoły. Jeśli to Twój wywiad napisz to.

⁴⁷⁷ Fragment wywiadu z 14 maja 2020 r. Ta sama uwaga.

Zbieżną z powyższymi refleksją na temat celów, wartości i idei, jakie przyświecały powstawaniu szkoły Lauder-Morasha, podzieliła się wieloletnia dyrektorka szkoły ds. pedagogicznych⁴⁷⁸, wskazując: *wsparcie odradzającej się społeczności żydowskiej w Polsce w kształtowaniu/budowaniu tożsamości żydowskiej, kontynuację edukacji rozpoczętej w żydowskim przedszkolu, utworzenie pierwszej po wojnie szkoły żydowskiej z językiem hebrajski, kulturą oraz historią żydowską, która realizowałaby jednocześnie program MEN (podstawę programową), celebrowanie świąt i uroczystości żydowskich, zintegrowanie w murach szkoły dzieci z pochodzeniem i bez pochodzenia żydowskiej (szkoła jako most międzykulturowy) jako czynniki w pewien sposób definiujące misję placówki.*

Mottem szkoły stały się słowa z Talmudu: „Oddech dzieci biegnących do szkoły podtrzymuje świat” (*Talmud Bavli, Shabbat 119b*)⁴⁷⁹. Zauważmy, że rabini i uczeni Talmudu bardzo wysoko cenili dzieci, nazywając je *pomazańcami*, (używali źródłosłowa *mashiach*; z którego otrzymujemy angielskie słowo Mesjasz. Utrzymywali, że *bez oddechu dziecka, nauki i recytowania świętych tekstów świat nie mógłby istnieć*. Bez tchnienia następnej generacji życie by wymarło. Według tej jakże mądrej pedagogii dzieci są przyszłością nie tylko na płaszczyźnie duchowej, ale także w sferze fizycznej, a *oddech*

⁴⁷⁸ Anna Grządkowska, wieloletnia dyrektorka Szkół Lauder-Morasha; doskonały dydaktyk i metodyk. Prekursorka i propagatorka oceniania kształtującego w szkole. Dzięki Niej OK. (ocenianie kształtujące) było stosowane w Prywatnej Szkole Podstawowej nr 94 Szkole Lauder-Morasha w Warszawie już w 2002 r..

⁴⁷⁹ Autorem słów jest Simeon ben Lakish, lepiej znany pod pseudonimem Resh Lakish. Był to uczony, który mieszkał w rzymskiej prowincji Syria Palaestina w III wieku n.e. Urodził się podobno w Bosra, na wschód od rzeki Jordan, około 200 roku ne, ale większość życia spędził w Seforis. Nic nie wiadomo o jego pochodzeniu poza imieniem ojca. Rzekomo Lakish w młodości był bandytą i gladiatorem. Uważa się go za jednego z najwybitniejszych uczonych swojego pokolenia. ang: *If a village does not have children who study Torah, its populace is placed under a ban of ostracism until they employ teachers for the children. If they do not employ teachers, the village [deserves to be] destroyed, since the world exists only by virtue of the breath coming from the mouths of children who study Torah.*

The World exists only by virtue of the breath of little children studying Torah.https://www.chabad.org/library/article_cdo/aid/910974/jewish/Talmud-Torah-ChapterTwo.htm [dostęp: 15.05.2020 r.], (tłum. autora) *Jeśli w wiosce/ miejscowości nie ma dzieci, które studiują Torę, jej mieszkańcy są objęci ostracyzmem, dopóki nie zatrudnią nauczycieli. Jeśli ich nie zatrudniają, wieś zasługuje na to, aby zostać zniszczoną, ponieważ świat istnieje tylko dzięki oddechowi płynącemu z ust dzieci, które studiują Torę.*

dzieci podtrzymuje to wszystko. Motto znalazło też swoją kontynuację w słowach hymnu Szkoły:

Szkoła Lauder-Morasha otwiera wszystkim drzwi.

Do zabawy zaprasza, bohaterem jesteś ty.

Tutaj duży i mały za ręce biorą się,

w jednej drużynie grają, radosny wznoszą śpiew!

*Ref. Oddech dzieci biegnących do szkoły podtrzymuje świat*⁴⁸⁰.

Drugim mottem, nawiązującym do idei otwartości szkoły na świat, są słowa: *Mamy różne liście i różne korzenie, ale ten sam pień!*

*Rok 1968 przyniósł załamanie dla odradzającej się po wojnie kultury żydowskiej. Ogólnokrajowe prześladowania spowodowały nową falę migracji. Zamknięto szkoły żydowskie, łaźnię rytualną oraz Teatr Żydowski. W roku 1974 gminie wrocławskiej odebrano budynek synagogi, który powoli popadał w stan ruiny. Życie żydowskie zanikło aż do końca lat 80. XX wieku. Jego reanimacji podjął się w szczególny sposób pan Jerzy Kichler. W 1986 roku przyjechał do Wrocławia i rozpoczął organizowanie gminy*⁴⁸¹.

Od 1992 roku w Gminie Żydowskiej Wrocławskiej rozpoczęły się zajęcia edukacyjne dla dzieci, reaktywowano stołówkę koszerną oraz kursy języka hebrajskiego. Jakkolwiek jedną z ważniejszych inicjatyw było założenie szkoły żydowskiej⁴⁸². Powstała

⁴⁸⁰ Słowa i muzyka: Piotr Kowalik – znakomity historyk-dydaktyk, wykładowca akademicki i edukator, działacz społeczności żydowskiej w Polsce. Obecnie główny specjalista ds. judaistyki i metodyki Muzeum Historii Żydów Polskich, aktywista Gminy Wyznaniowej Żydowskiej w Warszawie, były dyrektor Szkół Lauder-Morasha ds. kultury i historii żydowskiej.

⁴⁸¹ *Inne szkoły. Kultura organizacyjna placówek prowadzonych przez mniejszości wyznaniowe Wrocławia* (red. Kamila Kamińska, Anna Kucharska), Wydawnictwo elektroniczne, Wrocław 2014, s. 45.

⁴⁸² Obecnie Szkoła już nie istnieje. W 2012 roku we Wrocławiu kilka osób powołało do życia Fundację Dialogu Kultur Etz Chaim. Była to odpowiedź rodziców uczniów Szkoły Podstawowej Lauder Etz Chaim na kryzys, który trawił szkołę żydowska powołaną we Wrocławiu przy udziale i wsparciu Fundacji Ronalda Laudera w 2003 r. Od 2013 roku w miejscu dotychczasowej szkoły żydowskiej na ul. Żelaznej rozpoczęła działalność Szkoła Podstawowa Dialogu Kultur Etz Chaim prowadzona przez Fundację Dialogu Kultur Etz Chaim. Kilkoro rodziców wraz z Profesorem Sławomirem Szafertem oraz ówczesny Przewodniczący Gminy Wrocławskiej Aleksandrem Glaichgewichtem stworzyli koncepcję rozwoju Szkoły i po wielu perturbacjach udało się osiągnąć porozumienie z ówczesnym zarządem Gminy Żydowskiej we Wrocławiu i Szkoła z nowatorską wówczas koncepcją pracy, mozolnie, krok po kroku zaczęła budować

ona z inicjatywy Jerzego Kichlera, kierownika Centrum Edukacyjnego Fundacji Laudera przy Gminie Wyznaniowej Żydowskiej we Wrocławiu. Otwarto ją w 1998 roku. Początkowo mieściła się w mieszkaniu przy ul. Włodkowica 5. Pierwszą dyrektorką została jej współtwórczyni – Lucyna Rojzen-Siedlecka. Nazwa szkoły odwołuje się do Fundacji oraz do sformułowania „Etz Chaim” oznaczającego *drzewo życia*. Mottem jest hasło: *Inny nie znaczy obcy*⁴⁸³. Na pierwszą siedzibę szkoły przeznaczono mieszkanie znanego żydowskiego reżysera i artysty malarza Jakuba Rotbauma, które znajdowało się przy ul. Włodkowica 5. W 2004 roku Gmina Żydowska odzyskała budynek przy ul. Żelaznej 57 i tutaj pierwszego grudnia 2004 roku przeniesiono szkołę z ul. Włodkowica.

3.3. Kompetencje międzykulturowe w programach nauczania i programach wychowawczych w szkołach Fundacji Ronald S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy⁴⁸⁴

Programy nauczania we wszystkich szkołach Fundacji R. S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy służą realizacji celów i zadań ustalonych nie tylko w podstawach

swoją własną historię i markę. Misją Szkoły jest dialog międzykulturowy i chęć budowania mostów pomiędzy środowiskiem żydowskim i nieżydowskim. Szkoła nawiązuje do tradycji *haskali*, czyli żydowskiego ruchu społecznego oświecenia. Haskala dążyła do nawiązania dialogu z nowożytną kulturą europejską, a także do unowocześnienia żydowskiego życia we wszystkich jego przejawach, tak by Żydzi „byli Żydami jedynie w domu, zaś Europejczykami na ulicy”. Pierwszą żydowską szkołą powstałą w duchu *haskali* była założona w Berlinie Wolna Szkoła Żydowska, Wrocław był obok Berlina i Królewca jednym z trzech głównych centrów *haskali*.

⁴⁸³ Tamże, s.54.

⁴⁸⁴ *Wymiary kompetencji międzykulturowych w programach nauczania szkół Laudera w Polsce i Europie. Opracowanie własne.* Rozdział został napisany na podstawie informacji dostępnych na stronie Fundacji Ronald S. Laudera, stronach szkół Lauderowskich oraz innych źródeł internetowych zawierających informacje na temat edukacji żydowskiej w Polsce i w Europie. Innymi źródłami były informatory wydawane w języku angielskim (tłumaczenie autora dysertacji) z okazji jubileuszy Fundacji: *The Ronald S. Lauder Foundation 1987-2007. Published by the Foundation for its twentieth anniversary.*; *The Ronald S. Lauder Foundation 1992*; *The Ronald S. Lauder Foundation Booklet (1994/1995).*; *The Ronald S. Lauder Foundation Booklet 1994.*; D. Spritzer, *Jewish Schools Flourish in Eastern Europe*, Jewish Telegraphic Agency, 2006. Materiały zostały pozyskane dzięki życzliwości Rabina Macieja Pawłaka, Dyrektora Zespołu Szkół Lauder-Morasha w Warszawie, drugiego polskiego rabina, który po 1989r. dostał uprawnienia rabinackie. Obecnie mieszka i pracuje w Nowym Jorku.

programowych lub innych dokumentach wspomagających realizację tych celów szkoły⁴⁸⁵, ale przede wszystkim w danym kraju. We wszystkich Szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera na każdym etapie nauczania przy budowaniu programów i formowaniu ich celów wyraźnie widać uwzględnienie trzech zasadniczych zmiennych:

- natury człowieka;
- wartości;
- rozwoju wychowanka.

Kultura organizacyjna szkół Fundacja R. S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy jest systemem *wierzeń, idei, wartości, postaw, znaczeń, symboli, rytuałów i zachowań*⁴⁸⁶. Poniższe wskaźniki odnoszą się do działań całej społeczności szkolnej; nauczyciele są nie tylko podmiotami uczącymi, ale i uczącymi się.

Wymiary kompetencji międzykulturowych w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy.

Edukacja międzykulturowa⁴⁸⁷ odgrywa dużą rolę w realizacji założeń programowych na wszystkich etapach edukacyjnych w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy. Jednym z jej celów jest integracja społeczno-kulturowa różnych kręgów społecznych. Należy pamiętać, że w szkołach Laudera uczą się nie tylko żydzi, ale także katolicy, ewangelicy dzieci i młodzież bez zdefiniowanej przynależności konfesyjnej także dzieci i młodzież z różnymi potrzebami edukacyjnymi czy też kulinarnymi. Lauderowskie placówki można nazwać szkołami *dialogu*, w których *dzięki dialogowi, wzajemnemu poznaniu i zbliżeniu mają powstawać warunki do przekazywania, akceptowania i przejmowania elementów kultur spotykających się jednostek i grup*⁴⁸⁸. Szkoły Laudera spełniają wszelkie warunki do realizacji edukacji międzykulturowej. Wymaga to od wszystkich placówek otwartości, przystosowania

⁴⁸⁵ Wszystkie szkoły mają własne programy do nauczania kultury i historii żydowskiej oraz języka hebrajskiego.

⁴⁸⁶ M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 241.

⁴⁸⁷ Naturalnym dopełnieniem edukacji międzykulturowej w szkołach Laudera jest realizacja treści edukacji regionalnej i obywatelskiej.

⁴⁸⁸ P. P. Grzybowski, G. Idzikowski, *Inni, Obcy - ale Swoi...*, dz. cyt., s. 43.

do realiów środowiska zróżnicowanego kulturowo (np. prowadzenie kuchni koszernej), pomocy w komunikacji międzykulturowej, w której uczestniczy cała społeczność szkolna (nauka języków obcych m.in. angielskiego, hebrajskiego, zajęcia z kultury i historii żydowskiej dla nie-żydów). Edukacja międzykulturowa (w tym nabywanie kompetencji międzykulturowych) odbywa się podczas edukacji formalnej (szkoła) i nieformalnej (obozy, działalność kół zainteresowań, klubów sportowych, np. KETER działający przy Zespole Szkół Lauder-Morasha w Warszawie).

W szkołach Laudera w Polsce i Europie, w myśl założeń dydaktyki konstruktywistycznej, istota procesu nauczania i uczenia się polega nie tylko na nabywaniu konkretnej wiedzy, ale także na rozwijaniu umiejętności i kompetencji. Nauczanie konstruktywistyczne sprzyja uczniom w odkrywaniu i samodzielnym konstruowaniu *świata*. W *edukacji lauderowskiej* wyraźnie zaznacza się rezygnacja z transmisyjnych technik nauczania na korzyść form aktywizujących. Tym działaniom sprzyja osadzenie procesu nauczania w *edukacji pozytywnej*. Odnosi się ona do kształtowania takich relacji między nauczycielami a uczniami oraz między samymi uczniami, które sprzyjają uwypuklaniu mocnych stron uczniów, gotowości do podejmowania działań, przyjmowaniu odpowiedzialności za własny rozwój oraz dobrostan (m.in. stosowanie oceniania kształtującego, ang. *formative assessment*). Realizacja założeń dydaktyki konstruktywistycznej następuje poprzez nabywanie i rozwijanie poniższych kompetencji.

Wymiar interpersonalny. Wskaźniki wyrażone w kategoriach uczennica/uczeń/organ prowadzący szkołę/dyrektor szkoły/nauczyciel:

- kształtujemy swój światopogląd;
- poddajemy ocenie przyjmowane wartości;
- uczymy się krytycznego myślenia;
- uczymy się pracy w grupie.
- uczymy się empatii, współodczuwania, wrażliwości na innych;
- uczymy się budowania relacji z innymi ludźmi;
- uczymy się adaptowania w zmiennych warunkach społecznych i kulturowych;
- uczymy się szacunku do różnorodności i niejednorodności.

Działania dydaktyczno-wychowawcze podejmowane w celu zrealizowania powyższych założeń:

- warsztaty edukacyjne, np. z zakresu porozumienia bez przemocy (*nonviolent communications*);
- doskonalenie umiejętności np. podczas dni projektowych na różne tematy, debat z wybitnymi postaciami świata żydowskiego i nieżydowskiego; na popołudniowych zajęciach z języka angielskiego, garncarstwa, sportu, popołudniowego klubu filmowego;
- organizowanie klubów wolontariuszy, np. *Drużyna Micwy*⁴⁸⁹;
- inicjowanie akcji charytatywnych, takich jak, np.: *tzedakah* (cedaka)⁴⁹⁰ i *gemilut chassadim*⁴⁹¹;
- stwarzanie sytuacji stymulujących do wystąpień publicznych na tematy interesujące uczniów, np. festiwale talentów;
- akcje dobroczynne: *Góra grosza*; *Pełna miska dla schroniska*; akcja *Pajacyk*⁴⁹²;
- *Dni Wzajemnego Szacunku*; *Aktywny Projekt Długowieczności – Miejsce Spotkania: Dialog*; *Przyzwoita starość* - badania lekarskie osób (różnych narodowości), które przebywały w obozach koncentracyjnych⁴⁹³;
- praca na rzecz osób z niepełnosprawnościami⁴⁹⁴;

⁴⁸⁹ Lauder Gur Aryeh / Ohr Chadash Jewish Community Schools w Pradze.

⁴⁹⁰ Cedaka - dobroczynność wyrażana datkami pieniężnymi, jest przeznaczona dla biednych, żywych, i jest limitowana (nie należy dawać więcej, niż się powinno w stosunku do dochodów - maksymalnie. 20%.; we wszystkich szkołach Laudera w Polsce i Europie.

⁴⁹¹ W klasycznym rozumieniu *gemilut chasadim* dotyczy *ubrania nagich, odwiedzania chorych i pogrzebani zmarłych*, ale w praktyce oznacza każde dobre czyny, których dokonuje się wobec ludzi - bliskich i obcych - bezinteresownie.

⁴⁹² Szkoła Lauder-Morasha w Warszawie.

⁴⁹³ Lauder Shalom School, Tula, Rosja.

⁴⁹⁴ We wszystkich Szkołach Laudera.

- integracja dzieci o specjalnych potrzebach w przestrzeni edukacyjnej Tula, Regionalnego Żydowskiego Centrum Charytatywnego Hasday Nashama; Food on Wheels – program pomocy osobom starszym w czasach koronawirusa⁴⁹⁵;
- Dzień Niepodległości Izraela;
- Dzień Pamięci o Ofiarach Holokaustu⁴⁹⁶;
- Rocznica Wybuchu Powstania w Getcie Warszawskim;
- klubu wolontariuszy Drużyna Micwy;
- debaty z wybitnymi postaciami świata żydowskiego i nieżydowskiego;
- warsztaty i projekty z zakresu zdrowego odżywiania (dietetyki);
- uczestnictwo w konkursach, takich jak, np.: The Big Challenge – ogólnoeuropejskim konkursie wiedzy i opanowania języka angielskiego;
- udział w Międzynarodowym Konkursie Matematycznym *Kangur Matematyczny*;
- Program English Plus.

Wymiar międzykulturowy. Wskaźniki wyrażone w kategoriach uczennica/uczeń/organ prowadzący szkołę/dyrektor szkoły/nauczyciel:

- uczymy się na temat religii, kultury i historii żydowskiej oraz innych religii i tradycji kulturowych;
- uczymy się na temat różnic i podobieństw pomiędzy naszą religią i kulturą, a innymi religiami i kulturami;
- uczymy się przezwycięzać wszelkie ograniczenia wynikające z myślenia lokalnego i narodowego (etnocentrycznego);
- uczymy się szacunku i tolerancji dla różnic kulturowych;
- uczymy się języków obcych (m.in. hebrajskiego, angielskiego, hiszpańskiego, niemieckiego);

⁴⁹⁵ Lauder Shalom School, Tula, Russia.

⁴⁹⁶ We wszystkich szkołach.

- uczymy się emocjonalnej i intelektualnej otwartości na to, co obce i nieznane;
- rozwijamy relatywizm kulturowy;
- rozwijamy w sobie umiejętności wieloperspektywicznego myślenia i decentracji;
- uczymy się wykraczania poza własny punkt widzenia;
- uczymy się nieprzemocowych sposobów rozwiązywania konfliktów.

Poniższe działania dydaktyczno-wychowawcze oraz obchody świąt realizowane są we wszystkich szkołach Fundacji S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy.

Najważniejszym świętem w tradycji żydowskiej jest powtarzany co tydzień szabat. Religijni Żydzi gromadzą się w domach i synagogach, aby wspólnie celebrować ten wyjątkowy dla nich dzień. Szabat rozpoczyna się w piątek wieczorem przed zmierzchem i trwa do sobotniego zachodu słońca. Ponadto w szkołach celebruje się święta, takie jak: *Rosz ha-Szana*, *Sukot*, *Chanuka*, *Jom Kipur*, *Tu bi-Szwat*, *Purim* (Święto Losów), *Pesach*, *Lag ba-Omer*, *Szawuot*, *Tisza be-Aw*. *Rosz ha-Szana* (hebr. Początek roku), żydowski Nowy Rok, obchodzony jest 1. i 2. dnia miesiąca tiszri. Święto przypomina o stworzeniu świata i człowieka; (wszyscy życzą sobie: *Le-szana towa ticatewu! Obyście zostali zapisani na dobry rok!*)

Ponadto:

- 15–22 *tiszri* przypada *Sukot*, czyli Święto Szalasów zwane także Świętem Kuczek. Trwa ono 7 dni. Nazwa święta pochodzi od hebrajskiego słowa *suka*, które oznacza „szałas”. Dzień ten upamiętnia bowiem okres wędrówki Izraelitów przez pustynię.
- *Chanuka* odnosi się do wydarzeń z II w. p.n.e. w Palestynie. Była to zbrojny zryw zakończył się zwycięstwem. Jerozolima została wyzwolona. 25. dnia miesiąca kislew 164 r. p.n.e (3596 r. wg żydowskiej tradycji). przystąpiono do oczyszczenia Świątyni. Jak czytamy w Talmudzie, w zniszczonej Świątyni znaleziono tylko jedną ampułkę opieczętowanej przez kapłana oliwy, która mogła posłużyć do rozpalenia świecznika świątynnego. Niewielka ilość oliwy mogłaby rozświetlić menorę tylko przez jeden dzień. Na wytłoczenie nowej, rytualnie czystej, oliwy potrzebnych było jednak osiem dni. Okazało się jednak, że w cudowny sposób ta niewielka ilość oliwy wystarczyła na cały okres wymagany przez normy religijne. Chanuka to święto upamiętniające

cud w Świątyni Jerozolimskiej, obchodzone jest 25. dnia miesiąca Kiszew i trwa ona przez 8 dni. Na specjalnym dziewięcioramiennym świeczniku, zwanym chanukija, umieszczonym na zewnątrz domu lub w pobliżu okna, zapalana jest co dzień kolejna świeca, dziewiąta świeca, zwana szamesem (pomocnik), jest tą, od której zapala się inne. Podczas zapalania świec odmawiane są specjalne błogosławieństwa oraz śpiewane pieśni *Maoz cur*⁴⁹⁷.

- *Jom Kipur* to najważniejszy dzień w kalendarzu żydowskim, kończący dziesięciodniowy okres pokuty, Jamim Noraim. Obchodzony jest 10. dnia miesiąca tiszri.
- *Rosz ha-Szana* - wzmianka o tym dniu pojawia się już w Misznie, w traktacie Rosz Ha-Szana. 15. dzień miesiąca szwat uznany tam został jako jedno z żydowskich świąt nowego roku. Jak jednak nietrudno zauważyć, dla Żydów żyjących.
- *Tu bi-Szwat* w Europie Środkowej i Wschodniej ów „Nowy Rok Drzew” (hebr. Rosz ha-Szana la-Ilanot) wypadał w samym środku głębokiej zimy. Tu bi-Szwat, lub jak wcześniej mówiono Chamisza Asar bi-Szwat, nie należy do najważniejszych świąt żydowskich. Można w ten dzień pracować, nie obowiązuje post.
- *Purim* - to najradośniejsze święto żydowskie. Obchodzone 14. adar, (luty albo marzec). Święto upamiętnia wydarzenia opisane w Księdze Estery. W V w. p.n.e. perski dostojnik, Haman, zagniewany na Żyda Mordechaja, który nie oddał mu pokłonu, postanowił zgładzić wszystkich Żydów mieszkających w Persji. Datę zagłady, 14. dzień adar, wybrał, ciągnąc los, po hebrajsku – פּוּר *pur* (stąd nazwa święta). Zagładę udaremniła Estera, córka Mordechaja, która wyjednała u króla Persji zmianę tragicznej decyzji. Zabawy purimowe przybierają charakter karnawałowy, z charakterystycznym świątecznym „budowaniem świata na opak”. Uczcie purimowej towarzyszy maskarada – mężczyźni mogą założyć kobiece suknie, a kobiety – stroje męskie.

⁴⁹⁷ żydowski wiersz liturgiczny

- 15.–22. nisan przypada *Pesach* – najważniejsze i najstarsze święto żydowskie, w Polsce także nazywane niekiedy Żydowską Wielkanocą. *Pesach* to święto wiosenne, trwa osiem dni w Torze nisan określany jest pierwszym miesiącem, rozpoczyna nowy rok. Pierwotnie było to święto rolnicze określane jako *Chag ha-Macot*, czyli Święto Przaśników. Był to czas składania ofiar z pierwszych plonów oraz zwierząt (pierworodnych).
 - 18. ij(j)ar o zachodzie słońca rozpoczyna się *Lag ba-Omer*. Dzień ten jest wolny od zajęć, a także nauki w chederach i jesziwach. Zgodnie z tradycją powinien być obchodzony radośnie. *Lag ba-Omer* jest świętem młodzieży żydowskiej, symbolem jej siły i witalności.
 - Szawuot (hebr. *tygodnie*) to jedno ze świąt pielgrzymich obchodzone 6. dnia (w diasporze także w dniu następnym) siwan, 7 tygodni po *Pesach*, w Polsce nazywane Świętem Tygodni.
 - 9. aw o zachodzie słońca rozpoczyna się żydowskie święto *Tisza be-Aw*. Wtedy przypada rocznica najtragiczniejszych wydarzeń w historii Żydów. Jak głosi tradycja, nieszczęściem, jakie wydarzyło się 9. aw, było zburzenie Pierwszej Świątyni przez Babilończyków (587 r. p.n.e) i początek niewoli babilońskiej.
- Do działań realizujących założenia edukacji międzykulturowej należą także już wspomniane:
- nauka języków obcych w zakresie rozszerzonym: język angielski, język niemiecki, język francuski, język hiszpański, a także język hebrajski;
 - w Warszawie: realizacja programów edukacyjnych, takich jak: np.: *Wola dzielnic tolerancji; Inni to także my; Dni Judaizmu w Kościele Katolickim*.

Wymiar instytucjonalny - szkoła/kraj. Wskaźniki wyrażone w kategoriach organ prowadzący szkołę/dyrektor szkoły/nauczyciel⁴⁹⁸:

- rozwijamy współpracę pomiędzy różnymi grupami społecznymi i etnicznymi występującymi w danym kraju;

⁴⁹⁸ Opracowanie wskaźników na podstawie: K. Karwacka-Vögele, *Wskaźniki sukcesu edukacji międzykulturowej, Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich...*, dz. cyt., s. 43-52.

- rozwijamy i/lub wspieramy nowe formy współpracy z innymi kulturami;
- rozwijamy formy wspólnego życia w społeczeństwie wielokulturowym poprzez np.: promowanie zrozumienia, szacunku i dialogu pomiędzy różnymi grupami kulturowymi);
- dbamy o promowanie relatywizmu kulturowego (równouprawnienie kultur i ich niedyskryminowanie);
- przeciwdziałamy dyskryminacji i wykluczeniu społecznemu;
- twórczo wykorzystujemy pluralizm kulturowy i międzykulturową akceptację;
- budujemy interakcje międzygrupowe poprzez tworzenie i realizowanie programów wspólnego uczenia się;
- uczymy i uczymy się rozwiązywania problemów i konfliktów międzykulturowych;
- promujemy postawy obywatelstwa europejskiego lub globalnego;
- działamy na rzecz hybrydyzacji kulturowej;
- promujemy wielorakie sposoby ekspresji kulturowej, co przyczynia się do pogłębienia tolerancji, wzajemnego zrozumienia i poszanowania;
- promujemy edukacyjne wymiany dziecięce i młodzieżowe na wszystkich poziomach edukacyjnych;
- zachęcamy dzieci i młodzież do aktywnego uczestnictwa w procesach demokratycznych i promowania demokracji;
- szanujemy tożsamość kulturową uczniów;
- zapewniamy uczniom rozwój wiedzy, postaw i umiejętności kulturowych, w celu przygotowania ich do czynnego uczestnictwa w życiu społecznym;
- umożliwiamy dzieciom i młodzieży wniesienie swojego wkładu w pogłębianie poszanowania, zrozumienia i solidarności między jednostkami, grupami etnicznymi, społecznymi i kulturowymi oraz narodami;
- dbamy o atmosferę zaufania, podmiotowości i współodpowiedzialności;

- w codziennych działaniach dydaktyczno-wychowawczych stosujemy wielorakie formy i metody pracy, które mają na celu promowanie współpracy i przeciwdziałanie rywalizacji;
- dbamy o dialog międzykulturowy;
- pracujemy w zróżnicowanych zespołach, składających się z przedstawicieli uczniów, kadry pedagogicznej i rodziców;
- angażujemy uczniów w demokratyczne i odpowiedzialne podejmowanie decyzji;
- doradzamy w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznym
- szkolimy w zakresie rozwiązywania konfliktów, radzenia sobie w sytuacjach dyskryminacji, presji rówieśniczej, frustracji agresji (porozumienie bez przemocy) itp.;
- dbamy o etos szkoły oraz jej kulturę organizacyjną w perspektywie międzykulturowej;
- stwarzamy dzieciom i młodzieży warunki do rozwoju kompetencji wielojęzycznych i międzykulturowych;
- uwzględniamy wielojęzyczny, wielokulturowy i międzykulturowy kontekst edukacji;
- organizujemy spotkania z ludźmi o odmiennych potrzebach, zainteresowaniach, umiejętnościach czy uwarunkowaniach kulturowych, w tym z osobami z niepełnosprawnościami;
- uwzględniamy cele edukacji międzykulturowej w programach nauczania na każdym poziomie edukacji formalnej;
- organizujemy spotkania z osobami reprezentującymi odmienne środowiska kulturowe;
- rozwijamy i kształtujemy różne kompetencje społeczne;
- poprzez programy edukacyjne przekazujemy treści wielokulturowe i międzykulturowe;

- inicjujemy sytuacje międzykulturowe, które ułatwiają komunikację międzykulturową i nawiązywanie kontaktów z innymi krajami;
- uwzględniamy w programach nauczania (większości przedmiotów) moduły o treści europejskiej;
- kształtujemy w uczniach umiejętność krytycznego myślenia w kontekście ich własnych reakcji i postaw wobec odmiennych kultur;
- szkolimy nauczycieli w zakresie różnorodności, wrażliwości społecznej i kulturowej oraz jakości edukacji międzykulturowej;
- szkolimy nauczycieli w zakresie technik i metod zapobiegania niepożądanym formom zachowania i reagowania na nie;
- zapewniamy szkolenia w zakresie rozwijania u uczniów umiejętności dyskusji (np. debata oxfordzka), krytycznego myślenia, pracy zespołowej, zarządzania konfliktem, analizowania zjawisk z różnych perspektyw;
- tworzymy bezpieczne środowisko edukacyjne;
- szkolimy nauczycieli w zakresie zdobywania wiedzy i umiejętności niezbędnych do reagowania na sytuacje dyskryminacji, dręczenia, przemocy fizycznej, przejawów rasizmu, ksenofobii, seksizmu czy jakiegokolwiek marginalizacji;
- uczymy nauczycieli pokojowego rozwiązywania konfliktów;
- promujemy i motywujemy nauczycieli refleksyjnych i gotowych do ustawicznego rozwoju zawodowego, zapewniających wysoką jakość edukacji;
- szkolimy rady pedagogiczne z dostosowaniem do kontekstu lokalnego, np. specyfiki kulturowej, rozwoju społecznego lub innej konkretnej potrzeby szkoleniowej (także podczas rad i sympozjów wyjazdowych, np. do Izraela);
- szkolimy się w zakresie technik mediacji, doradztwa, zarządzania, mentoringu, coachingu;
- potrafimy oceniać i ewaluować rezultaty edukacji obywatelskiej i międzykulturowej;

- realizujemy zadania w zakresie motywowania uczniów (praca nad sobą, samokształcenie, pozytywnej zmiany otoczenia).

Działania dydaktyczno-wychowawcze służące realizacji powyższych założeń:

- rady szkoleniowe dla nauczycieli, m.in. z zakresu *ok*⁴⁹⁹ - oceniania kształtującego;
- szkolenia z komunikacji interpersonalnej (porozumienie bez przemocy);
- warsztaty metodyczne;
- współpraca nauczycieli ze szkołami z Izraela, Węgier, Wielkiej Brytanii;
- tworzenie programów autorskich oraz modyfikacji programowych;
- nietraktowanie dydaktyk szczegółowych jako wprowadzenia do subdyscyplin odpowiadających im nauk (położenie nacisku na nauczanie twórcze, kształcenie uczniów nie tylko w zakresie wiadomości, ale przede wszystkim umiejętności);
- praktyczna nauka języków obcych: angielskiego, hebrajskiego, hiszpańskiego, francuskiego); m.in. program edukacyjny *Le Chajim*.

Metodyka osiągnięcia powyższych założeń dydaktyczno-wychowawczych:

- stosowanie zróżnicowanych środków dydaktycznych (mapa, opracowania, książka historyczna, ikonografia, *Biblia hebrajska*, teksty źródłowe, materiały audio, film, CD-ROM, Internet, wystawa, wycieczka);
- wykorzystanie różnych metod pracy (drama, wykład, praca z tekstem i mapą, dyskusja, wykorzystanie tekstów kultury, dyskusja, debata, inscenizacja, praca projektowa, prezentacja, wywiad, praca literacka, konkursy i gry dydaktyczne);
- stosowanie form pracy zbiorowej i indywidualnej;
- współpraca z nauczycielami przedmiotów pokrewnych, takich jak: historia, język polski, język czeski, język węgierski, język niemiecki, język rosyjski, język grecki, język hebrajski, filozofia.

⁴⁹⁹ ocenianie kształtujące – z ang. *formative assessment*

- współpraca z nauczycielami innych przedmiotów w celu organizacji wycieczek, przedstawień, konkursów i innych przedsięwzięć;
- współpraca z instytucjami żydowskimi (m.in. korzystanie ze wsparcia dydaktycznego instytucji zajmujących się edukacją żydowską: Żydowskim Instytutem Historycznym, Domem Spotkań z Historią, Centrum Edukacyjnym Kultury Żydowskiej, Muzeum „Polin” w Warszawie, Yad Vashem - Instytutem Pamięci Męczenników i Bohaterów Holocaustu);
- spotkania i warsztaty z osobami zaproszonymi do szkoły oraz spotkania i warsztaty poza szkołą (np. spotkania z osobami odpowiedzialnymi i organizującymi życie żydowskie – rabinem, soferem⁵⁰⁰, pracownikami pomocy społecznej, etc.).

Wobec uczennic i uczniów, którzy nie znają języka danego kraju lub słabo się nim posługują z powodu doświadczeń migracyjnych czy przynależności do mniejszości narodowej lub etnicznej, nauczyciele w szkołach Fundacji R. S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy:

- skupiają większą uwagę na tych uczennicach uczniach, z zachowaniem poszanowania różnic;
- wprowadzają dostosowania edukacyjne do potrzeb ucznia;
- indywidualnie tłumaczą polecenia dotyczące sposobu wykonania prac domowych;
- upewniają się, że uczeń właściwie rozumie sens poleceń np. pracy domowej;
- tłumaczą polecenia do sprawdzianów;
- zadają krótsze prace domowe;
- korzystają z dostępnych tłumaczeń podstawowych pojęć z zakresu różnych przedmiotów, a także poleceń i instrukcji do ćwiczeń;

⁵⁰⁰ Pełni funkcję skryby, zajmuje się przepisywaniem świętych pism, np.: mezuzy, tefilin, gety i ketuby.

- tłumaczą uczniom kontekst kulturowy, z którego wynika inne znaczenie tych samych pojęć w różnych kulturach, np. rozumienie pojęcia *szacunek* oznacza co innego w języku polskim, a co innego w języku chińskim.
- w miarę możliwości korzystają ze wsparcia dodatkowej osoby – asystenta kulturowego jako pomocy nauczyciela.

Uczniowie posługujący się językiem obowiązującym w danym państwie w stopniu co najmniej komunikatywnym mają tłumaczone konsekwencje różnych zachowań, ponadto przybliżana jest im kultura danego kraju oraz tłumaczone są zasady obowiązujące w danej szkole.

ROZDZIAŁ IV.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ I ICH DYSKUSJA

Po zapoznaniu się z danymi pochodzącymi z wywiadów częściowo ustrukturyzowanych na podstawie materiału badawczego utworzono wątki tematyczne⁵⁰¹. Poszczególne wątki tematyczne otrzymały następujące oznaczenie: **kompetencja** oraz przypisany do niej przeze mnie kolejny numer. Po zakończeniu konstrukcji wątków tematycznych i ich weryfikacji przybrały one formę 7 kategorii tematycznych, odpowiadających na postawione w pracy pytania badawcze:

- Kompetencja 1. Definiowanie i rozumienie pojęcia kompetencje międzykulturowe przez uczniów, nauczycieli i rodziców – aktorów szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy.
- Kompetencja 2. Sposoby kształtowania kompetencji międzykulturowych na różnych przedmiotach oraz podczas działań wychowawczych.
- Kompetencja 3. Obchodzenie świąt i tradycji świeckich, religijnych i państwowych jako sposób nabywania kompetencji międzykulturowych.
- Kompetencja 4. Idea szkolnictwa międzykulturowego jako ważne założenie dydaktyczno-wychowawcze w misji szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy.
- Kompetencja 5. Sposoby nabywania różnorodnych kompetencji międzykulturowych przez dzieci, nauczycieli i rodziców – aktorów szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy.
- Kompetencja 6. Metody i formy nabywania kompetencji językowych poprzez naukę nie tylko języka ojczystego, ale także języków obcych, takich jak: języka angielskiego, języka hebrajskiego i/lub języków niemieckiego, hiszpańskiego, francuskiego.
- Kompetencja 7. Wykorzystywanie nabytych w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera kompetencji międzykulturowych w dalszej nauce, pracy i życiu

⁵⁰¹ Wywiady przeprowadzone w języku angielskim tłumaczyłem samodzielnie. Kwestionariusze wypełnione w językach narodowych, takich jak: czeskim, węgierskim i niemieckim były poddane przekładowi przez agencje tłumaczeniowe.

codziennym przez dzieci, nauczycieli i rodziców - aktorów szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy.

W celu uporządkowania materiału badawczego wywiady ułożone są według następującego schematu:

- wypowiedzi uczennic i uczniów;
- wypowiedzi nauczycieli;
- wypowiedzi rodziców.

4.1. Analiza tematyczna tekstów wywiadów częściowo ustrukturyzowanych

Jednym z celów stawianych przed badaniami jakościowymi jest generowanie wiedzy opartej na ludzkim doświadczeniu. Podczas przeprowadzania analizy danych naukowiec nie tylko dekontekstualizuje, ale i rekontekstualizuje zebrane dane. Dzięki swej *teoretycznej wolności* analiza tematyczna zapewnia bardzo elastyczne podejście, które można na każdym etapie badawczym zmodyfikować, zapewniając bogaty, szczegółowy i złożony opis danych.

Poniższe wypowiedzi wskazują, że uczniowie, nauczyciele i rodzice - aktorzy społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy - nie są ograniczeni ani formalnie, ani geograficznie, połączeni są natomiast wspólnym i podstawowym działaniem (*primary activity*) wokół misji edukacyjnej Fundacji Ronalda S. Laudera. Świat, który tworzą, ma zasięg międzynarodowy. Z opisów wynika, że podstawowe działanie społecznego świata obudowane jest innymi działaniami pomocniczymi i odbywa się wokół areny. Dyskurs na arenie ma wymiar pragmatyczny, a społeczny świat jest jej strukturalnym warunkiem⁵⁰².

⁵⁰² Por. A. E. Clarke, *Social Worlds/Arenas Theory as Organizational Theory*, [w:] David R. Maines (ed.), *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*, Aldine de Gruyter: New York 2003, s. 119–158.

[Wszystkie fragmenty wypowiedzi respondentek i respondentów nawiązujące bezpośrednio do danej kategorii tematycznej zostały zaznaczone pogrubioną czcionką.]

4.1.1. Kompetencja 1. Definiowanie i rozumienie pojęcia kompetencji międzykulturowe przez uczniów, nauczycieli i rodziców – aktorów szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy.

Jednym z ważniejszych aspektów społecznego świata są wyznawane przez jego uczestników wartości, które konstruują tożsamość aktorów świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera⁵⁰³. W uzyskanych wywiadach i opisach ujawniają się wartości ukryte w definiowaniu i rozumieniu pojęcia kompetencji międzykulturowych, takie jak: tolerancja, otwartość, empatia, umiejętność komunikacji z przedstawicielami innych kultur.

W odpowiedzi na pytanie, jak uczniowie, nauczyciele i rodzice definiują i rozumieją pojęcie kompetencji międzykulturowych słowami-kluczami w uzyskanych wypowiedziach były *umiejętności i wiedza*.

Z wypowiedzi uczennicy:

Moim zdaniem, kompetencje międzykulturowe to pewne umiejętności życia w środowisku różnych kultur. Że umiem się odnaleźć i wśród Żydów, i wśród katolików, i prawosławnych, a ja nie jestem religijny, tylko moi dziadkowie ze strony taty. I że umiem rozmawiać z różnymi ludźmi, którzy mają inne zdanie ode mnie. To tak naprawdę z każdym, bo przecież każdy jest inny. Ja na przykład słucham hip-hopu, ale jak jadę do babci na wieś, to tam tacy moi znajomi słuchają muzyki disco-polo. I chodzą na różne wiejskie zabawy. Inaczej się bawią niż ja. Ale jak tam jestem, to się kolegujemy. Też byłem na takiej zabawie. Było śmiesznie. Myślę, że to też są takie kompetencje. Kompetencje międzykulturowe to też mówienie w różnych językach albo śpiewanie pieśni żydowskich⁵⁰⁴ przy okazji różnych świąt⁵⁰⁵.

⁵⁰³ P. C. Carder, *The Social World of Assisted Living*, „Journal of Aging Studies”, no 16, 2002, s. 1–18.

⁵⁰⁴ Wszyscy uczniowie znają przynajmniej jedną pieśń żydowską pt. *Hagila Nava*.

⁵⁰⁵ Wywiad nr 1, ANNA (POLSKA).

*To umiejętności związane z porozumieniem międzykulturowym, metody działań pozwalające na rodzaj integracji, przenikania, współistnienia wewnątrz kultury w ogóle*⁵⁰⁶.

*Są różne kultury i jak ktoś umie z nimi się dogadać, to chyba są kompetencje międzykulturowe, tak myślę. Ktoś jest Żydem, ktoś nie jest Żydem albo w ogóle nie chodzi do żadnego kościoła. Kompetencje międzykulturowe to chyba, tak myślę, jest tolerowanie innych, Żydów, katolików. U mnie w klasie było tylko dwóch Żydów. Myśmy w gimnazjum nie robili urodzin na przykład w piątek albo sobotę, jak miał przyjść ten kolega, co jest Żydem, bo miał wtedy szabat. To myślę, że to są kompetencje międzykulturowe, że my wiedzieliśmy, że to jest szabat*⁵⁰⁷. *Wszyscy uczniowie znają modlitwę szabatową, to też chyba kompetencje. Znamy różne pieśni żydowskie, nawet jeżeli ktoś nie jest Żydem*⁵⁰⁸.

Powyższe wypowiedzi wpisują się w rozumienie kompetencji międzykulturowych przedstawianych przez Jürgena Boltena, który opisuje je jako skuteczną zintegrowaną interakcję między kompetencjami indywidualnymi, społecznymi, strategicznymi i zawodowymi w kontekście międzykulturowym. Zaznacza, że kompetencje międzykulturowe należy rozumieć jako proces, a nie tylko zjawisko statyczne, które może być ograniczone do niezmiennych wskazówek osobistych i społecznych, czasami określanych jako „umiejętności miękkie”, jak widzi to jeden z respondentów:

*Cieężko powiedzieć, gdyż spotkałem się z nim po raz pierwszy, wydaje mi się, że chodzi o jakiś zespół miękkich umiejętności opierających się na znajomości innych kultur oraz zdolności porozumiewania się z ich przedstawicielami*⁵⁰⁹.

Jak zaznaczono w rozdziale metodologicznym, model kompetencji działania międzykulturowego J. Boltena łączy dwa strukturalne systemy kompetencji międzykulturowych z następującymi kategoriami:

→ trzy wymiary: wiedza, zachowanie i postawa;

⁵⁰⁶ Wywiad nr 8, ALBERT (CZECHY).

⁵⁰⁷ Wywiad nr 3, ANDRZEJ, (POLSKA).

⁵⁰⁸ Chodzi o błogosławieństwo szabatowe: *Błogosławiony jesteś Ty, Haszem, nasz Bóg, Król Świata, który uświęcił nas swoimi przykazaniami i nakazał nam zapalać świecę na Szabat*; zapis fonetyczny po hebrajsku: *Baruch Ata Adonaj Eloheinu melech haolam aszer kidszanu bemicwotaw weciwanu lehadrlik ner szel Szabat*; hebr. ברוך אתה ה' אלוהינו מלך העולם אשר קדשנו במצותיו וצונו להדליק נר של: שבת

⁵⁰⁹ Wywiad nr 15, ADAM, (POLSKA).

→ cztery kategorie kompetencji: indywidualny, społeczny, strategiczny i zawodowy (kompetencje czynne).

Uczony proponuje połączenie wiedzy, zachowania i postawy z kategoriami kompetencji *indywidualnych, społecznych, strategicznych* i zawodowych, dochodząc do koncepcji kompetencji międzykulturowych, które odzwierciedlają indywidualne, społeczne, strategiczne i zawodowe aspekty kompetencji, takie jak:

„otwartość”, „elastyczność” lub „świadomość kulturowa”;

„intuicja” i „umiejętność komunikowania się”⁵¹⁰.

Z wypowiedzi ucznia:

Uważam, że jest to posiadanie podstawowej wiedzy o innych kulturach (w szerokim rozumieniu – tak kultura żydowska, jak i np. kultura wiejska – nie utożsamiam tego z religią) i umiejętność spojrzenia na te kultury z dystansem, umiejętność ich poznawania bez oceniania, umiejętność funkcjonowania wśród różnych kultur: rozmowy/dyskusji/współpracy z przedstawicielami odrębnych kultur niż nasza⁵¹¹.

Wśród opisów uczniowskich pojawiają się także odniesienia do odpowiednich zachowań (międzykulturowy *savoir-vivre*) oraz pojęcia tolerancji, popartych odpowiednią wiedzą:

Kompetencje międzykulturowe to kiedy wiem, jak się zachować wśród Izraelczyków, Anglików, Włochów, Turków. Wiem, że pewnych rzeczy nie mogę robić przy nich, na przykład, kiedy zaprosiłabym żydowskie koleżanki do domu, a byłyby koszerne, to powinnam podać im jedzenie tylko koszerne na jednorazowych naczyniach. Jestem tolerancyjna, kiedy ktoś jest w ogóle inny. Nie jest dla mnie ważne, kto jak wygląda, jak się ubiera, jakie ma poglądy, oczywiście jeżeli nie krzywdzi innych⁵¹².

To jest możliwość funkcjonowania i komunikowania się z ludźmi z różnych kultur⁵¹³.

⁵¹⁰ J. Bolten, *The Dune Model – or: How to Describe Cultures*, New York: icNew Link 2014, (PDF) *The Dune Model – or: How to Describe Cultures* (researchgate.net) [dostęp: 12.06.2021 r.].

⁵¹¹ Wywiad nr 5, AGNIESZKA (POLSKA).

⁵¹² Wywiad nr 72, ANITA, (POLSKA).

⁵¹³ Wywiad nr 61, ANZELM, (GRECJA).

To rozumienie i respektowanie innych kultur⁵¹⁴.

*Uważam, że to posiadanie wiedzy o innych kulturach, ich tradycjach, zabytkach. To także umiejętność prowadzenia dialogu, komunikowania się z innym człowiekiem, bez jego oceniania*⁵¹⁵.

Nauczyciele podczas odpowiedzi na pytanie dotyczące definicji i rozumienia terminu kompetencji międzykulturowych odnosili się do określeń, takich jak: otwartość, umiejętność słuchania, współistnienie, współżycie i współdziałanie.

*A co rozumiem - otwartość na inność, umiejętność słuchania i chęć zrozumienia człowieka reprezentującego inną kulturę, tolerancję (pod wieloma względami: pochodzenia, języka, kultury, religii czy przekonań)*⁵¹⁶.

*Uważam, że kompetencje międzykulturowe to przede wszystkim zespół umiejętności, które pozwalają funkcjonować w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Ważne jest to, by te umiejętności były obudowane otwartością, tolerancją i empatią międzykulturową. Kiedy wyjeżdżaliśmy na zielone szkoły, to dbaliśmy o specjalne posiłki dla dzieci koszernych. Już na tym poziomie można obserwować właśnie takie kompetencje. Wiązały się one z chęcią poznania tej szczególnej diety*⁵¹⁷.

To bezkonfliktowe współistnienie/współżycie/współpraca przedstawicieli różnych kultur w jednym środowisku, czemu sprzyja świadomość własnej tożsamości kulturowej, szacunek dla drugiego człowieka oraz:

- *otwartość na inność i wieloznaczność;*
- *umiejętności komunikacyjne (w tym uważne słuchanie);*
- *inteligencja emocjonalna (empatia);*
- *umiejętność rozwiązywania sytuacji trudnych*⁵¹⁸.

⁵¹⁴ Wywiad nr 60, ANGELIKA, (CZECHY).

⁵¹⁵ Wywiad, nr 64, AMELIA, (WĘGRY).

⁵¹⁶ Wywiad nr 7, BOŻENA, (POLSKA).

⁵¹⁷ Wywiad nr 6, BARTŁOMIEJ, (POLSKA).

⁵¹⁸ Wywiad nr 12, BRONISŁAW, (POLSKA).

*Kompetencje międzykulturowa to (dla mnie) umiejętność komunikacji, istnienia, życia na styku kultur, z pełną akceptacją, zrozumieniem i możliwością działania w kulturze niebędącej własną*⁵¹⁹.

Respondenci odnosili się także do kompetencji międzykulturowych w perspektywie komunikacji, także międzykulturowej. Można zatem konstatować, że rozumienie kompetencji międzykulturowych wśród uczniów, rodziców i nauczycieli Szkół Laudera w Polsce i w Europie nawiązuje do omówionej w części teoretycznej teorii M. Byrama. W jego ujęciu, kompetencja komunikacyjna składa się z kompetencji językowej i socjolingwistycznej. Kompetencja międzykulturowa natomiast ma strukturę trzech komponentów (wiedzy, umiejętności i postawy), i jest uzupełniona przez pięć wartości: (1) postawy międzykulturowej, (2) wiedzy, (3) umiejętności interpretowania i (4) umiejętności odkrywania i interakcji, oraz (5) krytycznej świadomości kulturowej⁵²⁰.

Z wypowiedzi polskiej nauczycielki:

*Myślę że jako kompetencje międzykulturowe rozumiałbym naukę **poznawanie innych kultur i religii analizowanie podobieństw i różnic w celu lepszego wzajemnego zrozumienia się poznania, akceptacji oraz fakt że różnice poglądów czy różne tradycje nie muszą być elementami które nas dzielą ale mogą nas wzmacniać***⁵²¹.

Wśród różnych propozycji konceptualizacji pojęcia pojawiła się też taka, która wpisywała się ściśle w proces dydaktyczno-wychowawczy.

Przez określenie „kompetencje międzykulturowe” rozumiem taki sposób uczenia i wychowania dzieci, by miały one szacunek dla innych kultur i religii. Aby potrafiły się zachować w miejscach kultu, by okazywały zrozumienie dla innych wyznań, bez

⁵¹⁹ Wywiad nr 23, BERNARD, (POLSKA).

⁵²⁰ Por. Byram M. (red.), *Face to face. Learning language-and-culture through visits and exchanges*, CILT, London 1997.; Byram M., *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. ; Byram M., *Education for European citizenship. Special issue*, Multilingual Matters, Clevedon 1996.; Byram M., *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*, Multilingual Matters, Clevedon 2008.; Byram M., *Intercultural competence in foreign language education* [w:] D. Deardorff (red.) *The Sage Handbook of Intercultural Competence* Thousand Oaks, CA: Sage 2009, s. 321-332.; Byram M., *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters 1997.

⁵²¹ Wywiad nr 22, BARBARA, (POLSKA).

oceniania i podkreślania ewentualnych niezrozumiałych czasem dla nich zachowań czy obrzędów⁵²².

Respondentka z Czech zwróciła w swojej wypowiedzi uwagę na inność każdego człowieka, która sprzyja zrozumieniu nie tylko drugiej osoby, ale także siebie.

Myślę, że to zdolność zrozumienia, że kultura jest różna w czasie i przestrzeni, a jednym z najważniejszych czynników sprzyjających współpracy między ludźmi jest umiejętność zrozumienia motywacji i ograniczeń ludzkich zachowań w perspektywie inności każdego człowieka. Nie tylko po to, aby zrozumieć inność, ale także siebie, swoją inność⁵²³.

Spójną definicję kompetencji międzykulturowych i ich rozumienie nawiązujące do teorii M. J. Bennetta przedstawił nauczyciel z Polski⁵²⁴:

Kompetencje międzykulturowe to postawa otwartości i akceptacji dla odmienności etnicznej, kulturowej, religijnej lub rasowej, z jednoczesnym brakiem paternalizmu i poczucia wyższości. To także zdobywanie rzetelnej wiedzy i doświadczanie odmienności, najlepiej przez bezpośredni kontakt czy uczestnictwo, oraz życzliwy dialog z przedstawicielami innych kultur⁵²⁵.

W podobnym do wypowiedzi nauczycieli tonie wypowiadali się rodzice:

Moim zdaniem, kompetencje międzykulturowe są pewnym zespołem umiejętności w relacjach z innym człowiekiem. To będzie empatia, tolerancja wobec inności, na pewno umiejętności komunikowania się z innymi narodowościami⁵²⁶.

Kompetencje międzykulturowe to znaczy, że w szkole ludzie są otwarci i tolerancyjnie wobec innych kultur z całego świata. Dzieci uczone są tej akceptacji⁵²⁷.

⁵²² Wywiad nr 4, BEATA, (POLSKA).

⁵²³ Wywiad nr 81, BERENIKA, (CZECHY).

⁵²⁴ Por. M. Bennett, *A developmental approach to training for intercultural sensitivity*. International Journal of Intercultural Relations 10, nr .2, 1986, s.: 179-95.; M. Bennett, *Becoming interculturally competent* [w:] J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, Newton, MA: Intercultural Resource 2004, s. 62-77.; M. Bennett, *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, & practices*. Boston: Intercultural Press 2013.

⁵²⁵ Wywiad, nr 9, BERNARD, (POLSKA).

⁵²⁶ Wywiad nr 34, CZESŁAWA (POLSKA).

*Hmmm. Trudno tak krótko powiedzieć. Wie pan, to jest to coś, czego się nie da o tak wy tłumaczyć. **Kompetencje międzykulturowe to, wie pan, jak kultura osobista człowieka. Mam ją lub jej nie mam.** W Lauderze to wszyscy mieli takie kompetencje, bo inaczej nie przyszliby do takiej szkoły*⁵²⁸.

Kompetencje to jakieś umiejętności, a jeżeli ma to dotyczyć międzykulturowości, to znaczy, że chodzi o kompetencje międzykulturowe, czyli tolerancja, otwartość, szanowanie innych kultur, tradycji, poglądów⁵²⁹.

*Kompetencje międzykulturowe to przede wszystkim **poszerzanie swojej wiedzy o innych religiach, uczestnicząc w świętach, spotkaniach z innymi osobami z innych kultur**, chodzenie z dziećmi do muzeów, wyjeżdżając na wycieczki oglądając, kościoły prawosławne, synagogi, meczety. Uczestnicząc z dziećmi w różnych spotkaniach, wymianach szkolnych w kraju i za granicą*⁵³⁰.

Na podstawie powyższych wypowiedzi i opisów można uznać, że kompetencje międzykulturowe wymagają również ustanowienia skutecznej synergii między kulturą obcą a własną kulturą. Ten akt równoważenia między obcym i znanym może obejmować aktywne negocjacje i wdrażanie własnych nawyków komunikacyjnych. Jakkolwiek idea równowagi nie oznacza tylko, że wszystkie cztery integralne kompetencje muszą być obecne w równych ilościach. Oznacza to również, że kompetencje międzykulturowe nigdy nie są pojęciem uniwersalnym, które można zdefiniować poza specyfiką sytuacyjną lub kulturową.

Konkludując, z powyższych opinii wynika, że uczniowie, nauczyciele i rodzice szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy w podobny sposób (niezależnie od kraju zamieszkania) definiują i rozumieją termin kompetencje międzykulturowe. W wyjaśnieniach wskazują, że jest to umiejętność skutecznego funkcjonowania w różnych kulturach, odpowiedniego myślenia i działania oraz komunikowania się i pracy z ludźmi z różnych środowisk kulturowych. To także zdolność do rozwijania ukierunkowanej wiedzy, umiejętności i postaw (empatii, otwartości

⁵²⁷ Wywiad nr 101, RENATA, (CZECHY).

⁵²⁸ Wywiad nr 16, CZESŁAW, (POLSKA).

⁵²⁹ Wywiad nr 31, CECYLIA, (POLSKA).

⁵³⁰ Wywiad nr 102, CELINA, (NIEMCY).

międzykulturowej, tolerancji), prowadzących do widocznych zachowań i komunikacji, które są zarówno skuteczne, jak i odpowiednie w interakcjach międzykulturowych.

Aktorzy społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy definiują i rozumieją kompetencje międzykulturowe jako *umiejętności pozwalające na kształtowanie konstruktywnych relacji społecznych pomiędzy grupami i osobami reprezentującymi odmienne pochodzenie narodowe, etniczne, religijne, polityczne, ekonomiczne itp. Te umiejętności stanowią podstawę, która pozwala na ograniczenie ryzyka komunikacyjnego*⁵³¹.

Nabywanie kompetencji międzykulturowych jest jednym z podstawowych działań koncentrujących na sobie zaangażowanie uczestników-aktorów społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy, mimo że bardzo często uczestnicy wykonują te działania w innych sposób⁵³².

4.1.2. Kompetencja 2. Sposoby kształtowania kompetencji międzykulturowych na różnych przedmiotach oraz podczas działań wychowawczych.

Jak wcześniej wykazano, kompetencje międzykulturowe to m.in. umiejętność interakcji i komunikowania się z ludźmi z różnych kultur w sposób pełen szacunku i skuteczności. Jest to niewątpliwie pomost między różnorodnością a integracją i jednocześnie klucz do stworzenia przyjaznych środowisk edukacyjnych. Nauczanie o różnorodności jest ważnym krokiem w osiągnięciu kompetencji międzykulturowych w szkole. Na podstawie analizy odpowiedzi na pytanie dotyczące miejsca i roli edukacji międzykulturowej w nauczaniu różnych przedmiotów respondenci zwracali uwagę na promowanie i wzbudzenie tolerancyjnej i wrażliwej postawy wobec różnic etnicznych, kulturowych i religijnych między jednostkami. W programy edukacyjno-wychowawcze szkół Fundacji R. S. Laudera wpisane są cele, których realizacja sprzyja edukacji dla pokoju, demokratycznemu współistnieniu i edukacji dla praw człowieka. Na wszystkich przedmiotach realizowane są elementy edukacji międzykulturowej poprzez uwrażliwianie uczniów na istnienie różnych sposobów życia, tradycji, obyczajów

⁵³¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych*, dz. cyt., s. 14.

⁵³² Por. A. Clarke, "A Social Worlds Research Adventure. The Case of Reproductive Science." [w:] *Grounded Theory in Practice*, (red.) A. L. Strauss, J. Corbin. Thousand Oaks, London–New Delhi: Sage Publications 1997, s. 63-94.

i światopoglądów, poszanowanie praw człowieka i zapewnienie wszystkim równych szans, przeciwstawiając się jednocześnie niesprawiedliwości i dyskryminacji.

Z wypowiedzi respondentek i respondentów wynika, że działania edukacyjne przeważnie sprzyjają szanowaniu tożsamości kulturowej uczennic i uczniów poprzez zapewnienie wszystkim odpowiedniej edukacji. Szkoły Laudera zapewniają wszystkim uczniom wiedzę kulturową, postawy i umiejętności niezbędne do osiągnięcia aktywnego i pełnego uczestnictwa w demokratycznych społeczeństwach. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że wszyscy uczący się i uczący mają zapewnione warunki, które umożliwiają im zrozumienie i solidaryzowanie się między jednostkami, grupami etnicznymi, społecznymi, kulturowymi i religijnymi.

Z wypowiedzi uczennicy:

Zdecydowanie uczono międzykulturowości na różnych przedmiotach. To było tak dawno, że pewnie pomyłę nazwę. Gdy byłam w gimnazjum, obchodziliśmy w szkole Tydzień Tolerancji. Wiem, że byliśmy zapraszani do innych szkół jako społeczność ze szkoły żydowskiej. I pamiętam, że do jakiegoś liceum, do którego mieliśmy jechać, zaproszono przedstawiciela społeczności LGBT, nie pamiętam kogo. Wiem, że zbojkotowaliśmy wyjazd, ponieważ wobec zaproszonego gościa, (przepraszam, nie pamiętam kogo) zachowano się niegodziwie. I wtedy Dyrekcja Laudera i Nauczyciele postawili weto, my też. Pamiętam, że czułam się wtedy bardzo dumna, że chodzę do takiej szkoły. Taki paradoks, podczas Tygodnia Tolerancji zachowano się nietolerancyjnie wobec jakiegoś człowieka ze względu na jego orientację seksualną. I wiem, że Szkoła zaprotestowała. Myślę, że takie sytuacje to nic innego jak uczenie kompetencji międzykulturowych: tolerancji, otwartości, odwagi w głoszeniu poglądów⁵³³.

Niektórzy uczniowie zwracali uwagę nie na sam fakt istnienia treści uczenia danych przedmiotów, ale na sposób przekazywania wiedzy, między innymi tej międzykulturowej.

Odpowiedź na to pytanie jest twierdząca, choć nie wydaje mi się, aby w tej szkole występowały międzykulturowe przedmioty, których nie ma w innych szkołach – myślę o historii czy języku polskim, może jeszcze plastyce czy muzyce, czyli o przedmiotach, które z zasady powinny pokazywać pewne międzykulturowe spojrzenie i poszerzać nasze

⁵³³ Wywiad nr 2, AGNIESZKA, (POLSKA).

horyzonty. *Odrębną sprawą jest sposób nauczania tych przedmiotów w innych szkołach w naszym kraju. Myślę, że w Lauderze nauczanie było zdecydowanie bardziej zorientowane na wykształcenie kompetencji międzykulturowych*⁵³⁴.

Jakkolwiek uczennice i uczniowie często zwracali uwagę na szczególne traktowanie przedmiotów żydowskich, zaznaczając ich przewagę nad innymi.

Wypowiedź uczennicy z Czech:

*Uczymy się międzykulturowości na czeskim, hebrajskim, angielskim. Robimy projekty o tych krajach, o zwyczajach w nich panujących, o tradycjach*⁵³⁵.

Uczeń z Niemiec zwraca uwagę międzykulturowy charakter edukacji w szkole:

*Oczywiście występowały przedmioty traktujące typowo o kulturze żydowskiej, których obecność wzmacniała międzykulturowość szkoły, jednak każdy z tych przedmiotów był poświęcony stricte kulturze żydowskiej, więc przedmioty te nie były międzykulturowe bezpośrednio, natomiast miały dodatni wpływ na międzykulturowy charakter kształcenia*⁵³⁶.

Wypowiedź ucznia z Polski odnosi się także do roli kadry nauczycielskiej. Tę (kadre) w Jego szkole cechowały wysokie umiejętności i kwalifikacje:

*Uczono dużo i, powiedziałbym, czasami aż do znudzenia, na temat kultury żydowskiej. Na temat innych kultur – też, ale przypuszczam, że tyle, ile przewiduje podstawa programowa (choć to stwierdzenie nie oznacza, że nie uczono więcej niż w innych szkołach – myślę, że w innych szkołach, dysponujących słabszą kadrą nauczycielską, kładzie się mniejszy nacisk na ogólną pojmowaną międzykulturowość. Zdecydowanie najwięcej było o kulturze żydowskiej. PS Pamiętam, jak kiedyś byliśmy na wycieczce na Podlasiu, wstąpiliśmy wtedy także do meczetu w Kruszynianach. Takich sytuacji mogło być jeszcze sporo – po latach wyleciały mi z głowy. Myślę więc, że edukacja nie pomijała innych kultur, szczególnie tych ważnych dla historii Polski i tożsamości narodowej*⁵³⁷.

⁵³⁴ Wywiad nr 15, ADAM, (POLSKA).

⁵³⁵ Wywiad nr 82, AGATA, (CZECZY).

⁵³⁶ Wywiad nr 38, ALEX, (NIEMCY).

⁵³⁷ Wywiad nr 39, ANTONI, (POLSKA).

*Tak, przede wszystkim kultura żydowska, na upartej języki – hebrajski i angielski*⁵³⁸.

*Moim zdaniem, tak, np. podczas historii Żydów i diaspory uczymy się np. o konflikcie izraelsko-palestyńskim*⁵³⁹.

Jak wynika z poniższego opisu kompetencje międzykulturowe były nabywane przez uczniów na większości przedmiotów:

*Z tego, co sobie przypominam, były to przedmioty z zakresu ogólnej edukacji w Polsce – język polski, matematyka itd. i te przedmioty stały na wysokim poziomie. Przedmioty okoł żydowskie (kultura żydowska, historia żydowska) występowały i też kładziono na nie nacisk, ale nie był to nacisk szczególny – tj. nie były to przedmioty traktowane jako najważniejsze, choć pamiętam jedną sytuację konfliktową. Zbliżał się egzamin gimnazjalny, wiadomo, dla wszystkich ważny, tym bardziej, że decydował o tym dokąd pójdziemy do liceum. Został chyba z miesiąc, wszyscy pilnie trenują, a tu bach, dostaliśmy jakiś spory temat do opracowania z kultury żydowskiej. Uczniowie i rodzice zbulwersowani, bo zadawanie nam dodatkowej roboty z zakresu przedmiotu akurat w tym momencie zbędnego było nie na miejscu. Nie pamiętam jak się sprawa skończyła*⁵⁴⁰.

Z części uczniowskich narracji wynika, że przedmioty żydowskie były traktowane w sposób szczególny, chociaż pojawiają się wypowiedzi negujące takie stwierdzenia. Należy wyraźnie zaznaczyć, że szkoły Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy są szkołami żydowskimi, dlatego nie powinna dziwić obecność przedmiotów, na których uczniowie uczyli się historii, kultury żydowskiej lub języka hebrajskiego. Trudno stwierdzić, dlaczego niektórzy uczniowie postrzegali programy nauczania przepełnione treściami o tematyce żydowskiej, a inni tego tak nie widzieli. Ta kwestia wymaga dodatkowych badań i wyjaśnień⁵⁴¹.

⁵³⁸ Wywiad nr 41, ANZELM, (NIEMCY).

⁵³⁹ Wywiad nr 47, ANTAL, (WĘGRY).

⁵⁴⁰ Wywiad nr 49, ANZELM, (POLSKA).

⁵⁴¹ Być może obserwujemy tutaj *perspektywę etnicentryczną* wynikającą np. z braku wystarczającej wiedzy o danej kulturze; jedna z faz w rozwojowym modelu wrażliwości międzykulturowej M. Bennetta. Por. M. Bennett, D. Landis (red.), *Handbook of Intercultural Training*, wyd. III, Thousand Oaks, CA: Sage Publications 2004.

Wypowiedzi uczniów dowodzą, że w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy skutecznie realizują program edukacji międzykulturowej nie tylko podczas realizacji treści nauczania na poszczególnych przedmiotach, ale także podczas różnych działań wychowawczych. Kształtowane są zasady i postawy otwartych interakcji między przedstawicielami różnych kultur, w efekcie nabywane są umiejętności dialogowego rozwiązywania konfliktów i urzeczywistniania dialogowego współistnienia⁵⁴².

Jak wynika z powyższych narracji, edukacja międzykulturowa w szkołach Laudera promuje zrozumienie różnych ludzi i kultur ze szczególnym uwzględnieniem przedmiotów żydowskich. Jakkolwiek zauważa się, że edukacja międzykulturowa w szkołach Laudera skutecznie uwrażliwia uczniów międzykulturowo. Wyraźnie widać realizację celów, które mają za zadanie zakwestionowanie wszelkich form ksenofobii, przy jednoczesnym promowaniu równych szans dla wszystkich. Edukacja międzykulturowa w szkołach Laudera działa na rzecz przekształcenia nie tylko jednostki, ale instytucji jako metafory transformacji społeczeństwa.

Wśród nauczycieli pojawiają się różne opinie. Niektóre z nich nawiązują do kwestii przeważającej roli historii i kultury żydowskiej. Z wypowiedzi pedagogów można wywnioskować, że edukacja międzykulturowa była obecna na większości przedmiotów oraz podczas realizacji różnych założeń wychowawczych.

Z wypowiedzi nauczycielek z Polski:

Tak, przekazywano, choć z różnym natężeniem. Nie zawsze z akceptacją odgórną. Jako wieloletni organizator wycieczek raz mogłam zwiedzać kościoły czy cerkwie, czy meczety jako zabytki, raz nie. Na swoich przedmiotach (przyroda, geografia, biologia, wychowanie do życia w rodzinie) sama przedstawiałam uczniom podejście do danego zagadnienia w świetle różnych religii. Odbywały się Dni Tolerancji na terenie szkoły, w czasie których były spotkania rabin + ksiądz + pop i wspólne dyskusje. W początkowych latach były spotkania międzykulturowe, potem jakoś temat ucichł⁵⁴³.

⁵⁴² Por. J. Nikitorowicz, Edukacja międzykulturowa, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, t. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003-2004, s. 502.

⁵⁴³ Wywiad nr 7, BOŻENNA, (POLSKA).

Szkoła była otwarta dla wszystkich dzieci, bez względu na ich wyznanie, religię czy korzenie etniczne. Dlatego też dużą wagę przykładaliśmy do edukacji międzykulturowej. Obejmowała ona zarówno programy edukacyjne, prezentacje uczniowskie, cykle tematyczne, pojedyncze zajęcia, spotkania z ciekawymi ludźmi, reprezentantami różnych kultur, współpracę międzyszkolną jak i organizowanie imprez o charakterze międzykulturowym dla nauczycieli. Niewątpliwie był to istotny obszar pracy szkoły. Być może dlatego, że dla większości z nas, będących przedstawicielami mniejszości narodowej, otwartość i potrzeba współistnienia z innymi jest bardzo ważna⁵⁴⁴.

Myślę, że na języku polskim, matematyce, języku angielskim, geografii, przyrodzie⁵⁴⁵.

Przedmiotów z grupy przedmiotów międzykulturowych jako takich było niewiele. Nazywały się (w zależności od roku) – edukacja międzykulturowa czy zajęcia międzykulturowe. Dużo było programów i aktywności realizujących założenia edukacji międzykulturowej⁵⁴⁶.

Jako polonistka sięgałam do kultury greckiej, skandynawskiej, prasłowiańskiej. Te treści wynikają z realizowanego materiału⁵⁴⁷.

Podobne refleksje na temat kształtowania kompetencji międzykulturowych przedstawia nauczycielka z Grecji. Bądź co bądź uwagę zwraca zbalansowanie tej wiedzy na różnych przedmiotach.:

Na wielu przedmiotach przedstawiało tematykę międzykulturowości oraz było wiele specjalnych okazji do poruszenia tematów związanych z różnorodnością, takich jak dzień tolerancji czy np. temat obchodzenia różnych Świąt miesiącu grudniu, także na innych przedmiotach, na których mówi się o różnych kulturach w Grecji. U nas to jest oczywiste i zbalansowane między wszystkimi przedmiotami.⁵⁴⁸

Ogromny udział w tworzeniu założeń funkcjonowania szkoły mieli rodzice przyszłych uczniów. Zależało im na stworzeniu szkoły, która miałaby zdecydowanie

⁵⁴⁴ Wywiad nr 73, BOGUSŁAWA, (POLSKA).

⁵⁴⁵ Wywiad nr 61, BARBARA, (POLSKA)

⁵⁴⁶ Wywiad nr 7, BOŻENNA, (POLSKA).

⁵⁴⁷ Wywiad nr 24, BRYGIDA, (POLSKA).

⁵⁴⁸ Wywiad nr 50, BERENIKA, (GRECJA).

żydowski, choć świecki, charakter. W związku z tym duży nacisk, tak przy tworzeniu, jak i podczas wieloletniego funkcjonowania placówki, kładziony był na żydowskie aspekty jej funkcjonowania. Składały się na nie: niezaprzeczalnie żydowska atmosfera szkoły, obchody *żydowskich świąt, koszerna kuchnia oraz nauczane przedmioty: kultura żydowska, historia żydowska oraz język hebrajski*⁵⁴⁹.

*Prowadząc placówkę, do której uczęszczali dzieci ze środowiska mniejszości narodowej, zależało nam na wyrobieniu w uczniach otwartości i tolerancji wobec inności oraz umiejętności współpracy i współistnienia na styku kultur i religii. Dlatego też duży nacisk kładziony był na zajęcia edukacji międzykulturowej*⁵⁵⁰.

Tak. Na pewno *Filozofia (prowadzona przez Benię w bardzo otwarty sposób) oraz Etyka. Myślę, że też język polski oraz historia i geografia – czyli przedmioty, które odpowiednio prowadzone, uczą otwartości i uwrażliwiają na inne kultury*⁵⁵¹.

Nie jestem do końca przekonany czy szkoła kładła szczególny nacisk na jakieś przedmioty natomiast charakteryzowała się i wyróżniała przedmiotami ściśle związanymi z kulturą żydowską takie jak *kultura żydowska język hebrajski, historia żydowską oraz wielu innych elementów wkomponowanych program szkoły. Była i jest to jedyna szkoła, która tego typu elementy edukacyjne. Bardzo ważne były wszystkie przedmioty programu szkolnego - j. polski, angielski, matematyka itp. Szkoła LM*⁵⁵² *jest nie tylko rozpoznawana, jako szkoła żydowska, ale również, jako szkoła z wysokim poziomem nauczania*⁵⁵³.

W Szkole Lauder-Morasha *uczono przedmiotów, które można zaliczyć do grupy przedmiotów międzykulturowych, takich jak:*

→ warsztaty międzykulturowe (1x w tygodniu)

→ międzykulturowa tematyka godzin wychowawczych wpisana do misji szkoły

⁵⁴⁹ Wywiad nr 61, BRUNON (POLSKA).

⁵⁵⁰ Wywiad nr 57, BOGUSŁAW, (POLSKA).

⁵⁵¹ Wywiad nr 17, BARTOSZ, (POLSKA).

⁵⁵² Chodzi o warszawską szkołę Lauder-Morasha.

⁵⁵³ Wywiad nr 9, BERNARD, (POLSKA).

→ realizacja międzykulturowych rocznych projektów tematycznych⁵⁵⁴.

Trudno jednoznacznie odpowiedzieć, zależy w jakich latach (za czasów którego Dyrektora). Zawsze dość istotnymi przedmiotami były kultura żydowska i historia żydowska (ale nie były to przedmioty, którym byłyby podporządkowane inne). Przedmiotami, które zawsze były ważne, są oczywiście: matematyka, język polski, język angielski⁵⁵⁵.

Tak, np. na przyrodzie, biologii, choćby podejście do seksualności czy płodności w różnych religiach (wdżwr⁵⁵⁶). Na geografii realizując zagadnienia regionalne (choćby przy omawianiu Azji – lekcje poświęcone religiom i kulturom w Azji)⁵⁵⁷.

Prawdopodobnie dotyczy to przedmiotów humanistycznych. Uczę historii, nauczam więc i o Islamie – jego powstaniu, historii i odniesieniach np. do chrześcijaństwa. Uczę o różnych wydarzeniach dotyczących wojny, także tych trudnych dotyczących kolaboracji z wrogiem, uczę o wojnie trzydziestoletniej, wojnach husyckich, kolonializmie, rasizmie (jego teoriach)⁵⁵⁸.

Jestem nauczycielem przedmiotów społecznych, uczę o historii ewolucji, o odkryciach w naukach społecznych, teoriach pochodzenia człowieka, życia⁵⁵⁹.

Edukacja międzykulturowa w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy stała się stałą praktyką oświatową, która odwołuje się do wspólnotowych i uniwersalnych wartości – dydaktycznych i wychowawczych. Jest konstruktywną i odpowiedzią na ważne wyzwania stawiane społeczeństwom współczesnej Europy.

⁵⁵⁴ Wywiad nr 4, BEATA, (POLSKA).

⁵⁵⁵ Wywiad nr 13, BOGDAN, (POLSKA).

⁵⁵⁶ Wychowanie do życia w rodzinie – Szkoła Lauder-Morasha w Warszawie w latach 00. była jedną z nielicznych szkół, które prowadziły nauczanie tego przedmiotu, nie tylko w Warszawie, ale i w Polsce.

⁵⁵⁷ Wywiad nr 18, BOŻENNA, (POLSKA).

⁵⁵⁸ Wywiad nr 20, BŁAŻEJ, (CZECHY).

⁵⁵⁹ Wywiad nr 25, BOGUSZ, (WĘGRY).

Wśród wypowiedzi rodziców przeważają opinie, według których idea międzykulturowości jest wpisana w programy nauczania i programy wychowawcze szkół Fundacji R. S. Laudera. Rodzice dostrzegają działania wskazujące na ich realizację.

Moim zdaniem, uczono kompetencji międzykulturowych poprzez organizowanie np. Tygodnia tolerancji, uczestniczenie w świętach żydowskich, uczenie się języka hebrajskiego. Widzę, że tematy międzykulturowe pojawiają się na różnych przedmiotach. Widzę po tym, jak dziecko robi jakieś projekty, nie tylko na przedmioty związane z historią i kulturą żydowską⁵⁶⁰.

Dzisiaj w Republice Czeskiej edukacja żydowska jest przedmiotem międzykulturowym⁵⁶¹.

W ramach nauczania przedmiotowego i interdyscyplinarnego, przy realizacji różnych projektów szkolnych i pozaszkolnych była wdrażana edukacja międzykulturowa. Specyfikę szkoły tworzyły dodatkowe przedmioty obowiązkowe, takie jak: język hebrajski, historia żydowska, kultura żydowska. Tak przez wiele lat przybliżano inne religie i kultury. Co było fajne i ciekawe dla wielu dzieci, które pochodziły z innych religii, kultur czy z rodzin mieszanych. Były zajęcia wielokulturowości – z oddzielnym nauczycielem, wycieczki i wiele zapraszanych gości jak, Imam, czy ksiądz katolicki, osoby z Wietnamu, czy innych stron świata⁵⁶².

Wcześniej tak, ileś lat temu było więcej międzykulturowości: wielokulturowość, tańce i oczywiście hebrajski i hiszpański, niemiecki – nawiązując do tradycji. No i oczywiście kultura żydowska. A teraz to tak chyba bardziej tylko kulturze żydowskiej, w ogóle o judaizmie. Może dlatego że kiedyś dyrektorką była bardzo otwarta Amerykanka. Pomysłowa była⁵⁶³.

Wszystkie narracje nawiązują do idei edukacji międzykulturowej, która zwraca uwagę na:

⁵⁶⁰ Wywiad nr 55, CYRYLA, (POLSKA).

⁵⁶¹ Wywiad nr 28, CZESŁAW, (CZESKY).

⁵⁶² Wywiad nr 99, CZESŁAWA, (POLSKA).

⁵⁶³ Wywiad nr 89, CECYLIUSZ, (POLSKA).

- *wychowanie pełnego, bogatego duchowo człowieka poprzez wykształcenie wrażliwości i kultury uczuć, sympatii i empatii w stosunkach międzyludzkich, moralnej dyscypliny i zdolności do samorealizacji;*
- *integrowanie człowieka ze światem ludzkiej wspólnoty (rozbudzanie zainteresowania innymi krajami, narodami, likwidowanie uprzedzeń i stereotypów, dążenie do zrozumienia i akceptacji);*
- *zachowanie i poszanowanie prawa ludzi do odmienności kulturowej;*
- *partnerskie współżycie;*
- *pokój bez usilnego dążenia do harmonii, ale zakładający umiejętne rozwiązywanie pojawiających się konfliktów*⁵⁶⁴.

W szkołach Fundacji S. R. Laudera w Polsce i innych krajach Europy jest kładziony duży nacisk na edukację międzykulturową jako jeden z elementów, który przyczynia się do nabywania kompetencji międzykulturowych. Mamy w nich (szkołach) do czynienia z tym rodzajem edukacji międzykulturowej, która promuje szacunek wobec wszelkiego rodzaju różnic między ludźmi i celebrytuje szeroką różnorodność ludzi i kultur.

Jest to podejście edukacyjne uznające, że uczniowie i nauczyciele – *jako nośniki różnych kultur* - starają się ustanowić sprawne funkcjonowanie w interakcjach międzykulturowych poprzez przezwyciężenie nierówności opartych na różnicach kulturowych.

W kontekście powyższych, można przyjąć, że działania dydaktyczno-wychowawcze dotyczą *otwartości na kontakt z inną kulturą, gdyż tylko interakcje międzykulturowe pozwalają na pełne zrozumienie własnej kultury, swojego miejsca i obowiązku wobec niej, umożliwiając tym samym jej rozwój. Człowiek i jego kultura najlepiej bowiem egzystują w sytuacji zróżnicowania i ustawicznego spotykania z innym człowiekiem i jego kulturą, gdyż tylko w takich warunkach mogą się rozwijać, przejawiać twórczość i innowacyjność*⁵⁶⁵.

⁵⁶⁴ R. Nowakowska-Siuta, *O edukacji w Finlandii. Studium z pedagogiki porównawczej*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2021, s. 166.

⁵⁶⁵ J. Nikitorowicz, *Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych*, dz. cyt., s. 6.

4.1.3. Kompetencja 3. Obchodzenie świąt i tradycji świeckich, religijnych i państwowych jako sposób nabywania kompetencji międzykulturowych.

Spółeczny świat szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy jest wspólnotą jednostek-aktorów powiązanych sposobem widzenia rzeczywistości społecznej⁵⁶⁶. Wewnętrzną kulturę tego świata określają różne kategorie symboliczne, m.in. obchodzenie świąt i tradycji żydowskich. Jest to jeden ze sposobów nabywania kompetencji międzykulturowych. W szkołach Laudera w Polsce i Europie uczniowie, nauczyciele i rodzice nie tylko znają święta, tradycje i obyczaje żydowskie, ale także uczestniczą w ich obchodach. Nabywanie kompetencji międzykulturowych odbywa się także poprzez świętowanie uroczystości państwowych w danym kraju oraz świąt nawiązujących do historii Izraela. W wypowiedziach – przede wszystkim uczniów i nauczycieli – pojawiają się opinie, według których w szkołach Laudera obchodzone są głównie święta żydowskie, ich celebrowanie przybiera formę „kultury wiodącej”.

Z wypowiedzi uczniów:

W szkole obchodzono święta państwowe i święta żydowskie, natomiast nie pamiętam obchodów świąt chrześcijańskich, co o tyle zastanawia, że zarówno wśród obywateli naszego kraju, jak i społeczności Szkół Lauder-Morasha, chrześcijanie stanowią dominującą, a co najmniej bardzo liczną grupę. Tym bardziej w szkole międzykulturowej, która powinna łączyć dominującą w aktualnej Polsce kulturę chrześcijańską z niegdyś również wszechobecną kulturą żydowską, powinny być obchodzone w mniej-więcej równym stopniu święta chrześcijańskie i żydowskie: bez faworyzowania którejkolwiek z kultur, za to z obiektywnym, zdystansowanym spojrzeniem na obydwie jako dorobku ludzkości. Pamiętam nawet kiedyś dziwną sytuację, która już wtedy mnie zbulwersowała – gdy w ramach wypadającej w grudniu Chanuki robiliśmy wystawę rysunków i ktoś narysował choinkę, zostało to zganione, a rysunek usunięty z wystawy. Czyżby chodziło o pogański rodowód ubierania choinki? Wątpię. Zresztą poganie mieli przecież rozwinięty system wierzeń, a ich kultura, zwłaszcza w spojrzeniu międzykulturowym, jawi się jako interesująca, a co najmniej wartościowa. O obchodzonych świętach i związanych z nimi obyczajach (oczywiście wyłącznie święta żydowskie – patrz powyżej) uczyliśmy się na różnych przedmiotach (historia, historia

⁵⁶⁶ Por. A. Clarke, „A Social Worlds Research Adventure. The Case of Reproductive Science.” [w:] *Grounded Theory in Practice*, (red.) A. L. Strauss, J. Corbin. Thousand Oaks, London–New Delhi: Sage Publications 1997, s. 63-94.

żydowska, kultura żydowska, plastyka, muzyka itd.) a następnie towarzyszyły nam różne aktywności z nimi związane – prace plastyczne, przygotowywanie przedstawień klasowych itd. **Takie przedstawienia, w połączeniu z obchodami świąt (np. obiady, śniadania w Suce, wspólne śpiewanie) uatrakcyjniły naukę.** Zresztą zupełnie co innego jest o czymś usłyszeć, a co innego – współuczestniczyć. Myślę, że było to bardzo wartościowe, otwierające na świat i rozwijające. Tutaj akurat trudno zarzucić, że obchodziliśmy wyłącznie święta żydowskie – wszak w domu niemal każdy z nas obchodził święta chrześcijańskie, a z drugiej strony, jeśli w szkole ciągle się świętuje, to kiedy jest czas na naukę...?⁵⁶⁷

Święta żydowskie – Purim, Pesach, Rosz Haszana, Chanuka, Tu Bi Szwat, pewnie jeszcze kilka by się znalazło⁵⁶⁸.

Yom Kippur, Purim, Hannukah, Ross Hashana, Yom Ha Shoa, Tubishvat, Yom Ha Zikaron, Sukkot. Wybacz, ze względu na pandemię nie chodzę do szkoły i nie pamiętam wszystkich⁵⁶⁹.

Obchodzimy wszystkie święta żydowskie oraz czeskie święta narodowe (17 listopada), poza tym święta dotyczące niepodległości Izraela⁵⁷⁰.

Święta obchodzimy uroczyście, np. w ogrodzie. Niektórzy nauczyciele nie są zadowolone, że mamy wtedy czas wolny, zamiast realizować program nauczania⁵⁷¹.

Różnie, zazwyczaj była to jakaś forma uroczystości, w której brali udział uczniowie, nauczyciele oraz rodzice i Pan P. Kowalik (albo ktoś inny) opowiadał o święcie, często w ramach uroczystości uczniowie odgrywali spektakle związane z tematyką świąt⁵⁷².

Spotykaliśmy się w szkolnej synagodze, śpiewaliśmy piosenki, wypowiadaliśmy błogosławieństwa⁵⁷³.

Zawsze uroczyście obchodziliśmy np. Pesach. To było super, że te święta łączyły się ze świętami wielkanocnymi i mieliśmy często długie ferie świąteczne. Obchodziliśmy też

⁵⁶⁷ Wywiad nr 5, ADRIAN, (POLSKA).

⁵⁶⁸ Wywiad nr 84, ADELA, CZECHY.

⁵⁶⁹ Wywiad nr 38, ALEX, (NIEMCY).

⁵⁷⁰ Wywiad nr 33, ALA, (CZECHY).

⁵⁷¹ Wywiad nr 82, AGATA, (CZECHY).

⁵⁷² Wywiad nr 30, ANASTAZJA, (POLSKA).

⁵⁷³ Wywiad nr 47, ANTAL, (WĘGRY).

*Purim. Wtedy robiliśmy hamantasze. Oczywiście obchodziliśmy Chanukę. Mielśmy konkursy na najładniejszą chanukiję. Kiedy była chanuka, wymyśliliśmy połączenie Chanuki i mikołajków, i powstały chanukolajki, ale to chyba tylko w Lauderze w Warszawie tak było. Obchodziliśmy także święta narodowe, np. : Konstytucja 3 Maja, Dzień Niepodległości, powstanie Izraela, Dzień Języka Ojczystego*⁵⁷⁴.

*Rosh hashanna, Sukkot, Yom Kippur, Shemini Atzeret, Simchat Torah, Hannukah, Purim, Tu B'svat, Passover, Savuot. Wszystkim świętom towarzyszą osoby przynależące do synagogi i departamentu żydowskiego*⁵⁷⁵.

Z powyższych opisów wynika, że poznawanie tradycji, a także innych świąt poszerza świadomość uczniów i zrozumienie świata wokół nich. Takie podejście pozwala na wspólne celebrowanie podobieństw i różnic, co czyni z każdego kogoś innego-wyjątkowego. Obchodzenie świąt, tradycji i obyczajów żydowskich pozwala aktorom społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy odróżniać się od innych światów.

Badani nauczycielki i nauczyciele również jednoznacznie wymieniali święta, tradycje i obyczaje obchodzone w szkole. Były to informacje spójne z tymi uzyskanymi od uczennic uczniów. Większość wskazań dotyczyła radosnej i wyjątkowej atmosfery, jaka panowała w szkole podczas celebracji danego wydarzenia.

Wypowiedzi nauczycieli:

*Tak jak pisałam wcześniej – obchodziliśmy wszystkie święta. Myślę, że o ile na początku funkcjonowania szkoły miały one dużo bardziej rodzinny, powiedziałabym intymny charakter, o tyle w miarę rozwoju placówki, wkradł się do nich pewien rys instytucjonalny. Nie da się bowiem zachować w pełni osobistej, kameralnej atmosfery przy kilkudziesięciu znajdujących się często bardzo powierzchownie osób. Jednak do końca mojej pracy w szkole były to przejmujące, wzruszające momenty. Organizacja i celebrowanie świąt żydowskich jest ważnym elementem szkoły i tworzenia jej atmosfery. Zawsze organizujemy święta razem z dziećmi i ich rodzicami*⁵⁷⁶.

⁵⁷⁴ Wywiad nr 26, APOLONIA, (POLSKA).

⁵⁷⁵ Wywiad nr 32, AUGUST, (CZECHY).

⁵⁷⁶ Wywiad nr 20, BŁAŻEJ, (CZECHY).

W zależności od święta i jak wypadło w kalendarzu. Uroczyste szabaty, wspólne spotkania w szkolnej synagodze, często połączone z odpowiednią degustacją (choćby pączki na Chanukę czy jabłka z miodem na Rosz HaSzana). Występy uczniów w suce⁵⁷⁷ na Sukkot czy w synagodze na Chanukę. Całodniowy Purimowy karnawał (wszyscy się przebierali). TuBi Szwat połączony ze szkolnym Dniem Ekologii (wielokrotnie organizowałam, co roku). I tak dalej...⁵⁷⁸

Obchodzenie świąt żydowskich stanowiło ważny element życia żydowskiego w szkole. Myślę, że do najważniejszych należały Rosz Haszana często zbiegająca się z rozpoczęciem roku szkolnego. Następnie Święto Sukot oraz Purim⁵⁷⁹.

Jako że dni świąteczne były często dniami wolnymi od zajęć dydaktycznych wszelkie świąteczne programy i prezentacje miały miejsce przed samym świętem. Może z wyjątkiem chanuki i Purim. Istotny był natomiast element przygotowań do świąt i świąteczna atmosfera. Ponadto, co tydzień w piątek w szkole miał miejsce przed szabatowy kidusz, który głęboko wszedł w tradycję szkolną szczególnie z względu na wypiekane w szkole chałki⁵⁸⁰.

Program szkoły nie odnosił się tylko do nauki na tematy związane z kulturą i historią i tradycją żydowską, ale uczniowie mieli wiele możliwości aby poznać inne kultury, inne religie poznać ich przedstawicieli i nauczyć się bezpośrednio o ich świętach, kulturze, tradycjach i języku. Lauder Yavne School jest placówką otwartą na innych⁵⁸¹.

Był to zawsze czas odświętny, który był uroczyście celebrowany. Dzieci i nauczyciele ubrani galowo. Dodatkową wartością obchodów było poczucie wspólnoty wśród dzieci oraz integracja poszczególnych klas ze sobą⁵⁸².

Tradycja kultura żydowska, obchodzenie Szabatów i świąt żydowskich, podstawy języka hebrajskiego. Bliskie kontakty z Izraelem. Obchodzenie świąt izraelskich (np. Dzień Niepodległości, Dzień Ofiar itp.)⁵⁸³.

⁵⁷⁷ szalas sukotowy

⁵⁷⁸ Wywiad nr 18, BOŻENNA, (POLSKA).

⁵⁷⁹ Wywiad nr 25, BOGUSZ, (WĘGRY).

⁵⁸⁰ Wywiad nr 42, BRUNON, (POLSKA).

⁵⁸¹ Wywiad nr 35, BRAJAN, (WĘGRY).

⁵⁸² Wywiad nr 50, BERENIKA, (GRECJA).

⁵⁸³ Wywiad nr 17, BIANKA, (NIEMCY).

Świadome, zadeklarowane bycie Żydem, oprócz fizycznej przynależności do grupy etnicznej, to funkcjonowanie w pewnym określonym obszarze. Bez względu na formę przestrzegania tradycji, zasady halachy (prawa żydowskiego) stanowią istotny punkt odniesienia dla każdego Żyda – to oś pozwalająca zdefiniować poziom swojej religijności (bądź jej brak). W kalendarzu żydowskim jest wiele świąt. W szkole obchodzone były wszystkie święta judaizmu, wraz z towarzyszącymi im zwyczajami. Ważne dla nas było, by święta stały się dla uczniów czymś oczywistym i codziennym. Czymś, co ich dotyczy i co jest ich. Pamiętać należy, że większość dzieci pochodziła z mieszanych bądź z zasymilowanych rodzin. Dla wielu z nich szkoła była jedyną możliwością obchodów (wraz z rodzinami) uroczystości żydowskich. Niejednokrotnie zdarzało się, że wspólne celebrowanie świąt w szkole dawało początek rodzinnej tradycji – wiele rodzin zaczęło obchodzić święta w domu. Dla mnie osobiście to chyba był największy sukces – przetłumaczenie/przełożenie podręcznikowej wiedzy na praktyczne działanie, podczas którego słowo MORASHA (dziedzictwo) nabierało sensu. Oprócz obchodów świąt niezwykle istotne były tworzące tradycję zasady żydowskiego życia, które staraliśmy się zaszczerpić naszym uczniom. Była kosztowna (mleczna) kuchnia, projekty realizujące etyczne i moralne założenia judaizmu – gmitut chasdim (rozdawanie dobroci), cedaka (dobroczynność) czy tikun olam (naprawa świata) i niewątpliwie żydowski duch (jakkolwiek idiotycznie to nie brzmi) i charakter szkoły⁵⁸⁴.

Wszystkie najważniejsze: od Rosz Haszana, poprzez Sukot, Pesah, aż po Chanukę. Szczególnie na wszystkie święta z kalendarza żydowskiego, bar i batmicwa, dobroczynność, wolontariat i cedaka, związanych z pamięcią historyczną⁵⁸⁵.

Wśród wypowiedzi nauczycieli pojawiły się także opinie wskazujące na wiodącą rolę świąt żydowskich. Trudno nie zauważyć w większości narracji etnocentryzmu, który odnosi się do obchodzonych w szkołach Laudera świąt żydowskich.

Wypowiedzi nauczycieli:

Wszystkie żydowskie, według kalendarza żydowskiego. O chrześcijańskich/katolickich się raczej nie mówiło. Ale na początku grudnia każda klasa organizowała sobie „chanukolajki”, więc jakieś połączenie kultur miało miejsce⁵⁸⁶.

⁵⁸⁴ Wywiad nr 13, BOGDAN, (POLSKA).

⁵⁸⁵ Wywiad nr 21, BENEDYKT, (NIEMCY).

*Moim zdaniem, tylko żydowskie: Chanuka, Rosz ha szana, Sukot, Jom Kipur i wszelkie inne. Starano się, pamiętano o nich, realizowano bez konsultacji z nauczycielami nieżydowskich przedmiotów*⁵⁸⁷.

Rodzice, podobnie jak dzieci i nauczyciele, wykazali się znajomością świąt, tradycji i obyczajów żydowskich. Bardzo pozytywnie wyrażali się na temat ich obchodzenia. Dostrzegali ich wartość międzykulturową.

*Żydowskie, zgodnie z kalendarzem żydowskim (Rosz Ha Szana, Yom Kipur, Sukkot, Simchat Tora, Szmini Aceret, Chanuka, Tu Bi Szwat, Purim, Pesach)*⁵⁸⁸.

*W klasie mojej córki byliśmy bardzo zgrani. Jeszcze kiedy córka chodziła do klas 1-3, często my rodzice też się przebieraliśmy jak był Purim*⁵⁸⁹.

*Wszystkie święta Rosz Ha Szana, Jom Kipur, Sukkot – bardzo uroczyście, Hanuka, Purim, Pesach, Dzień Niepodległości Izraela, Święto Tory inne mniej uroczyste jak Święto drzew, Lag ba Omer – dla dzieci super i oczywiście uroczyste szabaty, często ze śpiewem i z zapraszaniem gości od czasu do czasu*⁵⁹⁰.

*Wszystkie były z przestrzeganiem reguł i pokazywały tradycje. Wszystko zależało od osób które prowadziły. Zmieniało się to na przestrzeni lat i nie wszystkie osoby prowadzące były kompetentne. Ostatnie lata były coraz słabsze, spotkania nijakie. Obchodzono głównie święta żydowskie i te, które odnosiły się do historii Polski (Konstytucja 3 Maja, 11 listopada)*⁵⁹¹.

*Często byliśmy zapraszani jako rodzice do szkoły na różne święta żydowskie. Nie zawsze uczestniczyliśmy, bo to często było w weekendy*⁵⁹².

Nie jesteśmy Żydami, ani chrześcijanami. Uwielbialiśmy obchody wszystkich świąt w naszej Praskiej Szkole. I święta żydowskie, i narodowe (28 października). Dzięki tej

⁵⁸⁶ Wywiad nr 53, BRONISŁAWA, POLSKA.

⁵⁸⁷ Wywiad nr 67, BOGUSŁAWA, (POLSKA).

⁵⁸⁸ Wywiad nr 28, CZESŁAW, (CZECHY).

⁵⁸⁹ Wywiad nr 99, CZESŁAWA, (POLSKA).

⁵⁹⁰ Wywiad nr 55, CYRYLA, (POLSKA).

⁵⁹¹ Wywiad nr 46, CELESTYN, (POLSKA).

⁵⁹² Wywiad nr 89, CECYLIUSZ, (POLSKA).

*szkole poznaliśmy obyczaje i tradycje żydowskie. Te obchody to spektakle pokoju, przyjaźni i współpracy. Uczymy się siebie i od siebie. Jesteśmy dumni z naszej Praskiej Szkoły*⁵⁹³.

Jak wcześniej zaznaczono, społeczny świat szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy wyróżnia m.in. wspólna arena, na której obchodzone są święta żydowskie. Arena staje się w pewien sposób miejscem ścierania się, przecinania kultur. Jest to proces naturalny. Do wewnętrznej struktury społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera docieramy dzięki wytworzonej przez ten świat arenie. Świat społeczny i arena są dwoma aspektami tego samego procesu społecznego. Arena nakreśla normatywną przestrzeń, do której należy jednostka⁵⁹⁴. Jak każdy świat społeczny, także świat społeczny szkół Fundacji Ronalda S. Laudera rozwinął swój własny system komunikacyjny bazujący np. na wytworzonym żargonie. Najczęściej są to użycia nazw świąt żydowskich, takich jak.: *Chanuka*, *Rosz ha szana*, *Sukot*, *Jom Kipur*, *Pesah*, *szabat* a także nazwy przedmiotów związanych z obchodzonymi świętami, np.: *chala* (pieczywo pszenne), *kipa* (nakrycie głowy), *menora* (nazwa siedmioramiennego świecznika), *chanukija* (dziewięcioramienny świecznik zapalany podczas święta Chanuka), *mezuz*a (zwitek pergaminu z dwoma fragmentami Tory; umieszczana na framudze drzwi), *koszerność*, *kaszrut* (pojęcia odnoszące się do produktów spożywczych kuchni koszernej).

Należy zaznaczyć, że kształtowanie kompetencji międzykulturowych odbywa się także podczas procesu doświadczeń etnocentrycznych. W odniesieniu do omówionej w części teoretycznej modelu wrażliwości kulturowej J. M. Bennetta etnocentryzm jest jednym z etapów nabywania kompetencji międzykulturowych. Model opisuje standardowe sposoby, jakich ludzie doświadczają, interpretują je i współdziałają między różnicami kulturowymi. J. M. Bennett proponuje kontinuum rozwojowe, wzdłuż którego ludzie mogą rozwijać się w kierunku głębszego zrozumienia i docenienia wariacji kulturowej. Według M. Bennetta w miarę jak percepcja różnic kulturowych staje się coraz bardziej złożona, doświadczenie kultury staje się bardziej wyrafinowane, a potencjał do wykonywania kompetencji w relacjach międzykulturowych wzrasta. Uznając, w jaki sposób doświadczą

⁵⁹³ Wywiad 76, CZCIBOR, (CZECHY).

⁵⁹⁴ A. E. Clarke, *Social Worlds/Arenas Theory as Organizational Theory*, [w:] David R. Maines (ed.), *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*, Aldine de Gruyter: New York 1991, s. 119–158.

się różnic kulturowych, można przewidzieć skuteczność komunikacji międzykulturowej i dostosować interwencje edukacyjne, aby ułatwić rozwój wzdłuż kontinuum. Etnocentryzm, według M. Bennetta, to założenie, że własna kultura jest kluczowa dla całej rzeczywistości.

Model rozwoju wrażliwości międzykulturowej opisuje sześć etapów rozwoju wrażliwości międzykulturowej i komunikacji, począwszy od *zaprzeczenia* (przekonanie, że własna perspektywa kulturowa jest jedyną rzeczywistą, dokładną lub prawidłową interpretacją rzeczywistości), aż do *integracji* (internalizacji świadomości wielokulturowej i zdolności do produktywnej interakcji między różnicami kulturowymi).⁵⁹⁵.

4.1.4. Kompetencja 4. Idea szkolnictwa międzykulturowego jako ważne założenie dydaktyczno-wychowawcze w misji szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy.

Idea szkolnictwa międzykulturowego jest ściśle powiązana z założeniami edukacji międzykulturowej. Szkoły międzykulturowe powinny zatem podejmować działania edukacyjne w celu rozwiązywania problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego, ponadto informować, uwrażliwiać, pobudzać i zachęcać do odpowiednich postaw międzykulturowych⁵⁹⁶.

Zdecydowana większość wypowiedzi odnosi się do postrzegania szkół Fundacji R. S. Laudera jako szkół międzykulturowych, z wyraźnym naciskiem na kulturę i historię żydowską. Międzykulturowość wyraża się właśnie dzięki obowiązkowym przedmiotom z zakresu przedmiotów żydowskich, takich jak: język hebrajski, historia żydowska, kultura żydowska. W kontekście rosnącej różnorodności szkoły Laudera mają do odegrania dużą rolę. Realizowana w nich edukacja międzykulturowa jest odpowiedzią na różnorodność a jej celem jest wyjście poza pasywne współistnienie, osiągnięcie rozwijającego się i zrównoważonego sposobu wspólnego życia w społeczeństwach wielokulturowych

⁵⁹⁵ Por. J. M. Bennett, Development model of intercultural sensitivity. [w:] Kim, Y. (Ed.), *International Encyclopedia of Intercultural Communication*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2017.; J. M. Bennett, Becoming interculturally competent. [w:] J.S. Wurzel (Ed.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 2004.; J. M. Bennett, A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 1986, 179–196.

⁵⁹⁶ P. P. Grzybowski, G. Idzikowski, *Inni, Obcy...*, dz. cyt., s. 42.

poprzez tworzenie zrozumienia, szacunku i produktywnego dialogu między różnymi grupami. Poprzez programy zachęcające do dialogu między uczniami różnych kultur, przekonań, religii i cech indywidualnych szkoły Laudera w Polsce i Europie wnoszą ważny i znaczący wkład w demokratyczne społeczeństwo XXI wieku.

Międzykulturowość szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy zaznacza się m.in. tym, że realizowane są w nich cele edukacji międzykulturowej rozumianej jako *integracja społeczno-kulturowa różnych kręgów społecznych, ich dynamizowanie poprzez wzajemne zbliżenie ich członków i w rezultacie budowanie wspólnot międzykulturowych (społeczeństwa międzykulturowego)*⁵⁹⁷.

Z wypowiedzi uczniów:

*Szkoła Laudera jest międzykulturowa, bo uczą się w niej dzieci z różnych kultur, nie tylko Żydzi. Uczy się różnych języków i wiedzy na temat historii i kultury żydowskiej*⁵⁹⁸.

*Nie wiem, nie zauważam tego, ale może tak jest, bo są w szkole różni ludzie*⁵⁹⁹.

Można, z uwagi na miejsce przeplatania się dwóch kultur – polskiej i żydowskiej.

*Tak, to jest szkoła międzykulturowa, bo czasami do szkoły przychodzą ludzie z różnych krajów. Tak, bo są tu Polacy i Żydzi, i ludzie innego pochodzenia. Nie patrzy się na wygląd, kolor skóry*⁶⁰⁰.

*Tak, jak najbardziej. Uczymy się dużo o Izraelu. Rozmawiamy o innych krajach, o innych kulturach*⁶⁰¹.

*Nie wiem, są i Żydzi, i chrześcijanie, to pewnie tak, chociaż ja jestem ateistą*⁶⁰².

Zdecydowanie tak. Wśród uczniów zdarzali się obcokrajowcy, nauczyciele byli ludźmi szerokich horyzontów (w sensie kulturowym – np. Pan Marek X), a z moich

⁵⁹⁷ Tamże, s. 44.

⁵⁹⁸ Wywiad nr 84, ADELA, CZECHY.

⁵⁹⁹ Wywiad nr 82, AGATA, (CZECHY).

⁶⁰⁰ Wywiad nr 26, APOLONIA, (POLSKA).

⁶⁰¹ Wywiad nr 47, ANTAL, (WĘGRY).

⁶⁰² Wywiad nr 38, ALEX, (NIEMCY).

*wspomnień odnoszę wrażenie, że sposób nauczania miał kreować nas na ludzi o dobrym ogólnym wykształceniu, otwartym spojrzeniu – otwartym na inne kultury*⁶⁰³.

Część nauczycieli zwraca uwagę na fakt, że szkoły Laudera nie są szkołami międzykulturowymi, tylko stricte żydowskimi, a programy międzykulturowe są tylko uzupełnieniem międzykulturowej edukacji.

*Zdecydowanie nie była to szkoła międzykulturowa. W czasie, gdy byłam tam zatrudniona, to, co dotyczyło judaizmu było jedyną ważną/ słuszną sprawą. Wręcz zdarzało się, że kwestionowano wiedzę ogólną, naukową a niezbyt pasującą do wizji...*⁶⁰⁴.

*Nasza szkoła nie była szkołą międzykulturową. Była szkołą żydowską integrującą w swych murach dzieci z różnych kultur i z tego powodu prowadziła edukację międzykulturową. W szkole nie obchodzono świąt innych kultur i religii*⁶⁰⁵.

*Szkoła Lauder-Morasha była przede wszystkim szkołą żydowską i wszystkie cele i działania były temu podporządkowane*⁶⁰⁶.

*Może być tak nazwana w sensie czesko-żydowska – żydowsko-czeska. Żeby była typowo międzykulturowa, powinna wyjść ze swoimi celami edukacyjnymi bardziej poza żydowskość, chociaż nie uważam, żeby to było konieczne. Jestem jednak przekonana, że nauczamy o otwartości i szacunku do drugiego człowieka i w tym sensie jest międzykulturowa. Uczniowie i nauczyciele w Lauderze w Pradze pochodzą często z różnych kręgów językowych i kulturowych. Wszyscy mają poczucie bezpieczeństwa i szansę pokazania swojej kultury*⁶⁰⁷.

*Szkoła jest szkołą żydowską i taki ma główny charakter natomiast w pewnym sensie można nazwać również międzykulturową z kilku powodów po pierwsze fakt nauki i styczności z innymi kulturami po drugie fakt iż uczniowie pochodzili również z różnych rodzin niekoniecznie posiadających korzenie żydowskie czy wyznających judaizm*⁶⁰⁸.

⁶⁰³ Wywiad nr 5, ADRIAN, (POLSKA).

⁶⁰⁴ Wywiad nr 53, BRONISŁAWA, POLSKA.

⁶⁰⁵ Wywiad nr 42, BRUNON, (POLSKA).

⁶⁰⁶ Wywiad nr 45, BRONISŁAW, (POLSKA).

⁶⁰⁷ Wywiad nr, 81, BERENIKA, (CZECHY).

⁶⁰⁸ Wywiad nr 21, BENEDYKT, (NIEMCY).

Chyba nie przesuwalabym punktu ciężkości z żydowskości szkoły na jej międzykulturowość. Dla mnie była to zdecydowanie otwarta kulturowo i światopoglądowo szkoła żydowska z dobrze opracowanym i prowadzonym programem zajęć międzykulturowym. Oczywiście, żydowskość szkoły była definiowana jako element większego tygla kulturowego⁶⁰⁹.

Wydaje mi się, że z samego założenia - tak. Jest to szkoła żydowska w centrum dość katolickiego kraju. Chęci „organów zarządzających” były takie, aby nie była to szkoła międzykulturowa. Ale w praktyce – nie da się żyć bez międzykulturowości, tak moim zdaniem. Jest to szkoła dla wszystkich dzieci, bez względu na religię czy pochodzenie⁶¹⁰.

Rodzice postrzegają szkołę w perspektywie międzykulturowej. Większość wypowiedzi nawiązuje do różnorodności kulturowej, religijnej i społecznej.

Tak, mamy w szkole mieszanekę kulturową, dzieci z Czech, Słowacji, Izraela, Ameryki, Rosji i innych krajów. Mamy w szkole dzieci z rodzin żydowskich, nieżydowskich, częściowo żydowskich, religijnych niereligijnych. Wszyscy są szanowani a ich poglądy respektowane⁶¹¹.

Szkoła Laudera w Pradze jest otwarta międzykulturowo z wyraźnym ukierunkowaniem na promowanie relacji międzykulturowych⁶¹².

Była to szkoła międzykulturowa w tym sensie, że tworzyła przyjazną platformę spotkania i współpracy dla dzieci, ich rodziców i nauczycieli z różnych kultur, religii czy też innych opcji światopoglądowych⁶¹³.

Naszym zdaniem, Praska Szkoła Laudera jest placówką międzykulturową. Uczą się w niej dzieci nie tylko żydowskie, ale także katolickie, także bezwyznaniowe⁶¹⁴.

Tak, jako że ta szkoła uczy otwartości (znaczy uczyła, kiedyś)⁶¹⁵.

⁶⁰⁹ Wywiad nr 17, BIANKA, (NIEMCY).

⁶¹⁰ Wywiad nr 8, BERNADETTA, (POLSKA).

⁶¹¹ Wywiad nr 28, CZESŁAW, (CZECHY).

⁶¹² Wywiad nr 44, CEZARY, (CZECHY).

⁶¹³ Wywiad nr 99, CZESŁAWA, (POLSKA).

⁶¹⁴ Wywiad 76, CZCIBOR, (CZECHY).

*Chyba tak, dziecko często mówiło, że przyjechał ktoś z Izraela, np. wojsko izraelskie. Sam fakt, że dziecko uczyło się w szkole o kulturze żydowskiej i historii żydowskiej, to świadczy o tym, że szkoła była międzykulturowa*⁶¹⁶.

*Myślę, że wcześniej tak, obecnie w ostatnich kilku latach zabroniono mówić i realizować treści z innych religii - niestety. Zamknięto się na Judaizm – zraziło to wiele osób*⁶¹⁷.

Odpowiedź na pytanie, czy szkoły Fundacji Ronalda S. Laudera są międzykulturowe, sprawiła wszystkim pewne problemy. Jakkolwiek należy zauważyć, że wypowiedzi zależały od definiowania i rozumienia terminu międzykulturowość. Mimo zmian, jakie zachodzą w podejściu do interpretowania i konceptualizowania międzykulturowości, duża część społeczeństwa europejskiego postrzega międzykulturowość w perspektywie narodowości lub języka, w jakim się komunikuje. Oczywiście zdarzały się opisy międzykulturowości jako każdej innej kultury. Właśnie o takie definiowanie i rozumienie międzykulturowości chodzi w międzykulturowości.

Wypowiedź ucznia z Węgier:

*Jeżeli przyjmę założenie, że międzykulturowość to tak naprawdę każda inna kultura, to oczywiście. Uważam, że to jest międzykulturowa. W szkole Laudera były osoby koszerne, niekoszerne, religijne, niereligijne. To jest jednak szkoła żydowska z rytmem międzykulturowy*⁶¹⁸.

Konstatując, każdy człowiek jest międzykulturowy, a tym samym każda szkoła jest międzykulturowa. Międzykulturowość odnosi się do wspierania dialogu międzykulturowego i kwestionowania tendencji do segregacji kulturowej. Opiera się na uznaniu zarówno różnic jak i podobieństw między kulturami. Jest to znajomość wspólnych ludzkich potrzeb w różnych kulturach.

Szkoły Fundacji Ronalda S. Laudera można nazwać szkołami międzykulturowymi, ponieważ realizowane jest w nich wychowanie międzykulturowe, co oznacza (...) *stworzenie równoprawnych warunków życia dla różnych kulturowo i etnicznie grup*

⁶¹⁵ Wywiad nr 89, CECYLIUSZ, (POLSKA).

⁶¹⁶ Wywiad nr 55, CYRYLA, (POLSKA).

⁶¹⁷ Wywiad nr 77, CYRYL, (POLSKA).

⁶¹⁸ Wywiad nr 35, BRAJAN, (WĘGRY).

*żyjących w ramach danego społeczeństwa (...), a także (umożliwienie dzieciom i młodzieży, a także osobom dorosłym nabycia umiejętności wolnych od uprzedzeń spotkań z osobami różnej narodowości, przynależności etnicznej, religijnej, wyznaniowej, językowej i obyczajowej i gotowości do nich*⁶¹⁹.

Międzykulturowość uwidacznia się w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w następujących sferach:

- *postaw: budzenie tolerancji i opanowania w reakcjach na Inność i Obcość oraz poszanowanie ich pod każdym względem, przeciwstawianie się wszelkim formom ksenofobii, dyskryminacji, rasizmu, wrogości itp. wobec Innym i Obcym; empatia, otwartość wobec świata, zaangażowanie na rzecz pokoju, równości, braterstwa i solidarności w każdym środowisku oraz opowiadanie się za sprawiedliwym społeczeństwem bez ucisku i dyskryminacji ;*
- *umiejętności: dostrzeganie, rozróżnianie i rozumienie odmienności kulturowych oraz własnej godności i wartości w kontaktach z Innymi i Obcymi; postrzeganie Inności i Obcości jako interesującej, wzbogacającej i inspirującej, a nie zagrażającej i wrogiej; działanie na rzecz rozwiązywania problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego, związanych z uprzedzeniami, negatywnymi postawami i stereotypami.*
- *świadomości: zdawanie sobie sprawy z równorzędności i równouprawnienia wszystkich kultur i ich poszczególnych członków; zdawanie sobie sprawy z własnej tożsamości, wartości, odrębności, niezależności, wyjątkowych korzeni kulturowych, religii, tradycji, obyczajów*⁶²⁰.

Idea szkolnictwa międzynarodowego realizowana jest także poprzez przecinanie się (*intersection*) światów i ich aren, np. świata kultury i historii żydowskiej ze światem chrześcijańskiego kręgu kulturowego. Jak zauważa A. L. Strauss, to właśnie w procesie przecinania się światów transmitowane są umiejętności i informacje pomiędzy nimi. Nieustanność ciągłych spotkań z Innymi/Obcymi świadczy o tym, że żaden społeczny świat nie funkcjonuje w izolacji⁶²¹.

⁶¹⁹ R. Nowakowska-Siuta, *O edukacji w Finlandii...*, dz.cyt., s. 166-167.

⁶²⁰ P. P. Grzybowski, G. Idzikowski, *Inni, Obcy - ale Swoi. O edukacji międzykulturowej...*, dz. cyt., s. 44 – 45.

⁶²¹ A. L. Strauss, *Continual Permutations of Action*, Aldine De Gruyter: New York 1993, s. 217.

4.1.5. Kompetencja 5. Sposoby nabywania różnorodnych kompetencji międzykulturowych przez dzieci, nauczycieli i rodziców – aktorów społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy.

Aktorzy społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera nabywają kompetencje międzykulturowe poprzez m.in.:

- traktowanie międzykulturowości jako ważnej części procesu kształcenia na wszystkich jego poziomach;
- uwzględnianie różnorodności w strategii rozwoju szkoły;
- uwzględnianie międzykulturowości podczas układania planów i programów dydaktyczno-wychowawczych;
- decentralizację zarządzania szkołą (włączanie rodziców w życie szkoły);
- promowanie wartości dialogu i zrozumienia niejednorodności kulturowej;
- włączanie uczniów, nauczycieli, rodziców do działań, które mają na celu ujawnianie i eliminowanie wszelkich przejawów dyskryminacji i nietolerancji;
- zapewnienie pomocy pedagogiczno-psychologicznej uczniom, nauczycielom i rodzicom;
- systematyczne prowadzenie ewaluacji procesu nauczania (np. hospitacje diagnozujące, stosowanie różnych technik badawczych (sondaże, testy, obserwacja, ocena koleżeńska, lekcje koleżeńskie, badania jakościowe).
- stosowanie różnorodnych metod nauczania, z przewagą metod aktywizujących;
- tworzenie i realizowanie niecentrycznych programów nauczania na wszystkich etapach nauczania;
- tworzenie zamierzonych międzykulturowych sytuacji edukacyjnych, np. spotkań z „nieznanym”, „obcym”, „odmiennym” lub „innym”;
- promowanie koncepcji uczenia się z różnic⁶²².

⁶²² G. Neuner, *Edukacja międzykulturowa i jej wymiary* [w:] *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich...*, dz. cyt., s. 34- 36.

Większość narracji cechuje poznanie różnic i podobieństw między wielorakimi kulturami. Większość badanych – w sposób świadomy lub nieświadomy – nabyła kompetencje międzykulturowe, w rozumieniu umiejętności lub określonej wiedzy.

Wypowiedzi uczennic i uczniów:

Moim zdaniem, nabyłem wiele takich kompetencji międzykulturowych, na przykład teraz, kiedy jestem na studiach jako jedyny wiedziałem, że tekst jest napisany po hebrajsku. Mieliśmy spotkanie ze studentami z Izraela w ramach Erasmusa. Umiałem się z nimi przywitać, zapytać, jak się czują. Wszyscy byli w szoku, i oni też. Pytali, skąd znam hebrajski. Swobodnie mówię po angielsku. W Lauderze mieliśmy dużo godzin angielskiego. Nie chodziłem na korepetycje. Bardzo dobrze zdałem egzamin gimnazjalny. Uważam, że dzięki nauce w Lauderze nauczyłem się tolerancji, poznałem historię i kulturę Żydów⁶²³.

Nie wiem, czy dobrze rozumiem „kompetencje międzykulturowe”, ale tak, bo kiedy ktoś przychodzi z innego kraju, to on pokazuje, że też jest człowiekiem⁶²⁴.

Na pewno uczono nas kompetencji, chociaż nigdy nie słyszałam, żeby informowano nas o tym, że teraz będziemy się uczyli kompetencji międzykulturowych. Obchodziliśmy święta żydowskie, szabaty w piątki, uczyliśmy się języków obcych, historii i kultury żydowskiej. Dużo było o kulturze żydowskiej, ale to szkoła żydowska, to nie ma co się dziwić⁶²⁵.

Pamiętam taki projekt, kiedy byłem w podstawówce. Każda klasa musiała przygotować prezentację o danym kraju. Moja klasa miała o Rosji i musieliśmy się trochę nauczyć po rosyjsku. Inni mieli o Anglii, Izraelu, to wtedy uczyliśmy się o innych krajach, uczyliśmy się kompetencji międzykulturowych⁶²⁶.

Nie potrafię ocenić, które z kompetencji, które uważam, że posiadam, zdobyłem w Szkole Laduer-Morasha w całości, po części lub poza tą szkołą. Zdecydowanie jednak po latach uważam, że zetknięcie z kulturą polskich Żydów (z którą nie zetknąłem się

⁶²³ Wywiad nr 88, ALEKSY, (POLSKA).

⁶²⁴ Wywiad nr 84, ADELA, CZECHY.

⁶²⁵ Wywiad nr 7, ADA, (CZECHY).

⁶²⁶ Wywiad nr 19, ADAM, (POLSKA)

w domu, a jednocześnie która jest potocznie wyszydzana, szlakowana itd. – bez jej znajomości i zrozumienia) uwrażliwiło mnie na odmienny punkt widzenia, odmienność i różnorodność kultur w ogóle i myślę, że jest to zasługa mojej szkoły⁶²⁷.

Zawsze byłam tolerancyjna i otwarta na innych ludzi, więc już nie miałam się czego uczyć. Na pewno jednak dowiedziałam się więcej o kulturze żydowskiej, nauczyłam się trochę hebrajskiego. Myślę, że w ten sposób nauczyłam się pewnych kompetencji⁶²⁸.

Pośrednio: obycie z inną kulturą oraz zaszczepianie w uczniach wartości tolerancji niewątpliwie mogło przyczynić się do uwrażliwienia i pozytywnego podejścia do różnic międzykulturowych, co wydaje się być pierwszym krokiem do nabycia przedmiotowych kompetencji⁶²⁹.

Oczywiście, mamy szansę spotykać uczniów z innych szkół Laudera z Europy. Dużo podróżujemy, uczymy się ponad trzech języków obcych⁶³⁰.

Tak myślę. Pamiętam, kiedy uczyliśmy się o Islamie, o jego początkach⁶³¹.

Odbywamy dużo podróży międzynarodowych. Do szkoły są często zapraszani przedstawiciele z różnych państw. W klasie rozmawiamy o różnych kulturach⁶³².

Żeby nie Lauder, to nie wiedziałbym nic o jedzeniu koszernym (o słynnych kotlecikach Pani Fredzi). Wiem, na czym polega kuchnia koszerna, jakie są jej zasady. W szkole robiłem taki projekt, chociaż i tak na kulturze żydowskiej było mówione. Nie wiedziałbym, co to jest Purim, wtedy się wszyscy przebierali. Taki super dzień w szkole. Przebierali się też nauczyciele⁶³³.

Z opisów uczennic i uczniów wynika, że nabywanie kompetencji międzykulturowych odbywało się w sposób naturalny, było wpisane w realizację procesu

⁶²⁷ Wywiad nr 5, ADRIAN, (POLSKA).

⁶²⁸ Wywiad nr 33, ALA, (CZECHY).

⁶²⁹ Wywiad nr 26, APOLONIA, (POLSKA).

⁶³⁰ Wywiad nr 98, AMANDA, (CZECHY).

⁶³¹ Wywiad nr 47, ANTAL, (WĘGRY).

⁶³² Wywiad nr 103, ABELARD, (CZECHY).

⁶³³ Wywiad nr 120, ADAM, (POLSKA).

edukacyjnego. Nabywano kompetencje podczas nauki języków obcych, podczas spotkań przedstawicielami innych państwa, w trakcie realizacji projektów międzynarodowych.

Wśród nauczycieli także panowało przekonanie, że dzięki pracy w szkole Laudera nabywali różnorakie kompetencje międzykulturowe. Jakkolwiek pedagodzy zwracają uwagę na różny stopień możliwości rozwijania określonych kompetencji.

*Tak, przekazywano, choć z różnym natężeniem. Nie zawsze z akceptacją odgórną. Jako wieloletni organizator wycieczek raz mogłam zwiedzać kościoły czy cerkwie czy meczety jako zabytki, raz nie. Na swoich przedmiotach (przyroda, geografia, biologia, wychowanie do życia w rodzinie) sama przedstawiałam uczniom podejście do danego zagadnienia w świetle różnych religii. Odbywały się Dni Tolerancji na terenie szkoły, w czasie których były spotkania rabin + ksiądz + pop i wspólne dyskusje. W początkowych latach były spotkania międzykulturowe*⁶³⁴.

*W szkole Lauder-Morasha uczono kompetencji międzykulturowych: organizacja spotkań z dorosłymi przedstawicielami różnych kultur (poznanie innych kultur); wspólne warsztaty z dziećmi i młodzieżą z różnych kultur (otwartość na współpracę z „innymi”); uczniowie dzielili się swoimi kulturowymi doświadczeniami (rozmowy na temat obchodzonych w domach świąt, tradycji, zwyczajów)*⁶³⁵.

*Tak, uważam że uczono kompetencji międzykulturowych, styczność z różnymi kulturami z przedstawicielami różnych kultur. Nauka o nich sprawiała, iż inna kultura czy religia nie jest czymś, czego należy się w pewnym sensie obawiać tylko dlatego, że jest inna czy nieznana*⁶³⁶.

*Zdecydowanie tak. Zauważyłam iż dzieci postrzegały drugie go ucznia bardziej jako osobę indywidualną jednostkę a niekoniecznie przedstawiciela jakiejś kultury. Że niezależnie od tego gdzie mieszkamy jacy jesteśmy chodzimy do szkoły zdobywamy wiedzę uczymy się mamy podobne problemy zmartwienia i radości*⁶³⁷.

Dzieci zdobywały w szkole Lauder-Morasha kompetencje międzykulturowe. Dzieci były otwarte na kontakt z szeroko rozumianą innością, nie miały oporu

⁶³⁴ Wywiad nr 18, BOŻENNA, (POLSKA).

⁶³⁵ Wywiad nr 42, BRUNON, (POLSKA).

⁶³⁶ Wywiad nr 50, BERENIKA, (GRECJA).

⁶³⁷ Wywiad nr 8, BERNADETTA, (POLSKA).

*w inicjowaniu go; chętnie podejmowały działania z międzykulturowością związane (np. prowadziły warsztaty dla uczniów z innych szkół i w innych szkołach, były przewodnikami dla Gości po szkole, brały udział w warszawskich wydarzeniach międzykulturowych), reagowały, w różnych miejscach, na zachowania krzywdzące innych (byłam tego często świadkiem)*⁶³⁸.

*Przykładem są zajęcia, lekcje, spotkania z przedstawicielami innych kultur, współpracę ze szkołami i edukację dorosłych (np. nauczycieli)*⁶³⁹.

*Zdecydowanie tak, np. poznając zasady judaizmu, mając częsty kontakt z wieloma gośćmi szkoły. Wypracowane zostały one jednak przeze mnie*⁶⁴⁰.

*Na pewno je udoskonaliłam i rozwinęłam swoje kompetencje interpersonalne, stałam się bardziej „wyczulona” na brak szacunku dla drugiego człowieka. Uważam, że tak, choć często mimowolnie. Świadomie, w trakcie organizacji np. Dni Tolerancji czy Wielokulturowości. Na co dzień, w trakcie pracy wychowawczej pod hasłem „Dla każdego jest tu miejsce”*⁶⁴¹.

Wobec powyższych wypowiedzi można przyjąć, że nauczyciele nabywali kompetencje międzykulturowe m.in. podczas uczenia o innych kulturach, mówienia na temat tradycji, świąt i obyczajów panujących w innych krajach.

Rodzice w swoich wypowiedziach zwracali bardziej uwagę na umacnianie już posiadanych kompetencji niż na ich nabywanie, jakkolwiek były wypowiedzi, które wyraźnie wskazywały na nabywanie kompetencji międzykulturowych jako wartość przynależności do szkoły Laudera.

*Moim zdaniem, nie nabyłem kompetencji międzykulturowych, ponieważ już je miałem. Dużo podróżujemy, poznajemy świat, inne kultury. Jesteśmy wrażliwi kulturowo. Znam języki obce. Rzeczywiście jeżeli chodzi o język, to tylko w tym aspekcie doskonaliłam kompetencje. Dyrektorka Szkoły była Amerykanką i często rozmawiałem z Nią po angielsku*⁶⁴².

⁶³⁸ Wywiad nr 67, BOGUSŁAWA, (POLSKA).

⁶³⁹ Wywiad nr 17, BIANKA, (NIEMCY).

⁶⁴⁰ Wywiad nr 21, BENEDYKT, (NIEMCY).

⁶⁴¹ Wywiad nr 53, BRONISŁAWA, POLSKA.

⁶⁴² Wywiad nr 55, CYRYLA, (POLSKA).

Tak, moje dziecko nabyło takie kompetencje, jest tolerancyjny, uważny i otwarty (na drugiego człowieka, na inność). Najprostszy przykład – „Mamo, a może chanukiję by tak zapalić?” (choć ma prawie 21 lat)...⁶⁴³.

Tak, jak najbardziej, a ja przy dziecku - wycieczki, wyjazdy, Zielone szkoły, uczestnicząc w różnych programach „Wola dzielnicą tolerancji” czy np. zawody sportowe – Turniej Piłkarski jako Mistrzostwa Świata i każda szkoła to inny Kraj – my oczywiście Izrael.

Oczywiście, dzięki szkole Laudera ja także nabyłem takie kompetencje, nie mówiąc o moich dzieciach. Zachowują się naturalnie, kiedy spotykają kogoś z innego kraju, o innym wyglądzie, innym zachowaniu. Moje dzieci nie mają problemu w relacjach z kimś z innego kręgu kulturowego. Potrafią dyskutować, zadawać pytania, argumentować swoje wypowiedzi. Oczywiście uczyliśmy tego w domu, ale szkoła Laudera ma bardzo duże zasługi⁶⁴⁴.

Oczywiście, jako rodzina staliśmy się bardziej światli, otwarci, wiemy, co to szabat. Trochę zakochaliśmy się w tej kuchni. Wszystko dzięki szkole Laudera w Pradze⁶⁴⁵.

Należy zauważyć, że aktorów społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera wyróżnia umiejętność działania w sytuacjach kulturowo niejednorodnych, których nie można nauczyć się z książek. Szkoły stwarzają warunki, które sprzyjają doświadczaniu złożoności i wieloznaczności, a tym samym nabywaniu kompetencji międzykulturowych.

Jedną z najważniejszych ról w procesie nabywania kompetencji międzykulturowych odgrywają nauczyciele, którzy są nie tylko ekspertami w swoich dziedzinach, ale także wykazują się większymi, już posiadanymi, kompetencjami międzykulturowymi. To oni w największym stopniu promują i transmitują wśród uczniów i rodziców postawy etnorelatywne (akceptację, adaptację i integrację)⁶⁴⁶. Są mediatorami

⁶⁴³ Wywiad nr 99, CZESŁAWA, (POLSKA).

⁶⁴⁴ Wywiad nr 44, CEZARY, (CZECHY).

⁶⁴⁵ Wywiad 76, CZCIBOR, (CZECHY).

⁶⁴⁶ Por. M. Bennett, J. Bennett., D. Landis (red.), *Handbook of Intercultural Training*, wyd. III, Thousand Oaks, CA: Sage Publications 2004.

międzykulturowymi uświadamiającymi uczniom od czego zależy postrzeganie drugiego człowieka i w jaki sposób kontakty z innymi kulturami pozwalają im dowiedzieć się więcej o Innym i tym samym o sobie samym⁶⁴⁷.

4.1.6. Kompetencja 6. Metody i formy nabywania kompetencji językowych poprzez naukę nie tylko języka ojczystego, ale także języków obcych, takich jak: języka angielskiego, języka hebrajskiego i/lub języków niemieckiego, hiszpańskiego, francuskiego.

Przynależność do społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy uwidacznia się także poprzez naukę języka hebrajskiego. Badani zwracali uwagę i byli świadomi nabywanych kompetencji lingwistycznych, socjolingwistycznych i komunikacyjnych, które stanowią przeciwwagę dla barier komunikacyjnych. W szkołach Laudera powszechna jest świadomość, że znajomość języków obcych, takich jak: języka angielskiego, języka hebrajskiego, języka hiszpańskiego i innych przyczynia się do bycia kompetentnym międzykulturowo. W wywiadach pojawiły się liczne opinie, które wskazywały, że znajomość języka obcego - przede wszystkim języka angielskiego - jest umiejętnością wyjątkowo pożądaną. Można założyć, że kompetencja językowa tworzy obiektyw, przez który widzimy świat wokół nas i kształtujemy nasze wartości i postawy.

Praktycznie wszyscy uczennice i uczniowie wskazywali na bardzo wysoki poziom nauczania języków obcych w szkołach Laudera, przede wszystkim języka angielskiego.

*Angielski był na bardzo wysokim poziomie. Nie musiałam chodzić na korepetycje jak moje koleżanki z innych szkół. Nauczyłam się podstaw hebrajskiego i całkiem dobrze hiszpańskiego*⁶⁴⁸.

*Nauczyłem się biegłej znajomości angielskiego. Bez problemu mówię i piszę po angielsku. Potrafię napisać esej po angielsku*⁶⁴⁹.

Ja na przykład w Lauderze nauczyłem się podstaw hebrajskiego i francuskiego. Angielski był na wysokim poziomie. Nie musiałem brać korepetycji, bo i tak umiałem

⁶⁴⁷ J. Nikitorowicz, *Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych...*, dz. cyt., s. 14.

⁶⁴⁸ Wywiad nr 26, APOLONIA, (POLSKA).

⁶⁴⁹ Wywiad nr 118, ARTUR, (CZECHY).

więcej niż moi koledzy z innych szkół. **To tak zobaczyłem w liceum, kiedy po teście progowym trafiłem do najwyższej grupy, a w Lauderze nie byłem najlepszy**⁶⁵⁰.

*W szkole wymagano uczenia się języków obcych. Bardzo często byli u nas goście z Ameryki, Izraela, Anglii. My też wyjeżdżaliśmy do innych szkół Laudera, musieliśmy mówić po angielsku, poza tym każdemu Żydowi czy Chińczykowi umiem powiedzieć „cześć”, „dzień dobry”, „miłego dnia” w ich językach*⁶⁵¹.

*Tak, tu się uczy kultury żydowskiej, ale najwięcej też francuskiego i hiszpańskiego*⁶⁵².

*Uważam, że języki były na wysokim poziomie. Kiedy byłem w liceum, po teście poziomującym trafiłem do grupy zaawansowanej. Chodziłem do Laudera od przedszkola. Tylko tam się uczyłem angielskiego, więc chyba ten język był na bardzo wysokim poziomie. W połowie liceum zdałem firsta, ale to zasługa Laudera, w liceum był na beznadziejnym poziomie*⁶⁵³.

*Przyznam szczerze, że nie przepadałem za angielskim, bo mi się wydawało, że nauczycielka nie przepadała za mną. W każdym razie uczyła dobrze. Języki były dobrze uczone, mieliśmy laureatów konkursów z angielskiego. Potem też hiszpański się poprawił*⁶⁵⁴.

*Bez sensu, że był hebrajski jako obowiązkowy. Niewiele się nauczyłem. I nie wiem, czy mi się przyda. No może raz w liceum na początku jak omawialiśmy Biblię, to wiedziałem, że tam był taki fragment po hebrajsku*⁶⁵⁵.

*Nauczyłam się angielskiego w światowym kontekście, to znaczy uczyłam się mówić po angielsku na różne światowe tematy*⁶⁵⁶.

⁶⁵⁰ Wywiad nr 127, AMADEUSZ, (POLSKA).

⁶⁵¹ Wywiad nr 125, ALDONA, (CZECHY).

⁶⁵² Wywiad nr 123, ANITA, (POLSKA).

⁶⁵³ Wywiad nr 121, ANDRZEJ, (POLSKA).

⁶⁵⁴ Wywiad nr 93, AXEL, (POLSKA).

⁶⁵⁵ Wywiad nr 92, ALAN, (POLSKA).

⁶⁵⁶ Wywiad nr 84, ADELA, CZECHY.

Moją wychowawczynią w Lauderze była anglistką. Potem jak miałam angielski np. w liceum, to widziałam, że w Lauderze to uczyłam się nie tylko gramatyki, ale i mówienia, piosenek, robiłam projekty. A w liceum to tylko jakieś testy maturalne. Ogólnie w liceum było nudno. Angielski w Lauderze był inny, zwłaszcza w gimnazjum był ekstra. Pamiętam, że nauczycielka była super. W ogóle żeby nie było, że narzekam. Lauder to była najfajniejsza nauka, super szkoła⁶⁵⁷.

Dorzuciłbym do tego jeszcze język angielski, co z jednej strony mogło tę szkołę wyróżniać na tle typowych polskich szkół, gdzie angielskiego uczono przeciętnie, a z drugiej strony wpisuje się w międzykulturowość, bo znajomość angielskiego otwiera dostęp do wiedzy, do ludzi – w tym także do innych kultur⁶⁵⁸.

Powyższe wypowiedzi świadczą o nabywaniu przez uczniów szkół Fundacji R. S. Laudera kompetencji językowych na poziomie konatywnym - sprawność językowa plus umiejętności komunikacyjne⁶⁵⁹. W szkołach skutecznie jest realizowana teoria Della Hymesa, który postulował, by język był narzędziem i sposobem porozumiewania się ludzi⁶⁶⁰.

W przeciwieństwie do uczniów niewielka grupa nauczycieli i rodziców wskazywała na już nabyte kompetencje językowe w zakresie znajomości języków obcych. Niektórzy nauczyciele i rodzice uważają, że są kompetentni językowo, inni te kompetencje tylko doskonalili. Bardzo często i nauczyciele, i rodzice pomijali odpowiedź na to pytanie, uzasadniając, że powinno być zadawane tylko dzieciom i młodzieży.

Z wypowiedzi nauczycieli i rodziców:

W czasie pracy w Lauderze nabyłem kompetencje językowe w zakresie znajomości języka angielskiego i hebrajskiego. Oczywiście hebrajski to tylko podstawy. Dyrektorka była Amerykanką, mimo że starała się mówić po polsku, to tak angielski był podstawą. Pamiętam, że kiedy szedłem na spotkanie z Dyrektorką, to przygotowywałem sobie teksty

⁶⁵⁷ Wywiad nr 119, ARIADNA, (POLSKA).

⁶⁵⁸ Wywiad nr 5, ADRIAN, (POLSKA).

⁶⁵⁹ Por. A. M. Harbig, *Kształcenie kompetencji interkulturowej przyszłych menedżerów – rola zajęć z języka obcego*, [w:] *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, (red.) M. Mackiewicz, Poznań 2010

⁶⁶⁰ D. Hymes, *Objectives and concepts of linguistic anthropology*, [w:] P. G. Mandelbaum, G. W. Lasker, E. M. Albert, *The Teaching of Anthropology*, Memoir 94, 1963.

po angielsku. Wiedziałem, w jakim celu idę, więc uczyłem się słówek. Pewnie chciałem zaimponować, że mówię po angielsku, ale to było dobre i motywujące. Szkoła zorganizowała nam kurs angielskiego, ale trwał krótko, nie wiem, dlaczego. Jeżeli chodzi o hebrajski, to od czasu do czasu uczyłem się jakiś zwrotów „przy okazji”, chociaż znam po hebrajsku modlitwę szabatową⁶⁶¹.

Pracując w Lauderze, mogłam przypomnieć sobie angielski w rozmowach z dyrektorką lub podczas wizyt szkoły z Wielkiej Brytanii. Oczywiście kiedy byliśmy w Izraelu, też mogłam rozmawiać po angielsku. Czasami trafiały do Laudera dzieci, które nie mówiły po polsku i trzeba było z nimi rozmawiać po angielsku, więc to też było wyzwanie i ćwiczenie⁶⁶².

Swobodnie mówię po angielsku, a dzięki rozmowom z dyrektorką doskonaliłam swoje umiejętności⁶⁶³.

Jestem z wykształcenia językowcem, biegle mówię po angielsku i dobrze po hebrajsku. W Lauderze nie nabywałem jakiś nowych kompetencji językowych, no chyba że podczas rozmów z dyrekcją lub rabinem, lub gośćmi, którzy odwiedzali Szkołę w Pradze, to wtedy rozmawiałem po angielsku⁶⁶⁴.

To były sporadyczne sytuacje, gdy wchodziłam do szkoły albo szłam do sekretariatu i spotykałam Helise, to witałam się po angielsku, i pytałam, jak się czuje, ale to takie krótkie rozmowy. Nie nauczyłam się dzięki temu języka, już umiałam. Poza tym to uczniów należy pytać, czy nauczyli się angielskiego albo ich rodziców. Moje dzieci nauczyły się angielskiego w szkole Laudera. Myśmy trochę z tego powodu wysłali dzieci do Laudera, żeby nie płacić za prywatny angielski.⁶⁶⁵

Jak zostało napisane w części teoretycznej, język ma pierwszorzędne znaczenie w uczeniu się kultury, nie tylko w jej międzykulturowym wymiarze. Na podstawie analizy powyższych wypowiedzi i opisów można przyjąć, że dzięki skutecznej edukacji językowej, przede wszystkim uczennice i uczniowie, w mniejszym stopniu nauczyciele

⁶⁶¹ Wywiad nr 130, BENEK, (POLSKA).;

⁶⁶² Wywiad nr 122, BRYGIDA, (POLSKA).

⁶⁶³ Wywiad nr 8, BERNADETTA, (POLSKA).

⁶⁶⁴ Wywiad nr 94, CLAUSE, (CZECHY).

⁶⁶⁵ Wywiad nr 95, CAROLINA, (POLSKA).

i rodzice, nabywają kompetencje międzykulturowe w zakresie komunikacji w językach obcych, takich jak: angielskim, hebrajski, hiszpańskim lub francuskim.

W wypowiedziach respondentek wyraźnie zaznacza się międzykulturowa perspektywa nauczania języków obcych poprzez równoległe kształtowanie kompetencji komunikacyjnych oraz międzykulturowych, np. przekazywanie na lekcjach języka hebrajskiego lub języka angielskiego wiedzy o danej kulturze, np. kulturze żydowskiej. Tak kształtowana wrażliwość międzykulturowa jest odejściem od etnocentryzmu w kierunku etnorelatywizmu i pozwala na tworzenie postaw opartych na akceptacji i adaptacji międzykulturowej⁶⁶⁶. Nauczyciele języków obcych w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera są nie tylko ekspertami w zakresie znajomości danego języka, ale także *tłumaczami międzykulturowymi*. Realizują jeden z najważniejszych celów edukacji językowej, wspierają rozwój osobowości uczącego się, jego poczucie tożsamości, przez doświadczanie bogactwa języków i kultur⁶⁶⁷.

Przede wszystkim to uczniowie szkół Fundacji Ronalda S. Laudera nabywają kompetencje międzykulturowe podczas nauki języków obcych. Założenia międzykulturowości edukacji językowej są realizowane dzięki odpowiednio opracowanym programom nauczania i materiałom dydaktycznym, strukturyzacji sytuacji dydaktycznych i doborowi tematów. Główną rolę w tym procesie odgrywają wysokiej klasy specjaliści-nauczyciele, którzy dzięki wykorzystaniu na lekcjach najnowszych narzędzi dydaktycznych i metod nauczania stają się *pośrednikami międzykulturowymi*.

4.1.7. Kompetencja 7. Wykorzystywanie nabytych kompetencji międzykulturowych w dalszej nauce, pracy i życiu codziennym przez dzieci, nauczycieli i rodziców - aktorów społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy.

W większości przypadków badani wyrażali pogląd, że kompetencje międzykulturowe są bardzo ważne i te nabyte w szkołach Fundacji R. S. Laudera wykorzystują na co dzień. Odnoszą się do zdolności danej osoby do przystosowania się lub skutecznego działania w różnych kontekstach kulturowych. I uczniowie, i nauczyciele, i rodzice zwracali uwagę na fakt, że ludzie kompetentni międzykulturowo są otwarci,

⁶⁶⁶ M. Bennett, *Towards ethnorelativism: A development model of intercultural sensitivity*. [w:] R. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth: Intercultural Press 1993, s. 21-71.

⁶⁶⁷ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003, s. 13.

tolerancyjni i wrażliwi na Inność. Dzięki nabytym lub utrwalonym w szkołach Fundacji R. S. Laudera kompetencjom skutecznego funkcjonowania wśród różnych kultur, odpowiedniego myślenia i działania oraz komunikowania się z ludźmi z różnych środowisk kulturowych – w kraju lub za granicą – uczniom, nauczycielom, rodzicom łatwiej funkcjonować w pluralistycznym społeczeństwie, w którym, jak konstatuje P. P. Grzybowski: *Każda jednostka ma tu prawo do własnej Inności i Obcości, do wolności, do wzajemnej tolerancji i negocjowania swoich poglądów w sferze publicznej oraz uczestniczenia w życiu społecznym na równych prawach z innymi*⁶⁶⁸.

Wnioski z analizy wywiadów jednoznacznie wskazują, że aktorzy społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera nabywają kompetencje międzykulturowe i je wykorzystują w dalszej nauce, pracy i życiu codziennym w następujących obszarach społecznego działania.:

- umiejętnie radzą sobie w odmiennych sytuacjach społecznych;
- z łatwością adaptują się w różnych sytuacjach międzykulturowych;
- są uwrażliwieni na różnice międzykulturowe;
- wykazują się brakiem etnocentryzmu i empatia międzykulturową⁶⁶⁹.

Kompetencje międzykulturowe wzrastają wraz z motywacją osoby komunikującej się (także w językach obcych), wraz z nabywaną przez tę osobę wiedzą, także gdy u osoby komunikującej się wzrasta poziom nakierowania na drugą osobę (tzw. altercentryzm) oraz gdy potrafimy podczas interakcji międzykulturowej odwzajemniać pozytywne działania i kompensować działania negatywne. Dzięki kontaktom z przedstawicielami różnych kultur w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera stwarzana jest przestrzeń do komunikacji międzykulturowej, która zyskuje miano spotkania z *Obcym* lub *Innym*.

⁶⁶⁸ P. P. Grzybowski, G. Idzikowski, *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018, s. 29.

⁶⁶⁹ B. H. Spitzberg, *A Model o f Intercultural Communication Competence*, [w:] *Intercultural Communication: A Reader*, eds. L. A. Samovar, R. E. Porter, International Thomson Publishing, Wadsworth 1994, s. 347 - 357.

Na podstawie zebranego materiału badawczego można przyjąć tezę, że kompetencje międzykulturowe były nabywane w szkołach Laudera w Polsce i Europie w sposób naturalny, m.in. poprzez obcowanie z Innymi oraz różnymi kulturami.

Z wypowiedzi uczniów:

Nie myślę, czy wykorzystuję kompetencje międzykulturowe nabyte w Lauderze. Przy okazji tego wywiadu widzę, że tak. Teraz tak myślę, że to przecież w szkole uczyłem się o innych kulturach. Łatwiej, moim zdaniem, nawiązuje kontakty. Swobodnie mówię po angielsku. To zasługa Laudera. Kiedy przyjeżdżali do Laudera uczniowie z Emmanuel College z Anglii, to przecież rozmawialiśmy po angielsku. Potem byłem z Laudera w Stanach Zjednoczonych na makabiadach. Mieszkaliśmy w rodzinach amerykańskich. Cały czas trzeba było rozmawiać po angielsku. Teraz tak myślę, że zdecydowanie wykorzystuję to, czego nauczyłem się w Lauderze⁶⁷⁰.

Nauczyłem się języka hebrajskiego i angielskiego. Jako nieżydowski uczeń poznałem tradycje żydowskie. Wiem, jak się zachować podczas szabatu, dlaczego rabin nie podaje ręki kobiecie. Znaczący może podać, ale to się zdarza bardzo rzadko⁶⁷¹.

Jak najbardziej. Czuję, że mogę iść do każdej innej szkoły. Nauczyłam się być liberalna, akceptować inność, za to jestem wdzięczna szkole Laudera w Pradze⁶⁷².

Żyjemy w globalnej wiosce, a częstotliwość oraz intensywność kontaktów międzykulturowych stale wzrasta. Z tego powodu umiejętność dialogu z przedstawicielami innych kultur jest cenna, czy to podczas wyjazdu za granicę, czy w przypadku pracy z cudzoziemcami. Ogólne uwrażliwienie oraz tolerancja ułatwiają komunikację, ponadto obycie z kulturą żydowską pomogło mi podczas pracy z wycieczkami młodzieży żydowskiej⁶⁷³.

Jako inżynier nie mam w życiu zawodowym styczności z kulturą i nie przychodzi mi do głowy, w jaki sposób je wykorzystuję, choć nie wykluczam, że dzieje się to

⁶⁷⁰ Wywiad nr 118, ARTUR, (CZECHY).

⁶⁷¹ Wywiad nr 103, ABELARD, (CZECHY).

⁶⁷² Wywiad nr 84, ADELA, CZECHY.

⁶⁷³ Wywiad nr 26, APOLONIA, (POLSKA).

nieświadomie. *Być może pomagają mi one w kontaktach z innymi ludźmi – w szerszym spojrzeniu, przyjęciu cudzego punktu widzenia, otwartości itp.*⁶⁷⁴.

Także nauczyciele wykorzystują nabyte w pracy w szkołach Laudera kompetencje:

*Tak, choćby oprowadzając grupy po Ziemi Kłodzkiej i odnosząc się do historii Dolnego Śląska. Zwracam uwagę na pozostałości po wielokulturowości (doświadczenie mi pokazuje, że turyści na to nie zwracają uwagi)*⁶⁷⁵.

*Tak, wykorzystuję zdobyte kompetencje. Jestem bardziej wrażliwa na inność, wyrozumiała, tolerancyjna. Pracuję z ludźmi z Włoch, dokładnie z Rzymu, pracowałam a Afganistanie, mam mieszane pochodzenie (jestem czeską Żydówką). Myślę, że dzięki szkole Laudera w Pradze jestem na wyższym poziomie, jeżeli chodzi o nabyte kompetencje międzykulturowe*⁶⁷⁶.

*Jako nauczyciel przedmiotów żydowskich i koordynator programów i projektów żydowskich sądzę, że rozwinąłem umiejętności dydaktyczne i wychowawcze dotyczące komunikowania treści żydowskich i osiągania celów edukacyjnych, u odbiorców żydowskich i nieżydowskich. We współpracy z innymi nauczycielami oraz uczniami*⁶⁷⁷.

*W nowej szkole mogę śmiało poprowadzić lekcje dotyczące, świąt żydowskich zwyczajów, opowiedzieć o miejscach żydowskich nie tylko w Warszawie, ale w Polsce*⁶⁷⁸.

*Zdecydowanie wykorzystuję nabyte kompetencje, chociaż uważam, że wcześniej je miałam. Mam taką swoją teorię, że podczas rekrutacji nauczycieli dyrekcja „wyczuwała” otwartość nauczyciela. Dzisiaj często wykorzystuję nabyte w Lauderze kompetencje. Podczas realizowania niektórych tematów bardzo często nawiązuję do wiedzy z zakresu historii i kultury żydowskiej, do wiedzy o języku*⁶⁷⁹.

⁶⁷⁴ Wywiad nr 5, ADRIAN, (POLSKA).

⁶⁷⁵ Wywiad nr 18, BOŻENNA, (POLSKA).

⁶⁷⁶ Wywiad nr 14, BRATUMIŁA, (CZECZY).

⁶⁷⁷ Wywiad nr 13, BOGDAN, (POLSKA).

⁶⁷⁸ Wywiad nr 67, BOGUSŁAWA, (POLSKA).

⁶⁷⁹ Wywiad nr 8, BERNADETTA, (POLSKA).

Myślę, że musiałam je mieć wcześniej, skoro zdecydowałam się na pracę w szkole żydowskiej (nie mając wcześniej pojęcia o judaizmie czy kulturze Żydów). Choć to wniosek wysnuty teraz. A pracując 22 lata, na pewno je doskonaliłam⁶⁸⁰.

Ponownie – tak! Oprócz wiedzy, którą uczniowie zdobywali podczas działań opisanych powyżej, była jeszcze inna sfera życia pozwalająca na zdobywanie kompetencji międzykulturowych. Wiedza to konkrety, pomiędzy którymi żyło coś, co trudno opisać, a co tak naprawdę (w moim odczuciu) stanowi kompetencje międzykulturowe. Trudno definiowalne, ale bardzo odczuwalne – atmosfera, możliwość współistnienia i współżycia dzieciaków z różnych kręgów kulturowych w jednej klasie/na jednym korytarzu. Ciekawość innych - tych bliższych, siedzących obok. I konsekwencja poznania ich - otwartość na tych dalszych innych. I gotowość oswojenia obcego⁶⁸¹.

Potrzeba poznawania innych kultur towarzyszyła mi od lat wczesnej młodości. Rozpoczynając pracę w szkole byłam osobą otwartą na innych, ciekawą innych. Być może było to związane z faktem, że jako przedstawiciel grupy mniejszościowej sama miałam ogromną potrzebę bycia zaakceptowaną i rozumianą... Myślę, że podczas pracy w Szkole Lauder-Morasha upewniłam się i zakrepełam w mojej potrzebie tolerancji (w pozytywnym znaczeniu) wobec ludzi i poszanowania ich inności. Niewątpliwie zdobyłam wiedzę tak dotyczącą innych kultur, jak i pozwalającą mi na zrozumienie mechanizmów społecznych będących motorem pewnych zachowań⁶⁸².

Tak, ucząc literatury, będąc wychowawcą⁶⁸³.

Tak myślę że podczas ponad 10 lat mojej pracy w szkole zdobyłem wiele nowych kompetencji które jeszcze bardziej otworzyły na świat kultury A co najważniejsze chęć ich poznawania. Niejednokrotnie również spotykałem się z uczniami innych szkół w Polsce którzy chcieli poznać kulturę żydowską. Zauważyłem że jest wśród uczniów duże zainteresowanie oraz chęć bezpośredniego zdobywania wiedzy na temat historii Żydów

⁶⁸⁰ Wywiad nr 122, BRYGIDA, (POLSKA).

⁶⁸¹ Wywiad nr 123, BRONISŁAWA, (POLSKA).

⁶⁸² Wywiad nr 53, BRONISŁAWA, POLSKA.

⁶⁸³ Wywiad nr 21, BENEDYKT, (NIEMCY).

judaizmu. Książki jednak nie są w stanie do końca zastąpić doświadczenia spotkania z przedstawicielem jakiejś kultury np. judaizmu⁶⁸⁴.

Rodzice, odpowiadając na pytanie dotyczące nabytych w szkołach Fundacji R. S. Laudera kompetencji, poza własnymi odczuciami, wypowiadali się poprzez pryzmat doświadczeń swoich dzieci.

Wybrane wypowiedzi rodziców:

Tak, mój syn wykorzystywał nabyte kompetencje chociażby w liceum (w Czackim), włączając się aktywnie w organizację różnych wydarzeń. Kiedy chodził do szkoły, wykonywał różne projekty, ja przy okazji, często pomagając, też się uczyłam⁶⁸⁵.

*Tak, wiele ciekawych rzeczy się dowiedziałam, Szkoła Laudera bardzo przybliżyła mi judaizm. Myślę, że poznałam wiele zwyczajów i nie powinnam popełnić wiele błędów, np. że nie pisze i nie używa się niektórych imion Boga. Tak naprawdę to dzięki mojemu synowi się dowiedziałam*⁶⁸⁶.

Bardzo dużo podróżuję i mieszkalem w wielu krajach, tak więc moje kompetencje międzykulturowe są silne. W szkole Laudera w Pradze, jako rodzic, tylko je umacniam⁶⁸⁷.

Aktorzy społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera wykorzystują nabyte kompetencje międzykulturowe w dalszej edukacji, pracy i codziennym życiu. Nabywanie, wykorzystywanie kompetencji międzykulturowych zawsze będzie zależne od indywidualnych zdolności jednostki, takich jak np.: empatii, otwartości, samoświadomości, zdolności do adaptacji, umiejętności językowych czy też wiedzy kulturowej. Jak słusznie zauważa J. Nikitorowicz: *Efekty nabywania kompetencji międzykulturowych są wynikiem stworzonych warunków do uczenia się podobieństw i różnic kulturowych, prowadzonej polityki edukacyjnej*⁶⁸⁸.

⁶⁸⁴ Wywiad nr 125, BORYS, (POLSKA).

⁶⁸⁵ Wywiad nr 99, CZESŁAWA, (POLSKA).

⁶⁸⁶ Wywiad nr 55, CYRYLA, (POLSKA).

⁶⁸⁷ Wywiad nr 44, CEZARY, (CZECHY).

⁶⁸⁸ J. Nikitorowicz, *Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych*, dz. cyt., s. 14.

4.2. Dyskusja wyników badań w świetle teorii światów A. L. Straussa, A. Clarke i modelu wrażliwości kulturowej M. J. Bennetta

Społeczne światy należy traktować jako „całości społeczne”⁶⁸⁹, które uczestniczą w danej działalności i mają określone kompetencje do jej wykonywania. Uczestnicy-aktorzy danego świata (w interesującym mnie zagadnieniu – uczniowie, nauczyciele i rodzice szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy) mają zobowiązanie⁶⁹⁰ do tworzenia wspólnej ideologii odnośnie tego, w jaki sposób i w jakim dyskursie realizować dane działanie⁶⁹¹. Istotą tego świata są działania podejmowane przez jego uczestników na arenie. Należy zaznaczyć, że teoria społecznych światów wyraźnie odnosi się do badań etnograficznych, a zatem do metodologii teorii ugruntowanej. Stosowane w niej (teorii) pojęcia czy też kategorie analityczne, takie jak np.: główne działanie, technologia, areny, granice, legitymizacja, segmentacja, profesjonalizacja, przecinanie się światów, pączkowanie lub negocjacje, mają swoje źródło w obserwowanej przez badacza rzeczywistości. W ujęciu A. Straussa i A. Clarke społeczne światy są jednostkami analizy w badaniach społecznych. Oczywiście np. aktorzy społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera są składowymi tego świata, jakkolwiek są tylko jego częścią, elementem.

Konstatuję za Anselmem L. Straussem, że świat społeczny szkół Fundacji Ronalda S. Laudera:

- jest uniwersum uregulowanych wzajemnych relacji (*universe of regularized mutual response*);
- jest areną, w której istnieje pewien rodzaj organizacji;

⁶⁸⁹ z ang. *social wholes*

⁶⁹⁰ z ang. *commitment*

⁶⁹¹ Por. A. Clarke, “Social Worlds/ Arenas Theory as Organizational Theory. [w:] *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*, (red.) D. R. Maines. New York: Aldine de Gruyter 1991, s. 119-158.; A. Clarke, “A Social Worlds Research Adventure. The Case of Reproductive Science.” [w:] *Grounded Theory in Practice*, (red.) A. L. Strauss, J. Corbin. Thousand Oaks, London–New Delhi: Sage Publications 1997, s. s. 63-94.

→ stanowi obszar kulturowy (*cultural area*), którego granice wyznacza komunikacja⁶⁹².

Zastosowana przeze mnie rama teoretyczna pozwoliła wskazać charakterystyczne sposoby interpretowania określonych działań i znaczeń tym działaniom przypisywanych, rytuałów, motywów i intencji uczniów, nauczycieli i rodziców - aktorów społecznych szkół Fundacji Laudera. To właśnie oni tworzą grupę odniesienia i perspektywę poznawczą dla jednostki. Dzięki grupie odniesienia jednostka postrzega nie tylko siebie i otaczającą ją rzeczywistość, ale także na niej buduje system wartości.

Świat społeczny szkół Fundacji Ronalda S. Laudera ma charakter synkretyczny - należy do typu *produkcyjnych światów* (*production worlds*), jego aktywność skupia się na kwestiach naukowych, edukacyjnych, jak i wspólnotowy(*communal worlds*)⁶⁹³.

Aktorzy społecznego świata szkół Fundacji R. S. Laudera koncentrują działania wokół podstawowego działania, jakim jest edukacja, w tym ta, która ma służyć odbudowie kultury, historii żydowskiej jako dziedzictwa kultury europejskiej i światowej. Jednym z celów dydaktyczno-wychowawczych uczestników tego społecznego świata jest m.in. kształtowanie i rozwijanie kompetencji międzykulturowych.

Aktorzy społecznego świata szkół Fundacji R. S. Laudera są uwikłani w arenę rozumianą jako *obszar działań i interakcji pomiędzy potencjalnie nieskończoną ilością rozmaitych zbiorowych całości*⁶⁹⁴. Pojęcie areny odnosi się także do debaty, dyskusji prowadzonej na temat jakiegoś sporu. W szkołach Laudera są toczone dyskusje np. na temat koszerności w szkole, obchodzenia świąt chrześcijańskich. Areny mają wymiar amorficzny, trudny do uchwycenia, nawiązują do wszystkich działań świata społecznego i są kształtowane przez aktorów – uczniów, nauczycieli i rodziców szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy.

⁶⁹² Por. A. L. Strauss, *Continual Permutations of Actions*. New York: Aldine de Gruyter 1993; T. Shibutani, "Reference Groups as Perspectives." [w:] *Symbolic Interaction. An Introduction to Social Psychology*, (Red.) N. J. Herman, L. T. Reynolds. Dix Hills, New York: General Hall 1994, s. 267-677.

⁶⁹³ A. Clarke dzieli światy społeczne na trzy typy: produkcyjne światy (*production worlds*), wspólnotowe światy (*communal worlds*), ruchy społeczne (*social movements*); por. A. Clarke, *Social Worlds/ Arenas Theory as Organizational Theory The Case of Reproductive Science...*

⁶⁹⁴ Tamże, s. 121.

W przypadku społecznych światów zaznacza się płynność ich granic (*fluid boundaries*). Próba rozstrzygnięcia tego problemu przyczynia się procesowi powstawania subświatów. Społeczny świat szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy jest wspólnotą jednostek połączonych komunikowaniem oraz dzieleniem określonego światopoglądu i sposobu widzenia rzeczywistości społecznej, zwłaszcza zaś jej obszaru związanego z następującymi relacjami: uczeń-nauczyciel; nauczyciel – rodzic; uczeń – rodzic.

Komunikowanie aktorów społecznych oraz szerzenie dzielonych przez nich poglądów i wartości odbywa się poprzez procesy dydaktyczno-wychowawcze oraz towarzyszące im działania edukacyjne w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy, np. wspólne ochodzenie świąt żydowskich, naukę języka hebrajskiego.

Legitymizacja, czyli uzasadnienie istoty aktywności społecznego świata szkół Fundacji R. S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy wiąże się prawomocnością jego istnienia, zgodnie z obowiązującymi aktami prawnymi dotyczącymi funkcjonowania szkół w danym państwie⁶⁹⁵. Legitymizacja często podkreśla pewną unikatowość działania w obrębie podstawowego działania⁶⁹⁶. Wokół misji edukacyjnej szkół Fundacji Ronalda S. Laudera pojawiają się działania towarzyszące, takie jak na przykład: odniesienia do tradycji szkół żydowskich w Polsce i w Europie, obchody świąt żydowskich, nauka historii i kultury żydowskiej czy też języka hebrajskiego.

Z obserwacji autora niniejszej pracy wynika, że *stawanie się aktorem* społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera można podzielić na kilka następujących faz:

- przyjęcie do grona społeczności szkolnej;
- faza *dezorientacji* wynikająca z nieznaności np. obyczajów szabatowych (jeżeli mówimy o dziecku, nauczycielu, rodzicu niezwiązanym do tej pory z kulturą i historią żydowską));

⁶⁹⁵ Np. w Polsce USTAWA z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

⁶⁹⁶ A. L. Strauss, *Continual Permutations of Action*. New York: Aldine de Gruyter 1993, s. 218-219.

- faza asymilacji *profesjonalnej* polegająca na np. poznawaniu zasad szabatowych, w tym modlitwy szabatowej, pieśni żydowskich, zasad koszerności, tradycji i obyczajów żydowskich etc.
- asymilacja, osiągnięcie poziomu etnorelatywnego, stabilizacja (m.in. dzięki znajomości ról w tym społecznym świecie);
- dalszy rozwój, zaangażowanie w życie związane z kulturą i historią żydowską po ukończeniu szkoły (np. udział w festiwalach kultury żydowskiej, udział w uroczystościach upamiętniających Shoah).

Kompetencje międzykulturowe to umiejętność interakcji i komunikowania się z ludźmi z różnych kultur w sposób pełen szacunku. Jest to pomost między różnorodnością a integracją, klucz do stworzenia przyjaznych środowisk edukacyjnych. Nauczanie o różnorodności jest ważnym krokiem w osiąganiu kompetencji międzykulturowych w każdej szkole Laudera.

Szkoły Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy są miejscami nabywania kompetencji międzykulturowych. Edukacja międzykulturowa jest wpisana w misję tych szkół, które dostrzegają a przede wszystkim szanują i celebrują różnorodności we wszystkich obszarach ludzkiego życia. Analiza badań wskazuje, że kompetencje międzykulturowe w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy są wielowymiarową umiejętnością wypracowywaną w permanentnym procesie zdobywania wiedzy i umiejętności o różnicach kulturowych. Dzieci i młodzież są przygotowywane do kontaktów z kulturowo odmiennymi społecznościami. Nabywają umiejętności działania w sytuacjach kulturowo niejednorodnych. W działaniach dydaktyczno-wychowawczych zauważa się nacisk na stwarzanie dzieciom, nauczycielom i rodzicom warunków doświadczania *Innego* – etycznego wykorzystywania kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej. Obcość traktowana jest jako wyzwanie do otwarcia na inną kulturę.

Kształtowanie i rozwijanie kompetencji międzykulturowych w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera zaznacza się w trzech nadrzędnych kategoriach:

- postaw;
- wiedzy;
- umiejętności.

Z przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie, nauczyciele i rodzice wykazują cechy i postawy osób kompetentnych międzykulturowo, które:

- mają szacunek dla innych kultur, światopoglądów i stylów komunikacji;
- rozumieją zachowania innych ludzi, ich inne zwyczaje kulturowe i sposoby myślenia, niezależnie od tego, jak niezwykle lub dziwne mogą się wydawać;
- są zdolni i gotowi do uznawania i akceptowania różnych zachowań i idei;
- są świadomi własnych uprzedzeń i zachowań (w celu reagowania w sposób odpowiedni kulturowo);
- są ciekawi innych kultur;
- otwarci na różne sposoby myślenia i zachowania.

W idei edukacji Lauderowskiej wyraźnie zaznacza się chęć zbliżenia się i „bycia razem” stykających się światów – żydowskiego i nieżydowskiego⁶⁹⁷. Dodać należy, że jest to próba integracji bez jawnego czy ukrytego „programu dominacji” jednej z grup.

W szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy uczniowie, nauczyciele i rodzice doświadczają nowego podejścia do edukacji międzykulturowej. Programy edukacji międzykulturowej są wzbogacone o wiedzę o historii i kulturze żydowskiej w taki sposób, by pokazać nie to, co dzieli kultury, ale to, co je łączy, np.: uniwersalne wartości, wspólne elementy kultury, podobieństwo dziejów, zbieżność życiowych celów itp.

Jako czynny obserwator społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy zauważyłem, że skuteczność edukacji międzykulturowej, w tym nabywanie kompetencji międzykulturowych, nie wynika z chęci zacierania różnic którejkolwiek z kultur, ale z umacniania świadomości istnienia tych różnic, poznawania ich, akceptowania, a nawet przyjmowania cech innej kultury.

Nabywanie, kształtowanie i rozwijanie kompetencji międzykulturowych w szkołach Laudera odbywa się dzięki nieredukowalności różnic między jakimikolwiek grupami ludzi, np.: ludźmi różnych ras, narodowości, kultur, wierzeń, wyznawanych wartości, wykonywanych zawodów itp.

⁶⁹⁷ Na przykład dzieci nieżydowskie znają modlitwę szabatową oraz zasady koszerności, chłopcy wiedzą, że kiedy wchodzi do synagogi, powinni nałożyć kipę (żydowskie nakrycie głowy).

Edukacja w tych placówkach wspiera jednostki w kreowaniu dialektycznego procesu kształtowania tożsamości międzykulturowej, a aktorzy społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy nabywają następujące kompetencje międzykulturowe w perspektywie trzech wymiarów⁶⁹⁸:

Postawy:

- Umieją funkcjonować i komunikować się w niehomogenicznym świecie.
- Okazują szacunek innym ludziom.
- Są tolerancyjni dla niejednoznaczności.
- Są otwarci na różnorodne kultury.
- Wykazują się empatią wobec innych ludzi.

Wiedza:

- Mają wiedzę o innych religiach, kulturach, ich historii i tradycjach (w tym historiach narodowych, historii i kulturze żydowskiej w ich europejskiej i światowej perspektywie).
- Rozumieją, że inna kultura to także np. inny sposób odżywiania się, różne podejście do seksualności czy płodności w różnych religiach a nie tylko przynależność narodowa.
- Znają różne święta narodowe, świeckie i religijne i wiedzą, jak je obchodzić, np. dzień niepodległości w danym kraju, święta żydowskie, święta chrześcijańskie.
- Nabywają kompetencje międzykulturowe poprzez udział w zajęciach na temat międzykulturowości, projektach i konkursach międzynarodowych, i międzykulturowych.

Umiejętności:

- Wchodzą w interakcje międzykulturowe.

⁶⁹⁸ Podział według M. Byrama. Patrz rozdział teoretyczny niniejszej pracy, s. 46-47. Por. M. Byram, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters 1997, s. 13., za: T. Róg, Teoria w pigułce [w:] *Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce, Zestaw 10., Kompetencja interkulturowa, Zestaw 1.*, ORE, Warszawa 2017, s. 14-17.

- Sprawnie i skutecznie komunikują się w językach obcych (m.in.: angielskim, hebrajskim, hiszpańskim).
- Umieją zachować się w sytuacjach międzykulturowych (przygotowanie potraw koszernych, odpowiednie zachowania w synagodze, kościele, cerkwi).
- Umieją zachować się podczas różnych świąt świeckich i religijnych.

Konkludując, kompetencje międzykulturowe odnoszą się do następujących obszarów :

- motywacji i postawy – w relacjach międzykulturowych niezbędna jest chęć porozumienia się z Innym;
- tolerancji na niejasność i niejednorodność;
- wiedzy i umiejętności – zbiór niezbędnych informacji o innych kulturach;
- otwartości.

Każdy z powyższych wymiarów jest ważny. Motywacja, postawa, tolerancja i otwartość są elementami kultury ogólnej, podczas gdy wiedza i umiejętności są szczególne dla danej kultury i wymagają aktywnych poszukiwań informacji a także treningu w redukowaniu niepewności w kontakcie z różnorodnymi kulturami.

Kompetencje międzykulturowe są potrzebne jako podstawowa umiejętność do każdej interakcji z jednostką lub grupą kulturowo różnorodną. Konieczne jest nie tylko posiadanie umiejętności społecznych, ale także wrażliwość i zrozumienie dla innych wartości, poglądów, sposobów życia i myślenia, a także samoświadomość w przekazywaniu własnych wartości i poglądów w jasny, ale odpowiedni sposób.

Z natury nie jesteśmy wrażliwi na inne kultury, a etnocentryzm jest naturalną reakcją na różnice kulturowe. Jakkolwiek z wypowiedzi większości respondentów wynika, że doświadczenie, poszerzanie wiedzy, rozwój umiejętności oraz refleksja jednostki mogą przyczynić się do przejścia od fazy etnocentryzmu do fazy etnorelatywizmu.

Należy zauważyć, że w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera, w warunkach formalnej edukacji językowej, zaznacza się nauczanie języków obcych w perspektywie międzykulturowej. Podczas nauki języków angielskiego lub hebrajskiego łączone są treści kulturowe z językowymi, dzięki takiemu podejściu uczniowie doświadczają bogactwa innych języków i kultur.

Z wywiadów wynika, że na lekcjach języków obcych uczniowie nabywają umiejętności w zakresie m.in.:

- dostrzegania podobieństw i różnic między własną kulturą a kulturą społeczeństwa, którego język jest przedmiotem nauki, w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera nauka o kulturze i historii Izraela.
- analizowania nowych zjawisk kulturowych, w tym tradycji przedstawicieli innej społeczności;
- tolerancji, międzykulturowej empatii i bezkonfliktowego kontaktowania się z przedstawicielami innej kultury (nauka o tradycjach i świętach żydowskich).

Lekcje języków obcych stają się miejscem kształtowania i rozwijania etnorelatywnej wrażliwości międzykulturowej⁶⁹⁹. W przeprowadzonych badaniach wyraźnie uwidocznił się model rozwojowy wrażliwości międzykulturowej, tzw. *skala Bennetta*. Z teoretycznego punktu widzenia idee M. Bennetta opierają się na połączeniu fenomenologii i konstruktywizmu: ekspansywne zastosowanie metody fenomenologicznej łączy się tutaj z procesem konstruowania znaczeń kulturowych, co pozwala zrealizować cel „budowania tożsamości”. Według Bennetta wrażliwość kulturowa i różnice kulturowe stanowią potencjalne *przeszkody* lub *zalety* w budowaniu relacji i komunikacji z innymi. Model rozwoju otwartości międzykulturowej jest ważnym elementem produktywności, innowacji i kreatywności. Zdaniem M. Bennetta, świadomość różnic kulturowych przechodzi przez kilka etapów. Zaznacza, że na początkowym etapie rozwoju samo istnienie tych różnic zwykle nie jest przez nas urzeczywistniane. Model rozwoju wrażliwości międzykulturowej pokazuje strukturę poznania różnic kulturowych, innymi słowy, pokazuje, jak zmienia się stosunek ludzi do innej kultury.

Sześć etapów skali Bennetta pokazuje, jak człowiek widzi, myśli i interpretuje to, co dzieje się wokół niego z punktu widzenia przedstawiciela określonej kultury. Analizując wypowiedzi uczniów, nauczycieli i rodziców – aktorów społecznego świata szkół Fundacji

⁶⁹⁹ Por. M. Bennett, *Thoward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity* [w:] R. M. Paige (red.) *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press 1993, s. 21-71.

R. S. Laudera, uwidaczniają się następujące fazy modelu wrażliwości międzykulturowej M. Bennetta:

- wymiar etnocentryczny: w wywiadach pojawiają się opinie, z których wynika, że kultura żydowska czy też chrześcijańska jest najważniejsza. Niektórzy respondenci, oceniając innych, stosują kryteria właściwe własnemu kręgowi kulturowemu, co jest naturalnie nieuzasadnione i niewłaściwe. Postawie etnocentrycznej często towarzyszą zaprzeczenie, obrona i minimalizacja. (Uczniowie często deprecjonowali inną kulturę, uważając się za lepszych. Na przykład w pierwszych miesiącach nauki dzieci nieżydowskie trywializowały zasady koszerności, podczas gdy po kilku latach nauki wyrażały dumę z faktu, że znają te zasady, np. podczas podróży samolotem często wybierały właśnie posiłek koszerne; chwaliły się umiejętnością rozpoznawania posiłków koszernych.).
- wymiar etnorelatywny: po kilku miesiącach, czasami latach, wspólnej nauki uczniowie żydowscy i nieżydowscy akceptowali różnice w zachowaniach i wyznawanych wartościach (np. wspólne obchodzili święta żydowskie i chrześcijańskie), swobodnie adaptowali się w nowych sytuacjach społecznych (odpowiednie zachowanie w synagodze, kościele i innych miejscach kultu religijnego), integrowali się wokół wspólnych idei, projektów międzykulturowych. Bardzo często dzieci nieżydowskie ze względu na obchody szabatu przekładały terminy imprez urodzinowych np. na niedzielę, by mogły w nich uczestniczyć dzieci żydowskie⁷⁰⁰.

Osiągnięcie postawy etnorelatywnej wśród aktorów społecznego świata szkół Fundacji R. S. Laudera jest możliwe do osiągnięcia m.in. dzięki dobrej organizacji procesu kształcenia, zapewnieniu wykwalifikowanej kadry dydaktyczno-naukowej, ich rozległej wiedzy merytorycznej, umiejętności stosowania różnych metod nauczania opartych na najnowszej wiedzy oraz dobrym warunkom kształcenia, a także możliwości obcowania z przedstawicielami innych kultur. Jak konstatuje J. Nikitorowicz: *Doświadczenia nabywane w procesie bezpośredniej i pośredniej komunikacji z reprezentantami innych kultur, szczególnie umiejętności dialogiczne (otwartość na poznawanie, negocjowanie war-*

⁷⁰⁰ Por. Bennett M.J. *Towards a developmental model of intercultural sensitivity* [w:] Paige R. M. (red.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME, Intercultural Press 1993.

*tości i zasad z zachowaniem szacunku do własnego dziedzictwa kulturowego) kształtują naturalną gotowość rozszerzania i pogłębiania odziedziczonych wartości, zasad i wzorców postępowania, adaptacji wybranych elementów z innych kultur do własnego systemu wartości*⁷⁰¹.

Mimo podziału na sześć etapów, model M. Bennetta stanowi kontinuum, jest procesem trwającym całe życie. Jak widzimy na przykładzie edukacyjnego fenomenu szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy, dzięki edukacji międzykulturowej można łączyć wiedzę, postawy i umiejętności, aby podjąć skuteczny dialog międzykulturowy, który prowadzi nie tylko do zmian społecznych, ale także nabywania kompetencji międzykulturowych.

⁷⁰¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych*, Edukacja 2019, 3(150), s. 10.

ZAKOŃCZENIE

Tematem podjętych i przeprowadzonych przeze mnie badań było kształtowanie kompetencji międzykulturowych w procesie kształcenia i wychowania w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy. Te otwarte kulturowo i światopoglądowo szkoły integrują w swych murach dzieci różnych wyznań, religii i narodowości. Wypracowane w tych szkołach metody i formy nauczania z pewnością mogą stanowić inspiracje dla edukacji międzykulturowej w Polsce i w Europie, a programy nauczania przedmiotów żydowskich to niezwykle cenny materiał dla nauczycieli poszukujących nowych wyzwań i impulsów intelektualnych w edukacji komparatystycznej.

Konkludując, na podstawie przeprowadzonej analizy jakościowej wywiadów częściowo ustrukturyzowanych uzyskano odpowiedzi na postawione w pracy pytania badawcze.

Aktorzy społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera definiują i rozumieją pojęcie kompetencji międzykulturowych jako postawy, wiedzę i umiejętności, które ułatwiają funkcjonowanie i komunikację z ludźmi z innych grup etnicznych, religijnych, kulturowych, narodowych i geograficznych. Poprzez promowanie zrozumienia różnorodnych kultur, tradycji, obyczajów, szanowanie różnorodnej tożsamości kulturowej, zapewnienie wszystkim odpowiedniej kulturowo i wysokiej jakości edukacji, w tym edukacji językowej, aktorzy społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera nabywają różne kompetencje międzykulturowe.

Świat staje się dziś coraz bardziej wielokulturowy i międzykulturowy. W takiej perspektywie każda grupa etniczna powinna traktować wartości własnej kultury jako przejaw odrębności i widocznej odmienności. Każda wielo lub międzykulturowa grupa powinna być respektowana i akceptowana w społeczeństwie. Badanie kompetencji międzykulturowych rozumianych jako rodzaj umiejętności społecznych pozwalających na skuteczne i konstruktywne funkcjonowanie w społeczeństwie zróżnicowanym etnicznie, religijnie, ekonomicznie lub kulturowo, wymagało od badacza synkretycznej refleksji naukowej. Teoretyczne podstawy pracy stanowiły liczne konstatacje i konkluzje socjologiczne, pedagogiczne, psychologiczne, filozoficzne a także literackie.

Krytyczna i wnikliwa analiza teorii naukowych badaczy, takich jak: E. Sapira, B. L. Whorfa, D. Hymesa, G. M. Chena, W. J. Starosty, J. W. Neuliepa, Anselma L. Straussa, Adele E. Clarke, J. M. Bennetta, L. Beamera, J. Boltena, M. Byrama, D. K. Deardorff, U. Eco, polskiej szkoły edukacji międzykulturowej m.in.: J. Nikitorowicza, P. P. Grzybowskiego, T. Lewowickiego, Z. Melosika, W. J. Burszty, humanistek-uczonych z zakresu pedagogiki porównawczej, m.in.: R. Nowakowskiej-Siuty, E. Chromiec, M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowej, literatów i filozofów: R. Kapuścińskiego czy też L. Kołakowskiego, umożliwiła mi teoretyczno-metodologiczne przygotowanie do badań własnych w paradygmacie jakościowym.

Teoretyczne osadzenie rozprawy w teorii społecznych światów A. L. Straussa oraz A. Clarke pozwoliło na przeanalizowanie sposobu organizacji i funkcjonowania szkół Fundacji Ronalda Stevena Laudera w Polsce i innych krajach Europy. Należy zaznaczyć, że społeczny świat szkół Laudera jest nie tylko uniwersum i kulturowym obszarem, w którego strukturze poruszają się i działają aktorzy (uczniowie, nauczyciele i rodzice), ale także edukacyjnym fenomenem działającym wokół realizacji misji edukacyjnej wyznaczonej przez Rolanda S. Laudera. To m.in. ta idea stanowi podstawę i kierunek odniesienia normatywnego dla grupy, tj. aktorów społecznego świata szkół Fundacji Ronalda S. Laudera oraz generuje wspólne perspektywy działających w nich aktorów.

Wyrażam nadzieję, że niniejsza rozprawa stanie się przyczynkiem do dyskusji nad rolą i charakterem edukacji międzykulturowej, w tym nabywaniem kompetencji międzykulturowych, w szkołach polskich oraz europejskich. Ponadto uzupełni stan badań i wiedzy na temat edukacji żydowskiej w Polsce i w Europie po roku 1989. W przypadku mniejszości żydowskiej, której 90% światowej populacji zginęło podczas Holokaustu, zapewnienie ciągłości edukacji jest sprawą niezwykle ważną. W przypadku wielu rodzin został bowiem bezpowrotnie przerwany międzypokoleniowy przekaz kultury. Dla większości polskich i europejskich Żydów jedną z szans na poznanie tradycji, kultury i historii żydowskiej jest istnienie instytucji oświatowych, takich jak np. szkół Fundacji Ronalda S. Laudera.

Praca włącza się w dyskurs nad fenomenem szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy. Oprócz monografii Prywatnej Szkoły Podstawowej nr 94 Szkoły Lauder-Morasha w Warszawie (2010) autorstwa Doroty Wodnickiej oraz badań Joanny Cukras-Stelągowskiej na temat tożsamości w dialogu Polaków i Żydów

w szkołach Fundacji Ronalda Laudera (2012) jest to pierwsza próba badania szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w perspektywie międzynarodowej.

Uważam, że za kilka lat należałoby powtórzyć badania na temat kształtowania kompetencji międzykulturowych w procesie kształcenia i wychowania w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy ze szczególnym uwzględnieniem położenia geograficznego szkół. Na kolejne studia zasługuje również analiza wpływu edukacji w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy na proces kształtowania się tożsamości kulturowej i międzykulturowej.

Badanie szkół Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy było nie tylko intelektualnym wyzwaniem, ale także naukową przygodą. Szkoły realizujące misję Fundacji wielkiego filantropa Ronalda Stevena Laudera są fenomenem edukacyjnym na skalę nie tylko europejską, ale i światową.

Wielkość tych Szkół tkwi w wielkości ludzi, charyzmatycznych pedagogów-wizjonerów, którzy te szkoły tworzyli i tworzą. Każdy z nauczycieli-aktorów społecznego świata szkół Fundacji R. S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy mógłby z pewnością wypowiedzieć słowa:

Wiele nauczyłem się od moich mistrzów, jeszcze więcej od moich towarzyszy, ale najwięcej od moich uczniów. [Taanit 7]⁷⁰²

⁷⁰² Z mądrości Talmudu, dz. cyt. s. 100.

BIBLIOGRAFIA

- Adler R. B., Rosenfeld L. B. i Russell, F. Proctor II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, (przekł. G. Skoczylas), Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2011.
- Allardt E., *What Constitutes a Language Minority*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development” 5, nr 3-4, 1984, s. 195-205.
- Ambrosewicz-Jacobs J., *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Wyd. Willa Decjusza, Kraków 2003.
- Arasaratnam L. A., Doerfel M. L., *Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives*. International Journal of Intercultural Relations, 2005, vol. 29, 137–163.
- Arasaratnam L.A., Banerjee S. C., *Sensation seeking and intercultural Communications competence: A model test*, International Journal of Intercultural Relations, vol. 35(2), 2011, s. 226–233.
- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, przeł. A. Unterschuetz i in., Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001.
- Artykuł 14., Zakaz dyskryminacji [w:] Europejska Konwencja Praw Człowieka o nowelizacji przez Protokół nr 11 i 14z Protokołem nr 1 oraz Protokołami nr 4, 6, 7, 12, 13 i 16, zmiany wprowadzone na mocy Protokołu nr 14 (CETS nr 194), który wszedł w życie w dniu 1 czerwca 2010 r. [w:] European Convention on Human Rights (uberkasta.pl) [dostęp: 10.01.2021 r.]
- Babiński G., *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność – zróżnicowanie religijne – tożsamość*, Nomos, Kraków 1997.
- Banks J.A., *Educating citizens in a multicultural society*, Teachers College Press, New York 1997.
- Baran T., *Dehumanizacja w stosunkach międzygrupowych. Czy „obcy” to też człowiek?*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.

- Bauman Z., *Globalizacja i co z tego dla ludzi wynika*, tłum. E. Klekot, PIW, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Zmieniać siebie, zmieniać świat...*, w: tegoż, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, przeł. J. Konieczny, Kraków: Instytut Wydawniczy Znak 2007.
- Beamer L., *Learning intercultural competence. International Journal of Business Communication*, 29 (3) 1992, s. 285–303.
- Beckett D., *Holistic competence. Putting judgments first*, [w:] K. Illeris (ed.), *International Perspectives on Competence Development. Developing skills and capabilities*, Routledge, London–New York 2009.
- Bennett J. M., Bennett M. J., *Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity*. [w:] D. Landis, J. Bennett, M. Bennett (red.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed.), Thousand Oaks: Sage, 2004, s. 149.
- Bennett J. M., *Cultivating Intercultural Competence*, [w:] *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, red. Darla K. Deardorff (Thousand Oaks, CA: Sage, 2009), s. 127-34.
- Bennett M. J., *A developmental approach to training for intercultural sensitivity. International Journal of Intercultural Relations*, 1986, 10, s. 179–196.
- Bennett M., *Intercultural Competence for Global Leadership*, University of Maryland, 2001.
- Birket-Smith K., *Ścieżki kultury*, (przeł. K. Evert-Vaedtke, T. Evert), Wiedza Powszechna, Warszawa 1974.
- Bolten J., *Interkulturowa kompetencja*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2006.
- Bolten J., *Rethinking Intercultural Competence*. [w:] Guido Rings, Sebastian Rasinger (red.) *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*, Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
- Boski P., Jarymowicz M., Malewska-Peyre H., *Tożsamość a odmienność kulturowa*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1992.

- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica” 2009.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, ACADEMICA Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009.
- Bradford L., Allen M., Beisser K. R., *Meta-analysis of intercultural communication competence research*. „World Communication” 29(1), 2000, s. 28–51. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED417453.pdf> [dostęp: 27.10.2020]
- Brotto F., Huber J., Karwacka-Vögele K., Neuner G., Ruffino R., Teutsch R., *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich, Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, Seria Pestalozzi nr 2, Rada Europy Ośrodki Rozwoju Edukacji Warszawa 2014.
- Bruhlmeier A., *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna Heinricha Pestalozziego*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Brycz H., *Trafność spostrzegania własnych i cudzych zachowań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Brzezińska A.W., Hulewska A., Słomska J. (red.), *Edukacja regionalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Brzeziński J. (red.) *Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów*, Wydawnictwo: Zysk i S-ka, 2011.
- Burszta W. J., *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Warszawa 1998.
- Burszta W. J., *Postkolonializm i dekolonizacja umysłu*, [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, red. T. Szkudlarek, Kraków 1995, s. 135-136.

- Burszta W. J., Tożsamość w wojnie kultur, [w:] *W poszukiwaniu tożsamości. Humanistyczne rozważania interdyscyplinarne*, red. H. Mamzer, Poznań 2007.
- Burszta W. J., *Wielokulturowość, obcość, multikulturalizm*, [w:] M. Mackiewicz (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, Poznań 2010.
- Burszta W., *Wielokulturowość. Pytania pierwsze*, [w:] *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa 1997, s. 25-26.
- Butkiewicz M., *Struktura modelu polskich standardów kwalifikacyjnych, Edukacja i praca – projekt badawczy*, KBN nr 1 P11300106, Warszawa 1995.
- Byram M. (red.), *Face to face. Learning language-and-culture trough visits and exchanges*, CILT, London 1997.
- Byram M., *Education for European citizenship. Special issue*, Multilingual Matters, Clevedon 1996.
- Byram M., *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*, Multilingual Matters, Clevedon 2008.
- Byram M., *Intercultural competence in foreign language education* [w:] D. Deardorff (red.) *The Sage Handbook of Intercultural Competence* Thousand Oaks, CA: Sage 2009, s. 321-332.
- Byram M., *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters 1997.
- Centre for Intercultural Education, *Intercultural Education Materials: A Selective Guide to Good Examples Within the European Union*, University of Ghent, Ghent 1997.
- Chang S., Tharenou P., *Competencies Needed for Managing a Multicultural Workgroup*, „Asia Pacific Journal of Human Resources”, vol 42, 2004, s. 57-74.
- Chen G. M., Starosta W. J., *Foundations of Intercultural Communication*, Pearson 1998.
- Chen G. M., Starosta W. J., *Intercultural communication competence: A synthesis. Communication, Yearbook 19*, 1996, s. 353-383.

- Chen G. M., Starosta W. J., *Intercultural Communications competence: A synthesis*, [w:] B. R. Burleson, A. W. Kunkel (red.), *Communication yearbook 19*, Sage, Thousand Oaks, 1996, s. 353-383.
- Chen I., *Verbal adaptive strategies In U.S. American dyadic interactions with U.S. American Or East-Asian partners*, „Communication Monographs”, 64, 1997, 302-323.
- Clarke, A. E., “A Social Worlds Research Adventure. The Case of Reproductive Science.” [w:] *Grounded Theory in Practice*, (Red.) A. L. Strauss, J. Corbin. Thousand Oaks, London–New Delhi: Sage Publications 1997.
- Clarke A. E., “A Social Worlds Research Adventure: The Case of Reproductive Science” w *Theories of Science in Society*, (red.) Cozzens S., Gieryn T. Bloomington: Indiana University Press 1990a, s. 23-50.
- Clarke A. E., “Controversy and the Development of Reproductive Sciences.” *Social Problems*, 1990b, 37(1): 18-37.
- Clarke A. E., “Social Worlds/ Arenas Theory as Organizational Theory, [w:] *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*, (red.) D. R. Maines. New York: Aldine de Gruyter 1991, s. 119-158.
- Chłopicki W., Gajda J. (red.), *Współczesny polski dyskurs publiczny w perspektywie międzykulturowej*, Tertium, Kraków 2008.
- Chodubski A. (red.), *Przemiany społeczne, kwestie narodowościowe i polonijne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 240-267.
- Chromiec E., *Dialog międzykulturowy w działalności polskich organizacji pozarządowych okresu transformacji systemowej*, Atut, Wrocław 2011.
- Chromiec E., *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej. Z inspiracji naukowych obszaru niemieckojęzycznego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

- Chromiec E., *Otwartość czy skuteczność? O kompetencji międzykulturowej w humanistyce i ekonomii* [w:] E. Chromiec, *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej. Z inspiracji naukowych obszaru niemieckojęzycznego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 101-106.
- Collier M. J., *Communication competence problematics In ethnic relationships*, „Communication Monographs”, vol 63, 1996, s. 314-336.;
- Collier M. J., *Cultural and intercultural communication competence: Current approaches and directions for future research*, „International Journal of Intercultural Relations” Volume 13, Issue 3, 1989, s. 287-302.
- Council of Europe, Differences and cultures in Europe*, , Strasbourg 1995.
- Cukras-Stelągowska J., *Tożsamość w dialogu. Polacy i Żydzi w szkołach Fundacji Ronalda Laudera*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1995.
- Czerepaniak-Walczak M., *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformowaniem oświaty (próba zastosowania)*, „Rocznik Pedagogiczny”, 1997, nr 20., s. 35.
- Deardorff D. K., *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*, „Journal of Studies in International” 2006, s. 241-266.
- Delamare Le Deist F., J. Winterton J., *What is competence?*, “Human Resource Development International”, marzec 2005, t. 8., nr 1., s.27-46.
- Delors J., *Learning: the treasure within*, raport przedłożony UNESCO przez Grupę
- Denzin. N. K., Lincoln I. S., *Metody Badań Jakościowych*. T. 1., Wydawnictwo PWN, Warszawa 2021.
- Denzin. N. K., Lincoln I. S., *Metody Badań Jakościowych*. T. 2., Wydawnictwo PWN, Warszawa 2021.
- Diderot D., *Utopijna społeczność Tahiti*, [w:] M. Skrzypek, *Diderot*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1982, s. 344-345.

- Dobrowolska B., Pawilonis A. (red.), *Europejska perspektywa edukacji człowieka. Pedagogika – przyszłość – tendencje*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2010.
- Dubas E., Wprowadzenie [w:] *Uczenie się z biografii Innych*, E. Dubas, W. Świtalski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 5.
- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne — możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, 1993, nr 4.;
- Dudzikowa M., *Oznaki dehumanizacji szkoły w perspektywie metaforyki odzwierzęcej*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej* red. H. Kwiatkowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Dupront A., *l’Histoire après Freud*, „Revue de l’enseignement supérieur” 1968, s. 46, cyt. za K. Kowalski, *O istocie dziedzictwa europejskiego – rozważania*, Kraków 2013.
- Dymara B., Ogrodzka-Mazur E., *Dziecko w świecie literatury i życiu współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- E. O’Connor, *World studies in the European classroom*, Council for Cultural Cooperation, Council of Europe, Strasbourg 1980.
- Eco U., *Migracje i nietolerancja*, (przeł.: K. Żaboklicki), Oficyna Literacka Noir sur Blanc, Warszawa 2020.
- Eco U., *Semiologia życia codziennego*, (przeł. J. Ugniewska), P. Salwa, Czytelnik, Warszawa 1996.
- Eriksen Th. H., *Ethnicity and Nacionalism. Anthropological Perspectives*, Pluto Press, Londyn 1993.
- Erpenbeck J., Heyse V., *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen Und multimedialne Kommunikation*, Munster 1999., [w:] D. Hunziker, *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*, (tłum. M. Guzowska), Grupa Wydawnicza Literatura, Warszawa 2018.
- European Commission, *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit, 2004.; *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*, Eurydice Report,

education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2019. https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/sites/eurydice/files/integrating_students_from_migrant_backgrounds_into_schools_n_europe_national_policies_and_measures.pdf [dostęp: 4.12.2020].

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003.

Fennes H., Hapgood K., *Intercultural learning in the classroom*. London: Crossing Borders. 1997 [za:] Rada Europy, *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji, Ateny, 10–12 listopada 2003 r.

Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.

Fortne S.D., Johnson D. I., Long K. M., *The impact of compulsive communicators on the self-perceived competence of classroom peers: An investigation and test of instructional strategies*, „Communication Education”, vol 50, s. 357-373.

Future Work Skills 2020, Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute 2011.

Gaine C., Gewirtz S., *Introduction*. „European Educational Research Journal” 7, 2008, s. 18-22.

Gajek E., *Komunikacja językowa i międzykulturowa uczniów w projektach eTwinning*, s. 37-38., na: http://jows.pl/sites/default/files/Gajek_03.pdf, [dostęp: 10.07.2020].

Gajek K., *Kompetencje międzykulturowe jako element kultury współczesnej organizacji – dylematy teorii i praktyki*, *Problemy Zarządzania*, vol. 9, nr 2 (32), Wydział Zarządzania UW, Warszawa 2011.

Gajek K., *Kompetencje międzykulturowe jako element kultury współczesnej organizacji – dylematy teorii i praktyki*, „Problemy Zarządzania” vol. 9, nr 2 (32) Wydział Zarządzania UW 2011, s. 205-220.

Gertsen M. C., Søderberg A., Zølner M., *Global Collaboration: Intercultural Experiences and Learning*, Palgrave MacMillan, UK 2012.

- Gibson D. W., Zhong M., *Intercultural communication competence in the healthcare context*. „International Journal of Intercultural Relations” 2005, 29, 621–634.;
- Goleman D., *Emotional intelligence, The 10th Anniversary Edition*, Bantam Books 2005.
- Górniak J. (red.), *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski, raport podsumowujący drugą edycję badań BKL*, PARP, Warszawa 2012.
- Grzybowski P. P., *Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości: koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankońskiego*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzybowski P. P., *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Grzybowski P. P., *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Grzybowski P. P., Idzikowski G., *Inni, Obcy - ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018.
- Gudykunst W. B., *Toward a typology of stranger-host relationships*, „International Journal of Intercultural Relations” 7 (4), 1983, s. 401–413.
- Gundara J., Jacobs S. (red.), *Intercultural Europe: Diversity and social policy*, Ashgate, Alder-shot-Brookfield 2000.
- Hagege C., *Le souffle de la langue. Voies et destins des parlers d'Europe*, Éditions Odile Jacob, Paris 1992.
- Hammer M. R., Bennett M. J., Wiseman R. L., *Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory*. „International Journal of Intercultural Relations” 2003, 27, s. 421–443.
- Harbig A. M., *Kształcenie kompetencji interkulturowej przyszłych menedżerów – rola zajęć z języka obcego*, [w:] *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, (red.) M. Mackiewicz, Poznań 2010, s. 213.

- Hardy M., Hussains S., *Dialogue, conflict and transformation: concepts and context* [w:] *Interculturalism at the Crossroads, Comparative perspective on concepts, policies and practices*, UNESCO 2017, s.65-82.
- Havelock P., Hasler J., Flew R., McIntyre D., Schofield T., Toby J., *Professional education for general practice*, Oxford: Oxford University Press 1995.
- Helm F., *Language and culture in an online context: What can learner diaries tell us about intercultural competence?* *Language & Intercultural Communication*, 2009, 9, s. 91–104.; H. Zhang, *Collaborative learning as a pedagogical tool to develop intercultural competence in a multicultural class*, „China Media Research” 2012, 8, s. 107–111.
- Hill I., *Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet?*, „International Review of Education” vol. 53, 2007, s. 245-264.
- Holmes D. R., *Integral Europe. Fast-capitalism, multiculturalism, neofascism*, Princeton University Press, Princeton 2000.
- Hudzik J. R., Mizińska J., *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997, s. 162.
- Hymes D. H., *On Communicative Competence* [w:] J.B. Pride and J. Holmes (red.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972, s. 281-291.
- Hymes D., *Objectives and concepts of linguistic anthropology*, [w:] P. G. Mandelbaum, Lasker G. W., Albert E. M., *The Teaching of Anthropology*, Memoir 94, 1963, s. 207-282.
- Iglicka K. (red.), *Integracja, czy dyskryminacja? Polskie wyzwania i dylematy u progu wielokulturowości*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003.
- Inne szkoły. Kultura organizacyjna placówek prowadzonych przez mniejszości wyznaniowe Wrocławia* (red. Kamila Kamińska, Anna Kucharska), Wydawnictwo elektroniczne, Wrocław 2014.
- Intercultural competences. Conceptual and operational framework*, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO 2013.

- Ishii S., *Tasks for intercultural communication researchers in the Asia-Pacific region in the 21st century*, Dokkyo International Review 1997, s. 313–326.
- Iyer P., *The lady and the Monk: Four seasons in Kyoto*, Vintage, New York 1990, s. 220–221.
- Jaccarino C., Kendall P., *Cross cultural competence: A necessity*, Bridges 2004.
- Janusz G., *Prawa mniejszości narodowych. Standardy europejskie*, Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, Warszawa 1995.
- Jasińska-Kania A., Marody M. (red.), *Polacy wśród Europejczyków. Wartości społeczeństwa polskiego na tle innych krajów europejskich*, Scholar, Warszawa 2003.
- Jasiński Z., Lewowicki T. (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2001.
- Jeffries C., Lewis R., Meed J., Merritt R., *Kształcenie otwarte od A do Z*, FRSE, MEN, Warszawa 1997.
- Jemielniak D. *Badania jakościowe*. T. 1-2., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.
- Jeruszka U., *Kompetencje, Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin SA., Warszawa 2016.
- Juchnowicz M., *Sektorowe badania podaży i popytu na kwalifikacje i kompetencje*, Edukacja Ekonomistów i Menadżerów, nr 2 (32), 2014, s. 16.
- Juszczak S., *Badania jakościowe w naukach społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Kacperczyk A., *Zastosowanie koncepcji społecznych światów w badaniach empirycznych*, [w:] *Konstruowanie jaźni społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, (red.) Hałas E., Konecki K. T., Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 169-191.
- Kacperczyk A., *Spoleczne światy. Teoria – empiria – metody badań na przykładzie społecznego świata wspinaczki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.

- Kapuściński R., *Podróże z Herodotem*, Kraków 2004, s. 203.
- Kapuściński R., *Ten Inny*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Kempny M., Kapciak A., Łodziński S. (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Kim M. S., Hunter J. E., Miyahara A., Horwath A. M., Bresnahan M., Yoon H., *Individual vs. culture-level dimensions of individualism and collectivism: Effects on preferred conversational styles*, „Communication Monographs” vol. 63., 1996, s. 28-49.
- Konecki, K. T., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kochan I., *Skutki migracji ekonomicznej Polaków dla funkcjonowania rodziny – wybrane aspekty*, „Studia z Teorii Wychowania” tom X, 2019 nr 3(28), Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa 2019, s. 47-60.
- Koester J., Olebe M., *The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness*, „International Journal of Intercultural Relations” Volume 12, Issue 3, 1988, s. 233-246. [dostęp: 27.10.2020]. Kołakowski L., *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Aneks, Londyn 1984, s. 15.
- Kołakowski L., *Mini-wykłady o maxi-sprawach*, Znak, Kraków 2003.
- Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji*, Ateny, 10–12 listopada 2003 r.
- Korporowicz L., *Ku zintegrowanej teorii przestrzeni międzykulturowej* [w:] *Relacje międzykulturowe*, Intercultural Relations, Relacje Międzykulturowe, Intercultural Relations, Numer 1 (1) / *Relacje międzykulturowe, jako przedmiot badań*, (red. :) M. Banaś, F. Czecha, Kraków 2017, S. 79.
- Kowalski K., *O istocie dziedzictwa europejskiego – rozważania*, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków 2013.
- Krajewska A., *Kompetencje personalne i społeczne*, Wydawnictwo Ekonomik, Warszawa 2019.

- Kroeber A. L., Kluckhohn C., *Culture: A critical review of concepts and definitions*, Peabody Museum of American Archeology and Ethnology Papers 47, Harvard University 1952.
- Kuleta-Hulboj M., *Postkolonialna edukacja globalna w działaniu: inicjatywy. Open Spaces for Dialogue and Enquiry i Through Other Eyes*". [w:] M. Kuleta-Hulboj i M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015, s. 91-114.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.
- Kwiatkowski S. M., *Kompetencje przyszłości*, [w:] Kwiatkowski S. M. (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 16-29.
- Kwiatkowski S. M., Woźniak I., *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Projektowanie i stosowanie*, MGPIPS, Warszawa 2003.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec różnic i zmienności. Słowo na otwarcie IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Olsztynie*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic...*, dz. cyt., s. 33.
- Law H., Ireland S., Hussain Z., *The Psychology of coaching, Mentoring and learning*, John Willey & Sons, 2007.; L. Purnell, *The Purnell Model for Cultural Competence*, University of Delaware, 2002.; T.L. Cross, B. J. Bazron, K. W. Dennis, M. R. Isaacs, *Towards a culturally competent system of care*, Georgetown University Child Development Center, Washington, D.C., 1989.
- Leung K., Ang S., Tan M. L., *Intercultural Competence. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour 2014*
<https://www.monash.edu/arts/monash-intercultural-lab/about-the-monash-intercultural-lab/what-is-intercultural-competence> [dostęp.28.10.2020]
- Lévi-Strauss C., *Antropologia strukturalna*, tłum. K. Pomian, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.
- Lévi-Strauss C., *Smutek tropików*, (przeł. A. Steinsberg), Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1960, s. 127.
- Lewandowski E., *Pejzaż etniczny Europy*, Muza, Warszawa 2004.

- Lewowicki T. (red.), *Społeczności młodzieżowe na pograniczu*, Uniwersytet Śląski – Filia, Cieszyn 1995.
- Lewowicki T., Grabowska B. (red.), *Społeczności pogranicza, wielokulturowość, edukacja*, Uniwersytet Śląski – Filia – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Cieszyn – Warszawa 1996.
- Lewowicki T., *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*, [w:] Nikitorowicz J., A. Sadowski A., D. Misiejuk (red.), *Edukacja międzykulturowa*, cz. 1., „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 17., Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2011, s. 34.
- Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom* [w:] *Edukacja Międzykulturowa* 2014, nr 3, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s.28.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A. (red.), *Socjopatologia pogranicza a edukacja*, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP – Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Lewowicki T., Szczurek-Boruta A. (red.), *Szkoła na pograniczach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Lewowicki T., Urban J. (red.), *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.
- Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, współudział: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Katowice 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 31.
- Lewowicki T., *Wielokulturowość i globalizacja a strategie edukacji międzykulturowej*, *Pogranicze. Studia Społeczne*, Tom XXV, 2015, s. 18.
- Lewowicki T.: *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie, s. 161.

- Lipińska M. (red.), *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Warszawa 2008.
- Lough B. J., *International volunteers' perceptions of intercultural competence*, *International Journal of Intercultural Relations*, 35 (4), 2011, s. 452–464.;
- López-Fitzsimmons B. M., *Cross-Cultural communication & Multicultural Competencies*, New York Library Association Annual Convention, Saratoga Springs, New York 2017, S. 29.
- Lyttle A. D., Barker G. G., Cornwell T. L., *Adept through adaptation: Third culture individuals' intercultural sensitivity*, *International Journal of Intercultural Relations*, 35(5), 2011, s. 686–694.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 66.
- Madej D., Oniszczyk J., Rejmer-Ronowicz Z., Smoter B., Kownacka E., *Międzykulturowy Ośrodek Doradztwa Zawodowego. Od koncepcji do realizacji*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2007.
- Magala S., *Cross-cultural competence*, New York: Routledge 2005, s. 204.
- Magala S., *Kompetencje międzykulturowe*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 50.
- Malewska E., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Mansouri F., Arber R., *Conceptualizing intercultural understanding within international contexts: challenges and possibilities for education*, *Interculturalism at the Crossroads, Comparative perspectives on concepts, policies and practice*, Edited by Fethi Mansouri, UNESCO Publishing, 2017, S. 32.
- Maslow A. H., *Motivation and personality* (2nd. ed.). New York: Harper & Row, 1970.
- Maslow A. H., *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1990.
- Matsumoto D., Juang L., *Psychologia międzykulturowa*, GWP, Gdańsk 2007.

- Melosik Z., *Dyskursy medykalizacji i farmakologizacji: rekonstrukcje tożsamości człowieka*, Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review), nr 25 (vol. 2), Toruń 2017, s. 134-135.
- Melosik Z., *Różnica jako (kon)tekst pedagogiczny: ponowoczesne kontrowersje*, [w:] *Pamięć. Miejsce. Obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, Kraków 2007, s. 11.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 66.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls,
- Męczkowska A., *Kompetencja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. II, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 693.
- Mieszalski S., *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczycieli i uczniów w szkole podstawowej*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1990, s. 65.
- Milerski B., *Kształcenie międzykulturowe w szkole z perspektywy pedagogiki religii*, referat wygłoszony podczas IV Ekumenicznego Forum Katechetycznego, Warszawa-Radość, 15-16 maja 2009 r., s.1. [na:] <https://ekumenia.pl/content/uploads/2014/03/Kształcenie-miedzykulturowe-w-szkole-z-perspektywy-pedagogiki-religii-B.Milerski.pdf> [dostęp: 09.04.2021 r.].
- Młynarczuk-Sokołowska A., *Teoria i praktyka międzykulturowej edukacji nieformalnej w kontekście działań adresowanych do dzieci*, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016, s. 17.
- Model of Intercultural Communicative Competence; Model międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych* (1997) . Multicultural Development” 5, nr 3-4, 1984, s. 200.
- Nakamura R. M., *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina* (tłum. Z. Janowska), Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 269.
- Nesdale D., M. de Vries Robbé, Van Oudenhoven J. P., *Intercultural effectiveness, authoritarianism, and ethnic prejudice*. Journal of Applied Social Psychology, 2012, 42, s. 1173–1191.

- Neuliep J. W., *Assessing the reliability and validity of the generalized ethnocentrism scale*. Journal of Intercultural Communication Research, 2002, 31(4), 201–215. [online:] https://www.researchgate.net/publication/5490575_The_Relationship_Between_Cultural_Competence_and_Ethnocentrism_of_Health_Care_Professionals/link/02e7e5367cf7ceb99b000000/download [dostęp: 27.10.2020].
- Neuliep J. W., *The relationship among intercultural communication apprehension, ethnocentrism, uncertainty reduction, and communication satisfaction during initial intercultural interaction: An extension of Anxiety Uncertainty Management (AUM) theory*. Journal of Intercultural Communication Research, 2012, 41(1), s. 1–16.
- Neuner G., *Edukacja międzykulturowa i jej wymiary*, [w:] Brotto F., Huber J., Karwacka-Vögele K., Neuner G., Ruffino R., Teutsch R., *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich, Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, Seria Pestalozzi nr 2, Rada Europy Ośrodek Rozwoju Edukacji Warszawa 2014., s.11-42
- Nikitorowicz J., *Dziedzictwo kulturowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom I: A–F, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 900–901.
- Nikitorowicz J., *Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych*, „Edukacja” 2019, 3(150), s. 6-17.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, [w] Malewska E., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002., s. 261-282
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003-2004, 502.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, seria: *Pedagogika wobec współczesności*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 508.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, WAiP, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych. Wprowadzenie w realizowaną*

- problematykę* [w:] Nikitorowicz J., M. Sobecki, W. Danilewicz, J. Muszyńska, D. Misiejuk, T. Bajkowski, *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 4.-12..
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.
- Nikitorowicz J., Misiejuk D., Sobecki M. (red.), *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 2007.
- Nikitorowicz J., Misiejuk D., Sobecki M. (red.), *Region, tożsamość, edukacja*, Trans Humana, Białystok 2005.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2001.
- Nikitorowicz J., *Wprowadzenie*, [w:] J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Trans Humana, Białystok 1999.
- Nikitorowicz J., *Zadania edukacji międzykulturowej w kontekście problemów wielokulturowego świata*, [w:] „Studia Kulturowoedukacyjne” Tom IX, Numer 1., Białystok 2014, s. 6-25.
- Nowak S. *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.
- Nowakowska-Siuta R., *Dobre słowo skraca dystans*, The Kościuszko Foundation Poland, [webinar: 14.08.2020] <https://www.youtube.com/watch?v=1Q3Xmwu8s8A> [dostęp: 19.10.2020]
- Nowakowska-Siuta R., *Innowacje w kształceniu nauczycieli w perspektywie porównawczej*, [w:] „Studia z Teorii Wychowania” 7/4 (17), Warszawa 2016, s. 53 – 63.
- Nowakowska-Siuta R., *Kształcenie wrażliwości interkulturowej poprzez naukę języka obcego - Teaching English in Poland Program (TEIP), Z warsztatu pedagoga*, „Studia z Teorii wychowania” Tom X, nr 1.(26), Warszawa 2019, s. 217-226.

- Nowakowska-Siuta R., *Współczesne wyzwania wielokulturowości w perspektywie pedagogicznej*, [w:] *Blżej siebie. Edukacja i dialog w grupie niejednorodnej kulturowo Closer to Each Other. Education and Dialogue in a Culturally Composite Group*, red. Nowakowska-Siuta R., Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2015, s. 17-29.
- Nowosad I., *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2019.
- Nowotniak J., *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, „Print Group Daniel Krzanowski” na zlecenie Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2006.
- Nowotniak J., *Przestrzeń i miejsce jako kategorie badawcze w pedagogice, Wprowadzenie*, [w:] „Jakościowe Badania Pedagogiczne” , T. 3., Nr 1., 2018, s. 5-18.
- Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A., *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*. Tom 2., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Olbrycht K., *Edukacja wielokulturowa – w kontekście koncepcji kulturowych wymiarów globalizacji Arjuna Appaduraia*, [w:] *Teorie i modele badań międzykulturowych*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn – Warszawa 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 117.
- Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018.
- Ossowski S., *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*, [w:] tenże, *Dzieła*, t. 2, Warszawa 1966.
- Ostrowicka H., *Postfoucaultowskie ujęcia gouvernementalité: perspektywa badawcza i strategie analityczne w badaniach społecznych*, „Filozofia Edukacji”, nr 1, 2019, s. 75-96.

- Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu*, część 2., *Edukacja międzykulturowa*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu „Młodzież w działaniu”, Warszawa 2008.
- Palczny T., *Interpersonalne Stosunki Międzykulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Pańkowski J., M. Hintz M., Ryś G., *Na początku był Chrystus*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2016.
- Paszko A. (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, Wojewódzka Biblioteka Publiczna, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2004.
- Patel F., Li M., Sooknanan P., *Intercultural communication. Building a global community*, SAGE Publications Inc 2011.
- Pawlak M., *30 Years of the Ronald S. Lauder Foundation in Poland, 1987-2017* [w:] *Scripta Judaica Cracoviensia*, Vol. 15, 2017, s. 155-166. <https://lauderfoundation.com> [dostęp: 12.04.2020 r.].
- Pfeffer A., *Bibi. Burzliwe życie i czasy Beniamina Natanyahu*, PostFactum 2020.
- Pluta A. (red.), *Kultura i edukacja wobec idei europejskości*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Częstochowa 2003.
- Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003, s. 45.
- Popławska A., *Kompetencje aksjologiczne*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Warszawa 2016, s.484.
- Postman N., *Zabawić się na śmierć*, tłum. L. Niedzielski, wstęp M. Mrozowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA S.A., Warszawa 2006.
- Rakotomena M. H., *Les ressources individuelles pour la coompetence interculturelle individuelle*. „Revue internationale sur le travail et la société” nr 2, t. 3, 668-691.
- Rogalska-Marasińska A., *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju, Edukacja, Teorie kształcenia i wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.

- Róg T., *Teoria w pigułce* [w:] *Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce, Zestaw 10., Kompetencja interkulturowa, Zestaw 1., ORE, Warszawa 2017, s. 14-17.*
- Rubacha K. (red.) *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2017.
- Ruben B. D., *The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues*, „International Journal of Intercultural Relationships” vol 13, Issue 3, 1989, 229-240.
- Rutkowiak J. (red.), *Uczenie się od outsidera. Perspektywa europejskiej współpracy edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997.
- Sajkiewicz A., *Jakość zasobów pracy*, Poltext, Warszawa 2002.
- Samovar L. A., Porter R. E., McDaniel E. R., *Intercultural Communications, 13th edition*, Boston: Wadsworth Cengage 2009.
- Samovar L. A., Porter R. E., Stefani I. A., *Communication between cultures*, wyd. 5., Wadsworth, Belmont 2004.
- Sapir S., *Kultura, język, osobowość*, (przeł. B. Stanosz, R. Zimand, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.
- Schönhuth M., *Glossar Kultur und Entwicklung: Ein Vademecum durch den Kulturschungel*. Trier: Trierer Materialien zur Ethnologie, 2005, [w:] I. Iwaniuk, *Kompetencja wielokulturowa – różnorodność podejść do definicji tego pojęcia we współczesnej myśli pedagogicznej*, „Języki obce w szkole” 04/2014.
- Shibutani T. “Reference Groups as Perspectives.” [w:] *Symbolic Interaction. An Introduction to Social Psychology*, (Red.) N. J. Herman, L. T. Reynolds. Dix Hills, New York: General Hall 1994, s. 267-677.
- Sielatycki M., *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, [w:] K. Sujak-Lesz (red.), *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008, s. 13-21

- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.
- Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.
- Sobecki M., *Komunikacja międzykulturowa w wymiarze religijnym jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] Nikitorowicz J., J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, (red.), *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014, s. 107-118.
- Sobecki M., *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2007.
- Spitzberg B. H., Chagnon G., *Conceptualizing intercultural competence*, [w:] D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Harvard University 2009, s.2-52.
- Spitzberg B. H., *What is good Communications?*, „Jurnal of the Association for Communication Administration” v 29 nr 1, 2000, s. 103-119.
- Spritzer D., *Jewish Schools Flourish in Eastern Europe*, Jewish Telegraphic Agency, 2006., Paris: UNESCO Publishing 1996.
- Stech K., Ratuś B., *Pakty Praw Człowieka w procesie edukacji*, Zielona Góra 1994.
- Steers R. M., Sanchez-Runde C. J., Nardon L., *Management across cultures. Challenges and strategies*, Cambridge University Press, New York 2011, s. 37,
- Stewart J., Logan C., *Komunikowanie się werbalne*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, (red.) J. Stewart, Warszawa 2014, PWN, s. 80–104.
- Strauss A. L., *A Social Worlds Perspective.*, [w:] *Studies in Symbolic Interaction*, (red.) Denzin N., Greenwich: JAI Press 1978, s. 119-128.
- Strauss, A. L., *Social Worlds and Spatial Processes: An Analytic Perspective*. Artykuł niepublikowany 1997.

- Strauss, A. L., *Continual Permutations of Action*, New York: Aldine de Gruyter 1993.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Śliwerski B., *Pedagogika międzykulturowa*, [w:] *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 283-302.
- Śliwerski B., *Pedagogika nadziei*, [w:] „Prima Educatione” Vol 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2017, s. 13-19.
- Świdzińska A., *Relacje międzykulturowe* [w:] *Kompetencje międzykulturowe, Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych* (red.) Marzeny Rafalskiej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016, s. 29-42.
- Tanaś M., Galanciak S., *Cyberprzestrzeń, człowiek, edukacja. Otwarte zasoby edukacyjne w perspektywie pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020.
- Taylor E. W., *A learning model for becoming interculturally competent*. „International Journal of Intercultural Relations” 18(3) 1994, s. 154.
- The Ronald S. Lauder Foundation 1987-2007*. Published by the Foundation for it's twentieth anniversary.
- The Ronald S. Lauder Foundation Booklet 1992*.
- The Ronald S. Lauder Foundation Booklet (1994/1995)*.
- The Ronald S. Lauder Foundation Booklet 1994*.
- The university of learning: Beyond quality and competence*. Edited by Bowden J. and Marton F., London and New York. 2003.
- Thomas A., *Intercultural Competence: Principles, Problems, Concepts*. [w:] *Erwagen, Wissen, Ethik* 2003, nr 14 (1), s. 137-150.
- UNESCO Guidelines on Intercultural Education, UNESCO Section of Education for Peace and Human Rights*, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, UNESCO Paris, 2006.

- Walasek S., *Wśród „swoich” i „obcych”. Rola edukacji w społeczeństwach wielokulturowych Europy Środkowej (XVIII–XX wiek)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Wawrzyniak-Beszterda R., *Kapitał społeczny szkoły. Z doświadczeń biograficznych nauczycieli. Studium przypadków*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.
- Wawrzyniak-Beszterda R., *Lekcja jako przejaw kultury organizacyjnej szkoły. Z perspektywy uczniowskich doświadczeń*, [w:] *Kultura organizacyjna szkoły*, E. Augustyniak (red.), AGH Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne, Kraków 2009, s. 189-196.
- Wawrzyniak-Beszterda R., *Wizerunek lekcji i jego uwarunkowania* [w:] red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 283-287.
- White R. W., *Motivation reconsidered: The concept of competence*. Psychological Review, 1959, 66, s. 297–333.; R. W. White, *Competence and the psychosexual stages of development*. In *Nebraska symposium on motivation*, 1960, (vol. VIII), s. 97–141.
- White R. W., *Motivation reconsidered: The concept of competence*. Psychological Review, 1959, 66(5), s. 297. <https://psychology.fas.harvard.edu/people/robert-winthrop-white-0> [dostęp: 27.10.2020]
- Whorf B. L., *Język, myśl i rzeczywistość*, (przekł. J. Hołówka), Państwowy instytut Wydawniczy, Warszawa 1982.
- Wiemann J. M., Takai J., Ota H., Wiemann M., *A relational model of Communications competence*, [w:] B. Kovacic (red.), *Emerging theories of human Communications*, State University of New York Press, Albany, 1997, s. 1-24.
- Witkowski L., *W stronę zdecentrowanego rozumienia świata*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, (red. E. Malewska, B. Śliwerski), PTP, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, s. 41-53.

Wodnicka D., *Monografia Prywatnej Szkoły Podstawowej nr 94, Szkoły Lauder-Morasha jako placówki mniejszościowej, praca licencjacka*, Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, Warszawa 2010.

World Conference on Cultural Policies, Final Report, Mexico City, 26 July – 6 August 1982, s. 5-47. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052505> [dostęp: 29.11.2020]

Zawojski P., *Cyberkultura Syntopia sztuki, nauki i technologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2018.

Z mądrości Talmudu, wybór, przekład i opracowanie: S. Datner, A. Kamieńska, Wydawnictwo PIW, Warszawa 1988, s. 134.

Źródła internetowe

http://edukacjaialog.pl/archiwum/2005,103/luty,206/w_szkole_lauder-morasha,1737.html [dostęp: 14.05.2020 r.].

<http://www.jccmaccabigames.org/> [dostęp: 15.02.2021 r.].

<https://alogic.pl/blog/raport-kompetencje-zawodowe-przyszlosci-2020-institute-for-the-future>, [dostęp: 10.07.2020].

<https://athjcom.gr/english/featured-posts/athens-jewish-community-school/> [15.03.2020 r.].

<https://dailynewshungary.com/the-jewish-school-in-budapest-where-talent-is-valued-over-money/> [15.03.2020 r.].

<https://lauderchabad.at/ueber-uns/> [dostęp: 03.01.2021 r.].

<https://lauderfoundation.com> [dostęp: 16.05.2020 r.].

<https://lauderfoundation.com/prague-czech-republic/>; <http://www.lauder.cz/en/> [15.03.2020 r.].

<https://lauderfoundation.com/president/> [dostęp: 06.01.2021 r.].

<https://lauderfoundation.com/president/> [dostęp: 06.01.2021 r.].

<https://lauderschule.de/project/mission/?lang=en> [15.03.2020 r.].

<https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-UE/kompetencje-kluczowe-w-procesie-uczenia-sie-przez-cale-zycie-67655312> [dostęp: 17.01.2021 r.].

<https://sofiaglobe.com/2019/09/16/bulgarias-first-new-jewish-school-in-decades-named-for-ronald-s-lauder-opens-in-sofia/> [15.03.2020 r.].

<https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/w/18-warszawa/113-zabytki-kultury-materialnej/30327-dom-starcow-moszaw-zkenim-w-warszawie> [dostęp: 22 maja 2020 r.].

https://www.chabad.org/library/article_cdo/aid/910974/jewish/Talmud-Torah-Chapter-Two.htm [dostęp: 15.05.2020 r.].

<https://www.jta.org/2002/07/16/archive/day-school-to-open-in-cologne-jews-have-confidence-in-germany>; [http://lms-koeln.de/The American Jewish Committee](http://lms-koeln.de/The_American_Jewish_Committee;); David Singer; Lawrence Grossman, New York American Jewish, Committee 2003. Print book : Vol. 103; <https://www.jweekly.com/2002/09/06/cologne-rebuilds-its-jewish-heritage>.

<https://www.jta.org/2006/03/14/lifestyle/jewish-schools-flourish-in-eastern-europe> [15.01.2021 r.].

<https://www.jta.org/2019/01/07/global/this-greek-school-has-a-novel-solution-to-problem-faced-by-many-small-jewish-communities> [15.03.2020 r.].

<https://www.lauder.hu/> [15.03.2020 r.].

<https://www.lauder-polska-eschool.org> [15.03.2020 r.].

<https://www.lauder-reut.eu/> [15.03.2020 r.].

<https://www.nck.pl/projekty-kulturalne/projekty/dialog/aktualnosci/biala-ksiega-dialogu-miedzykulturowego-rady-europy> [dostęp: 27.11.2020].

<https://www.studylight.org/lexicons/hebrew/4181.html> [dostęp: 19. 05. 2020 r.].

<https://www.timesofisrael.com/bulgaria-opens-first-jewish-school-in-over-20-years/> [15.03.2020 r.].

https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Konwencja_o_ochronie_dz._niemater_2003.pdf [dostęp: 14. 05. 2020 r.].

<https://www.worldjewishcongress.org/en/news/wjc-president-ronald-s-lauder-inaugurates-bulgarias-first-jewish-school-in-decades-9-1-2019> [15.03.2020 r.].

<https://yated.com/operation-open-curtain-mission-to-moscow-led-by-rav-shmuel-kamenetsky/>; <https://sch1621.mskobr.ru/> [15.03.2020 r.].

Our President (lauderfoundation.com) [dostęp: 07.01.2021 r.].

Aneks nr 1.

Arkusz wywiadu z rodzicami (wersja w języku angielskim)

Dear Sir/Madam,

I am asking you kindly to answer the questions included in the questionnaire. *The purpose of the interview is to examine intercultural competences in the education process at the Lauder Schools in Poland and other European countries.* Your opinion is very important for my research. The collected data will be used only for scientific work. Please answer according to your beliefs and feelings. Thank you for your time.

Questionnaire

Topic: *Cross-Cultural Competences and their shaping at Ronald S. Lauder Schools in Poland and other European countries. Selected Comparative Aspects.*

Scientific method: open and individual interview; mixed technique based on direct and indirect communication.

PARENTS

1. What were the reasons for you to choose the Lauder School as a place of education for your child?
2. What subjects do you think were particularly emphasized at school? Please name them.
3. What holidays and traditions were celebrated at the school? Please name them.
4. How did the celebrations of holidays and tradition look at the school from your perspective?
5. In your opinion, was knowledge concerning other cultures passed on at school?
6. What do you understand by the term *intercultural competences*?
7. Do you think that the Lauder School can be called an intercultural school?
If yes/if no, please explain.
8. Do you think that the Lauder School taught subjects that could be considered as intercultural? If so, please list them.

⁷⁰³ Poniżej znajdują się arkusze wywiadów częściowo ustrukturyzowanych przeprowadzonych z uczniami, nauczycielami i rodzicami Szkół Laudera w Polsce i Europie wersjach anglo i polskojęzycznych. Tłumaczenie własne z języka polskiego na język angielski.

9. In your opinion, did your child acquire intercultural competences at the Lauder School? If so, please provide examples.
10. *Have you gained intercultural competence at the Lauder School? If so, please provide examples.*
11. In your opinion, does your child have the opportunity to use intercultural skills acquired at the Lauder school in everyday and professional life? If so, please provide examples.
12. *Would you decide to choose the Lauder School again? If so, please provide the reasons.*

Declaration of consent to participate in a scientific study

I, the undersigned, declare that I agree to participate in the scientific research on: Cross-Cultural Competences and their shaping at Ronald S. Lauder Schools in Poland and other European countries. Selected Comparative Aspects. The survey constitutes a part of a qualitative research on the abovementioned topic. I understand that Andrzej Michalski, author of the research, is a co-coordinator of my personal data. I know that providing data is voluntary, but necessary to achieve the purpose of its collection. At the same time *I agree for the publication of the research (interview) carried out with me in the abovementioned scientific work. I understand that: *personal data will be processed only for the purposes of the above scientific work (doctoral dissertation). I have the right to access data and correct it.** Data of participants will be stored for the period necessary to achieve the abovementioned purposes. A participant, pursuant to art. 77 Of the GDPR has the right to file a complaint with the President of the Office for Personal Data Protection, 00-193 Warsaw, ul. Stawki 2, regarding the non-compliance of personal data processing with the GDPR. Personal data will not be transferred outside the European Economic Area (EEA). I declare that I have read/understood the above information clause, as well as I understand and accept the content in full.

Name, signature of the study's (interview's) participant⁷⁰⁴

⁷⁰⁴ Wszystkie wstępy i formuły zgód na wywiady z uczniami, nauczycielami i rodzicami w języku polskim i języku angielskim mają identyczne brzmienie.

Aneks nr 2.

Arkusz wywiadu z uczniami (wersja w języku angielskim)

Dear Sir/Madam,

I am asking you kindly to answer the questions included in the questionnaire. *The purpose of the interview is to examine intercultural competences in the education process at the Lauder Schools in Poland and other European countries.* Your opinion is very important for my research. The collected data will be used only for scientific work. Please answer according to your beliefs and feelings. Thank you for your time.

Questionnaire

Topic: *Cross-Cultural Competences and their shaping at Ronald S. Lauder Schools in Poland and other European countries. Selected Comparative Aspects.*

Scientific method: open and individual interview; mixed technique based on direct and indirect communication.

STUDENTS

1. What were the reasons for you to choose the Lauder School as the place of your education?
2. What subjects do you think were particularly emphasized at school? Please name them.
3. What holidays and traditions were celebrated at the school? Please name them.
4. How did the celebrations of holidays and tradition look at the school from your perspective?
5. In your opinion, was knowledge concerning other cultures passed on at school?
6. What do you understand by the term *intercultural competences*?
7. Do you think that the Lauder School can be called an intercultural school? If yes/if no, please explain.
8. Do you think that the Lauder School taught subjects that could be considered as intercultural? If so, please list them.
9. Do you think that the Lauder School *taught intercultural competence*? If so, please provide examples.
10. *Have you gained intercultural competence at the Lauder School? If so, please provide examples.*
11. *Do you have the opportunity to use intercultural skills acquired at the Lauder school in everyday and professional life? If so, please provide examples.*
12. *Would you decide to choose the Lauder School again? If so, please provide the reasons.*

Aneks nr 3.

Arkusz wywiadu z nauczycielami (wersja w języku angielskim)

Questionnaire

Topic: *Cross-Cultural Competences and their shaping at Ronald S. Lauder Schools in Poland and other European countries. Selected Comparative Aspects.*

Scientific method: open and individual interview; mixed technique based on direct and indirect communication.

TEACHERS

1. What were the reasons for you to choose the Lauder School as your place of work?
2. What subjects do you think were particularly emphasized at school? Please name them.
3. What holidays and traditions were celebrated at the school? Please name them.
4. How did the celebrations of holidays and tradition look at the school from your perspective?
5. In your opinion, was knowledge concerning other cultures passed on at school?
6. Did you teach about other cultures in your classes? If so, please provide examples.
7. What do you understand by the term *intercultural competences*?
8. Do you think that the Lauder School can be called an *intercultural school*? If yes/if no, please explain.
9. Do you think that the Lauder School taught subjects that could be considered as intercultural? If so, please list them.
10. Do you think that the Lauder School *taught intercultural competence*? If so, please provide examples.
11. *Have you gained intercultural competence at the Lauder School? If so, please provide examples.*
12. *Do you have the opportunity to use intercultural skills acquired at the Lauder school in everyday and professional life? If so, please provide examples.*
13. *Would you once again choose the Lauder School as a workplace? If so, please provide the reasons.*

Aneks nr 4.

Arkusz wywiadu z uczniami (wersja w języku polskim)

Szanowna Pani, Szanowny Panie,

zwracam się z uprzejmą prośbą o udzielenie odpowiedzi na pytania zamieszczone w kwestionariuszu. *Celem wywiadu jest zbadanie kompetencji międzykulturowych w procesie kształcenia w Szkołach Lauder-Morasha w Polsce i w Europie.* Państwa opinia jest bardzo ważna dla prowadzonych przeze mnie badań. Zebrane dane będą służyć wyłącznie poznaniu naukowemu. Proszę o udzielanie odpowiedzi zgodnie z własnymi przekonaniami i odczuciami. Bardzo dziękuję za poświęcony mi czas.

Kwestionariusz wywiadu

Temat: *Kompetencje międzykulturowe i ich kształtowanie w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy. Wybrane aspekty porównawcze*

Metoda naukowa: wywiad jawny, indywidualny; technika mieszana oparta na komunikowaniu się bezpośrednim i pośrednim.

UCZENNICE I UCZNIOWIE

1. Jakie były powody, dla których wybrała Pani/wybrał Pan Szkołę Fundacji Ronalda S. Laudera jako miejsce swojej edukacji.
2. Na jakie przedmioty, Pani/Pana zdaniem, kładziono w szkole szczególny nacisk? Proszę je wymienić.
3. Jakie święta były obchodzone w szkole?
4. Jak z perspektywy Pani/Pana wyglądały obchody świąt i tradycji?
5. Czy Pani/Pana zdaniem, w szkole uczono na temat innych kultur?
6. Co Pani/Pan rozumie pod pojęciem *kompetencje międzykulturowe*?
7. Czy Pani/Pana zdaniem, Szkołę Lauder można nazwać *szkołą międzykulturową*? Jeżeli tak/jeżeli nie, proszę uzasadnić.
8. Czy Pani/Pana zdaniem, w Szkole Lauder uczono przedmiotów, które można zaliczyć do grupy *przedmiotów międzykulturowych*? Jeżeli tak, proszę je wymienić.
9. Czy, Pani/Pana zdaniem, w Szkole Lauder *uczono kompetencji międzykulturowych*? Jeżeli tak, proszę podać przykłady.

10. *Czy zdobyła Pani/zdobył Pan w Szkole Lauder kompetencje międzykulturowe? Jeżeli tak, proszę podać przykłady.*
11. *Czy ma Pani/Pan okazję wykorzystywać umiejętności międzykulturowe zdobyte w Szkole Lauder-Morashaw życiu codziennym, zawodowym? Jeżeli tak, proszę podać przykłady.*
12. *Czy zdecydowałaby się Pani/zdecydowałby się Pan jeszcze raz na wybór Szkoły Lauder-Morasha?*

Aneks nr 5.

Arkusz wywiadu z rodzicami (wersja w języku polskim)

Kwestionariusz wywiadu

Temat: Kompetencje międzykulturowe i ich kształtowanie w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy. Wybrane aspekty porównawcze

Metoda naukowa: wywiad jawny, indywidualny; technika mieszana oparta na komunikowaniu się bezpośrednim i pośrednim.

RODZICE

1. Jakie były powody, dla których wybrała Pani/wybrał Pan Szkołę Lauder-Morasha, jako miejsce edukacji Pani/Pana Dziecka.
2. Na jakie przedmioty, zdaniem Pani/Pana Dziecka, kładziono w szkole szczególny nacisk? Proszę je wymienić.
3. Jakie święta i tradycje były obchodzone w szkole?
4. Jak z perspektywy Pani/Pana wyglądały obchody świąt i tradycji w szkole?
5. Czy Pani/Pana zdaniem, w szkole przekazywano wiedzę na temat innych kultur?
6. Co Pani/Pan rozumie pod pojęciem kompetencje międzykulturowe?
7. Czy Pani/Pana zdaniem, Szkołę Laudera można nazwać szkołą międzykulturową? Jeżeli tak/jeżeli nie, proszę uzasadnić.
8. Czy Pani/Pana Dziecko uczono przedmiotów, które można zaliczyć do grupy przedmiotów międzykulturowych? Jeżeli tak, proszę je wymienić.
9. Czy Pani/Pana zdaniem, Dziecko zdobyło w Szkole Laudera kompetencje międzykulturowe? Jeżeli tak, proszę podać przykłady.
10. Czy zdobyła Pani/zdobył Pan w Szkole Lauder kompetencje międzykulturowe? Jeżeli tak, proszę podać przykłady.
11. Czy Pani/Pana zdaniem, Dziecko ma okazję wykorzystywać umiejętności międzykulturowe zdobyte w Szkole Laudera w życiu codziennym, zawodowym? Jeżeli tak, proszę podać przykłady.
12. Czy zdecydowałaby się Pani/zdecydowałby się Pan jeszcze raz na wybór Szkoły Laudera? Jeżeli tak/jeżeli nie, proszę podać powody.

Aneks nr 6.

Arkusz wywiadu z nauczycielami (wersja w języku polskim)

Kwestionariusz wywiadu

Temat: Kształtowanie kompetencji międzykulturowych w procesie kształcenia i wychowania w Szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy. Wybrane aspekty porównawcze.

Metoda naukowa: wywiad jawny, indywidualny; technika mieszana oparta na komunikowaniu się bezpośrednim i pośrednim.

NAUCZYCIELE

1. Jakie były powody, dla których wybrała Pani/wybrał Pan Szkołę Laudera, jako miejsce pracy?
2. Na jakie przedmioty, Pani/Pana zdaniem, kładziono w szkole szczególny nacisk? Proszę je wymienić.
3. Jakie święta i tradycje były obchodzone w szkole?
4. Jak z perspektywy Pani/Pana wyglądały obchody świąt i tradycji w szkole?
5. Czy Pani/Pana zdaniem, w szkole przekazywano wiedzę na temat innych kultur?
6. Czy na prowadzonych przez siebie zajęciach uczyła Pani/uczył Pan na temat innych kultur? Jeżeli tak, proszę podać przykłady.
7. Co Pani/Pan rozumie pod pojęciem kompetencje międzykulturowe?
8. Czy Pani/Pana zdaniem, Szkołę Laudera można nazwać szkołą międzykulturową? Jeżeli tak/jeżeli nie, proszę uzasadnić.
9. Czy Pani/Pana zdaniem, w Szkole Laudera uczono przedmiotów, które można zaliczyć do grupy przedmiotów międzykulturowych? Jeżeli tak, proszę je wymienić.
10. Czy, Pani/Pana zdaniem, w Szkole Laudera uczono kompetencji międzykulturowych? Jeżeli tak, proszę podać przykłady.
11. Czy zdobyła Pani/zdobył Pan w Szkole Laudera kompetencje międzykulturowe? Jeżeli tak, proszę podać przykłady.
12. Czy ma Pani/Pan okazję wykorzystywać umiejętności międzykulturowe zdobyte w Szkole Laudera życiu codziennym, zawodowym? Jeżeli tak, proszę podać przykłady.
13. Czy zdecydowałaby się Pani/zdecydowałby się Pan jeszcze raz na wybór Szkoły Laudera jako miejsca pracy? Jeżeli tak/jeżeli nie, proszę podać powody.

Aneks nr 7.

Oświadczenie o wyrażeniu zgody na udział w badaniu naukowym

Ja, niżej podpisana/podpisany, oświadczam, że wyrażam zgodę na udział w badaniu naukowym na temat:

Kompetencje międzykulturowe i ich kształtowanie w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy. Wybrane aspekty porównawcze. Wywiad jest częścią badań jakościowych na ww. temat. Przyjmuję do wiadomości, że współadmnistratorem moich danych osobowych jest Andrzej Michalski, autor badań. Wiem, że podanie danych jest dobrowolne, jednak konieczne do realizacji celu, w jakim zostały zebrane. Jednocześnie *wyrażam zgodę* na publikację przeprowadzonych ze mną badań (wywiadu) w ww. pracy naukowej. Przyjmuję do wiadomości, iż: *dane osobowe będą przetwarzane wyłącznie na potrzeby ww. pracy naukowej (dysertacji doktorskiej). Mam prawo dostępu do treści danych oraz ich poprawiania.* Dane uczestniczek i uczestników badań będą przechowywane przez okres niezbędny do realizacji wyżej określonych celów. Uczestniczce/uczestnikowi na podstawie art. 77. RODO przysługuje prawo wniesienia skargi do Prezesa Urzędu Ochrony Danych Osobowych, 00-193 Warszawa, ul. Stawki 2, dotyczącej niezgodności przetwarzania danych osobowych z RODO. Dane osobowe nie będą przekazywane poza teren Europejskiego Obszaru Gospodarczego (EOG). Oświadczam, że zapoznałam/zapoznałem się z powyższą klauzulą informacyjną, jak również rozumiem i akceptuję w pełni jej treść.

Imię i nazwisko, podpis uczestniczki/uczestnika badania (wywiadu)